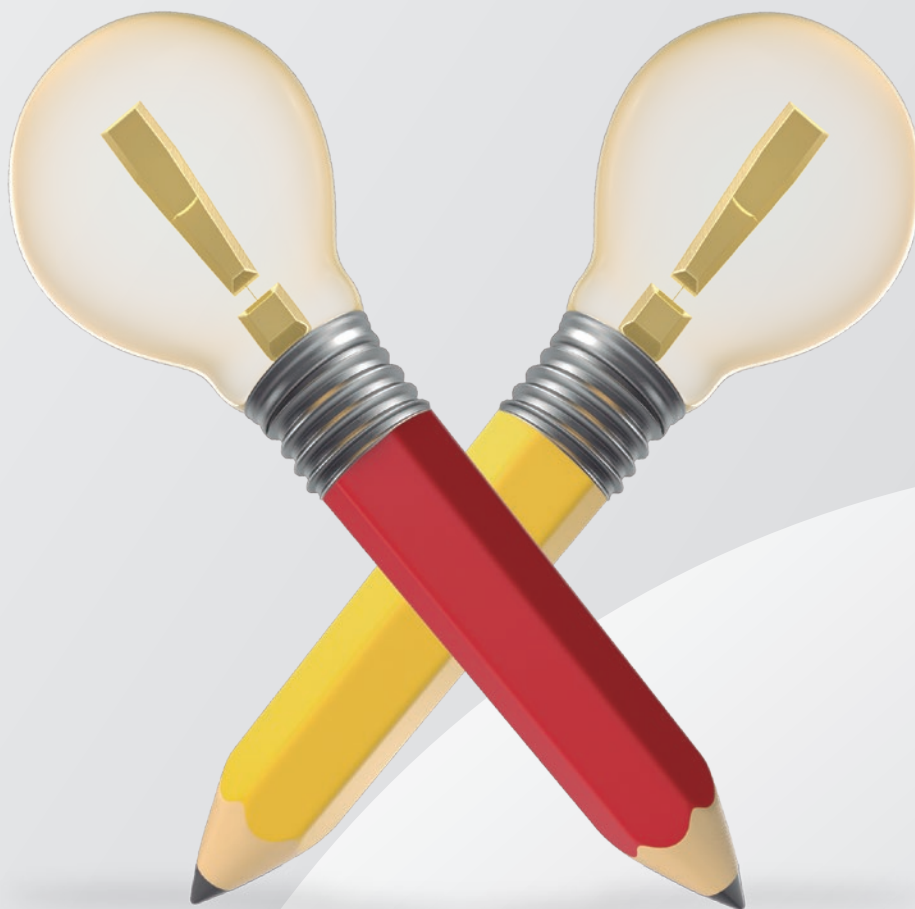




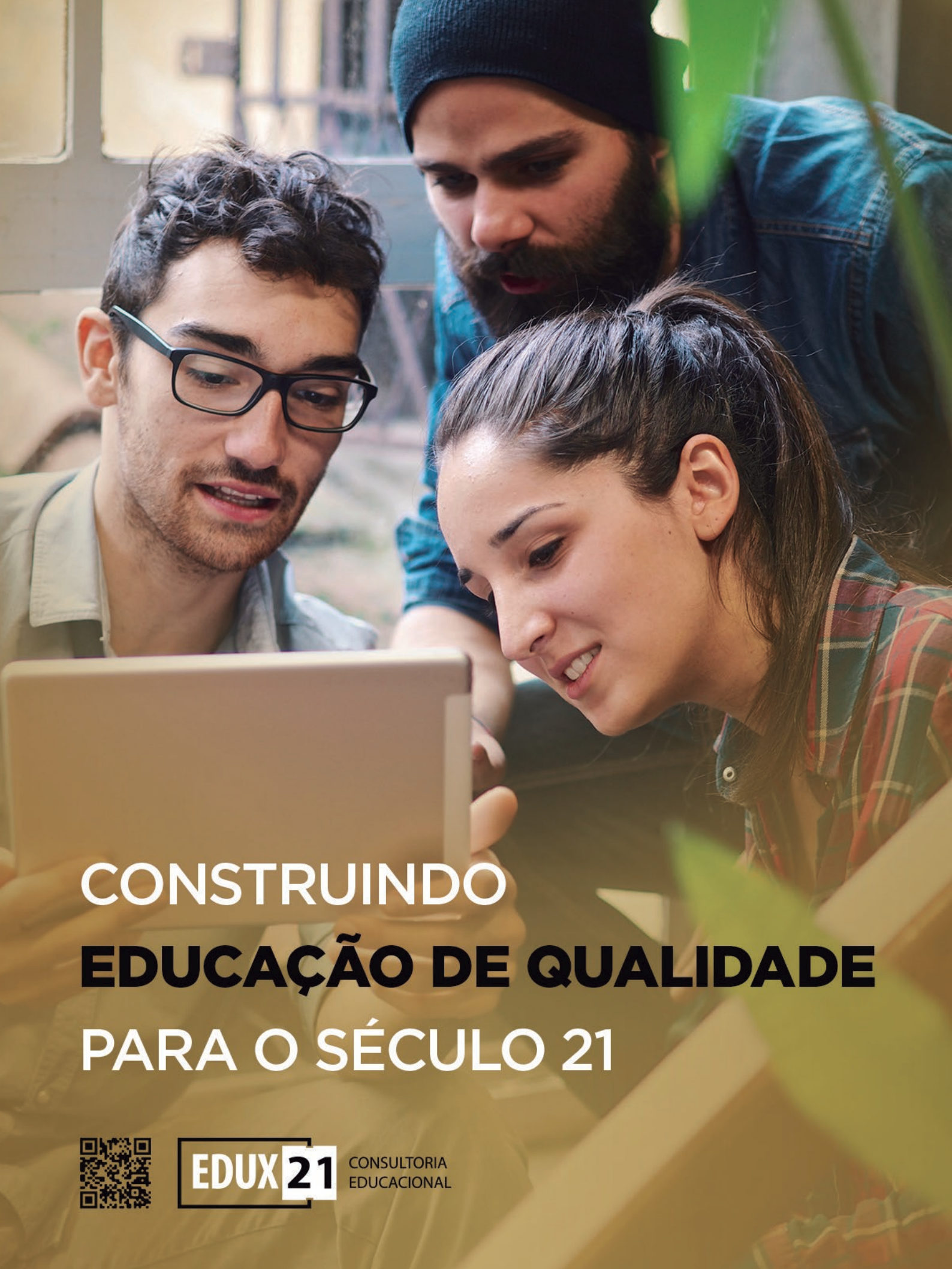
Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

ESTUDOS

Ano 33 Nº 45 | Maio de 2022



***CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS-PANDEMIA***

A photograph of three people—two men and one woman—collaborating around a tablet. The man on the left wears glasses and a light-colored shirt. The man on the right has a beard and a blue beanie. The woman in the foreground is smiling and looking at the tablet. The background is slightly blurred, showing what appears to be a library or office setting with bookshelves.

**CONSTRUINDO
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
PARA O SÉCULO 21**



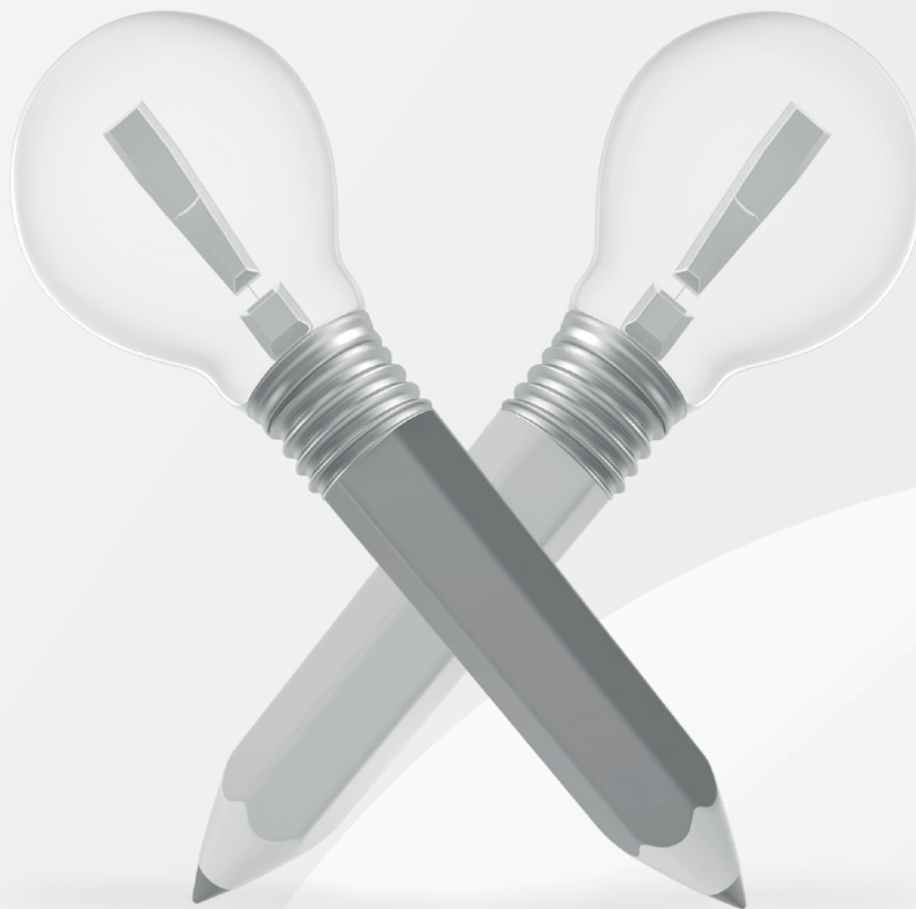
CONSULTORIA
EDUCACIONAL



Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

ESTUDOS

Ano 33 Nº 45 | Maio de 2022



***CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS-PANDEMIA***



ABMES
EDITORA

Presidência**Diretor Presidente**

Celso Niskier

Vice-Presidentes

Daniel Faccini Castanho

Débora Brettas Andrade Guerra

José Janguê Bezerra Diniz

Colegiado da Presidência

Carlos Joel Pereira

Custódio Filipe de Jesus Pereira

Eduardo Parente Menezes

Eduardo Storopoli

Getúlio Américo Moreira Lopes

Nélio Luiz Pereira Júnior

Saumíneo da Silva Nascimento

Renato Padovese

Tales de Sá Cavalcante

Wilson de Matos Silva

Suplentes

Bruno Eizerik

Carmem Murara

João Rodrigues Sampaio Neto

José Lima de Carvalho Rocha

Tereza Cristina Rodrigues da Cunha

Conselho Fiscal

Elizário Pereira Rezende

Iure Borges Andrade

Maria Antonieta Alves

Chiappetta

Maria Eliza de Aguiar e Silva

Paulo Antonio de Azevedo Lima

Suplentes

Géza Németh

Marcelo Antônio Fuster Soler

Diretoria Executiva**Diretor-Geral**

José Wilson dos Santos

Vice-Diretor-Geral

Thiago Rodrigues Pêgas

Diretor Administrativo

Paulo Muniz Lopes

Diretor Técnico

Ryon Cassio Braga

Diretor Executivo

Sólton Hormidas Caldas

Conselho de Administração**Presidente**

José Janguê Bezerra Diniz

Membros Natos

Édson Pinheiro de Souza Franco

Membros Titulares

Antonio Carbonari Netto

Antonio Colaço Martins

Eduardo Soares de Oliveira

Hiran Costa Rabelo

Jânnyo Janguê Bezerra Diniz

Paulo Cesar Chanan Silva

Suplentes

Arthur Sperandéo de Macedo

Átila Melo Lira

Rosa Maria D'Amato De Déa

Therezinha Cunha

Valdir José Lanza

Conselho Editorial

Iara de Xavier

Patrícia Vilas Boas

Simone Bérغامo

Mário Sérgio Oliveira Swerts

Maximiliano Damas

Fábio Garcia Reis

Bruno Coimbra

Ana Valéria Reis

Márcio Pereira Dias

Simone Imperatore

Roberta Gontijo

Francislene Hasmann

Maria Betânia Fidalgo Arroyo

Paulo Chanan

Ivanete Oliveira

Sólton Caldas

Editora

Camila Griguc

Organização

Iara de Xavier

Projeto gráfico e Diagramação

Gherald George

Apoio

Sabrina Moraes

G857 E82 Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior: Criatividade e inovação na construção da educação superior pós-pandemia. - ano 33, n. 45 (Abril 2022). - Brasília: ABMES Editora, 2022
193 p. ; 28 cm

Descrição baseada em: Ano 33, n. 45 (Abril 2022)
Anual – Periodicidade irregular

ISSN 1516-6201

1. Ensino superior no Brasil. 2. Legislação em educação. 3. Graduação. 4. Educação a distância. 5. Educação presencial. 6. Indicadores de qualidade. I. ABMES. II. Título: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. III. Griguc, Camila IV. ABMES Editora.

CDU 378.8



Sumário

Apresentação	7
Introdução	9
Capítulo I - Criatividade e inovação como elementos essenciais na educação superior transformadora	13
Capítulo II - Quadrantes híbridos como inovação curricular na educação superior	33
Capítulo III - Curricularização da extensão na trans e pós-pandemia	63
Capítulo IV - Modelos pedagógicos criativos e inovadores como saberes e fazeres na educação superior.....	95
Capítulo V - Avaliação externa virtual <i>in loco</i>	137
Capítulo VI - Educação superior no Brasil: uma abordagem quantitativa	161

Considerações finais	189
Sobre os autores.....	191

Apresentação

Celso Niskier¹

Se nas últimas décadas a criatividade e a inovação já vinham sendo apontadas como requisitos fundamentais para indivíduos e organizações que quisessem seguir atuantes em um mercado cada vez mais global e competitivo, nos dois últimos anos essa necessidade foi potencializada de forma exponencial. A velocidade com a qual a pandemia rompeu paradigmas e impôs novas práticas e concepções não deixa qualquer dúvida: em todas as esferas da sociedade, não há mais espaço para modelos presos ao passado e que não dialogam com a sociedade altamente disruptiva desta terceira década do século 21.

Na área educacional, o cenário não é diferente e as inovações implementadas para garantir a continuidade das aulas em uma situação de distanciamento social não são suficientes. Pelo contrário, mais do que nunca precisamos lançar mão de recursos como a criatividade e a inovação para construir uma educação superior que dialogue com o mundo pós-pandemia. Trata-se de um desafio diferente de tudo o que havíamos imaginado, até 2020, para o futuro da formação educacional em nosso país e no planeta.

Por isso, é com grande satisfação que a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) entrega este material ao setor particular de ensino superior. O que você vai encontrar nas próximas páginas consiste em um conteúdo sólido e detalhado sobre os passos que a educação superior precisa dar para incorporar a criatividade e a inovação no novo modelo educacional que precisa ser adotado no contexto pós-pandemia.

Construída a muitas mãos, esta 45ª edição da Revista Estudos contou com a expertise e a dedicação de alguns dos maiores especialistas do país nas temáticas aqui trabalhadas.

¹ Diretor presidente da ABMES.

São pessoas que se dedicam pessoal e profissionalmente à construção de uma educação superior de qualidade e conectada com as demandas e necessidades destes novos tempos. Agradeço imensamente a cada um dos autores que tornaram esta publicação possível: Ana Valéria Reis; Bruno Coimbra; Fábio Garcia Reis; Francislene Hasmann; Iara de Xavier; Ivanete Oliveira; Márcio Pereira Dias; Maria Betânia Fidalgo Arroyo; Mário Sérgio Oliveira Swerts; Maximiliano Damas; Patrícia Vilas Boas; Paulo Chanan; Roberta Gontijo; Simone Bérghamo; Simone Imperatore; e Sólon Caldas.

Ao longo de seis capítulos são abordados os diversos aspectos relacionados à incorporação da criatividade e da inovação no contexto da educação superior, como a importância desses elementos para uma educação transformadora; a adoção dos quadrantes híbridos como uma experiência inovadora no processo de ensino e aprendizagem; a curriculização da extensão; modelos pedagógicos criativos; e a avaliação virtual *in loco*. Ao final, por acreditarmos na importância do conhecimento da realidade e na força dos dados para o desenvolvimento de iniciativas eficientes, a publicação traz uma síntese do último Censo da Educação Superior divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Censo 2020.

Esta é mais uma publicação da ABMES Editora, braço da Associação que, ao longo de quase quatro décadas, já publicou centenas de volumes sobre as mais diversas temáticas que envolvem o universo da educação superior brasileira. Seu acervo consiste em um verdadeiro legado para a área, sendo referência na produção intelectual, na disseminação do conhecimento e como fonte de pesquisa no meio acadêmico. Todas as publicações estão disponíveis, na íntegra, no site da ABMES (www.abmes.org.br).

Brasília/DF, maio de 2022.



Criatividade e inovação na construção da educação superior pós-pandemia

Introdução

Esta edição da revista Estudos aborda um dos temas mais relevantes no cenário da educação superior ao destacar a **criatividade** e a **inovação** como elementos essenciais na formação acadêmica, que tem como requisito fundamental educar para a vida nesse século que é complexo, ambíguo, volátil e incerto no contexto da quarta revolução industrial, da era pós-digital e da evolução da ciência e da tecnologia.

A trajetória da pandemia da Covid-19 evidenciou a importância da ciência para enfrentar os desafios desse momento histórico e, conseqüentemente, possibilitar a continuidade da vida neste planeta. Desta forma, o mundo está ingressando na era pós-pandemia com experiências que marcaram essa geração e estabeleceram prioridades e novas formas de relacionamentos.

Neste sentido, os avanços científicos estão diretamente vinculados à educação, que, cada vez mais, precisa ser de qualidade, cidadã, inclusiva, diversificada e contemplar as questões ambientais, que são determinantes nas condições de vida no planeta terra e responsáveis, principalmente, pelas adversidades e desigualdades econômicas, sociais e culturais. A educação precisa ser considerada como a base do desenvolvimento, sendo tratada pelas políticas públicas como estratégica e determinante no processo histórico de construção de uma sociedade.

Dito de outra forma, **quanto mais educação, mais avanços científicos e tecnológicos**, que devem possibilitar a universalização da educação em todas as camadas e estratos

sociais e econômicos, visando a conscientização crítica das pessoas na busca da transformação e da emancipação.

A pandemia da Covid-19, declarada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde, acelerou os processos e derrubou certezas e verdades. Evidenciou a necessidade urgente de migração do modelo tradicional de educação para um modelo inovador e empreendedor que favoreça a eliminação das amarras e valorize a autonomia acadêmica e pedagógica das instituições de educação superior (IES).

Segundo Xavier Braga e Soares (2022)¹, o modelo inovador já emergiu e está evoluindo e se consolidando cada vez mais nos mais diversos formatos. Esse “novo mundo”, que integra radicalmente os mundos físico e virtual em perspectiva, surge, assim, como um verdadeiro “ecossistema”, onde pessoas reais atuam e interagem, com o suporte de um conjunto de tecnologias que se aperfeiçoam a cada dia. E é nesse ambiente em constante evolução que os processos educacionais se inserem e se desenvolvem na atualidade e possibilitam a utilização de novas formas de ensinar e de aprender.

Conceber a educação inovadora, criativa e empreendedora não é missão fácil. Trata-se de um tema complexo que envolve muitos atores sociais. Assim, para essa geração de educadores dar conta da ruptura paradigmática exigida é necessário viver intensamente esse momento, que requer competências, habilidades e atitudes, visando a construção de um projeto nacional que assuma a educação como prioridade.

Em prol desse objetivo, a **UNESCO (2021)**, defende a:

“criação de um Contrato Social Para a Educação, no qual todos os integrantes da sociedade atuem por benefícios comuns a partir de dois princípios básicos: acesso à educação de qualidade por toda a vida e fortalecimento da educação como um bem comum”.

Esta Revista Estudos conta com seis capítulos que aprofundam a discussão sobre a temática em tela e, conseqüentemente, visam subsidiar as instituições de educação superior nos seus processos de mudanças, incorporando a criatividade e a inovação nos âmbitos acadêmico e de gestão.

1 XAVIER BRAGA, I. SOARES, M. Artigo Ensino remoto e ensino híbrido no conceito de presencialidade na educação superior. Revista Linha Direta, Edição 287, Ano 25, fevereiro de 2022.

O capítulo I aborda a criatividade e inovação como elementos essenciais na educação superior transformadora, apresentando a educação para o século XXI, as oportunidades decorrentes da pandemia, a formação conectada às exigências do mercado, o *Lifelong learning*, além dos arranjos criativos para captação de recursos no âmbito das IES, da sustentabilidade financeira, das competências variáveis, das estratégias acadêmicas inovadoras, criativas e transformadoras.

O capítulo II traz o debate sobre os quadrantes híbridos como inovação curricular na educação superior, com destaque para os avanços do ensino híbrido e as experiências bem-sucedidas, bem como os aspectos regulatórios que viabilizam a sua implementação. Apresenta os novos modelos de ensino-aprendizagem e o papel do professor, além de nova interpretação do modelo regulatório vigente e as normativas que sustentam o hibridismo.

No capítulo III, o foco está na curricularização da extensão na pós-pandemia, refletindo sobre os aspectos regulatórios da extensão curricularizada e sua relevância para as IES, estudantes e sociedade. Além de estratégias acadêmicas para o pleno atendimento da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, até dezembro de 2022.

O debate sobre os modelos pedagógicos criativos e inovadores como saberes e fazeres na educação superior consta no capítulo IV. São apresentados modelos pedagógicos criativos e inovadores que atendem aos anseios gerados pelas transformações que o ensino superior está passando, contribuindo para a formação de profissionais coerentes com as necessidades do mercado de trabalho, aliados à trajetória de aprendizagem com ênfase no pensamento crítico.

O capítulo V reflete sobre a avaliação virtual *in loco* como inovação no contexto da Lei do Sinaes e com ênfase nos aspectos regulatórios e práticos. São abordadas também perspectivas sob a avaliação e as motivações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para a implementação da avaliação virtual, envolvendo as peculiaridades, nuances inovativas e impactos que essa alteração trouxe aos processos.

Por fim, o capítulo VI apresenta uma síntese do censo da educação superior 2020, divulgado pelo Inep em 2022, com apontamentos sobre os vários cenários, assim como as realidades presencial e a distância no contexto da trajetória educacional.

Essas reflexões assumem como premissa que a educação brasileira tem marcos significativos em seu processo histórico de construção, bem como avanços que merecem destaques, especialmente os realizados durante a pandemia da Covid-19, como os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Portarias do Inep.

Em síntese, essa publicação tem o objetivo de contribuir com o debate contemporâneo sobre a educação superior, sem, evidentemente, ter a pretensão de esgotar o tema que pode ser interpretado a partir de concepções distintas.

Boa leitura!

Capítulo I - Criatividade e inovação como elementos essenciais na educação superior transformadora¹

Patrícia Vilas Boas

Simone Bérghamo

Mário Sérgio Oliveira Swerts

Introdução

A pandemia da Covid-19 provocou mudanças radicais na vida das pessoas em todo o mundo. Isolamento e distanciamento social, protocolos de segurança sanitária e restrições a atividades tão comuns no nosso dia a dia obrigaram a uma reconfiguração de práticas nas esferas individual e coletiva.

No Brasil, tivemos grandes e variados desafios. Na educação superior, em especial, as instituições de ensino, para poderem cumprir o calendário acadêmico, precisaram se adaptar, em tempo hábil, ao regime remoto e preparar professores que ainda não utilizavam recursos digitais em Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA). Mesmo aquelas que já possuíam professores familiarizados com o AVA, precisaram lidar com as dificuldades de acesso dos estudantes a computadores, *Internet* e recursos como câmera e áudio para viabilizar o acompanhamento das aulas síncronas ou assíncronas.

No que se refere ao processo de aprendizagem adotado nas aulas remotas, muitos docentes e discentes apresentaram resistência inicial por descreditarem na sua eficiência pedagógica. Para além dos obstáculos na esfera acadêmica, a insegurança regulatória pairava sobre as IES, dificultando ainda mais o planejamento e a tomada de decisão.

¹ Tema apresentado no Workshop 1, no âmbito do XIV Congresso Brasileiro de Educação Superior Particular (CBESP), realizado em Florianópolis – SC, de 5 a 7 de maio de 2022.

Dentro e fora dos muros das IES, o período pandêmico deixou muitas marcas e cicatrizes. Evasão de alunos, perdas de entes queridos, depressão, desemprego, ansiedade. Mas diante de tantos problemas, a pergunta que se faz imperiosa é: Por que não sucumbimos?

A resposta não é única e nem óbvia, mas seguramente envolve duas palavras de ordem: **criatividade e inovação**.

Assim, objetiva-se abordar a criatividade e a inovação como elementos essenciais na educação superior transformadora. Acredita-se ser, este, um momento muito oportuno para tratar do assunto, considerando os impactos e as oportunidades trazidas pela pandemia da Covid-19.

Despertando para criatividade e inovação nas IES

Hoje, dois anos após o início da pandemia, as instituições de ensino estão voltando às aulas presenciais, cumprindo os protocolos exigidos pelas autoridades sanitárias. Porém, aquelas que durante o período de isolamento conseguiram oferecer aulas remotas e garantiram, com eficácia, o cumprimento do que foi planejado no calendário do ano letivo e criaram projetos que levam à continuidade da utilização de recursos digitais, em muitos casos, adotaram o ensino híbrido².

Na verdade, antes mesmo da crise causada pela pandemia, o ensino híbrido já era uma forte tendência em várias instituições de ensino³, permitindo que os alunos realizassem atividades de aprendizagem presenciais e remotas com o uso das TICs. O espaço da sala de aula, nessa proposta, se torna um ambiente voltado para interação, reflexão, esclarecimento de dúvidas, realização de atividades práticas, lúdicas, metodologias ativas e processo mais complexos de avaliação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os discentes passam a ser agentes ativos na construção do seu conhecimento e o professor, como mediador, precisa estar atento às necessidades individuais. A aprendizagem se torna

2 O ensino híbrido aqui é entendido não como uma modalidade de oferta, mas como uma estratégia metodológica.

3 Para ficar por dentro das reflexões mais atuais sobre ensino híbrido, sugerimos as seguintes leituras: <https://edux21consultoria.com.br/2022/03/28/leia-o-artigo-ensino-remoto-e-ensino-hibrido-no-conceito-de-presencialidade-e-na-educacao-superior-de-autoria-da-profa-dra-iara-de-xavier-e-prof-marcos-soares-publicado-na-revista/>
<https://abmes.org.br/blog/detalhe/18299/os-quadrantes-hibridos>.

colaborativa e personalizada. O aluno é estimulado a buscar novos conhecimentos, novas maneiras de interação e adotá-los na prática.

Ao utilizarmos a aprendizagem colaborativa, pretendemos valorizar as experiências que os discentes já possuem, a bagagem de conhecimentos que trazem, cuja troca com os colegas serve de alicerce para a construção de novos conhecimentos, reforçando alguns comportamentos importantes, que vão além do desenvolvimento cognitivo, como o socioemocional, podendo-se destacar a empatia, a resiliência e o equilíbrio. Tais comportamentos, definidos por descobertas e atividades mentais, vão se aperfeiçoando ao longo da vida e, de forma equilibrada, interferem na nossa inteligência, vida afetiva e relações sociais. Nesse tipo de aprendizagem são aplicadas situações do cotidiano que desenvolvem no aluno, ainda, comportamentos éticos e senso de comunidade.

Para refletir sobre o papel do professor nesse processo, é necessário compreender que são inúmeras as possibilidades que o mundo digital oferece. O intenso e incessante desenvolvimento das TICs trouxe mudanças significativas na vida, nas ações e no pensamento de todos. Recursos que eram restritos, normalmente, a pesquisas e redes sociais foram ressignificados. Com as transformações advindas da pandemia e a necessidade das aulas remotas, tanto docentes quanto discentes precisaram interagir com as informações, utilizando-as como ferramenta de ensino e aprendizagem. Dentro desse cenário, coube ao professor criar metodologias que associassem a teoria à prática do dia a dia dos alunos, ou seja, os conteúdos trabalhados precisavam, necessariamente, fazer sentido na vida dos discentes.

O planejamento prévio das aulas, a motivação para a pesquisa, a utilização de metodologias ativas, a criação de situações-problema baseadas na realidade, a mobilização e o compartilhamento dos conhecimentos dos alunos e a mediação em todas as etapas, são, assim, importantes ações dos docentes para promover uma educação transformadora.

Com a adoção do ensino híbrido – tendência quando nos referimos à educação superior do século 21 -, as Instituições de Educação Superior (IES) podem aproveitar toda a potencialidade das modalidades presencial e a distância para atingir o principal objetivo da educação: desenvolver nos estudantes as competências necessárias para que se tornem seres humanos mais conscientes, autônomos, críticos e criativos, solidamente preparados para os desafios que lhes forem impostos e para a tomada de decisões.

Concomitante a esse modelo educacional mais conectado e dinâmico, as instituições têm, ainda, um outro desafio: aproximar os alunos da realidade do mercado de trabalho e ao cenário externo, uma vez que as competências e habilidades exigidas por esse mercado, no período pós-pandemia, serão diversas, requerendo do aluno muito mais as *softs skills*⁴ que propriamente às *hards skills*.

Nesse contexto, as IES devem estar em constante processo de aprimoramento e reinvenção de seus processos, metodologias e filosofias, não somente em sua dimensão acadêmica, mas, também, em suas dimensões administrativa e financeira. Dessa forma, será possível assegurar sua sustentabilidade em um mundo altamente tecnológico e conectado no qual a educação deve ser, de fato, voltada para os desafios do século 21.

Reflexões sobre os desafios da educação superior para o século 21:

O debate sobre esse tema não se limita apenas ao Brasil, mas à educação superior em escala global. É nesse sentido que governo, sociedade, setor produtivo e organismos internacionais, entre outros, envidam esforços para refletir sobre assuntos que assumem extrema relevância ao pensarmos na educação para o século 21.

A Conferência Mundial sobre a Educação Superior 2022, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é exemplo de um espaço privilegiado no âmbito da qual são debatidos os principais desafios aos quais esse nível de ensino deve apresentar respostas.

Percebe-se a convergência de vários temas com aqueles que estão em pauta com a realidade educacional brasileira, entre os quais podemos destacar: i) a geração de mudanças disruptivas no ensino superior, com o olhar para o futuro; ii) a governança da educação superior, que deve aprimorar-se, cada vez mais, considerando o contexto dinâmico em que se insere; iii) os impactos da pandemia da Covid-19 na educação superior e, para além disso, as respostas que as instituições deram a esses impactos, as lições aprendidas e as perspectivas para o futuro; iv) a inovação educacional como elemento essencial para uma

⁴ No que se refere à educação ao longo da vida (*lifelong learning*), vale destacar a existência do Instituto da Unesco para a aprendizagem ao longo da vida, tal é a importância conferida ao tema. A Unesco considera a aprendizagem ao longo da vida como fundamental para fazer frente aos desafios mundiais e para o alcance os ODS, em um mundo que está em constante evolução. Para tanto, considera fundamental a criação e o fomento de uma cultura mundial de aprendizagem ao longo da vida.

educação transformadora; v) a necessidade de se contar com diferentes fontes de financiamento para assegurar a sustentabilidade do ensino superior em bases mais modernas e evoluídas tecnologicamente; vi) o desenvolvimento da cooperação internacional para o estabelecimento de sinergias e que não pode prescindir da mobilidade acadêmica; e vii) as contribuições que a educação superior pode oferecer para a construção de uma agenda positiva para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁵.

Neste cenário dinâmico e que se torna de fundamental importância conhecê-lo e compreendê-lo, torna-se oportuno abrirmos a novos horizontes criativos e inovadores para que provoquemos na comunidade acadêmica, a capacidade para repensar novas propostas e modelos educacionais. Portanto, a visão conectada das pessoas, sobretudo as que gerem as IES, deve ser imperiosa acompanhando e antecipando as mudanças exponenciais, lideradas pela tecnologia e oportunizadas pela pandemia.

Oportunidades decorrentes da Pandemia

De acordo com o general, estrategista e filósofo chinês Sun Tzu (544 - 496 a.C), “no meio do caos há oportunidades”. A partir desse ensinamento, devemos encarar momentos de crises como oportunidades para repensarmos modelos usuais e há muito adotados.

Em uma retrospectiva histórica, encontramos vários exemplos de problemas cujas soluções foram encontradas em meio à adversidade. Da mesma forma, várias empresas surgiram, se expandiram e se consolidaram nesse contexto, durante ou após grandes episódios caóticos e de crise.

A IBM, por exemplo, criada em 1911, somente decidiu ampliar seus negócios anos depois, em 1929, quando aconteceu a grande quebra da bolsa de Nova Iorque. A empresa teve uma visão-ação empreendedora e aumentou seus investimentos, contratou mais funcionários

⁵ A Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou formalmente 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na Assembleia Geral ocorrida em setembro de 2015. O documento que os reúne é intitulado “Transformando nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Para a formulação dos ODS foram consideradas as dimensões sociais, econômicas e ambientais.

Sobre os temas ambientais e o papel das IES na oferta de uma educação verde, com compromisso e responsabilidade com o futuro, recomenda-se a leitura do livro “Questões Ambientais no Século 21: oportunidades e desafios da educação superior no Brasil”, da Editora Edux21, disponível também em formato digital em: <https://edux21consultoria.com.br/2022/04/05/questoes-ambientais-no-seculo-21-oportunidades-e-desafios-para-a-educacao-superior-no-brasil/>

e se preparou para o crescimento. Enquanto outras empresas fecharam ou faliram, a IBM, além de manter a produção de máquinas, também aumentou. Em 1935, os Estados Unidos criaram o órgão de administração das aposentadorias devido a necessidade de tratar os dados da previdência americana e a IBM foi a única empresa com estoque de equipamentos capaz de atender as necessidades do governo americano.

No mesmo período, houve a crise do café. À época, o Brasil era um dos maiores produtores e exportadores de café e possuía um enorme estoque de grãos. O cenário de endividamento e falência dos produtores não permitia o escoamento da produção. Na busca por alternativas para o desabastecimento, a Nestlé criou o café instantâneo e a marca Nescafé. Mais um exemplo de boas ideias e práticas em tempos de crise.

Durante a Segunda Guerra Mundial, com a escassez de alimentos, incluindo o cacau, houve o surgimento do Grupo Ferrero, com a produção de creme de avelã como uma alternativa ao chocolate e, posteriormente, a Nutella. Atualmente a Nutella possui faturamento bilionário, marca território em diversos países do mundo e representa 25% do consumo mundial de avelã.

No início da década de 70, com a crise do petróleo, o empresário Salim Mattar, com o financiamento de uma frota de fuscas, iniciou seu negócio de aluguel de carros. Ao final daquela década, com outra crise petrolífera, o negócio abriu sua primeira filial para locação de carros. O nome da empresa: Localiza. Com o passar dos anos, a empresa adotou a estratégia de franquias, face à crise da dívida externa, sendo atualmente a maior rede de aluguel de carros da América Latina.

Mais dois exemplos de empresas com surgimento durante e após crises: a primeira o Airbnb, que surgiu com a crise causada pela bolha imobiliária dos Estados Unidos, em 2008. O objetivo era fazer com as pessoas pudessem alugar os espaços ociosos de suas próprias casas para aumentarem suas rendas. A segunda, a Uber, que também surgiu a partir da ideia de gerar renda extra aos proprietários de veículos e hoje está em mais de 70 países, com mais de 1 milhão de motoristas somente no Brasil (Uber Newsroom, 27 de agosto de 2020).

Voltando à realidade atual, em pleno ano da pandemia da Covid-19, segundo o Mapa de Empresa, ferramenta digital do Ministério da Economia, 3,359 milhões de empresas foram abertas no Brasil no ano passado e 1,044 milhão foram fechadas. O saldo positivo de 2,315 milhões de novos negócios abertos no período foi o maior desde o início da série histórica de 2010.

São com essas pílulas de inovação e empreendedorismo em tempos de crise que nossas IES devem se conectar ao mercado e perceberem em qual nicho poderão se reposicionar. Passada a pandemia, isso pode representar excelentes oportunidades de novos negócios no mercado educacional. Neste cenário propício a novas perspectivas, deve-se destacar o papel preponderante das pessoas nas IES: mantenedores, dirigentes, professores, técnico-administrativo e alunos.

A mentalidade inovadora e criativa deverá se descortinar em cascata da área estratégica das IES, impactando todos os demais segmentos. Mas, temos a convicção que tal mentalidade provém de pessoas com *mindset* de crescimento que se baseia na crença de que nós podemos cultivar as qualidades básicas por meio dos próprios esforços e de experiência (Dweck, 2017).

Logo, devemos estar abertos e conectados ao que ocorre ao nosso redor, para nos permitir uma mentalidade inovadora e criativa. Essa “percepção 360 graus”, não é apenas para tecnologias educacionais, mas para tudo. É preciso perceber os nossos problemas e receber *feedbacks*, muito embora, não raro, insistimos em não querer ouvir, ver e perceber as nossas falhas.

Tal ação deve envolver todos os segmentos das IES, por meio do estabelecimento de uma cultura de colaboração que instigue as equipes a buscarem o máximo da eficiência. Eric Schmidt, ex-CEO do Google, citava: “*a inovação sempre vem de pequenas equipes com novas ideias que gerentes e executivos não entendem*”.

Por outro lado, sem desmerecer os esforços já empreendidos, a prática do esquecimento deve prevalecer para que haja criação. Tal exercício permitirá que os agentes da mudança se libertem de ações do passado que inevitavelmente rondam as IES.

As IES devem valorizar a criação de áreas estratégicas, para que, sempre alertas e de forma ágil, proponham os ajustes e mudanças necessários para atender às novas demandas de um mercado de trabalho em contínua renovação, sem perder de vista a centralidade da dimensão humana do processo ensino-aprendizagem.

De forma complementar às áreas estratégicas, deve-se encorajar as IES a possuírem uma “célula” de captação de novas ideias, com profissionais dotados de capacidade e criatividade, competências e habilidades para absorverem propostas e *feedbacks* e, assim, propor alternativas para a melhoria constante do ensino superior. O pensamento de Linus

Pauling “se você quer ter uma boa ideia, tenha muitas ideias” expressa perfeitamente essa proposta.

Tais profissionais devem se conectar com todas as áreas das IES e com o mundo externo, ampliando o *networking* e devem ser dotados de extrema curiosidade, não somente em direção a determinada área do conhecimento, mas a todas as áreas. Devem, portanto, possuir a capacidade de conectar saberes, o que lhes permitirá, também, ampliar suas bagagens cognitivas e gerar outras novas ideias.

Por fim, do ponto de vista operacional, a célula proposta não poderá ser formada por muitos profissionais, o que poderia dificultar a sugestão e a implantação de novos modelos educacionais, uma vez que um grande grupo poderá atrasar o processo de decisão e sobretudo o eventual investimento financeiro a ser aportado. É necessário ter em mente que, em um mundo com mudanças exponenciais em tecnologia, devemos nos esforçar para sermos também, nas decisões, exponenciais.

Estratégias acadêmicas inovadoras, criativas e transformadoras

A educação passa por transformações a todo momento. Neste momento de Web 3.0, não há dúvidas de que as IES devem se conectar para as melhores estratégias para seus alunos, sobretudo com o foco em sistemas inovadores de aprendizagem.

Há IES brasileiras que já adotam sistemas que levam, de forma simultânea, o conhecimento à toda parte, em tempo integral. Isso quer dizer que há acesso a um ambiente totalmente preparado para ampliar estudos e desenvolver habilidades, expandir *networks*, ter experiências imersivas e diversas nas várias áreas do conhecimento. Isso gera uma transformação na forma de educar, unindo recursos digitais, tecnológicos e acadêmicos, para que o aluno tenha experiências e vivências com profissionais renomados do Brasil e de outros países, dentro das plataformas digitais.

São sistemas integrados a projetos desafiadores e multidisciplinares nas mais diversas áreas – e que têm o aluno como protagonista do conhecimento, desenvolvendo sua formação com foco nas novas habilidades profissionais, no empreendedorismo, nas experiências imersivas e na trabalhabilidade.

Também são sistemas pautados no potencial das conexões e de processos educativos híbridos, com investimento na possibilidade da educação onipresente. É fato que a informação está em todos os lugares, principalmente com as possibilidades oferecidas pela tecnologia digital, que ampliou as trocas de conteúdo. A geração que já cresceu com os dispositivos móveis, *desktops* e portáteis conectados na rede, sabe bem a importância de estarmos conectados e atualizados. O que muitos não sabem – e compete à educação superior propiciar – é como transformar informação em conhecimento útil.

A inovação está na essência das transformações. Esse momento de mudanças na forma de aprender e ensinar deve ser único quando nos deparamos com as possibilidades de utilização simultânea dos diversos espaços digitais. A adoção das plataformas será necessária para os alunos que nasceram nesse meio e a adoção de sistemas multiplataformas na educação implica saber transitar em toda e qualquer parte, significa estar e se informar em todos os ambientes, expandindo o alcance presencial ou remoto.

Multiplataformas proporcionarão o contato com profissionais inspiradores e referenciais nas diversas áreas do conhecimento, podendo agregar experiências extramuros das IES, como a expertise de profissionais com saberes aplicáveis ao mercado de trabalho, gerando integração entre a academia e mundo profissional. Esses profissionais poderão acompanhar diversas etapas da trajetória do aluno, oferecendo experiências inspiradoras e participando de atividades institucionais do percurso acadêmico, estimulando *insights* e desafios práticos que enriquecem ainda mais o processo de aprendizado.

Não diferentemente, há que se estimular, também, uma nova forma de ensinar e aprender em espaços imersivos. Já imaginaram ter uma aula em plena Amazônia ou visitar as plantações de uvas do sertão nordestino ou, ainda, ter uma experiência no delta do Parnaíba com a organização das mulheres catadoras de mariscos?

Além das práticas imersivas, é fundamental o relacionamento com as práticas de inovação e empreendedorismo para as diversas áreas do conhecimento, direcionados aos estudantes de graduação e pós-graduação com a finalidade de habilitar e potencializar a atividades empreendedoras, proporcionando oportunidades para a formação e a criação de novos negócios, por meio de ideias inovadoras e de pré-aceleração, além de acompanhamento e consultoria de negócio nas mais diversas áreas por profissionais nacionais.

Todo esse processo poderá ser desenvolvido a partir da sala de aula e por meio de trilhas de aprendizagens extrassala de aula, de forma remota e digital tendo, desse modo, o

formato centrado no princípio do ensino “em toda parte”. Esse momento de mudanças e transformações na forma de aprender e ensinar é o momento da educação com todas as possibilidades que os diversos espaços digitais oferecem.

Formação conectada às exigências do mercado

É parafraseando o professor Romeo Deon Busarello, “precisamos ensinar o que dá certo e não somente o que é certo”, que provocamos essa reflexão sobre a formação conectada às exigências do mercado.

Se considerarmos as exigências do mercado, os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos devem continuar desempenhando seu papel, agora de forma ainda mais ativa, de repensar seus projetos pedagógicos. **Não há mais espaço para cursos com matrizes engessadas e que não conduzem o aluno a pensar nas soluções de problemas reais do mercado de trabalho, além de tantas outras competências e habilidades necessárias.**

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) fornecem, como o próprio nome diz, diretrizes, mas em nenhum momento cerceiam a postura criativa e inovadora dos cursos de graduação, portanto cabe às IES o “extrapolar de competências”. A aproximação com o setor produtivo é uma estratégia que gerará o conhecimento das necessidades reais e atuais do mercado de trabalho.

Nesse sentido, pode-se fazer algumas provocações:

- Por que não ouvir profissionais egressos e de sucesso para subsidiar o processo de elaboração das matrizes curriculares?
- Por que não permitir que profissionais bem-sucedidos possam opinar na concepção dos cursos?
- Os gestores deverão praticar o hábito de esquecimento, sobretudo com nomes de professores e disciplinas das matrizes anteriores.

Com a adoção de tais ações, que devem ser muito bem acompanhadas pela gestão das IES, poderemos ter um cenário muito mais inovador e promissor.

O que nos gera a certeza para essa mudança? Em 2021 a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) divulgou um estudo que sintetizou as diferentes percepções do meio acadêmico e de empresas sobre mercado de trabalho e competências desenvolvidas pelo ensino superior privado. Dos recém-formados (62%) se diziam bem formados e preparados para o mercado, de outro lado, a percepção dos empregados era divergente, pois consideravam apenas 39% dos egressos como bem formados. A partir desses dados, confirma-se que é necessário ensinar o que é aplicável e convergente ao mercado de trabalho.

Há uma grande perspectiva de que os empregos da próxima década sejam conduzidos por tecnologias e baseados em dados, exigindo habilidades humanas para resolução de problemas, comunicação, escuta empática e refinado senso de interpretação.

Com o avanço das tecnologias e estas executando atividades mecânicas, o trabalho do homem se tornará mais analítico e dotado de técnicas de *design thinking*, com o objetivo de auxiliar as organizações a definirem novos tipos de capacidades e habilidades em atividades disruptivas.

Competências variáveis

Parece estar claro que há, em grande medida, uma desconexão entre as competências adquiridas no ensino superior e as necessidades reais e atuais do mercado de trabalho. Para se evitar tal descompasso, as decisões institucionais devem ser ágeis e estratégicas para que os cursos de graduação rapidamente possam, por meio de seus projetos pedagógicos, atender as reais demandas do setor produtivo e ao perfil do egresso exigido pelas DCN.

Em 2019, no período pré-pandemia, o *LinkedIn Talents Solutions*, publicou o estudo *Global Talents Trends*, que detectou 4 tendências que modificarão o mercado de trabalho. Foram entrevistados 5.164 profissionais de recursos humanos e/ou gestores e recrutadores, dos quais 91% concordaram que profissionais com domínio das *softs skills* serão priorizados para seleção e eventual ascensão de cargos, sendo seguidos pela flexibilidade no trabalho (72%), práticas anti-assédio (71%) e transparência salarial (53%).

1) *Softs Skills*

As habilidades socioemocionais estão adquirindo cada dia mais relevância e a ascensão da automação e da inteligência artificial indica que as habilidades técnicas, por si só, não são mais suficientes para o sucesso. As *softs skills*, como habilidade de criatividade, adaptabilidade e colaboração, dentre outras, são valorizadas. O grande desafio será o estímulo ao desenvolvimento das *softs skills* tanto no ensino superior, quanto no setor produtivo, que devem possuir ferramentas para o diagnóstico destas potencialidades em seus futuros colaboradores.

2) *Flexibilidade no trabalho*

A tecnologia permitiu a execução das atividades laborais além de escritórios, gerando a liberdade de atuação onde e quando quiserem, respeitando as particularidades das funções. Assim, a possibilidade do trabalho remoto e híbrido já é uma variável cada vez mais considerada na escolha de um emprego pelo profissional, uma vez que esta flexibilidade não prejudica a produtividade, podendo, inclusive, aumentá-la e proporcionar satisfação aos colaboradores.

3) *Práticas anti-assédio*

As práticas de assédio, tanto moral quanto sexual, nos ambientes de trabalho têm aumentado nos últimos anos. No entanto, as pessoas têm estado mais encorajadas às denúncias sobre tais atos e por isso pressionam as organizações a tomarem providências quando ocorrem e, também, para preveni-las, sobretudo com políticas de prevenção.

4) *Transparência salarial (remuneração, benefícios por resultados)*

A remuneração dos colaboradores sempre foi um tema confidencial e pouco confortável para ser tratado publicamente pelas empresas, sobretudo a política de remuneração e incentivo que adotam. Entretanto, ao longo do tempo tem sido comprovado que a transparência sobre esse tema pode gerar grandes benefícios a produtividades de toda a equipe.

A definição e a transparência no que se refere às expectativas salariais com os candidatos desde o início do processo seletivo evitam informações erradas, capazes de gerar desconforto e murmurinhos desnecessários que podem, inclusive, impactar na permanência deste ou daquele colaborador. A transparência pode, adicionalmente, ajudar a garantir um pagamento justo e a criar um relacionamento mais confiável com todos os funcionários.

A partir dessas quatro tendências, e no atual cenário de mudanças, os profissionais também precisam estar dotados de habilidades e competências que tenham convergência para esse futuro ambiente de trabalho. No mundo dinâmico, as habilidades e competências devem ser atualizadas e conectadas constantemente, conforme as necessidades do meio no qual estaremos inseridos. Podemos listar algumas habilidades que serão priorizadas no período pós-pandemia:

- Liderança e gerenciamento de pessoas
- Pensamento crítico
- Gestão de processos
- Adaptabilidade e aprendizado contínuo
- Habilidades digitais
- Habilidades interpessoais e empatia
- Análise de dados
- Habilidades quantitativas e estatísticas
- Processamento e interpretação de informações
- Habilidades avançadas de TI e programação

Conforme já mencionado anteriormente, as habilidades socioemocionais serão primordiais para relação de sucesso nas empresas e, não será diferente nas IES. As habilidades associadas à colaboração, como trabalho em equipe, comunicação, solução de problemas e inovação, trazem benefícios financeiros significativos para a melhor produtividade de toda a equipe.

Segundo pesquisa global da *McKinsey & Company* com 700 executivos, 85% dos respondentes disseram ser prioridade diminuir lacunas entre as habilidades existentes e as necessárias e 69% disseram que suas empresas estão engajadas em desenvolver mais habilidades do que estavam antes da crise. O foco está em aumentar o desenvolvimento social, emocional e as habilidades cognitivas dos seus colaboradores. Estima-se que a demanda por habilidades sociais e emocionais aumentará em 25% na próxima década.

Com a mutabilidade do mercado e das habilidades surgirão, também, diversas oportunidades, que vão desde repensar profissões existentes até o surgimento de novas. Assim, baseando-nos nos estudos do *World Economic Fórum*, citamos algumas profissões que poderão surgir na próxima década:

- Facilitador de home office
 - Responsável em efetuar a transição do trabalho remoto ou híbrido de forma estratégica sem prejudicar a cultura da empresa;
- Conselheiro Fitness
 - Aconselha como estar em boa forma com o uso de dispositivos digitais no dia a dia.
- Designer de casas inteligentes
 - Focado na forma de construir ou reformar espaços dedicados ao home office.
- Conselheiro de Imersão XR
 - Trabalha com a implementação da realidade virtual aumentada.
- Arquiteto de ambiente de trabalho
 - Responsáveis pela arquitetura do ambiente de trabalho centrado no bem-estar do ser humano
- Auditor de polarização de algoritmo
 - Faz auditorias para ajudar a garantir que a futura força do trabalho seja justa.
- Detetive de dados.
 - Ajuda a preencher a lacuna para fazer as empresas investigarem os mistérios do *big data*.
- Analista de calamidades cibernéticas.
 - Prevê e faz a segurança de ataques cibernéticos.

Lifelong learning

Considerando todo esse processo de atualização e ressignificação acadêmica e profissional e a importância da educação continuada ao longo da vida, acredita-se no potencial maciço e ainda pouco explorado pelas IES relacionado ao *lifelong learning* para otimizar os aspectos acadêmicos e financeiros. Imaginemos cursos rápidos com temas atuais e necessários ao mundo do trabalho voltados aos profissionais que desejam uma atualização dinâmica e moderna?

Neste ponto, volta-se a adoção de plataformas com a reunião de cursos que poderão ser acessíveis aos profissionais já inseridos no mercado de trabalho, mas que, por falta de tempo, não faz sentido voltar a cursar um outro curso de graduação, mas realizar cursos que complementarão sua formação.

Este é um nicho com destaque, uma vez que seriam cursos de capacitação ou livres, que não exigem o balizamento dos órgãos reguladores da educação, ademais de sua dinamicidade, que podem lhes conferir visibilidade, por serem digitais, rápidos e acessíveis financeiramente. Quando bem acompanhados e avaliados, tais cursos podem ser extremamente importantes para mensurar o mercado e compreender futuras oportunidades educacionais.

No que se refere a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, os cursos devem ser considerados como estratégicos nas IES. Tais cursos devem estar totalmente conectados às necessidades do mercado e contemplar práticas exitosas e inovadoras. Para tanto, é necessária uma sintonia entre a área de *design* educacional desses cursos com as demandas do mercado de trabalho.

A título de exemplo, podemos apresentar algumas sugestões/situações:

- Curso de pós-graduação *lato sensu* – especialização em Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofaciais, com carga horária prática totalmente aplicada e realizada em ambiente hospitalar, demonstrando a vivência reais dos casos clínicos.
- Residências multiprofissionais em Enfermagem, Odontologia, Medicina Veterinária e demais cursos, oferecendo oportunidades de inserção mais qualificada ao mercado de trabalho.
- Criação de especializações na área médica, para complementar a formação e qualificação médica.
- As demais modalidades de cursos de pós-graduação *lato sensu* – Especialização, como *Master Business Administration* (MBA) – com foco às áreas gerenciais e administrativas, *Master Business Economic* (MBE) – voltado às áreas de economia e finanças, e diversos outros modelos que remetem sempre à cursos em nível de especialização, mas com a temática aplicável às práticas profissionais.
- Considerar, nas IES privadas, o planejamento financeiro como estratégico para a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que a contratação e manutenção de professores doutores e a atuação em grupos de pesquisa requerem investimentos financeiros significativos.

Para que tais cursos sejam ofertados com estratégia e inteligência, faz necessário observar, entretanto, algumas premissas:

- Existência de poucos grupos de pesquisa e com doutores produtivos.
- Estímulo aos doutores para a captação de recursos externos com vistas à manutenção de seus projetos.
- Existência de um programa de gratificação a produção docente com mérito aos mais produtivos, para além da remuneração mensal, que deverá ser balizada por um eficiente plano de carreira docente.
- Estrita e criteriosa observância dos indicadores de qualidade do processo avaliativo realizado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para garantir a consolidação desses programas.
- Estudo e aplicação dos indicadores dos mestrados e doutorados para evolução do Índice Geral de Cursos (IGC) da IES, lembrando que o peso das matrículas em programas *stricto sensu* é proporcional ao conceito destes cursos, o que representa importante impacto neste indicador de qualidade do Ministério da Educação (MEC).
- Geração de diversas outras oportunidades em *lifelong learning*, desde que pensadas estrategicamente pelas IES. Daí a necessidade da criação de um núcleo estratégico e de inovação nas IES para que possam, exclusivamente, pensar e agir rapidamente visando gerar a criatividade, inovação e, por sua vez, a disrupção no ensino superior (“ou lideramos as disrupções ou nos tornaremos vítimas” – Vivek Wadhwa, professor da Universidade de Harvard).

Arranjos criativos para captação de recursos no âmbito das IES

Majoritariamente, as IES obtêm recursos financeiros de suas mensalidades e continuamente, vemo-nos avaliando relatórios semestrais com número de alunos ingressantes, matriculados, *ticket* médio e perspectivas para os próximos anos. Embora sejam indicadores relevantes e necessários, acredita-se ser o momento de ampliar, estrategicamente, as fontes alternativas de receitas.

Existem diversas IES brasileiras com este olhar mais voltado ao estratégico, mas o número ainda é incipiente. Podemos sugerir às IES que façam o exercício inicial de olharem-se intrinsecamente, levando em conta suas regiões de influência e realizarem algumas reflexões, tais como:

1. Qual a titulação de nossos docentes? Em quais áreas atuam?

Independentemente de a IES possuir ou não programas de pós-graduação *stricto sensu*, todas possuem professores mestres e sobretudo doutores em seus quadros, que foram formados para desenhos de pesquisa e elaboração de projetos. Quase sempre esses profissionais são enquadrados como professores em tempo integral e, por essa razão, cabe uma avaliação criteriosa do currículo desses docentes para que possam ser estimulados a buscarem recursos externos, seja para o desenvolvimento dos projetos com a aquisição de material permanente (equipamentos) e/ou material de consumo que notadamente estarão implantados nos laboratórios das IES. Tal prática, deverá ser estruturada pela gestão das IES com regulamento específico e muito bem supervisionado por seus gestores.

O processo de captação deverá culminar em benefício financeiro aos docentes como, por exemplo, que a cada verba captada externamente, o docente receba da mantenedora/IES uma gratificação (podendo ser 5%), o que gerará agregação de valor e motivação ao professor em buscar diversas alternativas de captação externa, podendo ser em agências de fomento e/ou em empresas nacionais e/ou internacionais.

2. Quais as empresas que cercam as nossas IES?

Um mapeamento das empresas na região de influência das IES, torna-se relevante para compreender as suas necessidades. Qualificação de pessoal, desenvolvimento de produto em parceria, consultorias para melhoria de algum processo empresarial, dentre diversas outras oportunidades.

3. Nossos espaços físicos podem gerar fontes alternativas de receitas?

Com o predomínio das matrículas no ensino superior, sobretudo presencial, no turno noturno, há uma imensa área física ociosa nas IES. Espaços atrativos para cessão ao *coworking*, instalação de empresas juniores, *startups* – podendo ser constituídas por alunos, núcleos de inovação tecnológica, escolas particulares de ensino médio, projetos a serem executados por empresas parceiras, dentre diversas alternativas que poderão representar receitas às instituições.

4. Nossos grupos de pesquisa captam recursos externos e/ou são motivados?

Os grupos de pesquisa, na maioria das vezes existentes nas IES, estão certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) apenas para representarem chancela frente ao MEC para fins de avaliação. Uma vez que estes grupos atrelados às políticas atuais de produção científica recebam estímulo e valorização aos docentes, conforme proposto no item 1, poderão captar importantes fontes de recursos.

5. Os projetos de extensão com interface à pesquisa atendem as demandas da sociedade e, por sua vez, geram retorno às IES?

Os projetos de extensão devem produzir conhecimento ouvindo as necessidades da sociedade e por sua vez com importante viés de pesquisa. As clínicas veterinárias, odontológicas, de psicologia, médicas etc.; os hospitais-escolas; unidades primárias e secundárias e núcleos jurídicos e de apoio fiscal; podem representar fontes de receitas por meio de atendimentos particulares, SUS e com uma parcela de gratuidade. Não se deve esquecer das fazendas-escolas – com a produção de animais de corte e de leite, plantio e demais fontes inerentes do setor agropecuário.

Portanto, é imprescindível permitir/possibilitar aos gestores, um turbilhão de ideias para que se possa apurar sempre as melhores, que possam representar fontes alternativas de receita ao financiamento do ensino superior, assegurando assim, sua sustentabilidade.

Considerações finais

Este artigo apresentou algumas reflexões para que possamos seguir pensando sobre a educação para o século 21, que tem a transformação como mote principal. É, de fato, um modelo educacional que incorpora muitas possibilidades, sobretudo provenientes do uso das TICs.

Para tanto, é necessário que as IES valorizem, também como instrumento dessa transformação, as lições da pandemia da COVID-19 e possam, com isso, vislumbrar as inúmeras oportunidades que surgem. Por sua vez, para que essas oportunidades possam, de fato serem, aproveitadas, será necessário incorporar – ou consolidar – outras mudanças, nas mais distintas áreas, quais sejam: a forma de ensinar, de pensar um projeto de curso ou

de estabelecer as relações necessárias dentro e fora de seus espaços físicos para, assim, melhor gerir a mudança.

Conforme aqui abordado, não se pode renunciar à criatividade como elemento primordial para a adoção de estratégias inovadoras e de uma formação acadêmica que leve em conta as exigências do mundo do trabalho, o que possibilitará entregar profissionais aptos a se adaptarem e atuarem rapidamente em suas funções. As habilidades e competências requeridas para esses profissionais também devem ser objeto de reflexão das IES, de forma que possam ser contempladas nos projetos dos cursos.

Não se pode perder de vista que a aprendizagem deve ser uma atividade continuada, pois a nova realidade requer profissionais não apenas capacitados, mas, principalmente atualizados em relação a métodos, técnicas e conhecimentos que lhes possibilitem atuar em um mundo onde se descortinam, cada vez mais, possibilidades.

Por fim, há que se chamar a atenção para a questão da sustentabilidade financeira com vistas à manutenção desses novos modelos, o que é imprescindível. Inovação e evolução requerem investimento contínuo para evitar a ocorrência de rupturas, a paralisação no tempo e no espaço ou, até mesmo, o retrocesso a etapas anteriores.

Para tanto, cabe às IES lançar mão, mais uma vez, da criatividade na formulação e implementação de novos arranjos que lhes permitam captar e investir recursos, em um processo de retroalimentação.

Bibliografia

Bacich, Lilian; Tanzi Neto, Adolfo; Trevisani, Fernando de Mello (org). Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

Christensen, Clayton M. The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail (Management of Innovation and Change). Boston: Harvard Business Review Press. 2016. 288p.

Deloitte Access Economics. Soft skills for business success DeakinCo. May 2017

Dweck, Carol S. Mindset: A nova psicologia do sucesso. Editora Objetiva, 2017. 312 p.

Eyring, Henry J; Christensen Clayton M. A Universidade Inovadora. 2013. 504p.

HARARI, Yuval Noah. 21 lições para o século 21. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Scheffer, M. et al., Demografia Médica no Brasil 2020. São Paulo, SP: FMUSP, CFM, 2020. 312 p. ISBN: 978-65-00-12370-8.

Schwartz, Jeff; Hatfield, Steve; Jones, Robin; Anderson, Siri. What is the future of work? Redefining work, workforces, and workplaces. 2019. PART OF A DELOITTE SERIES ON THE FUTURE OF WORK. Disponível em: <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/focus/technology-and-the-future-ofwork/redefining-work-workforces-workplaces.html>. Acesso em 25 fev. 2022.

The Economist 2017 Lifelong learning is becoming an economic imperative, available: <http://www.economist.com/news/special-report/21714169-technological-changedemands-stronger-and-more-continuous-connections-between-education>, acesso em 15 fev. 2022.

Vilas Boas, Patrícia A.; Xavier Braga, Iara de. Educação que transforma no contexto do século XXI. Revista Linha Direta na Gestão Educacional. Ed. 284, Ano 25, novembro de 2021.

World Economic Forum. Top 10 Jobs of the Future - For 2030 And Beyond, 2021, disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2021/05/jobs-of-the-future-year2030/>, acesso em 15 de fevereiro de 2022.

Xavier, Iara (org.). Coletânea coronavírus e o impacto na educação superior brasileira. Brasília, Edux Consultoria, 2020.

Yolanda Lau, Soft Skills Are Essential To The Future Of Work. Jan 20, 2021,

Disponível em <https://www.forbes.com/sites/forbeshumanresourcescouncil/2021/01/20/soft-skills-areessential-to-the-future-of-work/?sh=4aea8b6e1341>, acesso em 15 de fev. 2022.

Capítulo II - Quadrantes híbridos como inovação curricular na educação superior

Maximiliano Damas

Fábio Garcia Reis

Bruno Coimbra

Ana Valéria Reis

Introdução

O ensino híbrido está na pauta dos gestores das Instituições de Educação Superior (IES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos especialistas em educação e dos gestores de empresas. Sabemos que várias organizações optaram por manter o modelo de trabalho híbrido, mesmo com a diminuição dos casos de Covid-19. As IES não podem deixar de discutir o tema ou experimentar modelos acadêmicos híbridos.

O ensino superior está em ebulição e as IES, de modo geral, precisam avançar nos processos de transformação institucional. A relevância de uma instituição passa pela sua capacidade de se adaptar aos novos contextos, de formar pessoas que possam resolver problemas das instituições públicas e privadas e da sociedade de modo geral.

Nessa perspectiva, foi lançado o e-book “Os quadrantes híbridos da educação brasileira: uma proposta ABMES”. A proposta dos quadrantes indica uma perspectiva de espaço (presencial e virtual) e de tempo (síncrono e assíncrono) e “a partir deles são formados quadrantes de possibilidades didático-pedagógicas” (Niskier, 2021, p. 48). Com a inspiração dessa proposta, escrevemos esse capítulo para que possamos continuar na evolução do hibridismo no ensino, encontrando soluções para as imensas oportunidades e desafios que se apresentam no contexto pós pandêmico.

No presente capítulo, iniciamos com uma reflexão sobre o ensino superior em ebulição e apontamos a necessidade das IES de enfrentarem as resistências culturais, realizarem transformações institucionais rumo à inovação, com modelos acadêmicos sólidos, com impacto na aprendizagem dos estudantes. Acrescentaremos também o estado da arte

sobre os aspectos regulatórios que asseguram e delimitam a implementação do hibridismo na educação superior.

Buscamos apresentar, ainda, conceituação sobre o ensino híbrido, para que possa ajudar os leitores e as IES a se orientarem nos debates e nos processos de transformação, a partir de determinados paradigmas.

Apresentamos quatro *cases*, um de uma instituição que está em fase de estudos para utilizar o modelo, outro de uma instituição que implementou o modelo híbrido e, por fim, de duas instituições que implementaram o Hyflex.

Por fim, trazemos os aspectos normativos e jurídicos das modalidades de oferta da educação superior brasileira que permitem e abrem caminho para implementação do ensino híbrido.

Esperamos que esse capítulo possa colaborar com o debate sobre o tema e com o propósito da Abmes que, no caso do ensino híbrido, é proporcionar para a sociedade, referências e práticas exitosas.

Ensino Superior em estado de ebulição

Mudanças são comuns no ensino superior. As IES, em diferentes ritmos, implementam processos de mudanças. De modo geral, elas são lentas, quando olhamos para o conjunto das IES brasileiras. Há resistências culturais, há dificuldades de gestão, há pessoas que não se adaptam, há fragilidades no desenho e nas estratégias do processo de mudança, há dificuldades de compreendermos a dinâmica do ensino superior, há inseguranças, enfim, há um conjunto de fatores que explicam a lentidão em implementação de transformações institucionais. Quando miramos o sistema de ensino superior como um todo, a sensação é de que ainda temos um pé no século 20.

É óbvio, que há exemplos de IES que possuem líderes e um conjunto de pessoas ousadas, empreendedoras, que enfrentam riscos e que aceleram as transformações institucionais. A pandemia da Covid-19 será marcada por uma das maiores tragédias humanas da nossa história, em função dos milhões de mortos. O investimento em ciência demonstrou o seu valor. Através das pesquisas realizadas em diferentes laboratórios, conseguimos em

um tempo recorde desenvolver vacinas para combater a pandemia. Estamos em 2022 e retomamos as aulas presenciais.

A pandemia exigiu das instituições uma agilidade que até então não era comum, trouxe aprendizados que foram rapidamente incorporados, forçou a mudança de estratégias acadêmicas, forçou investimento mais intenso na tecnologia e demonstrou que o professor é uma pessoa estratégica para o funcionamento de uma IES.

É preciso que os aprendizados institucionais sejam continuados, que o esforço que os gestores fizeram para manterem suas IES funcionando seja continuado, que o investimento da capacitação dos professores seja reforçado e que, definitivamente, a tecnologia se transforme em uma aliada dos docentes nos processos de aprendizagem dos estudantes.

A retomada das aulas presenciais trouxe os estudantes ao *campus* universitário. Nossas instituições voltaram a “ter vida”, com gente circulando, gente em sala de aula, gente nas cantinas e nas bibliotecas. Por outro lado, temos dúvidas e buscamos respostas para perguntas como: será que os *campi* continuarão utilizando a mesma infraestrutura? Será que os modelos de aulas presenciais continuarão sendo as mesmas realizadas há séculos? Será que manteremos os mesmos modelos acadêmicos?

A pandemia nos trouxe um estado de ebulição, em que fomos capazes de transformar as nossas instituições. Se tradicionalmente éramos lentos em processos de transformação da IES, a pandemia acelerou mudanças, exigiu decisões rápidas, investimentos, reinvenções de modelos acadêmicos.

O *zoom*, o *meet* e o *teams* entraram em nossas vidas. Tivemos de fazer cursos, tivemos de aprender de forma acelerada a utilizar laboratórios virtuais, a utilizar diferentes aplicativos e a rever currículos. Em pouco tempo, começamos a falar de forma contínua em ensino remoto assíncrono, síncrono, e em outros termos correlatos.

No setor privado, nossos professores demonstraram vontade de aprender e se dedicaram ao processo de mudança do estilo de aula. Óbvio que no setor das universidades públicas muitos docentes também repensaram as suas aulas, mas, de modo geral, essas instituições tiveram dificuldades de se adaptarem ao ensino remoto. No capítulo 6, serão apresentados os resultados da pesquisa ABMES com os seus associados, alinhados com as novas oportunidades e desafios para implementação do hibridismo que apresentaremos aqui neste capítulo.

De uma forma geral, compreendemos que a alternativa para incluirmos jovens, para valorizarmos o ensino superior, para diminuirmos a concentração das matrículas, para diversificarmos e qualificarmos os modelos de ensino são:

- a) Políticas públicas afirmativas de inclusão e de financiamento;
- b) Modelos acadêmicos híbridos, flexíveis, consistentes em sua proposta de formação dos jovens, relevantes para a sociedade e integrados com organizações públicas e privadas;
- c) Reflexão e possível revisão dos modelos de EAD, que precisam gerar aprendizagem, engajamento, desafios e experiências dos estudantes, no ensino superior;
- d) Avanço das redes de cooperações, para que as IES de pequeno e médio porte possam gerar aprendizagem institucional, revisão das estratégias e diminuição dos custos.

A revisão dos modelos acadêmicos é algo que precisa ser prioridade institucional. O ensino superior entrou em ebulição, percebemos que é possível avançar para outros modelos, flexibilizamos nossas aulas, passamos a utilizar mais as tecnologias como aliadas no processo de aprendizagem.

Manter uma situação de lentidão no processo de transformação institucional ou retornar aos modelos vigentes até março de 2020 parece ser uma declaração de manutenção “do mais do mesmo”, de uma tradição que indica que os gestores das IES não aprenderam com a pandemia. Assim como, a ciência nos trouxe novidades, as IES deveriam se adaptar às dinâmicas da sociedade.

Todavia, há desafios a serem enfrentados e o principal, sem dúvidas, é a capacitação de professores, seguida da inclusão digital de docentes e alunos, engajamento dos coordenadores e NDE e mudança da cultura da IES. Acreditamos que está na postura dos líderes, o principal fator de sucesso de uma transformação rumo ao ensino híbrido. A IES não fará revisão do seu modelo acadêmico se os líderes não assumirem o papel de protagonistas do processo de transformação digital.

Por outro lado, a transformação não terá sucesso se não tivermos pessoas engajadas com o processo de mudança. O ator principal, nesse caso, é o professor. IES com programas de capacitação de professores sólidos tendem a conseguir melhores resultados acadêmicos. É preciso que o coração acadêmico esteja estimulado e comprometido com as propostas institucionais. Da mesma forma, a IES pode ter líderes que desejam a mudança e docentes

engajados, mas não terá sucesso se permanecer distante ou desconectada das tecnologias emergentes e da transformação digital.

Estamos em um contexto propício para realizarmos a transformação rumo ao ensino híbrido. A lentidão na tomada de decisão poderá caracterizar como resistência ou desconhecimento do ambiente e da dinâmica do ensino superior. Reconhecemos que há IES com vocação para a presencialidade, mesmo assim, é difícil reconhecer que as mudanças advindas nos últimos dois anos pouco impactaram o modelo acadêmico da instituição.

Definindo o modelo híbrido

Não queremos parecer repetitivos quanto à explanação de conceitos que definem o ensino híbrido, e já encontramos autores que falam em educação híbrida, em vez de ensino, em que, por meio de uma estratégia dinâmica, atores humanos e não humanos, em um processo comunicativo complexo, mas bem elaborado, envolvem diferentes recursos tecnológicos, abordagens pedagógicas em diferentes tempos e espaços (Moreira, Horta, 2020).

Considerando a asserção de híbrido como misturado, como alvo de cruzamentos, a educação não pode mais ignorar a mistura entre o on-line e o off-line, o real, o virtual, o analógico e o digital dentro de um política imersiva e de equidade para todos.

A mudança de paradigmas na educação dentro das escolas desde o ensino básico envolve a preparação de todos, que mesmo em contato no seu dia a dia com tantos recursos tecnológicos que facilitam suas vidas e encurtam o seu tempo na resolução de problemas, não conseguem transferir essa realidade para dentro das escolas, e no ensino superior não tem sido diferente.

A TEC de Monterrey, no México, usa o mote de que a transformação digital é sobre pessoas e não sobre tecnologias. O ponto de partida são as pessoas.

Em primeiro lugar, vamos considerar o modelo educativo da instituição, sua proposta pedagógica. Uma vez definidos missão, visão, valores e princípios, como eles dialogam com o investimento em tecnologia, espaços de aprendizagem e, principalmente, com a capacitação de todos os que vão gerir esses elementos e inserir seus usuários de maneira consciente. Uma proposta consistente é o cerne de uma instituição de ensino e se nela se descreve uma estratégia de ensino híbrido, o que ela contém?

Vamos começar com a combinação de diferentes ambientes de aprendizagem: o ambiente físico e o ambiente virtual. O ambiente físico não necessariamente precisa ser a sala de aula. Como a aprendizagem é ubíqua, o planejamento do currículo do curso deve considerar todos os tipos de espaço, dentro ou fora da instituição. Nesses espaços, para os estudantes (e vamos abrir um parêntese aqui para dizer que no II Congresso Internacional de Educação Superior e Pós-Graduação: Inovando a Universidade, em março deste ano, no debate sobre como delinear um modelo educativo andragógico e não pedagógico, estudantes são chamados de participantes) deve haver a oportunidade de se desenvolver todo tipo de competência, seja disciplinar, geral, transversal, uma vez que esses espaços devem ser compreendidos e usados como os lugares da investigação, da pesquisa, da prática, da transformação, da construção e da aplicação do conhecimento. Já os ambientes virtuais vão muito além de um repositório de material para os alunos. Implementados de forma eficaz, os ambientes on-line têm a flexibilidade como um ponto a seu favor e o modo como os conteúdos, a interação entre todos os envolvidos, o tempo, a construção e a aplicação do conhecimento ocorrem promove o melhor de ambas as situações entre o presencial e o on-line.

Retomando o comentário feito nos parênteses, ao chamar os estudantes de participantes, podemos de fato atribuir-lhes a tarefa de serem protagonistas no seu processo de crescimento no acadêmico e no profissional. O modelo híbrido performa esse “participante” nos deveres da construção de seus conhecimentos e desenvolvimento de suas capacidades. Administrar seu tempo, sua dedicação à compreensão dos elementos que norteiam seu aprendizado motiva-o a aprender a aprender. O jovem/adulto já traz consigo experiências das mais diversas juntamente com a ansiedade e com o medo do novo que se vai instaurar na sua vida acadêmica e que vai alterar sua rotina na vida pessoal e profissional. Educar esse jovem/adulto para também viver em um ambiente virtual que lhe vai agregar valor requer pessoas bem preparadas para enfrentarem quaisquer reveses nessa ação.

Alterar um modelo de ensino também implica alterar currículos, objetivos de ensino, materiais, metodologias, políticas institucionais, processos avaliativos e a cultura institucional. Quem mobiliza o corpo docente? Quem mobiliza o corpo discente? E no processo de implementação a abordagem do modelo, o alinhamento com a missão, visão e valores da instituição, os envolvidos – gestores – e o foco na análise do coletivo e do individual devem levar em conta as variáveis do processo, como a estrutura dos ambientes, os sistemas de controle, os estilos de liderança, as interações sociais, a gestão do tempo, as competências dos envolvidos, as relações de poder e a gestão da comunicação.

Acreditamos, sim, em que há uma percepção se consolidando no ensino superior: os modelos acadêmicos baseados em disciplinas fragmentadas, com pouca flexibilidade, com baixa interdisciplinaridade e mais focado no ensino do que na aprendizagem não conseguem responder aos desafios da atualidade.

Os aprendizados e mudanças advindas da pandemia, os avanços da tecnologia, o perfil e as expectativas dos nossos alunos, a necessidade de buscarmos soluções para contribuirmos com o desenvolvimento e inclusão social e as demandas dos empregadores requerem as atualizações do modelo acadêmico.

Nessa mesma perspectiva, como já referidos acima, estão António Moreira e Maria Horta que defendem que devemos flexibilizar e diversificar os nossos modelos acadêmicos e “pensar numa educação mais *blended*, mais híbrida, nomeadamente, através de processos de inovação sustentada, que permitem combinar as diferentes presenças físicas e digitais, os tempos síncronos e assíncronos, as culturas pré-digital e digital e, sobretudo, articular os diferentes espaços e ambientes de aprendizagem, analógicos e digitais, (Moreira e Horta, p.5).

Nós acreditamos que a reinvenção institucional passa pela definição de um modelo acadêmico que expresse a concepção do processo de inovação e ensino e aprendizagem da IES, que defina os componentes estratégicos e os fatores que habilitam o funcionamento do modelo.

Seja disruptivo ou sustentado, o foco de qualquer modelo educativo é sempre o aprendiz.

Ensino híbrido: cases institucionais

Com a liberdade dada às instituições, neste momento em que a pandemia se apresenta mais controlada, algumas, pelo seu perfil, decidiram manter a presencialidade com o modelo curricular tradicional; outras definiram um perfil híbrido e há aquelas que apostaram no modelo Hyflex, com diferentes níveis de sucesso, e pretendem seguir com ele.

O modelo híbrido, como já comentamos, permite diferentes configurações, desde que sejam consistentes em sua concepção e funcionamento. O modelo Hyflex supõe aulas ministradas ao mesmo tempo presencial e on-line, pelo mesmo professor, que está na

sala de aula. Nesse modelo, a flexibilidade está na escolha do estudante, em relação a sua participação na aula (presencial ou on-line). A IES também pode organizar o rodízio da presença dos estudantes.

O Hyflex, nasceu em 2005, através das experiências do professor Brian J. Beatty, na Universidade São Francisco. Esse modelo supõe investimento em tecnologias, suporte tecnológico, professores bem preparados e novas configurações da dinâmica da aula.

A seguir apresentamos quatro *cases* de IES. A Universidade de Sorocaba (Uniso) iniciou um processo de transformação rumo ao ensino híbrido, de forma planejada. A Faculdade de Informática e Administração Paulista, a FIAP, de São Paulo, refez o modelo acadêmico e está experimentando o modelo híbrido. O Centro Universitário FAESA, de Vitória, e o Centro Universitário UNDB, de São Luís do Maranhão experimentaram com sucesso o modelo HyFlex. Os cases serão apresentados na perspectiva dos gestores das instituições. Eles escrevem sobre o que fizeram.

Case 1: A Uniso, se prepara para avançar no modelo híbrido e está em fase de formação dos professores

“Iniciamos um processo de transformação institucional rumo ao ensino híbrido. Entendemos que o modelo híbrido de aprendizagem é uma proposta que pode ampliar em muito o aprendizado significativo dos alunos, quando aplicado em toda a sua essência. Nossa concepção é que todo o processo de aprendizagem deve necessariamente ser mediado por docentes e pode ser realizado por atividades diversas, tais quais pesquisa e extensão universitária, como formas de contextualizar o conteúdo estudado.

Os ambientes físicos e virtuais podem ser utilizados à escolha dos docentes, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes. Estamos desenvolvendo rodadas de capacitação para preparar os docentes na aplicação deste modelo, envolvendo metodologias ativas, avaliação, entre outras. Para a Uniso, é importante desenhar o modelo e capacitar os professores, antes de iniciarmos o processo de implementação do modelo híbrido. Para desenhar o modelo buscamos referências na literatura, dialogamos com IES que já possuem experiência no modelo e visitamos instituições nacionais e internacionais. A Tec. de Monterrey é uma de nossas referências para a elaboração do modelo híbrido.

A transformação que iniciamos conduzirá ao aperfeiçoamento dos processos de inovação, o que impacta em nossa realidade, por isso, é preciso planejar a implantação gradativa do modelo híbrido, em paralelo, com a implantação do Projeto Pedagógico por Competências, como forma de elevar a qualidade da aprendizagem por nós desenvolvida.

Temos a convicção de que precisamos avançar no processo de transformação para a Uniso ser uma universidade que prioriza a aprendizagem, forma por competências e se mantém conectada com o mundo do trabalho.

A conexão do ensino superior deve se dar com o mundo do trabalho e com as demandas sociais simultaneamente, para que os alunos se tornem mais aptos para o trabalho sem perder a noção do valor que o trabalho tem para a sociedade, e não apenas para ele próprio. Isso envolve formação integral, que engloba o caráter técnico e de cidadania.

A Uniso se propõe a ser uma universidade inovadora, com um modelo acadêmico híbrido sólido, capaz de fazer as mudanças acadêmicas e administrativas, sem abandonar sua identidade e missão”. (Rogério Profeta, Reitor da Uniso)

Case 2: A Fiap redesenhou o seu modelo acadêmico e se enquadra no modelo híbrido, experimentando a mistura de formatos.

“Em suas graduações, estão utilizando um formato composto por três modelos de delivery de conteúdo:

- Aulas presenciais (3 vezes por semana)
- Aulas remotas ao vivo (live – 1 vez por semana)
- Conteúdo assíncrono (1 vez por semana a qualquer tempo e espaço)

Com todo o aprendizado que tivemos na pandemia, foi possível perceber que o modelo de aulas remotas ao vivo tem particularidades importantes que os demais formatos não possuem. Desde convidar pessoas de qualquer parte do planeta para uma participação em aulas com baixíssimo custo de operação, juntar diversas turmas em um grande momento acadêmico, ou até formar grupos inter- turmas ou grupos de alunos com a participação de executivos de empresas parceiras. Tudo isto funciona muito bem no remoto, diferentemente do presencial que demandaria altos investimentos, deslocamento de pessoas e espaços físicos com alta capacidade de pessoas.

Toda esta experiência da pandemia e da pré-pandemia nos fez refletir: Por que precisamos voltar ao que éramos exatamente antes da pandemia? Por que precisamos simplesmente copiar e colar o que era antes para agora?

Temos a chance neste momento de criar e oferecer novos modelos acadêmicos para os nossos alunos baseados em todas as transformações e aprendizados que tivemos nos últimos anos.

Com este mindset, entendemos que o que era antes, 5 noites/manhãs presenciais por semana, poderia ser transformado em 3 noites/manhãs presenciais + 1 noite/manhã + 1 momento assíncrono self service conforme disponibilidade do aluno.

A ideia é juntar o que cada modalidade tem de melhor e desenvolver um modelo único que possa ter mais eficiência e prazer no aprendizado do aluno. Acreditamos que *Adaptive Learning*, *Agile Learning*, *Learning With Cause*, *Learn for real*, *Learning to do*, *Reflective Learning* e o *Evaluation By Skills* precisam estar em todos os nossos momentos de contato com o nosso aluno. E, com essa variedade de modelos, podemos conseguir este objetivo.

Penso que a escola precisa ensinar para a vida, nós educadores precisamos contribuir para que os nossos alunos realizem seus sonhos e o nosso objetivo deve ser que os alunos tirem 10 na vida e não só no boletim!” (Prof. Dr. Wagner Sanchez Pró-Reitor Acadêmico do Centro Universitário Fiap)

As declarações do reitor da Fiap revelam que a instituição aceita o desafio de uma transformação cultural na instituição que deseja acompanhar as mudanças de hoje e as que estão por vir.

Case 3: Experiência Hyflex FAESA

“Há quase dez anos a FAESA utiliza um modelo de aula sustentado por três pilares: personalização, experimentação e tecnologia. A AULA FAESA, como denominamos, garantiu a agilidade na migração de nossas atividades para o digital, no início da pandemia.

No primeiro momento, nossas aulas aconteceram 100% digital, com atividades síncronas e assíncronas, de acordo com a oferta de cada disciplina de nossas matrizes curriculares. Com a possibilidade de retorno gradual ao presencial, estabelecemos o HYFLEX FAESA que, apoiado pelos pilares da nossa AULA FAESA, agregou à modelagem estabelecida

para nossas aulas digitais a flexibilidade na escolha do aluno em relação à participação nas aulas síncronas de forma presencial ou on-line, associada à continuidade das atividades assíncronas.

A partir dos princípios estabelecidos pelo idealizador do modelo, prof. Dr. Brian J. Beatty, estruturamos o HYFLEX FAESA, garantindo “a combinação de dois caminhos completos de aprendizagem, a sala de aula presencial e recursos on-line, além do suporte ao aluno em sua opção, garantindo a flexibilidade entre esses caminhos e a aprendizagem em ambos”.

A modelagem mínima estabelecida contempla: aula presencial e transmitida de forma síncrona, gravada, com infraestrutura que possibilita a interação entre todos os alunos e professores, uso de metodologias ativas que favorecem o protagonismo do aluno, uso de ferramentas tecnológicas voltadas para diagnóstico e engajamento, ambiente virtual de aprendizagem contendo recursos facilitadores da aprendizagem, laboratórios virtuais e acesso à biblioteca virtual.

Alguns fatores foram fundamentais para o sucesso desse modelo:

- Formação de 100% dos nossos professores como condição prévia à atuação docente;
- Utilização de pesquisas, incluindo nossa Avaliação Institucional regular, para acompanhamento da implementação do modelo, considerando a adaptação de nossos alunos e professores;
- Infraestrutura física e tecnológica compatível com o modelo, permitindo a efetiva participação e interação dos alunos em aula, independentemente da escolha pelo presencial ou on-line;
- Potencialização do programa Institucional de Permanência, visando ao acompanhamento dos alunos e suporte às suas demandas socioemocionais e acadêmicas;
- Plantão permanente do Núcleo Pedagógico para suporte aos professores e alunos;
- Programa de apoio aos professores e equipe administrativa, em parceria com nosso curso de Psicologia;
- Atuação de nossos coordenadores em todo o processo de construção, focados no êxito de toda proposta estabelecida.

A última pesquisa realizada com nossos alunos apontou 83% de satisfação com o modelo, e mesmo não sendo o preferencial, houve reconhecimento de 94% dos alunos quanto ao favorecimento da aprendizagem.

Atualmente retornamos para o presencial, seguindo a modelagem da AULA FAESA, sempre sustentada por seus pilares essenciais, e mantendo a flexibilidade conquistada com o HYFLEX FAESA para situações especiais que inviabilizam a presença de nossos alunos no campus, garantindo, seja qual for a condição, a continuidade de nossas atividades com excelência e segurança.

A pandemia acelerou um movimento já existente, necessário e irreversível, de inovação em nossos modelos acadêmicos, ampliação da conexão com outras instituições e com o mercado, e o real posicionamento do aluno como protagonista de sua aprendizagem e do professor como elemento fundamental, mediador, motivador e inspirador, focado no sucesso do aluno.” (Profa. MSc. Carla Letícia Alvarenga Leite, Pró-Reitora da FAESA Centro Universitário)

Case 4: Experiência HyFlex UNDB

“Em 2019, o Centro Universitário UNDB passava por um momento de transição adotando estratégias graduais de flexibilização do processo de ensino-aprendizagem. Era preciso garantir maior autonomia aos alunos e conectar-se cada vez mais ao mundo do trabalho. Veio a pandemia, e com ela a necessidade de adaptação. Como proceder? Adaptar-se, nunca esteve tão presente em nosso dia.

Foram momentos importantes e de grandes descobertas. O que deveria acontecer em 10 anos foi acelerado para um ano. À medida que a crise arrefeceu, as incertezas aumentaram, qual seria o melhor modelo agora?

Assim, deu-se a retomada das atividades presenciais, porém não mais como antes, eis o desafio. Era preciso um modelo com a possibilidade de escolha, moldado a cada contexto, o *Hyflex*. Um sistema mais flexível, adaptável a qualquer necessidade. Uma modelagem que proporciona aos alunos ter uma experiência presencial e remota ao mesmo tempo, permitindo maior segurança, assim como comodidade e dinamismo durante o aprendizado.

Neste cenário, a tecnologia foi um forte aliado. As metodologias ativas no sistema *Hyflex*, tiveram destaque com o suporte mais intenso das plataformas interativas e seus recursos. A infraestrutura da sala foi adaptada. A Matriz Curricular discutida em um contexto mais transdisciplinar e as aulas redistribuídas para atender a demanda. O ambiente

ultrapassou as barreiras físicas, virtualmente experiências nacionais e internacionais foram mais frequentes em sala de aula.

Além de fazer mais sentido para docentes e discentes, esse formato abriu espaço para inovar nos métodos avaliativos, que passaram a contemplar elementos analíticos baseados em situações-problema.

A transição para o novo modelo nos trouxe alguns novos questionamentos, era preciso medir sua eficácia, acompanhar toda a jornada do aluno e do professor. Dessa forma, foi fundamental que o modelo tivesse o suporte de uma rede de estratégias estruturais, como o programa Olho no Olho, um novo formato de tutoria adequado ao sistema híbrido e *Hyflex*. Adotamos o *Peer Instruction* Lacuna Zero, um protocolo que visa a garantir a manutenção do rendimento dos alunos na nova abordagem, derivado da metodologia de Eric Mazur.

Com essa experiência, a UNDB e o corpo discente experimentaram ganhos em termos de rendimento acadêmico. Os dados coletados até aqui evidenciaram a equiparação e até superação aos resultados alcançados pré-pandemia. Todos se sentem amparados e parte do processo. Construimos uma nova realidade. Quebramos nossas próprias barreiras. Este contexto, ora incerto, na verdade nos trouxe muito mais oportunidades.” (Graciana Maria Rodrigues Cordeiro, Diretora Acadêmica Centro Universitário UNDB).

Aspectos normativos e jurídicos das modalidades de oferta da educação superior brasileira

A perfeita ancoragem deste documento se faz na convicção de que existem tão somente duas modalidades de oferta de educação superior hoje no Brasil: presencial e a distância (EAD), o restante é ponto de encontro dessas duas.

Iniciando as reflexões pelo arcabouço normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de **programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino**, e de educação continuada.” Esse é o ponto de partida, lastreado no texto constitucional, para estabelecimento de toda regulação da

educação superior, mormente no que tange às modalidades de oferta.

Nesse documento, a partir dessa conformação normativa, faremos um apanhado das decisões regulatórias do MEC e orientações do CNE, chegando à uma derradeira análise sobre a situação atual e onde esse contexto pode nos levar.

Breve apanhado da regulação acerca das modalidades existentes

Desde 1998, diversos regulamentos foram editados até o ulterior Decreto n. 9.057 de 25 de maio de 2017 a respeito da oferta de Educação à Distância. Interessante atentarmos para evolução do conceito do EAD nos referidos decretos:

Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Vê-se que a origem do paradigma de lugar ou tempo diversos surgiu em 2005 e se manteve na atual definição de EAD:

Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva

atividades educativas por estudantes e profissionais da educação **que estejam em lugares e tempos diversos.**

Essa última é a atual definição de EAD. Nessa linha, para ser o mais superficial e sintético possível, toda oferta em que estudantes e profissionais da educação estiverem em lugar e tempo diverso, com a intermediação de meios tecnológicos, é EAD.

Não há, contudo, uma definição regulatória educação presencial. Assim, por exclusão e diante da existência de apenas duas modalidades, nos leva a afirmar que tudo aquilo que não é EAD, pode ser entendido como presencial.

Os decretos regulamentares sempre foram acompanhados de regulamentos infralegais que detalharam a oferta dessa modalidade. A Portaria Normativa n. 11, de 20 de junho de 2017, é a que descortina as normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017. Dentre os diversos pontos de detalhamento da portaria, dois inspiram maiores reflexões. Ao reprisar integralmente o art. 4° do Decreto n. 9.057, de 2017, o art. 8° da Portaria em questão faz menção às atividades presenciais dos cursos EAD:

Art. 8° As atividades presenciais, como tutoriais, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, **previstas no PDI e PPC**, serão realizadas na sede da IES, nos polos EaD ou em ambiente profissional, **conforme definido pelas DCN.**

§ 1° A oferta de cursos superiores a distância **sem previsão de atividades presenciais**, inclusive por IES detentoras de autonomia, fica condicionada à autorização prévia pela SERES, após avaliação in loco no endereço sede, para comprovação da existência de infraestrutura tecnológica e de pessoal suficientes para o cumprimento do PPC, **atendidas as DCN e normas específicas expedidas pelo MEC.**

§ 2° A avaliação in loco, de que trata o parágrafo anterior, será realizada por comissão de avaliações do Inep, com a participação de especialistas em educação a distância, em conformidade com a Lei n° 10.861, de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, e utilização de instrumentos de avaliação adequados, de maneira que os cursos sejam acompanhados pelo MEC, com fins de garantir os parâmetros de qualidade e pleno atendimento dos estudantes.

O artigo em referência faz menção a vários exemplos de atividades presenciais e evidencia que tais atividades presenciais serão ofertadas conforme previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico do Curso em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais. Não há, pois, qualquer atividade que seja apriorística ou essencialmente presencial. Em tese, até mesmo porque as Diretrizes editadas pelo Conselho Nacional de Educação não trazem a obrigatoriedade de presencialidade em quaisquer atividades, ou seja, qualquer atividade pode ser desenvolvida por meio de EAD, desde que a tecnologia assim permita.

O segundo ponto que gera polêmica é a oferta de cursos superiores a distância sem previsão de atividades presenciais, conhecido como 100% EAD, conforme estipula o parágrafo primeiro do artigo em referência. A questão central está na impossibilidade de se afirmar com segurança que um curso é 100% a distância diante da ausência dessas tais "normas específicas". Outra circunstância diz respeito ao porvir da extensão que até o momento, por força da expressa definição da Diretriz, deve ser obrigatoriamente presencial na região do polo (Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018).

Ainda na linha de análise dos normativos infralegais, merece destaque o regulamento sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EAD) em cursos de graduação presenciais. A primeira portaria que versou sobre essa intersecção entre as duas modalidades foi a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autorizou a possibilidade de oferta de "disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial" até o limite de 20% da carga horária total do curso. Sucediada pelas Portarias nº 4059, de 10 de dezembro de 2004, nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 e 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Atualmente tal oferta em que há EAD e presencial juntas é disciplinada pelas portarias nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (EAD no curso presencial) e Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017 (presencial no curso EAD).

A portaria atualmente vigente estabelece o seguinte sobre a oferta de EAD nos cursos presenciais:

Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EAD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, **até o limite de 40% da carga horária total do curso.**

§ 1º O **Projeto Pedagógico do Curso - PPC deve apresentar claramente, na matriz curricular**, o percentual de carga horária a distância e **indicar as**

metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso.

§ 2º A introdução de carga horária a distância em cursos presenciais fica condicionada à **observância das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Cursos de Graduação Superior**, definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, **quando houver**.

(...)

Art. 4º A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais deverá incluir **métodos e práticas** de ensino-aprendizagem que incorporem o **uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC** para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a **mediação de docentes, tutores e profissionais da educação** com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina.

Os grifos propositalmente feitos dão destaque às questões essenciais para o planejamento da introdução do EAD nos cursos presenciais. Ocorre que, dentre os pontos destacados, um faz menção às “definições” a serem dadas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais não foram editadas. As diretrizes pendentes devem ter como alvo específico a introdução de carga horária a distância em cursos presenciais.

Em relação à Portaria Normativa n. 23, de 21 de dezembro de 2017, que delimita a 30% as atividades presenciais nos cursos EAD, vejamos o texto da norma para que possamos abstrair seu verdadeiro intento:

Art. 100. O polo de EaD é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o **desenvolvimento de atividades presenciais** relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

(...)

§ 2º É **vedada** a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo de EaD, bem como a oferta de cursos desta modalidade em locais que não estejam previstos nos termos da legislação vigente.

§ 3º A oferta de atividades presenciais em cursos de EaD deve observar o limite máximo de 30% (trinta por cento) da carga horária total do curso, **ressalvadas a carga horária referente ao estágio obrigatório e as especificidades previstas nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais** do curso. (Incluído pela Portaria Normativa nº 742, de 2018)

Mesmo o ponto de análise sendo o parágrafo terceiro do dispositivo transcrito, vale refletir a respeito da vedação contida no parágrafo segundo, vez que ela dá razão e sentido aos termos da limitação de 30% prevista no parágrafo terceiro. A Portaria em questão não conta com uma exposição de motivos, mas quando da formulação de tais regulamentos os reguladores do MEC justificaram essa limitação na necessidade de se coibir aquelas instituições que pretendiam ofertar cursos EAD com elevada carga horária presencial em polos de apoio como forma de expansão. Assim, um curso originariamente EAD, artificialmente se apresentaria como se fosse um curso presencial para atrair o interesse de estudantes, e, além de ludibriá-los, concorre irregularmente com os cursos presenciais ofertados naquela localidade. Importante também mencionar que esses 30% não são uma limitação absoluta, vez que a própria redação dá azo à extrapolação desse teto desde que seja para fins de cumprimento do estágio, e diante das especificidades do curso. Isso justifica, por exemplo, cursos na área da saúde EAD ofertados com carga presencial muito superior aos 30%.

Essa é essencialmente a base da regulação da educação superior brasileira tendo como enfoque a modalidade. Por óbvio que cada um dos itens acima explorados tem um novelo a ser desembaraçado sobre pós-graduação, cursos superiores de tecnologia, extensão, entre outros.

A dinâmica do arcabouço normativo jurídico desde março de 2020 para balizar a oferta

Em março de 2020, os regulamentos abordados anteriormente eram basicamente os que existiam para balizar o planejamento da prestação de serviços educacionais quanto à modalidade de oferta dos cursos superiores nas instituições de educação superior. Com a pandemia da Covid-19, fomos teletransportados para outro mundo, literalmente. A nova ordem exigia distanciamento social, de modo que, considerando aquela definição de EAD

que leva em consideração o tempo e o lugar, em praticamente todas as nossas atividades, e, em especial na educação, o lugar passou a ser obrigatoriamente diferente.

Na pandemia toda e qualquer atividade educacional poderia ser “substituída/adaptada/reformulada” desde que as IES se responsabilizassem pela manutenção da oferta. A autorização começou excluindo algumas dinâmicas, e à medida que iam sendo desmistificados preconceitos de inviabilidade tecnológica, as portarias foram evoluindo e ampliando as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas remotamente. Diga-se de passagem, em relação à **avaliação**, não há na regulação, mesmo antes da pandemia, nenhuma previsão que expressamente diga que deve ser presencial. A pandemia apenas o fez expressamente acerca da possibilidade de que fossem aplicadas avaliações com o uso de tecnologias.

Confira-se evolução das autorizações excepcionais decorrentes da pandemia:

Portaria nº 343, de 17 de março de 2020

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de **Medicina** bem como às **práticas profissionais de estágios** e de **laboratório** dos demais cursos.

Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 (Flexibilizou Medicina)

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput às **práticas profissionais de estágios e de laboratório**.

§ 4º Especificamente para o curso de **Medicina**, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso.

Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (Flexibilização das práticas)

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos

de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.

§ 5º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso e ao internato, conforme disciplinado pelo CNE.

Em agosto de 2020, foi publicada a Lei nº 14.040, de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Em relação à educação superior, possibilitou a antecipação da colação de grau de alguns cursos, e reduziu o mínimo de dias letivos, bem como da oferta *não-presencial*. Veja que o legislador trouxe uma nova referência, não se falou em EAD, mas sim em não-presencial. Veja excerto da Lei em questão:

Art. 3º As instituições de educação superior ficam **dispensadas**, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do **mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico**, nos termos do caput e do § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para o ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, desde que:

I - seja mantida a carga horária prevista na grade curricular para cada curso; e

II - não haja prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão.

§ 1º Poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária exigida.

§ 2º Na hipótese de que trata o caput deste artigo, a instituição de educação superior poderá **antecipar a conclusão dos cursos superiores** de medicina, farmácia, enfermagem, fisioterapia e odontologia, desde que o aluno, observadas as normas a serem editadas pelo respectivo sistema de ensino e pelos órgãos superiores da instituição, cumpra, no mínimo:

I - 75 % (setenta e cinco por cento) da carga horária do internato do curso de medicina; ou

II - 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de enfermagem, farmácia, fisioterapia e odontologia.

§ 3º Fica o Poder Executivo autorizado a ampliar, ouvido o CNE, a lista de cursos referida no inciso II do § 2º deste artigo, nos mesmos termos previstos nesta Lei, para outros cursos superiores da área da saúde, desde que diretamente relacionados ao combate à pandemia da Covid-19.

Sobreleva mencionar que a lei previu apenas duas condicionantes para manutenção da oferta: (1) garantir o cumprimento da carga horária e (2) assegurar que os conteúdos essenciais para o exercício da profissão fossem desenvolvidos.

As diretrizes previstas no caput do art. 3º da lei foram expedidas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. A educação superior tratada no Capítulo III, trouxe em seu primeiro artigo os referências para as redefinições necessárias quanto à oferta:

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

(...)

Art. 26. Podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária.

§ 1º O cumprimento do caput deste artigo está **subordinado à manutenção do disposto nas DCNs para cada curso**, observada a carga horária indicada ou referenciada.

§ 2º A flexibilidade de que trata o caput deste artigo e seu § 1º deverá ensejar a execução, por parte da IES, de planejamento do ano letivo de 2020, no sentido de organizar os objetivos de aprendizagem previstos, inclusive os decorrentes de atividades práticas, extensão e estágios.

§ 3º As IES, no âmbito de sua autonomia e observada o disposto nos Pareceres CNE/CP nº 5 e CNE/CP nº 11/2020 e na Lei nº 14.040/2020, poderão:

I - adotar a substituição de disciplinas presenciais por aulas não presenciais;

II - adotar a substituição de atividades presenciais relacionadas a avaliação, processo seletivo, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e aulas de laboratório, por atividades não presenciais, considerando o modelo de mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação adequado à infraestrutura e interação necessárias;

III - regulamentar as atividades complementares de extensão, bem como o TCC;

IV - organizar o funcionamento de seus laboratórios e atividades preponderantemente práticas em conformidade com a realidade local;

V - adotar atividades não presenciais de etapas de práticas e estágios, resguardando aquelas de imprescindível presencialidade, enviando à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) ou ao órgão de regulação do sistema de ensino ao qual a IES está vinculada, os cursos, disciplinas, etapas, metodologias adotadas, recursos de infraestrutura tecnológica disponíveis às interações práticas ou laboratoriais a distância;

VI - adotar a oferta na modalidade a distância ou não presencial às disciplinas teórico-cognitivas dos cursos;

VII - supervisionar estágios e práticas profissionais na exata medida das possibilidades de ferramentas disponíveis;

VIII - definir a realização das avaliações na forma não presencial;

IX - adotar regime domiciliar para alunos que testarem positivo para COVID-19 ou que sejam do grupo de risco;

X - organizar processo de capacitação de docentes para o aprendizado a distância ou não presencial;

XI - implementar teletrabalho para coordenadores, professores e colaboradores;

XII - proceder ao atendimento ao público dentro das normas de segurança editadas pelas autoridades públicas e com esquite em referências internacionais;

XIII - divulgar a estrutura de seus processos seletivos na forma não presencial, totalmente digital;

XIV - reorganizar os ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso;

XV - realizar atividades on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica;

XVI - ofertar atividades on-line assíncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica;

XVII - realizar avaliações e outras atividades de reforço ao aprendizado, on-line ou por meio de material impresso entregues ao final do período de suspensão das aulas;

XVIII - utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar estudos e projetos; e

XIX - utilizar mídias sociais, laboratórios e equipamentos virtuais e tecnologias de interação para o desenvolvimento e oferta de etapas de atividades de estágios e outras práticas acadêmicas vinculadas, inclusive, à extensão.

§ 4º Na possibilidade de atendimento ao disposto no parágrafo anterior, as IES deverão organizar novos projetos pedagógicos curriculares, descrevendo e justificando o conjunto de medidas adotadas, especialmente as referentes às atividades práticas e etapas de estágio e outras atividades acadêmicas, sob a responsabilidade das coordenações de cursos.

O parágrafo terceiro do art. 26 da Resolução trouxe dezenove incisos acerca das possibilidades de desenvolvimento atividades pedagógicas não-presenciais. A sobredita

resolução foi editada em dezembro, quando já contávamos quase nove meses de pandemia e as Instituições já haviam se adaptado. Ou seja, a regulamentação do CNE, foi muito mais um referendo do que as IES já vinham implementado, inclusive baseado no extraordinário Parecer CNE/CP nº: 5/2020, aprovado em abril de 2020 que efetivamente socorreu as instituições em relação à “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.”

Voltando às portarias editadas para enfrentamento da pandemia, as Portarias nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020 e a 1.038 de 07 de dezembro de 2020 mantiveram a mesma lógica de ampla possibilidade de adaptação da oferta de forma remota, criando apenas outras referências quanto ao termo final dessa concessão, e condicionantes da manutenção do remoto. Essa última, a 1.038, até a conclusão desse trabalho, se mantém vigente.

O que importa aqui exaltar é a excepcionalidade criada diante da viabilidade tecnológica. Foi possível manter a prestação dos serviços educacionais pelo caminho do aparato tecnológico disponível nas instituições. Quebra de paradigmas e desmistificação de preconceitos e concepções pavimentaram a vereda pela qual se percorreu a garantia da oferta dos cursos superiores nesse período.

Os caminhos e desafios para uma nova regulação na modalidade das ofertas

Vínhamos testando e experimentando essa nova regulação desde 2017 e a pandemia veio como um *boosting*, inclusive na aceção técnica da palavra. Um aprendizado monumental de março de 2020 para cá. O marco regulatório da educação superior, especificamente, em relação à oferta a distância completa 5 anos agora em maio de 2022 e ainda inspira muitas dúvidas, inseguranças jurídicas, mas seguramente sua revisão tem como essência tudo aquilo que foi vivido durante a pandemia.

Um dos produtos desse momento é o projeto de resolução submetido a consulta pública pelo Conselho Nacional de Educação que pretende instituir as Diretrizes Gerais Nacionais para a Aprendizagem Híbrida. A propósito, excerto do relatório do documento que contextualiza o momento da discussão:

As mudanças rápidas exigem reposicionamento da educação, na lida com novos perfis de relações ampliadas, formas de uso flexível de espaços e de tempos presenciais e não presenciais, com a utilização (ou não) de tecnologias de informação e comunicação, planejamentos e formas de ensinar e aprender. É preciso integrar conhecimentos de todas as áreas, combinando metodologias, atividades, projetos e outras estratégias, para compreender os movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão das escolas tradicionais.

Esse cenário já trazia as mesmas evidências na década passada, revelados no pensamento de José Moran, propondo a Educação Híbrida como conceito chave rumo à preparação para o futuro. O autor já realçava a importância do hibridismo, revelando e reforçando as ideias de que o processo educacional era, por natureza, flexível e híbrido, desenvolvido a partir da combinação de vários espaços, territórios virtuais, agendas, tempos, atividades, metodologias, linguagens textuais, verbais, corporais, digitais e públicos. Não resta dúvida de que os currículos precisavam ser mais flexíveis, permitindo ações personalizadas em favor de melhores resultados de aprendizagem, além de admitir-se o reconhecimento de conhecimentos adquiridos por meios informais e não formais, ao longo da vida.

A visão híbrida e flexível de educação foi resignificada pela crescente conectividade, gerando maior acesso aos dispositivos tecnológicos. Com isso, foram possibilitados percursos curriculares diferenciados e maior dinâmica na mobilidade das relações e mediações entre professores e estudantes, destes entre si, entre salas de aula e outros ambientes da escola e o mundo, que permitem articulações e interações mais efetivas, ampliadas e multidirecionadas.

Afastando-se, portanto, da dicotomia EAD *versus* Presencial, especificamente sobre o conceito de aprendizagem híbrida, o documento do CNE assim evolui:

Essa Aprendizagem Híbrida, resultante da apresentação de um “ensino híbrido ou misturado”, numa perspectiva histórica, de acordo com uma nota técnica encaminhada ao Conselho Nacional de Educação pela Professora Guiomar Namó de Mello, é uma inovação pedagógica tão antiga quanto às novas pedagogias ativas. Todos os estudantes já estão suficientemente familiarizados

com as tradicionais “lições de casa”, cobradas em termos de estudos, elaboração de textos, leituras diversificadas, desenvolvimento de pesquisas e as mais diversas atividades desenvolvidas fora da escola, tais como projetos, estágios supervisionados e visitas técnicas a empresas, museus, parques diversos etc., bem como de aproveitamento de inúmeros saberes desenvolvidos por meios informais e não formais.

Dentro dessas linhas teóricas, o CNE no regulamento proposto traz o seguinte conceito normativo na minuta de resolução:

Art. 2º A **aprendizagem híbrida** caracteriza-se como **metodologia pedagógica flexível**, ativa e inovadora que orienta a atividade docente, estimula a autonomia, o protagonismo, a interação entre estudantes e entre estes e docentes, **integrando atividades presenciais e não presenciais**, com alternância em **diferentes tempos e espaços**, que podem ser parcialmente controlados pelos estudantes.

§ 1º As atividades educacionais híbridas podem contemplar a interação de atividades presenciais e não presenciais entre estudantes e docentes na própria instituição, bem como práticas remotas e diversificadas atividades de aprendizado vinculadas às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.

§ 2º A **aprendizagem híbrida não se confunde com a estrutura de cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD)**, podendo ser adotada tanto por essa modalidade, quanto pela oferta de cursos presenciais.

É princípio fundante da hermenêutica jurídica aquele segundo o qual a lei não contém palavras inúteis: *verba cum effectu sunt accipienda*. Ou seja, as todas as palavras utilizadas devem ter algum sentido normativo, não se presumindo assim, na “lei”, palavras inúteis. As aspas aqui na lei se justificam ao tratar o projeto de resolução como futuro regulamento que poderá dar tratamento regulatório à questão da aprendizagem híbrida.

A própria opção de levar a discussão para um enfoque na aprendizagem e não na oferta já se apresenta como uma mudança de paradigma. Essa mudança de platô ganha ainda mais altitude quando se abandona a modalidade para se discutir metodologia, numa roda de integração entre o presencial e o não-presencial. Também a alusão a diferentes tempos e espaços tem o condão de ampliar o horizonte definido no art. 1º, do Decreto n. 9.057, de

2017. Experiências vividas na pandemia provaram que há um mundo no intervalo entre o *gravado* e o *ao vivo*, assim como o aparecimento do metaverso rompe o paradigma do que é estar no mesmo lugar.

Fato é que essa proposta talvez esteja nos levando para um novo caminho, ou talvez para uma única via. Ao propor a assertiva de que não deve ser “confundida com a estrutura de cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EAD), podendo ser adotada tanto por essa modalidade, quanto pela oferta de cursos presenciais.” (§2º, do art. 2º, do Projeto de Resolução).

Conforme texto da própria minuta de resolução, não se deve aproximar o conceito de aprendizagem híbrida do campo de discussão de modalidade, uma vez que o hibridismo vem para complementar e agregar “possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras que ressignificam, temporal e espacialmente, percursos curriculares diferenciados e dinâmicas das relações e mediações referentes às atividades de ensino e do aprendizado.”

Fato é que, seja pela modernização da concepção do presencial mesclado com EAD, o EAD com momentos presenciais, a evolução para o 100% on-line e a experiência de aulas em meios digitais da pandemia nos dão insumos suficientes para entender o hibridismo como uma evolução de todo esse cenário para um provável futuro em que não tenhamos que nos encaixar, mas sim prestar serviços educacionais, ofertando ensino, pesquisa e extensão de outras formas.

A dicotomia EAD e Presencial aparentemente não comportam mais a inovação pretendida pelas IES, especialmente com as tecnologias disponíveis. Também é relevante explorar o tema uma vez que a eventual saída dessas “caixas” passa por um imbricado sistema que repercute em outras políticas públicas como, por exemplo, Fies e ProUni.

Seja modalidade ou metodologia, admitindo que o ponto de partida são os atuais conceitos de presencial e EAD, fato é que será preciso decidir o modelo de oferta/aprendizagem que será consolidado no pós-pandemia.

Lastreado então nas lacunas assinaladas no início sobre as diretrizes e regulamentos pendentes, as atuais dúvidas sobre a extensão dos conceitos entabulados nas normas em 2017, mais as dúvidas que subsistem em relação às intersecções entre o presencial e o EAD, são a terra fértil sobre a qual lavraremos a boa colheita de novos tempos para prestação de serviços educacionais no âmbito da educação superior.

Considerações finais

De um modo geral, o cenário da educação, desde a formação básica até o ensino superior, em diferentes ritmos, vinha apresentando mudanças significativas com relação ao ensino e à aprendizagem de nossas crianças, jovens e adultos.

A nomenclatura ensino híbrido não é nova e está em nossos debates há anos. Resgatamos o termo ensino híbrido, com novas roupagens, estratégias, metodologias e processos avaliativos. Acreditamos que é possível desenharmos diferentes modelos de ensino híbrido, desde que respeitemos suas características essenciais, pois ele precisa ser “*blended learning*” e conciliar o presencial com o on-line, se possível, com tecnologias e focar na aprendizagem ativa.

Alguns pontos positivos da experiência imposta pela pandemia perduram e se aperfeiçoam. A transformação digital, o uso das tecnologias emergentes, a capacitação dos professores e a aquisição constante de competências digitais, o uso mais eficiente da infraestrutura das IES e a flexibilidade outorgada aos estudantes proporcionaram um novo traje aos processos de aprendizagem. No entanto, maiores especificidades e detalhamentos dos modelos educativos que se transformaram se fazem necessários e urgentes, por isso, recomendamos o cuidado com o desenho do modelo acadêmico híbrido.

Definitivamente, nossas IES precisam superar obstáculos burocráticos, romperem com resistências, serem ágeis nos processos de transformação e investirem em talentos. Ser ousado e implementar modelos híbridos não significa fazer mudanças sem lastro de discussão ou baseado no desejo dos gestores e não na demanda dos estudantes. Para nós, se o modelo não for sólido, se torna frágil e gera insatisfações dos estudantes.

O CNE tem estimulado a inovação acadêmica, através das políticas públicas. No Brasil, a legislação educacional precisa de mudanças, para que as IES possam avançar nos processos de inovação. Da mesma forma, precisamos de gestores que queiram experimentar e ousar.

Estamos em um estado de ebulição. As mudanças que realizamos durante a pandemia não podem se transformar em fumaça, se dissipar e ficarmos com a sensação de que podíamos fazer algo diferente, mas não fizemos, por uma série de motivos, entre eles, porque somos resistentes à mudança.

Bibliografia

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi & TREVISAN, Fernando Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian & MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017

BEATTTY, Brian A. Hybrid-flexible course design. Ed techbooks.org. 2019 Consultado em 18 de março de 2022. Disponível em <https://edtechbooks.org/hyflex>

Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida. 2021 Consultado em 9 de março de 2022. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>

HORN, Michael B. & Staker, Heather. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre, Penso, 2015

MOREIRA, José António & HORTA, Maria João. Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Revista UFG, v 20, p 1-29. 2020

NISKIER, Celso. Os quadrantes híbridos da educação superior brasileira: uma proposta Abmes. Braasília: Abmes. 2021

REIS, Fabio Jose Garcia dos Reis (org.). Reset no ensino superior: reconfigurando o sistema para uma educação acessível e de qualidade. São Paulo: Instituto Semesp. 2021

Capítulo III - Curricularização da extensão na trans e pós-pandemia

Márcio Pereira Dias

Simone Imperatore

Roberta Gontijo

Introdução

A resignificação da extensão universitária

Apesar da efervescência das discussões acerca da temática curricularização da extensão na educação superior após a sanção do Plano Nacional de Educação (BRASIL, Lei 13.005, 2014) e, na sequência, da Resolução CNE/CES nº 7 (BRASIL, 2018), sua proposição já amadurece nas discussões dos fóruns de extensão de instituições públicas, comunitárias e privadas, no decorrer dos últimos vinte anos. A análise do conteúdo das cartas dos encontros nacionais dos referidos fóruns evidencia o percurso empreendido para que a extensão universitária se legitime como uma nova lógica de aprender, enquanto processo educativo situado, aliado à prática social.

Destarte, o novo marco legal propõe a resignificação da extensão como uma ação pedagógica, *ethos* universalizado de produção, aplicação e sistematização de conhecimentos em articulação com a pesquisa. Rompe com o sentido marginal, voluntário, descontínuo e acessório, historicamente consolidado em atividades eventuais e inorgânicas de responsabilidade social, promoção artístico-cultural e desportiva, socialização de resultados científicos/eventos, complementaridade curricular através de cursos, práticas pré-profissionais e ou de prestação de serviços. Tal concepção, educativa e científica, materializa-se no PNE 2014-2024, na estratégia 7 da meta 12¹, em que a extensão assume a natureza

1 Ressalte-se que o PNE 2001-2010 nas metas 21 e 23 já havia instituído a “obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação, integralizados em ações extensionistas”.

de programas e projetos articulados à pesquisa e ao ensino, orientados as áreas de grande pertinência social, com vistas à inclusão acadêmica, prioritariamente, do estrato populacional de 18 a 24 anos.

Nesse contexto, a perspectiva de extensão presente no PNE apoia-se na percepção do conhecimento como uma produção social, que resulta da práxis, da problematização, da curiosidade em constante movimento de procura e da educação como uma relação dialógico-dialética entre educandos, educador e seu mundo (FREIRE, 1987, 2001). A reorganização epistemológica proposta fundamenta-se no paradigma da complexidade, caracterizando-se por relações holísticas, ecossistêmicas, intersubjetivas, interconectivas, crítico-reflexivas, criativas, socioformativas, inclusivas, por princípios de incerteza, autorreferência, auto-organização, transdisciplinaridade, multiculturalidade e, por aprendizagens significativas, experienciais e colaborativas, conexos com os estudos de Morin e Diaz (2016), Sousa Santos e Menezes (2010), Capra (1997), Gadotti (1998, 2017), Tobón (2014), Bachelard (2004), Prigogine (2011), Maturana e Varela (2001), Delors (2005), Dewey (1980), Vygotsky (1996), Piaget (1974), Rogers (1983)².

Dessa compreensão emerge a potencialidade de reinvenção das políticas educacionais, tendo por diretrizes da aprendizagem a efetiva indissociabilidade das dimensões acadêmicas, quer seja, a extensão como processo de cocriação e democratização de conhecimentos e de práticas educativas emancipatórias, conexas ao contexto sócio-histórico e ao mercado laboral.

Enfim, um sentido acadêmico-social de extensão, correlacionado ao perfil profissiográfico e às demandas locorregionais e que contemple, para além da racionalidade instrumental, a diversidade de conhecimentos científicos e não-científicos, a intersubjetividade, a relação dialógica, a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade (IMPERATORE, 2019). Quer seja, uma proposta educacional que considere a vocação ontológica para a humanização por meio da práxis. Uma racionalidade que conceba o ser humano em sua totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos (FREIRE, 1996) e, que contribua para a existência humana de modo crítico e criativo ante a sua realidade sociocultural.

Historicamente, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem orientado a gestão acadêmica das Instituições de Educação Superior (IES) para a plena execução da missão de formar cidadãos para a vida, a partir de experiências preenchidas

² Relacionamos, dentro dos limites do presente artigo, alguns dos autores cujas teorias dialogam com a concepção epistemológica apresentada, sem a pretensão de abarcar o universo de teóricos afins.

de significado e propósito, garantindo a excelência acadêmica, o pensamento crítico e, sobretudo, a aproximação entre universidade e sociedade.

Nesse contexto, para além do ensino e da pesquisa, com foco, sobretudo, na aprendizagem, a extensão tem sido recentemente mais valorizada no âmbito das IES, no intuito de estabelecer vínculos reais com as comunidades locais e oportunizar aos estudantes, durante a sua jornada acadêmica, experiências significativas e transformadoras. As atividades extensionistas posicionam os estudantes na vida em comunidade, exigindo deles o pensamento crítico, sistêmico e aplicado. Dessa maneira, o tripé da educação superior configura-se, cada vez mais, como condição *sine qua non* para a formação integral dos estudantes.

Entretanto, observa-se, ao longo dos anos, que um quantitativo reduzido de estudantes matriculados regularmente na educação superior participa ativamente das atividades de pesquisa e extensão oportunizadas pelas instituições. As atividades curriculares organizadas por disciplinas, por outro lado, como são componentes obrigatórios para a conclusão dos cursos de graduação, acabam sendo a prioridade para os estudantes. O perfil da maioria dos estudantes da educação superior privada, conhecido como “trabalhadores que estudam”, é um dos motivos que contribuem para este cenário, visto que as referidas atividades, geralmente, são propostas em turno diverso ao dos cursos.

Alinhados à Política Nacional de Extensão e, considerando os incontáveis relatos de experiências e de aprendizagens discentes na extensão, compreendemos que as práticas extensionistas articuladas à pesquisa qualificam e enriquecem a formação acadêmica, “constituindo aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam” (FORPROEX, 2012, p.34). Nesta perspectiva, questionamos: Como integrar a extensão à matriz curricular e à organização da pesquisa nos cursos de graduação, universalizando a participação discente?

A partir desta reflexão inicial, o presente artigo visa analisar a relevância da curricularização da extensão para os estudantes, IES e sociedade e, ainda, apresentar estratégias exequíveis de implementação para fins do pleno atendimento da Resolução CNE/CES nº 7 (BRASIL, 2018) num cenário transpandêmico.

Marcos da curricularização da extensão

Para respondermos à questão proposta é necessário refletirmos a respeito de que extensão pesquisa estamos falando, por conseguinte, como a curricularização da extensão extrapola o cumprimento legal, constituindo-se, potencialmente em processo de inovação curricular, bem como quais os aspectos legais a serem observados e as trilhas operacionais. Imperatore (2021) ressalta quatro marcos da curricularização: epistemológico, estratégico, legal e operacional, conforme aprofundado a seguir.

1 - Marco Epistemológico

O primeiro marco referenciado, o epistemológico, cuja introdução foi tecida na seção anterior, relaciona-se à delimitação da filosofia educacional de cada IES, coerente com sua missão, visão, valores, princípios, que devem institucionalizar-se em suas políticas de ensino, pesquisa e extensão e, materializar-se em seus Projetos Pedagógicos (PPs) e ações pedagógicas. Referido marco lastreia-se na compreensão de que o currículo é a expressão formal do projeto de Instituição de Educação Superior (IES) que desvela sua identidade, filosofia e modelo educacional, os saberes que legitima, o perfil de egresso e a natureza de sociedade com os quais se compromete. Assim, antes de se prospectar a discussão acerca da curricularização da extensão, uma etapa preliminar (o “marco zero”) consiste na promoção de uma análise das concepções e práticas que orientam o ser e fazer na educação superior.

Reflexões importantes para se (re)pensar acerca de que extensão e de que pesquisa estamos falando ante à resignificação anunciada no marco legal vigente, bem como avaliar o histórico das atividades de extensão e de pesquisa em relação: a) à sua interconexão (atual ou potencial); b) ao nível de resolutividade dos problemas/demandas locais/regionais (qual a importância/contribuições da IES para o seu território de inserção); c) à retroalimentação curricular e, d) à aproximação efetiva dos objetivos acadêmicos com as prioridades sociais e com o mercado laboral. Também devem ser pautadas as metodologias aplicadas à extensão e à pesquisa e seus respectivos processos avaliativos, considerando a necessária interação dialógica, visto que:

Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um

conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (FORPROEX, 2012, p.30).

Entendemos a apreensão de lógicas epistêmicas coerentes e da leitura territorial (diagnóstico situacional) do contexto de inserção das IES como alicerces da construção de uma arquitetura curricular socialmente referenciada a partir das demandas, problemas e potencialidades reais, em que são/serão trabalhadas competências técnicas (*hard skills*) e humanas (*soft skills*) alinhadas à natureza, identidade/DNA institucional, às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aos imperativos mercadológicos e ao Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Contudo, concebido o marco epistemológico das IES, cabe refletirmos sobre os modelos da extensão universitária. A cartografia de concepções e práticas extensionistas evidencia a ambiguidade, polissemia e contradição como características intrínsecas. Destaca Jezine (2014) três concepções que se materializam na extensão brasileira: a) a primeira concepção, forjada desde sua origem sob a óptica de atendimento das demandas sociais por intermédio da prestação de serviços/assistencialismo, caracteriza-se por programas e ações esporádicas nas comunidades, objetivando a resolução imediata, superficial e paliativa de problemas sociais; b) a segunda concepção, formulada no cerne dos movimentos sociais, vê a possibilidade de uma ação transformadora da sociedade a partir da relação universidade/sociedade e; c) a terceira concepção, muito próxima da primeira, concebe as ações extensionistas como atendimento às demandas advindas da sociedade, como expectativa de prestação de serviços, tornando a política extensionista uma política mercantilista.

Ampliando-se para o universo latino-americano, Tommasino e Cano (2017), identificam dois modelos que, predominantemente, têm caracterizado a extensão na atualidade: a extensão difusionista-transferencista e a extensão crítica. No que tange à extensão difusionista-transferencista, identifica-se com a primeira e terceira concepções de Jezine, tendo um caráter unidirecional e prescritivo de difusão cultural, transferência vertical de conhecimentos e tecnologias (monocultura de saberes/fruição dos resultados gerados na academia) e assistência técnica (prestação/venda de serviços).

A extensão crítica, por seu turno, concebida como ferramenta de transformação social, dialoga com a segunda concepção de Jezine e com o conceito de extensão popular difundido no Brasil. Reveste-se de uma organicidade com o ensino e a pesquisa no percurso

formativo dos acadêmicos, estabelecendo vínculos dialógicos com o território e grupos populacionais com vistas a superar problemáticas significativas. Constitui-se em uma metodologia criativa e crítico-reflexiva de aprendizagem em contexto, um processo educativo situado em estreita relação e compromisso com os problemas sociais, com o objetivo de conhecê-los e transformá-los a partir de um agir coletivo.

Tommasino *et al* (2006, p.125) complementam:

En este sentido, la extensión crítica sostiene un núcleo común de acuerdos teóricos, políticos y metodológicos para el trabajo con movimientos, actores y organizaciones sociales, entre otros:

1. Una lectura crítica del orden social vigente en América Latina y el Caribe, cuestionando el papel integrador y reproductor que ha jugado en ello la educación en general y universitaria en particular.
2. Una meta de contribuir al fortalecimiento y emancipación de los sectores dominados como sujetos históricos protagonistas del cambio social; fortaleciendo la autonomía de sus organizaciones y democratizando el poder hacia la base social.
3. Un trabajo en territorio con movimientos, actores y organizaciones sociales como un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando (todos pueden aprender y enseñar). Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo y vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
4. Un abordaje interdisciplinario y el trabajo en conjunto entre movimiento/ actores y organizaciones sociales, en todas y cada una de las etapas: definición del problema, planificación, ejecución y evaluación.

Castro (2015), em diálogo com Jezine e Tommasino, entende a extensão como a ação social concertada com o ensino e a pesquisa, um projeto educativo integrador que fortalece a interação universidade-sociedade e, do qual resulta a construção do conhecimento com pacto social. Refere-se, portanto, a uma práxis educativa que se efetiva no contexto social, articula conteúdos disciplinares com a resolução de problemas sociais relevantes, promove a vinculação de saberes acadêmicos e populares, favorecendo a formação integral e a produção e aplicação de conhecimentos.

Itoiz (2015) ressalta que a extensão universitária incorpora o conceito de compromisso social universitário preceituado pela Reforma de Córdoba e, se consolida desde a compreensão da universidade como um espaço de encontro que gera vínculos com distintos atores e setores da sociedade, com uma fluência bidirecional de sentidos. Define a extensão como a atividade mediante a qual a universidade aporta à sociedade, de forma inovadora e crítica, os resultados da pesquisa e do ensino e, por meio do reconhecimento da realidade, enriquece e retroalimenta a atividade acadêmica.

Huidobro et al (2015), por sua vez, concebem a extensão como a aprendizagem em movimento, uma construção dinâmica e coletiva de conhecimentos advinda da vinculação com os processos sociais, políticos e culturais. Constitui-se, segundo os autores, em ferramenta de transformação dos paradigmas universitários com a geração de inéditas perspectivas que permitem transgredir, tensionar e transcender o conhecimento instituído e academicamente legitimado e, entrelaçar experiências e saberes, abrindo possibilidades de coprodução com os sujeitos do território no qual a instituição se insere. Conforme destacam:

Aprender en movimiento implica vincular los procesos de aprendizaje a las experiencias de transformación social en el territorio e involucrarse con dichos procesos y con las organizaciones populares que los protagonizan como una manera de viabilizar espacios de construcción colectiva de conocimiento (p.59).

Jara (2020), por sua vez, compreende a extensão crítica como o conjunto de processos com intencionalidade acadêmica transformadora, lastreados em distintos paradigmas e enfoques, considerando:

- a) os sujeitos implicados, seus conhecimentos, experiências vividas, capacidade de resolução de problemas e sua participação ativa no diagnóstico, planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações;
- b) ações processuais, contínuas, de médio e longo prazo, com vistas ao equacionamento de problemas de forma solidária e colaborativa;
- c) pacto de papéis e atribuições dos atores envolvidos e representativos da situação-problema em diferentes funções e tarefas;
- d) diálogo horizontalizado, transparente e conscientemente concertado;
- e) fortalecimento de lideranças, organizações democráticas e descentralizadas,

espaços de governança multissetorial e cidadania ativa;

- f) acompanhamento sistemático de médio e longo prazos da situação-problema, com vistas a mensurar os impactos das ações desenvolvidas e sua sustentabilidade; e
- g) geração de aprendizagens significativas para os atores envolvidos, acadêmicos e comunitários, constituindo-se em oportunidade para o fortalecimento de competências criativas e formas participativas de processo decisório.

Para Melo Neto (2014), sob a perspectiva do conceito de extensão popular, concretiza-se como trabalho social útil, relacionado a situações-problema e demandas advindas do território de inserção da universidade, revestido de intencionalidade formativa e, orientado pelo compromisso com a transformação social, estabelecendo mútua correlação com o ensino e a pesquisa.

Somando-se à tessitura de concepções de extensão crítica ou popular, Menendez (2013) assevera que a extensão, sob uma perspectiva transformadora, refere-se à relação interativa que a universidade constrói com seu entorno no campo social, cultural e produtivo, baseada na circularidade do conhecimento e na busca da democratização e apropriação social deste.

Ante o universo de percepções acerca da extensão e suas práticas, mister aprofundar a reflexão epistemológica proposta e, delimitar, preliminarmente, a concepção de extensão a ser aplicada na política institucional, na revisão dos PPs da IES concepção que orientará os itinerários da curricularização, coerente com o Art. 13 da Resolução CNE/CES nº 7/2018.

2 - Marco Estratégico

Inúmeras IES fixam-se no cumprimento da legislação, envidando percursos por vezes orientados por meros rateios curriculares, apêndices e ou soluções simplistas para a implementação do percentual exigido de extensão, sem avaliar a potencialidade que se apresenta para a inovação curricular. Trazemos à tona tal reflexão, como etapa síncrona à anterior, com vistas a ampliarmos a discussão acerca do/da:

- a) inclusão acadêmico-social do estrato populacional de 18 a 24 anos;
- b) necessário (e urgente) avizinhamento do currículo com o mercado de trabalho;
- c) (re) conexão da IES com seu território de inserção com a ampliação e diversificação

- dos espaços áulicos;
- d) curricularização da internacionalização;
- e) articulação graduação e pós-graduação;
- f) relação da curricularização da extensão com os indicadores de avaliação aplicáveis à educação superior;
- g) organicidade acadêmico-administrativa; e
- h) sustentabilidade da IES.

No tocante à promoção da inclusão acadêmico-social por vezes passa invisibilizada qual a finalidade precípua da curricularização da extensão delimitada na meta 12 do PNE: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos” (BRASIL, Lei 13.005, 2014). Assim, nada mais estratégico para o movimento de expansão do universo das IES brasileiras do que ampliar, democratizar e reconfigurar suas funções, através e na curricularização da extensão, diante das novas exigências sociais, políticas e econômicas, contribuindo para a deposição de mecanismos excludentes do acesso à educação superior (desigualdades socioeconômicas, elitismo, nível de escolarização, aspectos culturais, fatores como raça/etnia, deficiência, gênero, desarticulação entre os níveis de ensino, dentre outros).

Nesse contexto, Arroyo (2014) destaca que outros são os sujeitos e outras são pedagogias, propondo práticas educativas emancipatórias e transformadoras que considerem os novos coletivos sociais – negros, índios, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTTT), mulheres, quilombolas, trabalhadores empobrecidos, desempregados, refugiados, migrantes, entre outros – que ora estão presentes e ainda invisíveis nas universidades, ora estão excluídos do universo acadêmico. E se estes são os novos sujeitos, quais são as novas pedagogias? Segundo Carbonell (2016) são pedagogias emancipatórias, críticas, inclusivas, cooperativas, sistêmicas e sustentáveis, aderentes aos desafios do Século 21.

Em relação ao avizinhamento com o mercado de trabalho e a vinculação da IES com seu território, cabe algumas questões disparadoras. Com quem a IES dialoga na atualidade (atores/movimentos sociais, empresas, entidades governamentais/políticas públicas, organizações sociais, produtores, etc) para estruturar, desenvolver e retroalimentar seus itinerários formativos em aderência às necessidades locais e regionais? Quais as efetivas

contribuições e os impactos dos referidos cursos para o desenvolvimento sustentável das regiões³? Considerando que o perfil de aluno da educação superior privada é de “trabalhadores que estudam”, conforme destacado anteriormente, quais os canais de escuta institucionalizados para que as matrizes curriculares e a ação pedagógica adequem-se às necessidades dos setores produtivos nos quais atuam? Como os *feedbacks* da avaliação institucional reorientam a gestão acadêmico-administrativa da IES? Em que medida o programa de acompanhamento de egressos contribui para a avaliação da pertinência de seus cursos?

As respostas às questões propostas devem orientar a práxis educativa, de forma que se conjuguem objetivos acadêmicos e sociais na definição de linhas de trabalho e no desenvolvimento das ações extensionistas com vistas à, conforme preceituado no Art. 3º da Resolução CNE/CES nº 7/2018, promover a “interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade” (BRASIL, 2018).

Propõe-se, como mais uma estratégia na implementação da curricularização da extensão, o rompimento do atual modelo de internacionalização, centrado na pesquisa e na pós-graduação *lato e stricto sensu*, dado o seu limitado reflexo e resultados na graduação. O Art. 6º da Resolução CNE/CES nº 7/2018 estabelece:

Art 6º Estruturam as concepções e práticas das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

(...)

II- o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da **sociedade brasileira e internacional**, respeitando e promovendo a interculturalidade. (grifos nossos)

Nesse sentido, prospectam-se ações de longo e médio prazos (programas e projetos), de intercâmbio de experiências, metodologias de trabalho, aprendizados e cooperação entre equipes de extensão e pesquisa transfronteiras, que devem articular docentes e discentes em realidades nacionais distintas, a partir de temáticas de interesses afins entre as IES envolvidas (inclusão social, segurança global, desenvolvimento sustentável, erradicação da pobreza, saúde e bem estar, igualdade de gênero, energias limpas, inovação, consumo e produção sustentável, mudanças climáticas, defesa dos regimes

³ Conforme preceituado majoritariamente na missão e visão das IES brasileiras.

democráticos, enfrentamento aos fundamentalismos, pactos internacionais, para citar alguns exemplos). Essa estratégia, adotada como um dos princípios da curricularização da extensão, fundamenta-se nos estudos de Knight (2012) que define internacionalização como o processo deliberado de dimensões internacionais, interculturais e globais em todas as dimensões acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) de forma a ampliar os limites geopolíticos do conhecimento.

Destacamos, ainda, a aptidão da curricularização da extensão para promover rotas de articulação entre os cursos de graduação e pós-graduação⁴, através de linhas de pesquisa e de extensão, sob o olhar da pesquisa a partir das vivências em extensão e das ações extensionistas a partir das experiências investigativas, ampliando e diversificando as metodologias de produção de conhecimento (saber da/na experiência). A Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) aponta a extensão como uma importante forma de produção e sistematização de conhecimento/saberes, que pode e deve ser incorporada aos programas de mestrado, doutorado e ou especialização, contribuindo, tanto para a qualificação das ações extensionistas quanto da própria pós-graduação.

Nessa conjuntura, a proposta de curricularização da extensão na graduação e na pós-graduação, para além da edificação de pontes que contribuam para a educação continuada e a diversificação de processos metodológicos de pesquisa, contribui para a melhoria dos indicadores de avaliação de ambos os níveis de ensino. Especialmente quando se encontram em discussão aspectos relativos às finalidades, propostas, filosofias e estruturas de ensino/currículo da pós-graduação, alinhados à graduação e aos problemas contemporâneos.

Ainda sob o ponto de vista da avaliação, a curricularização da extensão dialoga diretamente com os instrumentos de avaliação do Inep, como segue:

I - Avaliação de Cursos de Graduação, presencial e a distância, processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento:

- a) 1.1 - Políticas institucionais no âmbito do curso;
- b) 1.2 - Objetivos do curso;
- c) 1.3 - Perfil profissional do egresso;

4 O Art. 2º parágrafo único da Resolução CNE/CES nº 7/2018 destaca: “As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior”.

- d) 1.5 - Conteúdos curriculares;
- e) 1.6 - Metodologia;
- f) 1.21 - Integração com as redes públicas de ensino (licenciaturas);
- g) 1.22 - Integração do curso com o sistema local e regional de saúde (área da saúde).

Os indicadores supracitados referem-se à implementação de políticas acadêmicas no âmbito dos cursos, indutoras do contato dos acadêmicos com questões emergentes e conhecimentos inovadores, coerentes com um perfil profissional de egresso articulado com as necessidades/demandas locais e regionais e, permanentemente ampliado em função das novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho. Políticas e ações que contribuem para uma dinâmica curricular e metodológica que promova a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e a articulação teoria-prática, além de, potencialmente, abordarem temáticas relativas às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

II - Avaliação Institucional Externa, presencial e a distância, processos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica:

- a) 2.1 - Missão, objetivos, metas e valores institucionais;
- b) 2.2 - PDI, planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e de pós-graduação;
- c) 2.3 - PDI, política e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural;
- d) 2.4 - PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial;
- e) 2.5 - PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social;
- f) 3.2 - Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação lato sensu;
- g) 3.4 - Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural;

- h) 3.5 - Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão;
- i) 3.9 - Comunicação da IES com a comunidade externa.

No que tange aos indicadores de avaliação relacionados, destacamos que a curricularização da extensão contribui, significativamente, para o incremento do conceito avaliativo institucional, em especial mediante atividades de extensão e linhas de pesquisa transversais a todos os cursos, que promovam a dimensão social do ensino e da pesquisa. Para tanto, legitimam-se ações programáticas cujas temáticas versam sobre a valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, de ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, do fomento ao desenvolvimento econômico, tecnológico e social da região de inserção da IES, considerando a melhoria das condições de vida de sua população e as ações de inclusão e empreendedorismo.

Nesse caso, sob o contexto de articulação dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) à curricularização da extensão, ressaltamos que não se trata de uma nova proposta a ser delineada, mas a convergência de ações já instituídas⁵ de forma transversal no currículo dos cursos, conforme ratifica o Art. 6º parágrafo III da Resolução CNE/CES nº 7/2018.

Por fim, outros dois itens derivados da curricularização da extensão revestem-se de suma importância no que se refere à estratégia institucional: a organicidade acadêmico-administrativa e a sustentabilidade da IES. Em relação à organicidade acadêmico-administrativa, assinalamos que a indissociabilidade acadêmica prescinde da indissociabilidade na gestão. Do que se depreende afirmar a necessidade de depor-se feudos institucionais correlatos (ensino, pesquisa, extensão e gestão), racionalizar estruturas e tecer novas dinâmicas administrativas e inovadoras sinergias acadêmicas. Propõe-se um ecossistema de gestão que deponha as disputas curriculares de poder e rompa com a linearidade taylorista que ainda norteia o universo acadêmico. A ressignificação de extensão imprime uma reconfiguração estrutural nas IES e, talvez este seja o maior desafio em sua implementação.

Ademais, a sustentabilidade das IES é impactada positivamente pela curricularização da extensão. Oportuno destacar que sua implementação oportuniza a reestruturação dos projetos pedagógicos, estabelecendo rotas interconectivas entre os cursos/áreas de

⁵ Ou que deveriam estar instituídas.

conhecimento/níveis de ensino e efetivas potencialidades de racionalização das estruturas acadêmicas (humanas, materiais e financeiras):

- a) ações extensionistas concertadas a partir da institucionalização de **programas, projetos e ou unidades curriculares transversais e comuns a todos os cursos**, em detrimento de iniciativas personificadas, desarticuladas, cíclicas, sem clareza de objetivos formativos e ou interrelação com a estratégia institucional;
- b) planejamento de **programas e projetos por áreas de conhecimento**, considerando competências comuns aos referidos cursos e adotando-se unidades curriculares interdisciplinares e interprofissionais;
- c) universalização das ações extensionistas na matriz curricular dos cursos, **otimizando-se os investimentos em ações extensionistas**;
- d) **uso de estruturas ociosas na IES/compartilhamento** de experiências;
- e) **economia com os processos de certificação** das ações extensionistas, agora curricularizados;
- f) **integração dos cursos de graduação e pós-graduação** (com impacto em sua precificação) a partir do desenvolvimento de programas e projetos de extensão;
- g) redefinição/simplificação do organograma da IES com vistas à **indissociabilidade da gestão**⁶;
- h) **redesenho de fluxos e processos de gestão** (registros, controles, processos avaliativos/indicadores de resultado) articulando-se ensino-pesquisa-extensão.

Cabe ressaltar que a inobservância da concepção de extensão prevista no marco legal, associada ao desconhecimento das dinâmicas extensionistas e suas metodologias de trabalho⁷, têm gerado equívocos na definição da integralização da extensão, com impactos negativos no custeio e precificação das matrizes curriculares e gerando investimentos, por vezes desnecessários, para o gerenciamento, acompanhamento, registro e avaliação das atividades extensionistas, sobretudo, por meio de plataformas digitais.

Para Imperatore (2019) a experiência de mais de uma década em curricularização

⁶ Há que se romper com a tradicional lógica da departamentalização das IES, organizadas em “caixas” e orientadas para a hiperespecialização e o reducionismo. No âmbito de sua (re) organização, tem-se o desafio de integrar, neste caso, as Pró-reitorias de graduação, pesquisa e extensão o que contempla a reformulação de Conselhos, Núcleos, Diretrizes, políticas, programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a adaptação dos sistemas de gestão acadêmica

⁷ Pesquisa-ação, pesquisa participante, *design thinking* aplicado à extensão, aprendizagem por projetos, educação, para citar alguns exemplos.

da extensão em instituições comunitárias e privadas, nacionais e estrangeiras, tem evidenciado que a efetiva integração de programas e projetos extensionistas dá-se em unidades curriculares orgânicas e tipificadas⁸, com planos de aprendizagem que definem os objetivos de aprendizagem/competências, as linhas de extensão e pesquisa, as abordagens temáticas a serem aprofundadas, a trilha metodológica do trabalho, o processo e instrumentos avaliativos⁹ (mensuração das aprendizagens discentes, nível de resolutividade das ações propostas, contribuição das ações desenvolvidas para o cumprimento dos objetivos do PDI e do PPP do curso/avaliação institucional). Nesse sentido, o investimento a ser intensificado é em formação docente em extensão, conforme apontam Imperatore e Pedde (2015) em direção à superação de limitações administrativas meramente instrumentais:

Para além de novos arranjos didático-metodológicos, a discussão é epistemológica, com vistas à construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes que deem conta das novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos, experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas – convergência dos saberes necessária à institucionalização de uma nova mentalidade pedagógica, necessária ao atendimento das exigências da sociedade

3 - Marco Legal

De acordo com a Resolução CNE/CES nº 7 (BRASIL, 2018), artigo 3^a, a extensão na Educação Superior Brasileira é a:

atividade que se **integra à matriz curricular** e à **organização da pesquisa**, constituindo-se em **processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico**, que promove a **interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade**, por meio da **produção e da aplicação do conhecimento**, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (grifos nossos).

A referida Resolução define, por meio do artigo 4^o, que as atividades de extensão “devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da **carga horária curricular** estudantil

8 A exemplo do que hoje adotamos nas diferentes naturezas de unidades curriculares: TCCs, estágios, laboratoriais, práticas, entre outras.

9 Por óbvio que a natureza das unidades curriculares de extensão não se sujeita a práticas tradicionais de avaliação, o que deve ser previsto a partir da intencionalidade pedagógica das ações.

dos cursos de graduação, as quais deverão **fazer parte da matriz curricular dos cursos**". Partilhamos do entendimento de Magalhães (2020, p.14) que complementa em relação à modelagem da extensão na matriz curricular:

O artigo segundo do documento deixa claro que as atividades devem ser apresentadas **como componentes curriculares**, e não como atividades previstas no Projeto Pedagógico do Curso - PPC ou na descrição dos Planos de Ensino das disciplinas, e que **não se confunde com as Atividades Acadêmicas Complementares - AAC ou com os demais projetos de extensão eventualmente desenvolvidos pela instituição**. Além disso, devem estar previstas nos documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Projetos Político Institucional - PPI, e o próprio PPC do curso. Orienta-se a institucionalização, com a criação de um regulamento determinando como funcionará a curricularização da extensão. (grifos nossos)

Os artigos citados estabelecem diretrizes fundamentais em relação à concepção de extensão pautada no PNE, sua imperiosa articulação com a pesquisa, a interação transformadora com a sociedade¹⁰ e sua incorporação à matriz curricular¹¹, respeitado o percentual mínimo a ser aplicado sobre o total de créditos curriculares dos cursos¹². Em relação ao prazo-limite de implementação, as IES têm até dezembro de 2022¹³ para reformular as matrizes curriculares dos cursos de graduação ou replanejar as estratégias metodológicas das unidades curriculares atuais/disciplinas¹⁴.

Nessa conjuntura, ante ao desafio da curricularização da extensão, um breve balanço das IES demonstra que muitas já iniciaram a oferta de suas matrizes reconfiguradas e estão

10 O Art. 7º destaca que serão consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente a **comunidade externa**, portanto projetos endógenos (públicos internos) não são passíveis de creditação curricular.

11 Atualmente, a arquitetura das matrizes curriculares dos cursos de graduação presenciais, basicamente, contempla 10% da carga horária total com extensão, até 40% na modalidade a distância, 20% de estágios e atividades complementares, a depender do curso, e demais horas dedicadas aos componentes curriculares específicos, de acordo com as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.

12 Ao destacarmos tais diretrizes, cabe-nos ainda sublinhar, frente à dúvidas mais comuns, o que não é passível de enquadramento como extensão: estágios, iniciação científica/TCC, atividades complementares, monitorias/tutorias, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

13 Conforme Resolução MEC CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020.

14 Menéndez na Universidade Nacional do Litoral (UNL), Argentina, em sua experiência de mais de uma década, propõe um mesmo currículo e novas formas de ensinar e aprender a partir e na extensão. Sua experiência é apresentada na obra organizada por Camilloni (2013).

aprendendo a efetivar a extensão curricularizada e obrigatória para todos os estudantes. Nesse cenário, as trocas de experiências em eventos e as publicações de relatos de experiência disponíveis evidenciam que algumas instituições, especialmente Universidades e Centros Universitários, dada a sua relevante experiência no âmbito da extensão, não tiveram muitas dificuldades na conversão do seu amplo portfólio de programas, projetos e atividades extensionistas pré-existentes em unidades curriculares, ou na proposição de projetos integradores, ou na criação de disciplinas-projeto em suas matrizes.

Por outro lado, percebe-se que as faculdades encontram-se em uma etapa preliminar desse processo, dedicadas a compreender a concepção de extensão proposta e, sobretudo, em desenvolver estratégias de sua operacionalização curricular compatíveis com sua organização acadêmica, situações distintas que expõem os estágios diversos da extensão no Brasil. Cabe ressaltar que a curricularização da extensão, mesmo para as IES com experiência significativa em projetos e atividades de extensão, tem suas complexidades, pois se configura como um itinerário formativo universal e indispensável para os alunos e não apenas para um número limitado de estudantes à semelhança de experiências pregressas.

A sistematização e integração dessas práticas ao currículo exige dos gestores acadêmicos e docentes estudo e aprofundamento acerca das concepções de educação, sociedade, processos de aprendizagem, metodologias, ações pedagógicas¹⁵ e avaliação, bem como a delimitação clara dos objetivos da extensão na formação acadêmica, sua contribuição para o perfil pretendido dos egressos, o (re) alinhamento dos projetos pedagógicos dos cursos, o planejamento de uma dinâmica de trabalho¹⁶, integrada à pesquisa e ao ensino, que viabilize a efetividade das ações e a participação ativa dos acadêmicos e, sobretudo, a aplicabilidade da extensão na vida das comunidades, a partir de demandas reais, na compreensão da aprendizagem-serviço.

Concomitante ao planejamento da integração da extensão nos currículos, os aspectos operacionais de gerenciamento, acompanhamento e registro têm inquietado os gestores acadêmicos. Nesse sentido, exige-se que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

15 Conforme destacamos no marco epistemológico.

16 Ora os estudantes estarão em sala de aula com seus pares e professor e ora estarão num ambiente externo, coletivo, em contato imediato com as necessidades da sociedade, protagonizando e aplicando os conhecimentos oriundos da sala de aula e da interlocução com os saberes populares. O planejamento acadêmico, portanto, é de extrema relevância para que a integração pretendida na jornada do estudante esteja devidamente organizada e seja acompanhada e avaliada sistematicamente.

contemple a concepção de extensão da IES, aderente às diretrizes nacionais estabelecidas na Resolução CNE/CES nº 7/2018, o planejamento das atividades institucionais de extensão (itinerários previstos), os métodos e rotinas de registro a serem aplicados, as estratégias de creditação curricular e de participação dos alunos, a política de autoavaliação e respectivos indicadores, bem como a previsão de fonte (s) de financiamento.

No PP, por sua vez, as atividades de extensão devem ser caracterizadas quanto à forma de participação discente e ao valor atribuído para efeitos de creditação (após o processo avaliativo). Há, ainda, que se discutir e instituir, em regulamento específico, fluxos e processos para os lançamentos e evidências das ações (forma de registro acadêmico, respectivos planos de trabalho/roteiros, metodologias aplicadas, processo, critérios/indicadores e instrumentos avaliativos, relatórios, sistematização dos conhecimentos gerados, entre outros).

Vale realçar que a exigência de sistematização da experiência extensionista denota o rigor científico-acadêmico de que se reveste a curricularização da extensão, ao que Jara (2012) define como o apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros as aprendizagens¹⁷. O autor destaca um conjunto de fatores objetivos e subjetivos que devem ser analisados/as:

- a) condições do contexto em que se desenvolvem;
- b) situações particulares a serem enfrentadas;
- c) ações dirigidas para se conseguir determinado fim/objetivo;
- d) percepções, interpretações e intencionalidades dos diferentes sujeitos que intervem no processo;
- e) resultados esperados e inesperados que vão surgindo;
- f) relações e reações entre os participantes;
- g) aprendizados.

¹⁷ No que tange à publicização dos percursos extensionistas (articulados à pesquisa) entendemos que deve seguir as normativas aplicáveis à ética em pesquisa. Situação que revela a necessidade de se aprofundar a discussão acerca da ética na extensão, seus limites e condicionantes. Destacamos outrossim, o preceituado pela Resolução CNS nº 510/2016 em seu Art. 1º parágrafo 1º, que afirma que “não serão analisadas/avaliadas pelos sistema CEP/CONEP as atividades realizadas com o intuito exclusivo de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização”.

A autoavaliação da curricularização é processo contínuo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, considerando as métricas estabelecidas em relação à pertinência das atividades de extensão na creditação curricular, sua contribuição para o cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógicos de Cursos, assim como a demonstração dos resultados alcançados em relação aos públicos implicados, do que decorre sua intrínseca e evidente interlocução com o avaliação institucional realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Na esteira dos desafios, destaca-se, ainda, a limitação específica para os cursos na modalidade a distância, conforme define a Resolução mencionada, Art. 9º, a saber:

(...) as atividades de extensão devem ser realizadas, **presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial**, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância (grifo nosso).

Cabe ressaltar, no que se refere a esse condicionante, o marco regulatório dos cursos de Educação a Distância (EaD) integra ambientes profissionais formalmente credenciados à infraestrutura dos polos (entidades públicas ou privadas - indústrias, estabelecimentos comerciais ou de serviços, terceiro setor, governos, outros), destinados a desenvolverem presencialmente os processos formativos de cursos superiores a distância. Amplia-se, portanto, a capilaridade dos cenários da ação extensionista, do que decorre a importância de otimizar-se o credenciamento de entidades públicas e privadas a partir de iniciativas da IES, bem como do interesse e mediação dos próprios acadêmicos, com vistas à viabilização do desenvolvimento das ações.

Complementarmente, às lições aprendidas a partir das experiências extensionistas virtualizadas/remotas¹⁸, desenvolvidas durante o período pandêmico, ampliam as possibilidades da extensão, promovendo a (re) discussão da limitação do Art. 9º. Na oportunidade, sugere-se uma nova redação¹⁹ para o Art.9º, a saber:

18 Mediadas por TDICs.

19 Somos cientes e, defendemos a potência da extensão enquanto ação territorializada, desenvolvida em contato direto com os atores/movimentos sociais, empresas, entidades governamentais e organizações sociais. Contudo reconhecemos a viabilidade de diversificação dos mecanismos de operacionalização do fazer extensionista a partir dos bons resultados das experiências remotas, reiterando a necessidade de alinhamento metodológico que viabilize estratégias inovadoras de interlocução com os públicos implicados a partir de sua realidade.

(...) as atividades de extensão devem ser realizadas, **em região compatível com o polo de apoio presencial**, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância (grifo nosso)

Importante refletir, também, acerca da expressão “em região compatível com o polo de apoio presencial”, constante no artigo supracitado. Compreende-se, que não se trata obrigatoriamente da execução das atividades extensionistas presencialmente na cidade específica de sede do polo de apoio presencial, mas da região circunvizinha. Tal compreensão, se legitima, viabilizando as práticas extensionistas dos estudantes que residem nas cidades próximas aos polos de apoio presencial, sendo esta a realidade de um quantitativo considerável dos discentes atendidos pelos cursos na modalidade a distância no Brasil.

Para além da exequibilidade, destaca-se a escalabilidade, tão característica dos cursos na modalidade a distância, a ser alcançada. A compreensão de “região compatível” como sendo “região circunvizinha” ampliará, sobremaneira, a contribuição das práticas extensionistas para o desenvolvimento da sociedade, visto que muitas outras comunidades serão atendidas, mesmo que ainda não sediarem polos de apoio presencial dos cursos ofertados na modalidade a distância.

Para além dos aspectos mencionados, de ordem estrutural, técnica e operacional, ressalta-se que a curricularização da extensão visa promover o estreitamento na relação entre IES e sociedade, a democratização dos saberes nela produzidos e a participação dos atores sociais na produção de conhecimentos a partir de uma ação coletiva consciente e concertada.

4 - Marco Operacional

Percorridas as trilhas dos marcos epistemológico, estratégico e legal, de modo mais específico, o questionamento mais recorrente para a implementação da curricularização da extensão tem sido: como operacionalizá-la de forma a promover a participação de todos os estudantes e alcançar a intencionalidade pretendida pela Resolução CNE/CES nº. 7/2018? E na modalidade EAD, quais as lições aprendidas a partir das experiências?

Para responder a esse questionamento cabe observar, a partir de experiências nacionais e internacionais, algumas etapas prévias à implementação da curricularização da extensão, conforme Imperatore (2017) nos sugere:

1. **Diagnóstico intrainstitucional:** reflexão acerca das concepções e práticas de extensão e de pesquisa, lições aprendidas, sua identidade com as demandas territoriais atuais e potencialidade de interconexões;
2. **Territorialização:** pensar os currículos atravessados por problemas, demandas e potencialidades identificados no diagnóstico situacional das regiões em que as IES estão inseridas, interrelacionados com os objetivos de formação dos cursos. Esboçando as primeiras rotas possíveis/linhas de trabalho²⁰ que orientarão o fazer extensionista, assim como identificando os respectivos públicos implicados (com quem devemos dialogar);
3. **Diálogo interinstitucional:** a partir da territorialização e da identificação dos atores envolvidos (participantes representativos da situação ou problema que estão envolvidos de forma cooperativa e participativa nos programas, projetos e ações extensionistas), necessário estabelecer-se canais de diálogo, fóruns de discussão que possibilitem a escuta e validação das demandas, problemas e potencialidades a serem priorizadas, o registro de suas expectativas, os possíveis cenários de práticas;
4. **Apropriação teórico-legal:** sincronamente às etapas anteriores, cabe o cotejo do diálogo intrainstitucional (etapa 1) com o PDI, as DCNs dos cursos, os PPPs, a Política Nacional de Extensão, a Resolução CNE/CES nº 7/2018 e outros documentos que possam embasar a construção de sentidos e a prospecção dos itinerários extensionistas;
5. **Ressignificação** da extensão na IES: esta etapa corresponde à institucionalização de um novo conceito de extensão (alinhado ao marco legal), decorrente das etapas anteriores;
6. **Articulação com a pesquisa:** movimento concomitante à etapa de resignificação conceitual da extensão, é a reformulação da pesquisa/iniciação científica com vistas a estabelecer os elos necessários para um trabalho concertado e indissociável. Na prática, consiste em reconhecer as interconexões existentes e potenciais para orientar a política de curricularização;
7. **Sistematização:** etapa em que são estabelecidas a modelagem curricular a ser adotada pela IES com vistas a contemplar o mínimo exigido em lei, sua organização programática, formas de registro, fluxos/controles e avaliação/indicadores. É corporificada em regulamento específico;

20 O FORPROEX em documento datado de 2007, estabeleceu 53 (cinquenta e três linhas de extensão) que em muito auxiliam no delineamento da ação extensionista a partir da leitura/diagnóstico do território.

8. **Curricularização:** são delineados os percursos de integralização curricular da extensão (programas, projetos, ações, disciplinas/unidades curriculares), seus objetivos de aprendizagem relacionados às situações ou problemas diagnosticados, competências e abordagens temáticas correlacionadas, metodologia(s) de trabalho, processo, instrumentos e etapas avaliativas e, evidenciação do fazer extensionista.

Diante do desafio imposto, muitas modelagens curriculares têm sido aplicadas no âmbito das IES brasileiras. Não obstante, cabe observar o disposto na Política Nacional de Extensão:

“Não se trata apenas do aproveitamento das atividades de extensão como créditos no histórico escolar dos estudantes, ou da criação de disciplinas de extensão, mas das **possibilidades criativas de inserção da extensão nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação**, como elemento fundamental e necessário no processo de formação do futuro profissional cidadão” (FORPROEX, 2012, p.53). (grifos dos autores)

Uma análise preliminar das modelagens implementadas e ou em curso de implementação demonstra que, de modo geral, estas novas matrizes contemplam²¹:

- a) Programas/projetos institucionais (transversais e comuns a todos os cursos);
- b) Programas/projetos interinstitucionais;
- c) Programas/projetos de extensão por área de conhecimento ou intercursos;
- d) Programas/projetos de extensão específicos dos cursos;
- e) Unidades curriculares (disciplinas) específicas de extensão²²;

21 Percebemos, com preocupação, que cursos e eventos estão sendo “contabilizados” no rol das atividades extensionistas curricularizadas, contudo cabe-nos ressaltar o necessário protagonismo discente nas referidas atividades, quer seja, devem ser cursos e eventos promovidos pelos acadêmicos e não dos quais são meros participantes/assistentes (a exemplo do que é hoje categorizado como atividades complementares). Também a necessária vinculação a um processo avaliativo institucionalizado, contemplando as exigências do Art. 11 da Resolução CNE/CES nº 7/2018.

22 Preexistentes ou concebidos para esta finalidade, massivamente orientadas pela aprendizagem por projetos e com percentuais distintos de extensão, ora 50% ora 100%, majoritariamente. Contudo cabe-nos ressaltar que, a rigor, a creditação da referida carga horária não se relaciona diretamente à atuação exclusiva em campo, mas, sim, desde as etapas preliminares de aproximação teórica com as temáticas previstas, diagnóstico/levantamento de demandas, ideação de soluções/propostas, validação das ações com os públicos implicados, elaboração de plano de ação detalhado, desenvolvimento/implementação do referido plano de ação/plano de trabalho, avaliação de resultados, compartilhamento de experiências e sistematização dos conhecimentos..

- f) Unidades curriculares (disciplinas) que combinam atividades de ensino teórico-prática, pesquisa e extensão;
- g) Programas de extensão interdisciplinares²³;
- h) Projetos integradores²⁴;
- i) Atividades ou unidades curriculares de extensão articuladas ou não a programas/projetos²⁵;
- j) Prestação de serviços comunitários²⁶.

Cabe, contudo, avaliar em que medida as proposições relacionadas efetivam o princípio da indissociabilidade estabelecido no marco legal, conforme o critério de avaliação *in loco* relacionado no Art. 12 inciso II da Resolução CNE/CES nº 7/2018:

Art. 12 A avaliação externa *in loco* institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superiores, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber:

(...)

23 Programas/projetos que integram mais de uma disciplina/unidade curricular de forma sequencial e interdependente sendo que, na primeira engloba as etapas de aproximação teórico-conceitual, diagnóstico, pesquisa aprofundada, ideação, priorização e planejamento de ações; na continuidade, a segunda unidade curricular, onde se implementam/desenvolvem-se as ações previstas, avalia-se e socializa-se os resultados alcançados e, por fim, sistematiza-se os conhecimentos gerados. Imperatore (2019) detalha a sua operacionalização.

24 Componente que promove a integração de disciplinas/unidades curriculares de um determinado semestre (e ou de semestres anteriores), em torno de um eixo temático, na elaboração de atividades de pesquisa e extensão a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com socialização e discussão dos resultados e intensa interlocução dos docentes responsáveis.

25 Devidamente cadastradas nas instâncias de coordenação da extensão, com oferta/planejamento semestral e carga horária variável/flexível.

26 A modalidade de prestação de serviços refere-se ao estudo e solução de problemas dos meios profissional ou social, o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas e de pesquisa, bem como a transferência de conhecimentos e tecnologia à sociedade, **nos quais ocorra financiamento externo à Universidade**, previsto na origem da proposta. Não se constitui, portanto, em atividades eventuais. Outrossim, cabe registrar a preocupação dos Conselhos Profissionais com o limite entre a formação e a atuação profissional (incluindo questões como responsabilidade técnica, supervisão *in loco*), motivo pelo qual deve-se aprofundar os estudos das diretrizes das referidas entidades na delimitação e operacionalização das referidas ações.

II. a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior (BRASIL, 2018) (grifos dos autores).

Tais modelagens relacionadas dialogam com experiências latino-americanas em curso e o marco legal, lastreadas no desenvolvimento de programas e projetos de médio e longo prazos, sopesadas a adoção de distintas denominações: Aprendizagem em Serviço, Atividades no Meio, Trabalho Social Comunitário, Práticas de Extensão, Programas e Projetos (Institucionais, Interprofissionais e ou Específicos), Práticas Integradas, Práticas de Extensão de Educação Experiencial, Programa Interdisciplinar Integral de Projeção Comunitária, Disciplinas Extensionistas, Aprendizagens Baseadas em Projetos Sociais, Projetos de Extensão de Interesse Social, Ações de Extensão no Território, para citar alguns exemplos. Um diferencial que se observa nos países latino-americanos é a oportunidade dos acadêmicos proporem os referidos projetos às IES.

Sopesadas as singularidades de que se reveste a modalidade EAD, Imperatore (2019b) destaca as lições aprendidas na curricularização da extensão em cursos da modalidade EAD:

- a) a autonomia e autogestão dos alunos dessa modalidade contribui para a otimização da implementação da curricularização da extensão;
- b) a estrutura modular dos cursos EAD contribui para a integralização processual e contínua dos cursos e potencializa os aprendizados através de projetos integradores (modelagem mais presente nesta modalidade);
- c) as unidades curriculares trimestrais, quando existentes, geram dificuldades na operacionalização das ações extensionistas dada a exiguidade de tempo para seu desenvolvimento. Necessária a adequação da oferta da disciplina/unidade de aprendizagem, em relação ao tempo de realização da atividade de extensão;
- d) a integração do time pedagógico: coordenação pedagógica, coordenação de extensão, docentes, tutores, coordenações de polo, orientadores presenciais, bem como a articulação polo-território constituem condição essencial para a curricularização da extensão;
- e) a ressignificação do processo avaliativo das atividades de extensão, considerando a sua natureza processual e qualitativa representa um condicionante de maior impacto na EAD (dados os processos avaliativos institucionalizados na maior parte das instituições/cursos);

- f) nem sempre tem-se conseguido propor atividades extensionistas em grupo dada a dispersão territorial dos alunos dessa modalidade nas regiões de abrangência dos pólos. Uma das alternativas tem sido a promoção de projetos institucionais comuns a todos os cursos e outra, a organização de fóruns virtuais por situação-problema e ou públicos envolvidos com vistas a viabilizar o diálogo entre os acadêmicos e a construção coletiva dos projetos e ações;
- g) necessária a reconfiguração do ambiente virtual visto que a prática da EAD (e por consequente o Ambiente Virtual de Aprendizagem) ainda se encontra centralizada no ensino/conteúdo em prejuízo da pesquisa e da extensão;
- h) a atuação em diversas realidades com diferentes conjunturas e perspectivas exige uma mediação docente diferenciada e que requer ampliar os repertórios midiáticos já existentes;
- i) a atuação discente em ambiente locorregional já conhecido amplia o ambiente de aprendizagem (empresa que trabalha, instituições diversas que atua e/ou conhece na sua localidade) e atribui novos significados ao processo de aprendizagem.

Destarte, o marco operacional apresentado não tem a presunção de abarcar todas as especificidades da implementação da curricularização da extensão em um universo tão diversificado de IES, tão somente compartilhar uma síntese das experiências vividas em contextos multirreferenciados, em diferentes instituições, regiões, áreas e cursos e seus pontos convergentes.

Considerações finais

As reflexões finais deste artigo não pretendem concluir o tema, pois sabemos que muitas análises ainda necessitam ser realizadas e, sobretudo, muitas práticas, à medida que estiverem sendo aplicadas no âmbito das IES, deverão ser avaliadas e reformuladas, considerando que este processo é dinâmico e complexo, especialmente neste tempo transpandêmico.

O funcionamento das instituições educacionais foi interrompido em março de 2020, com o início oficial da pandemia do Covid-19 no Brasil, e, desde então, as IES estão sendo desafiadas a encontrar soluções tempestivas e exequíveis para atravessar esse período de transpandemia, compreendido como o transcurso desta situação inédita e considerada como a maior crise global deste século.

A transpandemia tem impactado a nossa percepção temporal, pois vislumbra-se o tempo pós-pandemia, mas a humanidade ainda está vivenciando o percurso para o encontro com este tempo futuro, que, inicialmente, acreditava-se que seria em 2020 ou, no máximo, em 2021. O estudo da antropóloga Jane Guyer (2007) evidencia a expressão “presentismo forçado” que se conecta com este tempo de crise da Covid-19, pois o sentimento é de prisão no presente, dificultando pensar e planejar o futuro. Esta percepção, em relação ao presente, tem ocasionado o sentimento de medo em muitos líderes e gestores, a partir das incertezas acerca do futuro e, sobretudo, do transcurso demasiadamente estendido desta pandemia. Contudo, mesmo diante deste cenário, torna-se imperativo que as instituições educacionais estejam conectadas com o medo que impulsiona a heurística e não com o medo que paralisa.

Sendo assim, objetivamos propor reflexões e apresentar algumas orientações, de ordem prática, que servirão de subsídio para as instituições que estão neste momento formulando as estratégias de operacionalização da extensão curricular, considerando as limitações impostas pelo isolamento social, a suspensão temporária das atividades acadêmicas presenciais, como também as diferentes realidades das instituições por categoria acadêmica, tempo de funcionamento e localização.

Observa-se que muitas IES estão retomando suas atividades acadêmicas presenciais, mas este cenário, considerando a dimensão territorial do Brasil e, sobretudo, o gerenciamento da pandemia, tem sido gradativo e específico em cada região do país. Portanto, considera-se para estas reflexões finais, o tempo trans ou pós-pandêmico, o retorno gradual das atividades acadêmicas presenciais, no *campus* e em campo e o encerramento do prazo legal para aplicação das novas matrizes curriculares dos cursos de graduação contemplando, no mínimo, 10% da carga horária total com práticas extensionistas.

As orientações servirão para iluminar o percurso das IES que ainda não encontraram sua própria modelagem da curricularização da extensão, de maneira sequenciada, a saber:

- a) Ampliar o aporte teórico, filosófico e metodológico acerca da extensão universitária no Brasil;
- b) Conhecer de maneira analítica e crítica o arcabouço legal que define e ampara o tema, são eles: Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação 2014/2024; Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação; Parecer CNE/CES N. 608/2018; Resolução

CNE/CES n. 7/2018; além dos demais estudos e contribuições oriundos de fóruns e associações educacionais brasileiras;

- c) Participar e acompanhar regularmente os eventos, palestras, congressos, debates e apresentação de cases de outras IES, no intuito de conhecer as melhoras práticas;
- d) Envolver os principais atores acadêmicos na discussão, análise e proposição de estratégias, sendo eles: Mantenedores, Reitores; Diretores; Pró-Reitores de graduação, extensão e pesquisa; Coordenadores Acadêmicos e de Cursos de graduação e pós-graduação; Coordenadores de Extensão; Coordenadores de Pesquisa; Coordenadores de internacionalização; Conselhos Superiores; demais Conselhos e Colegiados; Núcleos Docentes estruturantes; Docentes; e, de modo especial, os discentes, atores relevantes da comunidade local e representantes dos diversos setores econômicos da região;
- e) Elaborar, de modo colaborativo, um plano de ação para o pleno e tempestivo atendimento da Resolução CNE/CES nº. 7/2018;
- f) Repensar e, quando for o caso, reformular a estrutura organizacional da IES rompendo a lógica da separabilidade das dimensões que durante anos têm sido consideradas indissociáveis apenas na letra da Lei, como exemplo, as Pró-reitorias ou Coordenações de graduação (ou ensino), pesquisa e extensão;
- g) Reformular os documentos institucionais, tais como: PDI, PPI, PPPs, Planos de Ensino e demais Resoluções, Diretrizes, Programas e normativas internas;
- h) Elaborar Diretrizes e normativas internas específicas para a Extensão curricularizada;
- i) Definir formas e sistemas de gerenciamento, acompanhamento, avaliação, creditação e registro individual do percurso formativo;
- j) Repensar o perfil do egresso de cada curso, considerando a relevante contribuição da extensão curricularizada para a formação de um profissional protagonista, autônomo, responsável, crítico e resolutivo;
- k) Reformular o alinhamento construtivo dos currículos, considerando a nova arquitetura, a nova lógica de distribuição da carga horária mínima e o mapa de competências e habilidades;
- l) Definir estratégias de operacionalização curricular a exemplo do leque de possibilidades apresentado;
- m) Repensar o Programa de Formação Docente continuada, contemplando as

especificidades oriundas da curricularização da extensão, as competências e atribuições do docente na mediação e supervisão das práticas extensionistas curriculares;

- n) Construir ou reformular o processo autoavaliativo para retroalimentar o modelo e atender plenamente a avaliação externa do Inep/MEC com indicadores positivos;
- o) Estabelecer conselho ou colegiado específico com a participação ativa da comunidade local e dos discentes;
- p) Acompanhar sistematicamente a integralização das novas matrizes e implementação dos programas e projetos de extensão;
- q) Avaliar o desenvolvimento dos estudantes, a interação da IES com a sociedade local e dar visibilidade aos resultados obtidos.

Compreende-se, portanto, que outros estudos sejam necessários e que deem continuidade na exploração da temática, especialmente a partir da implementação dos novos currículos nas IES brasileiras. Considera-se, por fim, que a curricularização da extensão seja, de fato, um tema relevante, necessário e oportuno no cenário hodierno da educação superior brasileira.

Bibliografia

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 2 jan. 2014.

_____. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n. 7** de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: <<http://mec.gov.br>> Acesso em 29 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº

BRASIL, Ministério da Saúde. **Resolução CNS nº 510** de 7 de abril de 2016. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em 28 mar. 2022.

CAMILLIONI, Alicia (Org.). **Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender**. 1. ed. Santa Fé. Universidade Nacional del Litoral, 2013.

CAPRA, Frijot. **A teia da vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Trad. de Juliana dos Santos Padilha; rev. técnica Luciana Vellino Corso. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016

CASTRO, Jorge Orlando. **Breve Repaso sobre la última década en materia de extensión**. IN: CASTRO, Jorge; OYARBIDE, Fabrício. Los caminos de la extensión en la universidad argentina. Santa Rosa, Universidad Nacional Del Pampa, 2015.

DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. SP: Abril Cultural, 1980 (Col. "Os Pensadores").

FORPROEX. **Extensão: organização e sistematização**. In: CORRÊA, Edison José (Org.). Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

_____. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/dPONexocumentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Extensão universitária: para quê?** Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>>. Acesso em: mar. 2017.

GUYER, Jane. **Prophecy and the near future: Thoughts on macroeconomic, evangelical, and punctuated time**. AMERICAN ETHNOLOGIST, Vol. 34, No. 3, pp. 409–421, 2007. ISSN 0094. Disponível em: <http://www.ucpressjournals.com/reprintInfo.asp>. Acesso em: 29/03/2022.

HUIDOBRO, Rodrigo Ávila; ELSEGOOD, Liliana; GARAÑO, Ignacio; HARGUINTEGUY, Facundo. **Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento**. 2. ed. Avellaneda: UNDAV, 2015.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. **“Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública**. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 13., 2015, Havana. **Anais**. Disponível em: <[http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20\(VF\).pdf](http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20(VF).pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2015.

_____. **Tríade Extensão-Pesquisa-Ensino: expressão e fundamento de uma universidade transformadora**. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social). Universidade Feevale: Novo Hamburgo 2017.

_____. **Curricularização da Extensão: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais**. Rio de Janeiro: Gramma, 2019. Disponível em <<https://www.imperatore.com.br/ebook/>>

_____. **EaD como estratégia para a promoção da extensão universitária**. 2º Congresso Internacional RCI de EaD/ 16º Workshop NPT de EaD. RCI: Ribeirão Preto, 2019b

_____, **Curricularização da Extensão Universitária: como preparar sua IES**. IN: Seminário Virtual ABMES, 15 jun 2021. Disponível em <<https://abmes.org.br/videos/detalhe/751/seminario-virtual-abmes-curricularizacao-da-extensao-universitaria-como-preparar-sua-ies>>

ITOIZ, Juan Pablo. La Extensión Universitaria en el Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. IN: CASTRO, Jorge; OYARBIDE, Fabrício. **Los caminos de la extensión en la universidad argentina**. Santa Rosa, Universidad Nacional Del Pampa, 2015.

JARA, Oscar H. **A Sistematização de Experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis**. Trad. Luciana Gafrée e Sílvia Pinevro, colaboração Elza Maria Fonseca Falkembach. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

_____. **Entre el hacer y el pensar; desafíos de la Extensión crítica**. 2020. [Live]

JEZINE, Edineide. **As práticas curriculares e a extensão universitária**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 12-15 nov. 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: jul. 2014.

KNIGHT, Jane. **Cinco verdades sobre Internacionalização**. Revista Ensino Superior Unicamp, 2012. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>

MAGALHÃES, Leandro Henrique. **Reflexões Regulatórias para o Ensino Superior**. Londrina: EdUnifil, 2020.

MATURANA, Humberto R. VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MELO NETO, José F. **Extensão popular**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014

MENENDEZ, Gustavo. **Institucionalización de la Extensión: conceptualización y dimensiones de la extensión**. IN: CAMILLONI, Alicia et al. Integración, docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fé. Universidade Nacional de Litoral, 2013.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 15. ed. Campinas: Papirus. 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Trad. de Irene Reis dos Santos. São Paulo: Athena, 2016.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento**. In: Hans G. Furth (org). **Piaget e o conhecimento**: fundamentos teóricos. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

ROGERS, Carl.R. **Um jeito de ser** (M.C.M. Kupfer, H. Lebrão & Y.S. Patto, Trad.; M.H.S. Patto, Rev.) São Paulo: EPU, 1983

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TOBÓN, Sérgio. (2014). **Proyectos formativos**: teoría y práctica. México: Pearson.

TOMMASINO, Humberto; CANO, Agustín, **Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI**: tendencias y controversias. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 2017. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>> Acesso em 20 mar 2022.

TOMMASINO H., GONZÁLEZ M. N., GUEDES E., PRIETO M., (2006), “**Extensión Crítica**: los aportes de Paulo Freire”, en: EXTENSIÓN: REFLEXIONES PARA LA INTERVENCIÓN EN EL MEDIO URBANO Y RURAL. Editores: Tommasino, H.; de Hegedus, P., Ed. Facultad de Agronomía, 2006.p.121-136.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Capítulo IV - Modelos pedagógicos criativos e inovadores como saberes e fazeres na educação superior

*Francislene Hasmann
Maria Betânia Fidalgo Arroyo*

Introdução

Antes de abordar qualquer conceito, necessidade ou até mesmo justificativa, é preciso considerar que entre as instituições de ensino a competição sempre esteve presente. Há um evidente ambiente de negócios e as transformações constantes contribuem de forma significativa para uma profunda mudança de comportamento e sensação de necessidade das pessoas. Isso faz com que as empresas e, dentre elas, as instituições de educação superior (IES) tenham necessidade de se adaptar objetivando atingir excelência na forma de ofertar e buscar atender as expectativas deste século. Esse processo exige investimento em inovação, tornando-se um fator crucial de competitividade e visibilidade.

Neste cenário, a busca pela inovação se tornou requisito básico na busca de soluções que possibilitem entregar valor ao público-alvo das IES tentando, desta forma, ao mesmo tempo atrair, reter e fidelizar. Contudo, muitas IES, quando almejam colocar em prática planos e planejamentos que visem a inovação em seus *campus*, esbarram em inúmeros entraves que vão desde a escassez de recursos até resistências relacionadas à cultura em seus processos acadêmicos e administrativos.

Assim, para iniciar discussões e estudos que envolvam apostar em inovação de modelos pedagógicos e curriculares, como algo que garantam mudanças e melhorias, não se pode desconsiderar, em nenhuma hipótese, o contexto universitário, suas demandas, políticas e realidade sócio-histórica.

Por todo exposto, no presente, além de apresentar uma discussão sobre a importância da inovação para as IES e seus currículos, a qual traz inegáveis vantagens, pretende-se discutir formas de implantação e também as dificuldades que podem ser encontradas.

Inovação: conceitos e possibilidades

Inovação! O termo tornou-se muito comum no cotidiano de pessoas e empresas e, não raramente, é associado à tecnologia da informação. Contudo, é importante destacar que o alcance da inovação é muito maior e, de forma alguma, pode ser resumida somente as tecnologias.

Inovação deriva do termo em latim *innovatio*¹, que significa renovação, alteração, ou seja, o verbete remete a modificação de uma ideia, método ou objeto que pouco se parece com os anteriores. A literatura é bastante vasta na discussão sobre a abrangência e significado do termo e, pela leitura do termo, pode-se verificar que, geralmente, os autores assumem que para ser considerado uma inovação definitivamente é necessário que o projeto tenha sido implementado, desenvolvido, criado, ou seja, inovação não é a pretensão de se fazer algo, requer resolutividade^{2,3,4}.

Diversos autores se debruçaram sobre o tema ao longo dos anos, mas via de regra, concordam que inovar está correlacionado ao novo e ao sucesso, como o próprio Austin (2001) ao afirmar que inovação é a exploração com sucesso de novas ideias⁵. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) dialoga sobre inovação há algum tempo e havia conceituado as atividades de inovação como sendo o resultado de um processo que visa o desenvolvimento científico, tecnológico, organizacionais, financeiros e comerciais que se destinam a realização de produtos e processos novos e melhores.

Destaca-se que a própria OCDE, em sua publicação de 2005⁶, apresentou um conceito expandido de inovação no qual engloba e redefine a inovação incluindo os métodos aplicados ao marketing ou aqueles aplicados às organizações. Conclui-se que embora existam diversos conceitos e áreas de aplicação, todos convergem para o desenvolvimento do “novo e melhor” (mesmo que somente em alguns aspectos). Observa-se, no entanto, que se conceitua e discute inovação na indústria, no comércio, em processos, em produtos, mas é escassa tal discussão na origem de tudo isso: nos currículos que originam os profissionais que pensarão tais mudanças.

É preciso identificar os motivos da inovação nas IES, os motivos que levam os discentes e o mercado de trabalho a valorizarem o processo inovativo e, como isso, movimenta os gestores neste sentido. A pergunta que se faz é: como é possível se inovar no contexto das IES e seus cursos? Ou melhor ainda, porque inovar? A resposta a estas indagações que pairam na mente do gestor não são simples de se responder e estão muito além de possuir uma resposta definitiva.

Para auxiliar na resposta às indagações em primeiro lugar é importante ressaltar que o modelo educacional aplicado na maioria absoluta das IES no Brasil e, em seus currículos, está baseado em modelos desenvolvidos e iniciados no século XIX e podem não ser interessantes para atender aos novos perfis de discentes que ingressam em nossas universidades os quais cada vez mais (independentemente de questões ideológicas, culturais ou étnicas) são ávidos por tecnologias e em constante busca por novidades.

Adicionalmente, se não bastasse o público-alvo ter características marcadamente diferentes daqueles para os quais o modelo pedagógico atual foi desenhado, sabe-se que a educação é antes de tudo um investimento num sentido amplo, tanto pessoal quanto financeiro propriamente dito. A educação, como todo investimento, tem como objetivo um retorno e no caso do ensino superior é mensurado em termos das oportunidades de empregabilidade e trabalhabilidade proporcionadas pela formação acadêmica que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento nos egressos de novas competências buscadas pelo mercado de trabalho (tanto em termos dos chamados *hardskills*, quanto *softskills*). Ao mesmo tempo que as competências e habilidades devem ser, de certa forma atualizadas, exige-se novos cursos que formem profissionais capazes de ocupar posições que não existiam numa velocidade que atualmente a Educação no Brasil não consegue acompanhar por diversas razões que serão elencadas à frente, dentre as quais questões legais.

Assim, ainda na esteira de buscar respostas ao gestor preocupado com questões de inovação e com a sobrevivência, lógico, de seu negócio, ainda há de se pensar em tornar a educação, os modelos pedagógicos e os currículos mais inclusivos de forma a possibilitar o atingimento de públicos mais diversificados e por que não, diversificando também as formas como se ensina e aprende.

De fato, o processo de inovação e sua gestão não é algo simples e desculpas para não enveredar por este desafio são simples de se obter. O primeiro grande desafio é o financeiro orçamentário visto que há a necessidade de se investir em recursos humanos (capacitação, equipes e outros), ao passo que se deve cuidar para não haver desperdícios pela substituição não necessária de itens já instituídos e que, de fato, não terão o efeito positivo desejado e podem ser necessários investimentos em tecnologia. Um outro desafio é o regulatório.

No Brasil, a educação superior é altamente regulada por meio de leis, portarias, notas técnicas etc., que normatizam a gestão educacional, podendo gerar insegurança na tomada de decisão, pois a adoção de inovação curricular e/ou no modelo pedagógico pode suscitar visões diferenciadas nos processos avaliativos realizados pelo Inep/MEC produzindo efeitos negativos que porventura as IES ou cursos sejam submetidos. E, há ainda, o não menos importante, o desafio da cultura organizacional que pode gerar resistências por parte da comunidade acadêmica e até da sociedade em aceitar como positiva a inovação pretendida.

Ao mapear os desafios que poderão estar no caminho da inovação da IES, o gestor poderá ainda definir os limites da inovação pretendida, que obviamente terão maiores ou menores impactos. Para isso, é importante ter-se em mente que a inovação nem sempre é uma guinada de 360° naquilo que se pretende inovar, há vários “níveis” de inovação possíveis e diversas classificações. Lembrando-se ainda que é possível num processo de inovação investir-se em projetos que contemplem mais de um tipo de inovação, ou seja, é necessário entender cada uma das possibilidades e qual (ou quais) tipo melhor atende à necessidade da IES. De forma resumida, as estratégias de inovação dividem-se em três grandes modelos: a incremental, radical e disruptiva.

1. Inovação Incremental

O termo ficou conhecido quando o economista e cientista político Joseph Schumpeter⁷ fez uso dele pela primeira vez em 1939.

Em linhas gerais, seria se utilizar de algo já existente e promover mudanças que garantam melhoria da qualidade ou de seu valor agregado. Ou seja, trata-se da aplicação de “pequenas” inovações, tal como a versão de telefones celulares atualmente que de uma para outra inova-se por exemplo no número ou acuidade das câmeras fotográficas disponíveis.

As principais vantagens deste modelo são, em primeiro lugar, oferecer menores riscos, afinal, o produto original já é aceito e testado pelo mercado, e logicamente os investimentos em pesquisa e desenvolvimento serem também menores.

2. Inovação Radical

O termo é empregado quando se propõe algo totalmente diferente de tudo que existe no mercado. Ou seja, algo que realmente pode revolucionar o setor e até criar um nicho não explorado, gerando grande atratividade para a empresa. Segundo Leifer⁸ (2002), a característica principal de uma inovação radical é justamente seu maior risco devido as incertezas que o novo traz.

3. Inovação Disruptiva

O termo se aplica aos grandes *blockbusters* do mercado, os quais em sua criação alimentam na sociedade novos hábitos e necessidades as quais não sabíamos existir sendo seu foco principal o de modificar o mercado. O termo é empregado quando se propõe algo totalmente diferente de tudo que existe no mercado. Ou seja, algo que realmente pode revolucionar o setor. Poderá garantir maior vantagem competitiva no mercado mesmo que por um determinado tempo, os dilemas e riscos da inovação disruptiva são brilhantemente apresentados por Christensen⁹ (2003).

É importante salientar que apesar de, num primeiro momento parecerem semelhantes, a inovação disruptiva e a radical não podem ser confundidas. Considera-se que a inovação disruptiva é radical, porém nem sempre a radical é disruptiva. Isto, pois, para ser disruptiva ela deve promover uma mudança de paradigma ou ainda a criação de novos hábitos de consumo.

A Figura¹⁰ 1 ilustra alguns exemplos de inovações vivenciadas na sociedade e os resultados de valor percebido pelo mercado na sua implantação.

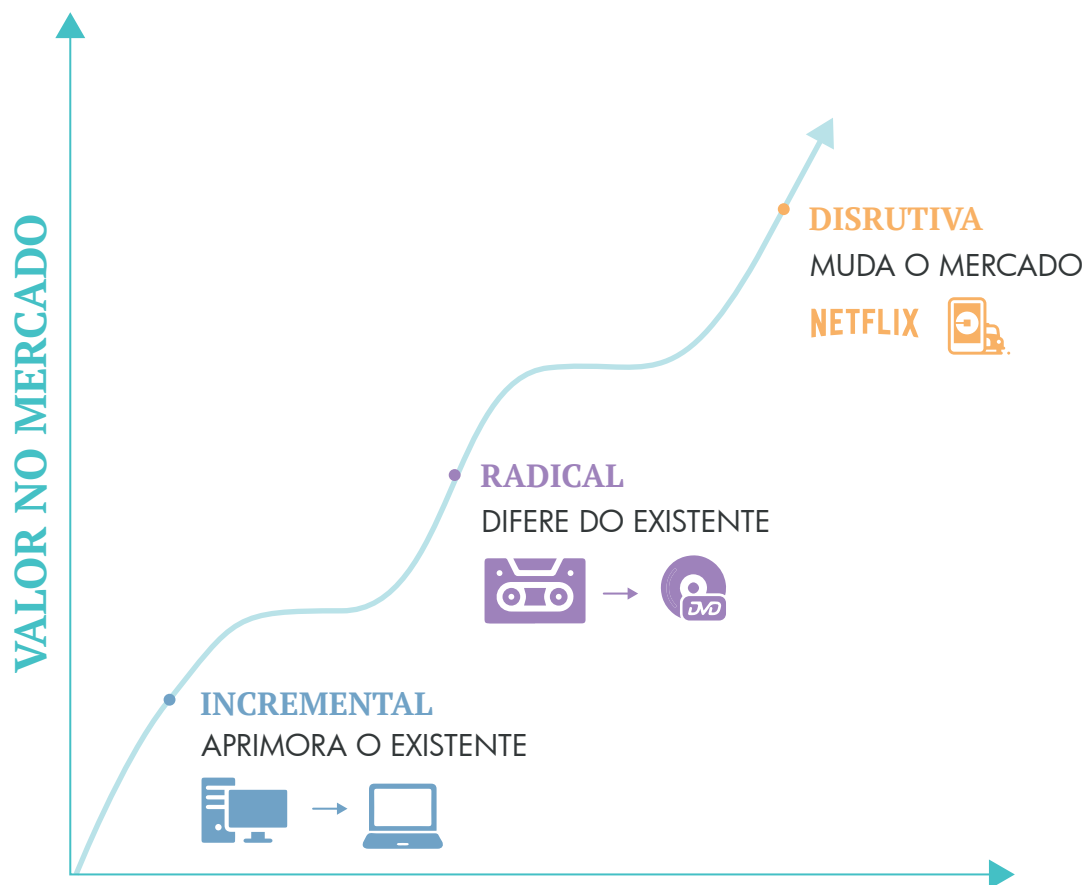


Figura 1 – Inovação e seus Impactos no Mercado e Produto¹⁰.

Ciclo de implantação da inovação

Para se planejar para a inovação, primeiramente, se faz necessário ter clareza do modelo de inovação que será seguido na IES e, para isto, é necessário levar-se em conta diversos fatores. Dentre eles:

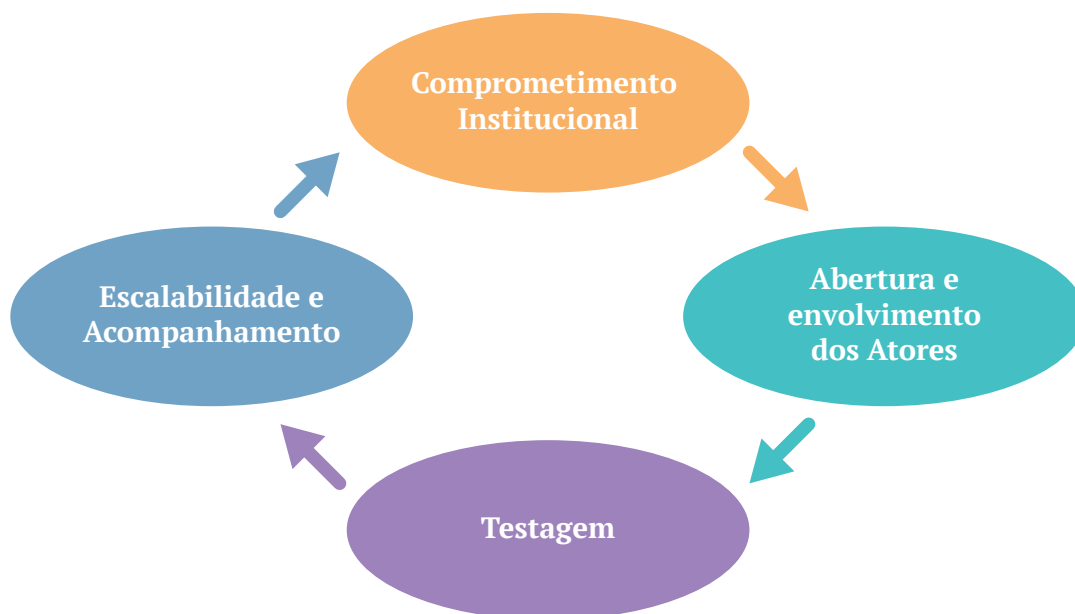
- Objeto e objetivo da implantação de um projeto de inovação;
- Recursos financeiros necessários;
- Recursos humanos disponíveis ou que serão formados ou trazidos;
- Formas de engajamento da organização como um todo.

Apesar da inexistência de um percurso pré-definido a ser seguido, sabe-se que projetos de inovação de sucesso possuem, em comum, os seguintes elementos:

1. Comprometimento Institucional

É preciso haver realmente a pretensão de se buscar modelos pedagógicos criativos e inovadores, não deve ser somente um mote de *marketing* institucional e/ou discurso dos gestores! Requer empenho e trabalho em equipe desde a direção até o docente que estará na linha de frente da implantação do projeto. Criar-se um ecossistema favorável no qual se está aberto ao novo, com apoios de várias naturezas para o sucesso do projeto, em especial, a gestão deve apresentar convergência para os objetivos (claros) que foram traçados no delineamento do projeto. Sem isto, a comunidade acadêmica poderá ter a percepção que não passa de mais um discurso.

2. Abertura e envolvimento dos atores



A instituição de uma equipe de coordenação multidisciplinar na condução direta dos trabalhos é desejável visto que possibilita o cumprimento de etapas importantes que podem, se não garantir o sucesso, diminuir os riscos de insucesso ou resistências ao projeto. Esta equipe, após a definição clara das premissas expostas no item anterior, deverá buscar recursos humanos ou desenvolver nos disponíveis, competências para a inovação visto que não é um processo nato de todo profissional. Neste momento, é clara a necessidade de se manter uma escuta ativa para que novas ideias sejam apresentadas e as viáveis e melhores possam ser aproveitadas. Esta equipe deve ainda participar a toda a comunidade acadêmica quais benefícios que o projeto trará ao desenvolvimento das atividades acadêmicas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão e, por que não, aos atores envolvidos nessa construção inovadora.

3. Testagem

Como toda mudança, a inovação pedagógica traz consigo insegurança nos resultados, e obviamente quando se fala do ensino superior e, em especial, da formação de profissionais ela se multiplica. Assim, no desenvolvimento de um projeto de inovação, para avaliar melhor se os resultados obtidos foram os previstos ou se atendem aos objetivos traçados no projeto, é necessário que se preveja pontos de verificação, ou seja, indicadores. Mas é importante se analisar tais resultados numa ótica ampliada, que considera os resultados desejados, mas também os impactos e percepções causadas em alunos, docentes e na sociedade.

4. Escalabilidade e acompanhamento

Após identificar os resultados por meio dos indicadores, realizar as modificações no projeto para o atingimento dos resultados pretendidos pode-se finalmente disseminar o uso e implantar o novo projeto em escalas maiores visando ampliar seu alcance, como por exemplo, em outros currículos da IES. No entanto, num cenário regulado como o da educação brasileira e num mercado de trabalho altamente competitivo, como o que vivenciamos, é necessário se manter indicadores de monitoramento constante dos resultados e, sempre que necessário, implementar melhorias e correções.

Assim, pode-se concluir que é fundamental uma equipe de Gestão da Inovação, que conheça a educação superior brasileira e seus meandros, que seja capaz e preparada, que esteja alinhada com os desejos e propósitos institucionais, é crucial para o sucesso do empreendimento.

Educação brasileira frente à necessidade de inovação e os desafios da regulação

Certas dúvidas e inseguranças surgem quando se fala em modelos pedagógico criativos e inovadores na Educação Superior do Brasil. Seria possível? Há espaço na legislação? A inovação no currículo gera um modelo pedagógico inovador? São tantas questões que, muitas vezes, as IES preferem se manter no modelo tradicional a buscar inovar.

Ao se refletir sobre o currículo e modelo pedagógico não se pode deixar de considerar as respectivas propostas pedagógicas tanto para o curso quanto para a instituição. O conjunto de diretrizes e a conexão entre o Projeto Pedagógico do Curso e o Projeto Pedagógico Institucional são os responsáveis pelo alcance do perfil do egresso que é formado a partir do desenvolvimento de um conjunto de atividades previstas e um percurso formativo desenhado.

Assim, partindo-se do princípio de criar “o novo”, a inovação no modelo pedagógico exigirá esforços conjuntos de colegiados e de toda a comunidade acadêmica. Talvez o maior obstáculo a ser vencido no ensino superior seja a estagnação nas propostas curriculares, muitas vezes, equivocadamente justificadas pelo engessamento (que de fato não existe) causado pela regulação do setor no Brasil.

De fato, o que se vê nas IES é a crença que a criação de modelos pedagógicos criativos e inovadores seja entendida apenas como mudança nas disciplinas (inclusão, exclusão ou ainda mudança de nome) ou ainda nas cargas horárias. No entanto, esse entendimento, infelizmente comum nas IES, é equivocado, vez que a inovação pretendida não se dará apenas por ações como estas, mas ao contrário, se faz necessário o uso de estratégias diferenciadas em termos estruturais, organizacionais, pedagógicos, tecnológicos e muitos outros, pois, caso contrário, o processo de inovação não será concluído com o êxito necessário para que ele gere as impressões desejadas tanto nos entes envolvidos quanto no mercado de trabalho.

Inovar não é uma opção, atualmente, é questão de sobrevivência, e não é diferente com os currículos e modelos pedagógicos, visto que tanto universidades quanto a sociedade têm enfrentado processos de mudanças significativas em todo o mundo. A melhor forma, portanto, para os gestores se prepararem para atender a esta demanda é entender a arquitetura pedagógica no contexto do mercado e suas demandas, mas sem negligenciar o contexto universitário, suas demandas formativas e seus eixos norteadores embasados por programas alicerçados no ensino, na pesquisa e na extensão.

Entende-se por regulação da educação superior o trabalho efetuado pelo Ministério da Educação (MEC) e suas Secretarias e Autarquias, em especial, a Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (Seres) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), visando acompanhar o funcionamento de IES e a oferta de cursos de graduação em território nacional no tocante ao atendimento à legislação vigente, em especial Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)¹¹.

Por meio do Sinaes, o MEC avalia instituições e seus cursos bem como o desempenho dos estudantes oriundos destas, em um processo de avaliação que considera aspectos relacionados ao ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e composição de seu corpo docente e tutorial. Na esteira do Sinaes, existem normas infralegais aplicáveis e também diretrizes específicas de cursos (não todos, mas a maioria) denominadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

As DCNs são propostas por especialistas e analisadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que após aprová-las encaminha para homologação ministerial a partir de quando passam a vigorar e orientar na elaboração das propostas curriculares dos cursos de forma que a educação em âmbito nacional permita que profissionais formados em diferentes instituições tenham conhecimentos e habilidades mínimas necessárias aos desempenho da profissão, ou seja, tenham *hardskills* semelhantes.

A despeito de haver uma crença que o arcabouço regulatório da educação superior brasileira obstaculiza a inovação no âmbito universitário, esse conceito advém de enganos na interpretação da legislação vigente e da cultura enraizada na comunidade acadêmica. Ao contrário, para tentar desmistificar que a regulação da educação brasileira é um entrave ou dificultador da inovação de nossos modelos pedagógicos, pode-se iniciar com o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro 2017¹², que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Dentre outros avanços, em relação ao seu antecessor, que de forma indireta incentiva a inovação nas IES, também fomenta a inovação na incorporação de docentes com experiência em inovação ou no uso de tecnologias.

Os instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação institucional externa, vigentes, que foram instituídos pelo INEP^{13,14} (2017), valorizam a inovação: no instrumento de cursos é empregado como diferencial sendo mencionado catorze vezes nos descritores e, no instrumento institucional vinte e nove vezes nos descritores. A inovação de fato é usada nos instrumentos de avaliação vigentes como diferencial para atribuição de conceitos maiores aos itens avaliados.

As DCNs surgiram em substituição aos ‘currículos mínimos’ com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 de 1996¹⁵. Apesar de criticada por não englobar importantes sugestões apresentadas tanto por juristas quanto pela comunidade acadêmica, a LDB trouxe avanços importantes e dentre eles a instituição das diretrizes

que delegaram à universidade a tarefa de “fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

O mito em torno do engessamento teórico causado pela DCN provavelmente decorre do fato de que os envolvidos nas análises e modificações dos currículos dos cursos serem conduzidos por um paradigma dominante carregado de pressupostos de qualidade em questões didático-pedagógicas, como por exemplo, da qualidade dos cursos que os próprios integraram no passado ou ainda, da qualidade do curso ministrado nesta ou naquela instituição.

Essas premissas fazem com que não se veja que as diretrizes têm como premissa maior garantir a equidade de aprendizagem através do ensino dos conteúdos básicos e necessários para todos os futuros profissionais. Estes documentos são amplos e genéricos, e apresentam as expectativas existentes sobre os conhecimentos que o profissional deverá possuir para uma atuação de qualidade. Assim, possibilitam e, até incentivam, a inovação nos modelos pedagógicos, desde que garantido que determinado perfil será construído.

Possibilidades e desafios para criação de modelos pedagógicos inovadores e criativos

Inovar por meio do uso de novas tecnologias

A aposta no uso de novas tecnologias para a construção de modelos pedagógicos criativos e inovadores é uma estratégia, cada vez mais, escolhida. Segundo dados do Mapa do Ensino Superior do SEMESP¹⁶, mais de 70% dos alunos matriculados no ensino superior no Brasil tem entre 19 e 29 anos, ou seja, a maioria pertence a chamada **Geração Z**^{17,18}, os demais cerca de 28% estão distribuídos entre as demais gerações.

Assim, antes de falar do uso de novas tecnologias, é necessário entender um pouco sobre esta geração majoritária em nossas IES, uma vez que é necessário que os gestores conheçam os potenciais e anseios destes antes de iniciar qualquer projeto de inovação.

A Figura 2 mostra algumas modificações comportamentais e sociológicas e as gerações correspondentes que se sucederam desde 1922^{17,18}, o que possibilita uma análise comportamental e crítica dos anseios e expectativas *versus* aquilo que a IES oferta ou pretende ofertar.

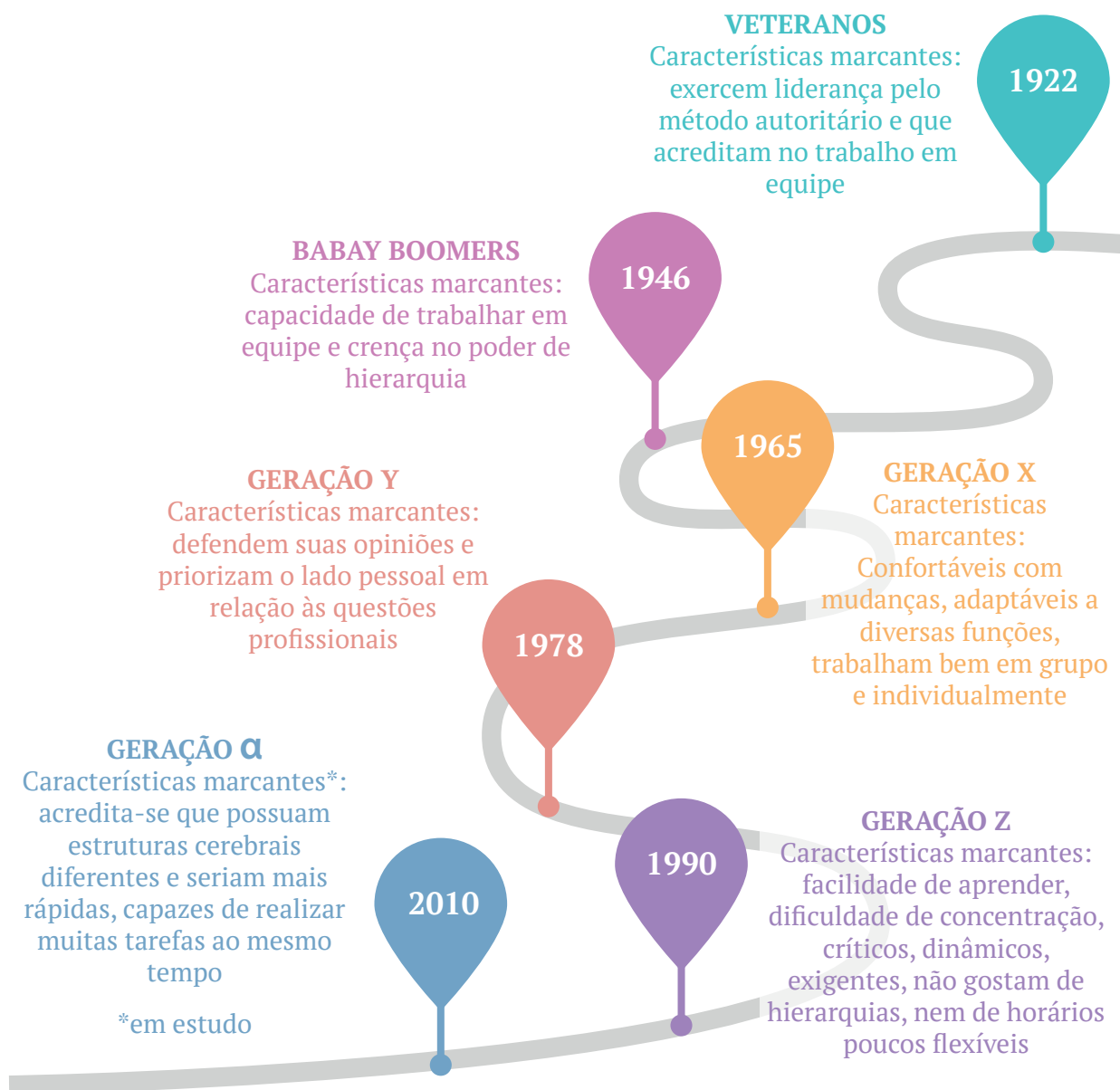


Figura 2 – Cronologia Geracional: Gerações e Principais Características.

Considerando que o foco principal, por ser majoritária, nas IES, a Geração Z, é importante ressaltar que estudos da cronologia geracional não possuem unanimidade de aceitação^{17,18} para sua data de início, sendo aceita, pela maioria dos autores que, são pertencentes a esta geração os nascidos entre 1990 e 2010. O “Z” da identificação advém do termo “zapear” que faz referência àquela irritante mania que esses indivíduos possuem de trocar rápida e constantemente os canais utilizando o controle remoto. São indivíduos que ou nasceram conectados à internet ou logo na tenra idade já a tiveram à disposição e, com ela todas as mídias decorrentes da Era da Informação. Apesar de algumas diferenças, os autores

afirmam que estes jovens são em sua maioria críticos, dinâmicos, exigentes, decididos, autodidatas e têm aversão a hierarquia e a rigurosidade de horários.

Diante desta geração acostumada ao uso de tecnologias é seguro pensar que a inserção no modelo pedagógico e curricular do uso de dispositivos, soluções, espaços de aprendizado diferenciados e ferramentas tecnológicas têm grandes chances de ser aceito e alcançar os objetivos traçados.

Para isto, existem inúmeras soluções, desde o uso de aplicativos ao emprego de redes sociais exclusivas e focadas no aprendizado.

Os aplicativos de aprendizado se multiplicam no mercado. Mais comumente usados na modalidade de cursos livres, eles podem facilmente ser incorporados aos modelos pedagógicos atuais. Um aplicativo de ensino de línguas, por exemplo, pode ser adaptado facilmente para um componente curricular de uma língua estrangeira substituindo ou complementando a forma como os conteúdos são transmitidos. Os aplicativos de aprendizagem de idiomas, em sua maioria, são baseados em recursos tecnológicos de inteligência artificial (IA) e possibilitam a atender as necessidades específicas dos discentes, quer sejam estes iniciantes ou até mesmo avançados. Estes aplicativos são dotados de algoritmos capazes de avaliar o nível de proficiência e personalizar o percurso formativo do indivíduo (*adaptive learning*). A aplicação de uma solução desta, poderia facilmente ser incorporada ao modelo pedagógico de qualquer IES e certamente transformaria totalmente a experiência do usuário, visto que não seria mais necessário aos mais avançados a revisão enfadonha e desmotivadora enquanto daria a oportunidade aos com menor conhecimento iniciar os estudos a partir de suas necessidades.

No Brasil, existem IES que incorporaram em seus cursos de graduação em Letras o uso de aplicativos como forma de motivar os alunos e ainda fortalecer o aprendizado. Os aplicativos de idiomas são bastante procurados nas lojas de aplicativos, a seguir os TOP 5 mais baixados no último ano: i) Duolingo, ii) Voxy, iii) AnkiApp, iv) Busuu, v) Babbel. O primeiro mais procurado tem tido uma média de 5 milhões de *downloads* por mês desde janeiro de 2020, ou seja, uma aceitação bastante grande.

Todavia, os aplicativos de ensino de línguas são apenas um exemplo, há inúmeros outros disponíveis no mercado que podem ser incorporados como uma estratégia de inovação do modelo pedagógico sem a necessidade, portanto, de se investir no desenvolvimento do aplicativo em si.

Uma outra possibilidade, as redes sociais, já são as grandes vedetes da internet e contabilizam a maioria absoluta dos *downloads* realizados no mundo, existindo diversas delas e com propósitos diversos. Este sucesso se deve, em especial, as gerações mais novas que possuem mais afinidade e facilidade de se conectar com seus pares 'online' (e, muitas vezes, até preferem). As redes possibilitam aos usuários uma interação virtual em tempo real, instantânea difusão de informações, além de entreter e aproximar pessoas.

Aproveitando-se da disponibilidade tecnológica das redes sociais, muitas instituições e empresas (na educação corporativa) têm aderido a estas para manter um novo tipo de relação digital, tornando-as uma extensão de suas salas de aula onde a comunicação é simplificada e mais próxima aos alunos, promovendo como consequência um engajamento maior. Apesar de a maioria das redes sociais disponíveis permitir a criação de grupos fechados, há outras plataformas que foram criadas especificamente para fins educacionais, são as redes sociais de aprendizagem (SLN) (do inglês, *social learning network*)¹⁹. Tais redes sociais buscam a interação entre alunos, docentes e os conteúdos a serem integralizados, os quais por sua vez, são definidos no processo de aprendizagem que irá ocorrer atendendo ao modelo pedagógico da instituição.

Nas SLN¹⁹ há espaços de comunicação e colaboração que atendem a anseios atuais de estudantes e professores, permitindo que conteúdos sejam compartilhados, distribuídos e discutidos, bem como permitem a aplicação de games, testes, quizzes e similares, que facilitam o acompanhamento do aprendizado em tempo real. Por estas e outras razões empresas (no ensino corporativo) e instituições de ensino de todos os níveis, no mundo inteiro, têm utilizado estas redes com o objetivo de diversificar os espaços de aprendizado, ampliar o engajamento e a participação dos envolvidos tudo isso num ambiente moderno, vibrante e participativo.

Apesar de não serem propriamente uma novidade, os recursos digitais para fins educacionais ganharam um reforço nos dois últimos anos quando a pandemia da COVID-19 obrigou as instituições migrarem totalmente e depois parcialmente para o ensino remoto. O uso do ensino remoto, novidade para as instituições, obrigou, em especial, as instituições



privadas a buscarem ou ampliem significativamente o uso de recursos tecnológicos, garantindo o acolhimento, a motivação, na busca pelo aprendizado significativo.

As possibilidades são inúmeras e os resultados são inquestionáveis. A formação profissional de qualidade, atualmente, passa por deixar de lado modelos tradicionais e usar todos os recursos disponíveis para a construção das competências necessárias para o sucesso do egresso no mercado de trabalho. Desta forma, quando as IES buscam implantar modelos pedagógico inovadores e criativos, uma das opções é a utilização destas ferramentas dinâmicas, que além de facilitar o aprendizado, colaboram para a apreensão do conhecimento e motivam a participação ativa.

Uma vez que é inquestionável que a aprendizagem é um processo cognitivo²⁰, que necessita para participação ativa do indivíduo, quanto mais se fomentar essa participação maiores serão os ganhos e, sob este prisma, os avanços tecnológicos têm trazido muitas oportunidades de apreensão do conhecimento, aprendizado significativo e motivador.

O uso de recursos digitais, realidade ampliada e/ou virtual, tem ganhado nos últimos tempos espaço na educação e, certamente, são estratégias factíveis para tornar o modelo pedagógico inovador e criativo, permitindo a interação e até a imersão.

Para muito além de inovar, o uso destes recursos, proporciona vários benefícios para discentes e docentes, permitindo que de fato o discente seja colocado como protagonista do seu aprendizado, permitindo que explore as diversas formas possíveis de adquirir conhecimentos e desenvolver as habilidades estabelecidas nos projetos pedagógicos da IES e de cursos. O uso de recursos tecnológicos favorece a interação, motiva e conseqüentemente torna a apreensão dos conteúdos mais interessante.

Para tanto, muito além de definir um projeto que contemple o uso de tais tecnologias é preciso prestar atenção às mudanças necessárias. Não é incomum entrarmos em salas de aula e nos depararmos com avisos da proibição do uso de *smartphones* e outros dispositivos, que atualmente para diversificar a forma de conduzir as aulas não serão mais possíveis.

As possibilidades são inúmeras. Impossível elencar todas as existentes e as possibilidades de criação de novas. Perpassam por visitas “*online*” a monumentos históricos para os alunos de Arquitetura e Urbanismo (usando equipamentos simples como TV conectada à internet e sistema de som) ou sofisticando este *tour* usando uma sala de aula imersiva.



A sala de aula imersiva é um espaço com realidade pronta para disponibilizar aos alunos experiências enriquecedoras. Estas salas são dotadas de equipamentos capazes de simular experiências sensoriais através da apresentação de imagens 3D em suas paredes que são compostas na verdade de TV 's de LED de alta resolução. A presença de som *surround* e sensores de movimentos permitem ainda mais a interação de todos os elementos que agem de forma a proporcionar uma experiência 3D inesquecível, um mundo virtual imersivo que já vem sendo aplicado há algum tempo na cultura e lazer e também em negócios. Um bom exemplo para se conhecer a tecnologia é O Cubo da *Apple*, leia o QRCode para assistir um vídeo sobre o assunto.

Outras possibilidades de recursos digitais que merecem ser exploradas são:

1. LMS e plataformas online de aprendizado

LMS se origina do inglês que significa ***Learning Management System*** significa é um sistema de gerenciamento de aprendizagem. É uma plataforma online onde alunos e professores podem acessar conteúdos e atividades dando dinamicidade à transmissão de conhecimento. Com estes sistemas é possível criar e gerenciar materiais, disponibilizar conteúdos com o público-alvo e ainda a maioria deles possibilita acompanhar o progresso dos usuários, alguns exemplos são: Moodle, Canvas, Blackboard, etc.

Tem-se ainda disponíveis plataformas online que permitem de forma um pouco mais limitada o compartilhamento e gestão de materiais bem como a interação entre os atores, mas são mais limitados em termos de relatórios gerenciais, um exemplo deste é o Google Classroom.

Note-se que não se fala neste momento da aplicação da modalidade à distancia em disciplinas ou curso, trata-se tão somente do uso destes como complemento, como uma estratégia de diversificação e inovação.

2. Interação em tempo real

Buscar a interação em tempo real é uma estratégia motivadora que pode agregar valor ao projeto de inovação de qualquer modelo pedagógico. Existem dispositivos, aplicativos e

metodologias que buscam esta interação, porém atualmente o uso de smartphone, tablet ou computadores ganha adeptos. Algumas soluções disponíveis no mercado permitem engajamento, acompanhamento do resultado em tempo real (através da aplicação de quizzes, pesquisas e atividades em equipe) e ainda diversão. Há opções gratuitas e licenciáveis, tais como: Classtime, Glider, Socrative, Prova Fácil e muitos outros.

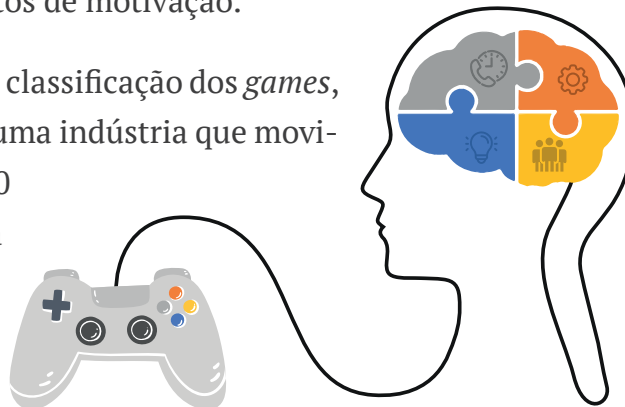
Há ainda outras soluções que podem ser usadas em projetos de inovação, tanto para o ensino presencial quanto a distância, e que reconhecidamente melhoram a produtividade, a interação e a colaboração, são eles os elaboradores de **Mapas mentais e brainstorm**. Essas soluções quando aplicadas em sala de aula permitem aos alunos participarem ativamente compartilhando, visualizando, e apresentando seus “pensamentos”, tornando dinâmica e divertidas as discussões. Há muitos representantes destes disponíveis, gratuitos e licenciáveis, dentre os quais: Mindmeister, Coggle, Miro, Ideawake, dentre outros.



3. Games, Simuladores e afins

Motivar e manter motivados os alunos é um dos fatores de sucesso do processo de aprendizado e por esta razão inúmeras são as técnicas e artimanhas que docentes desde sempre usam para diminuir a falta de motivação e participação. Uma forma que tem se mostrado bem-sucedida é trazer para as salas de aula aspectos que agradam e fazem parte do cotidiano dos alunos e, neste ponto inserem-se os jogos e simuladores. Jogos e simuladores, cada um em nível diferente, possuem estes elementos de motivação.

Não há um consenso na literatura sobre o conceito e classificação dos *games*, mas o fato é que independentemente do estigma é uma indústria que movimenta bilhões de dólares anualmente (mais de 140 bilhões em 2019) e recebe investimentos na mesma proporção. A classificação dos *games* pode partir da mais simples: de entretenimento, os publicitários, ou os educativos. Ou ainda se basear em classificações que podem permitir uma escolha mais diretiva. Numa classificação mais detalhada Oniria²¹ apresenta a seguinte classificação conforme ilustrado no Quadro 1.



Classificação	Atributos				
	Usado como na realidade	Projetado como game	Possui elementos de game	Usado como game	Apenas para diversão
<i>Games</i>		É um <i>game</i> propriamente dito			
<i>Gameful design</i>		Apenas lembra um <i>game</i>			
Simuladores Virtuais	Usa conceitos de <i>games</i> , não é usado para diversão e é usado como na realidade				
<i>Serious Games</i>		É usado como um <i>game</i> mas não é para diversão			

Quadro 1– Atributos e Classificação de Games e Simuladores²¹

Em termos gerais os *games* e *gameful design* são produtos de entretenimento, um difere do outro, pois o segundo faz uso de imagens, sons e interações. Os *serious games* (conhecidos por diversos outros nomes, tais como *advergame*) são voltados para propaganda ou são conhecidos também por *game based learn* (ou simplesmente *game* educacional) quando possuem um propósito de aprendizado.

Os simuladores virtuais, por sua vez, estão mais próximos do objetivo que se busca na inovação de modelos pedagógicos. Com eles é possível submeter os alunos a situações reais, ou seja, contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento das competências e habilidades desejadas para o egresso.

Independentemente da escolha a ser usada num projeto de inovação de modelo pedagógico o importante é saber identificar as necessidades a serem supridas quando se propõe gamificar (aplicar jogos) no contexto educacional da IES, qualquer solução será útil se empregada corretamente, porém apresenta limitações devido terem sido desenvolvidas para finalidades específicas, de um modo geral a Figura 3 pode representar esta diferença no tocante a busca pelo aprendizado e a possibilidade de interface entre os tipos.

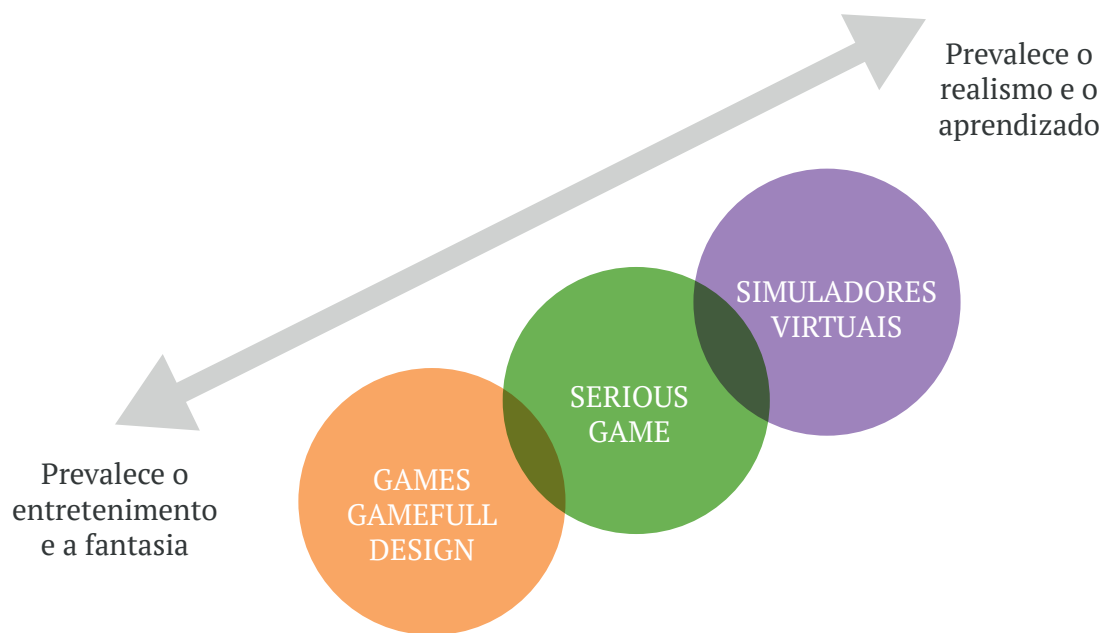


Figura 3 – Entretenimento versus Aprendizado.

Ressalta-se a existência de inúmeras opções prontas no mercado (gratuitas e licenciáveis) e, logicamente, as possibilidades de desenvolvimento de outras são ilimitadas.

Novas metodologias como proposta inovadora na educação superior

As transformações societárias no mundo contemporâneo em diversas áreas da sociedade, como econômica, política, social e cultural, impactam de forma decisiva a formação do estudante. São mudanças cotidianas que requerem contínua adaptação de processos, sistemas e modos de vida. O profissional deste século disruptivo precisa estar conectado diretamente com a realidade em mutação por meio de instrumentos e estratégias adequadas voltadas para suprirem demandas e atenderem o moderno que se instala a cada dia.

Este cenário é fruto de um antigo e sempre novo processo de globalização e internacionalização da economia mundial, do vertiginoso avanço tecnológico sem precedentes, que veio para ficar, modernizar e desenvolver cada vez mais a sociedade, que se converteu em sociedade do consumo, da interação e da inovação.

Nesse sentido, a perspectiva de propostas inovadoras de metodologias para utilização na formação do discente surgem como uma questão de extrema relevância na educação superior. Fato que deve ser constantemente pensado e repensado por ser uma área que congrega mundos e pensamentos, ideias e percepções de vida de uma forma muito diversificada, pois o público que se forma é fruto da geração tecnológica e está imerso nessa esfera.

As metodologias, no contexto da era digital, devem ser elaboradas com a finalidade de inovar, de suprir demandas específicas, adequando-se à realidade da sala de aula em questão como forma persuasiva, atrativa e de retenção do discente. Nesse sentido, ao direcionarem seus focos para inovação, as IES voltam-se também para o aprimoramento das metodologias existentes, tentando reaproveitá-las e/ou adaptá-las para o contexto deste século.

É válido ressaltar que autores discutem propostas de novas metodologias não só como forma de estarem intimamente conectados com a era digital, mas como meio de instruir o discente para a aderência às novas demandas profissionais que estão surgindo intensamente em todas as áreas do conhecimento.

Na concepção de Souza (2016)²², o grande desafio da contemporaneidade assenta-se na constatação de que as IES, concebidas como responsáveis pela formação de profissionais, precisam dar respostas às contradições postas que esta apresenta e as expectativas que se esperam dela.

O profissional do século digital deve ser propositivo, criativo, dinâmico, interativo, comunicativo, com visão de inovação dos processos e sistemas institucionais, é fundamental agir com racionalidade, de forma planejada e ir além do que está posto em seu cotidiano sociocupacional. O novo perfil profissional precisa ser permeado de capacidade técnica e operacional, não deixando de lado o conhecimento das teorias que subsidiam o fazer ocupacional.

A partir de um pensar permeado por teorias e experiências práticas é possível que o profissional busque rotineiramente novos caminhos para colocar em prática aquilo que construiu enquanto estratégia de trabalho profissional, bem como criar formas inovadoras de operacionalizar determinado produto diferenciado do que já existe a fim de atingir metas com tons de inovação.

Destaca-se, com base em Souza (2016)²², um ponto fundamental no âmbito do fazer profissional a partir da inovação, o pensar estratégias de ensino que promovam a interdisciplinaridade, além da proposta de uma multiplicidade de técnicas de ensino e estratégias didáticas com o intuito de possibilitar aos educandos a inserção nas questões sociais e ao interesse científico.

O fazer do profissional da era da inovação deve estar voltado para a compreensão e interpretação de múltiplas questões conjunturais imensas de forma latente na sociedade,

faz-se necessário um olhar atento às especificidades advindas de constantes modificações em todas as esferas da vida. O desafio é gerenciar as diversas possibilidades tecnológicas que se colocam como emergentes e definir o meio mais adequado de utilização no mundo multifacetado.

No âmbito das IES, os docentes, a partir de suas expertises, desenvolvem um leque de metodologias com propositura inovadora e com a finalidade de conectarem-se no circuito tecnológico. Dentre elas, destaca-se o ensino híbrido, a sala de aula invertida e as metodologias ativas apresentadas a seguir.

Ensino Híbrido

O ensino híbrido, divulgado na literatura por Peres e Pimenta (2011)²³, corresponde a uma aprendizagem combinada, semi presencial, semi virtual, bimodal, todos sendo utilizados para divulgação das aulas presenciais e *on-line*. Os termos utilizados referem-se à aprendizagem *on-line*, tendo como suporte os modelos que empregam o ambiente virtual e ferramentas da educação a distância.

O ensino híbrido não faz referência somente a modalidade presencial e a distância e sim, ao pertencimento do estudante como protagonista de sua aprendizagem, sendo o docente um mediador e incentivador do processo.

Muitos são os modelos de ensino híbrido que apontam para a construção da aprendizagem, conforme demonstra a Figura 4.

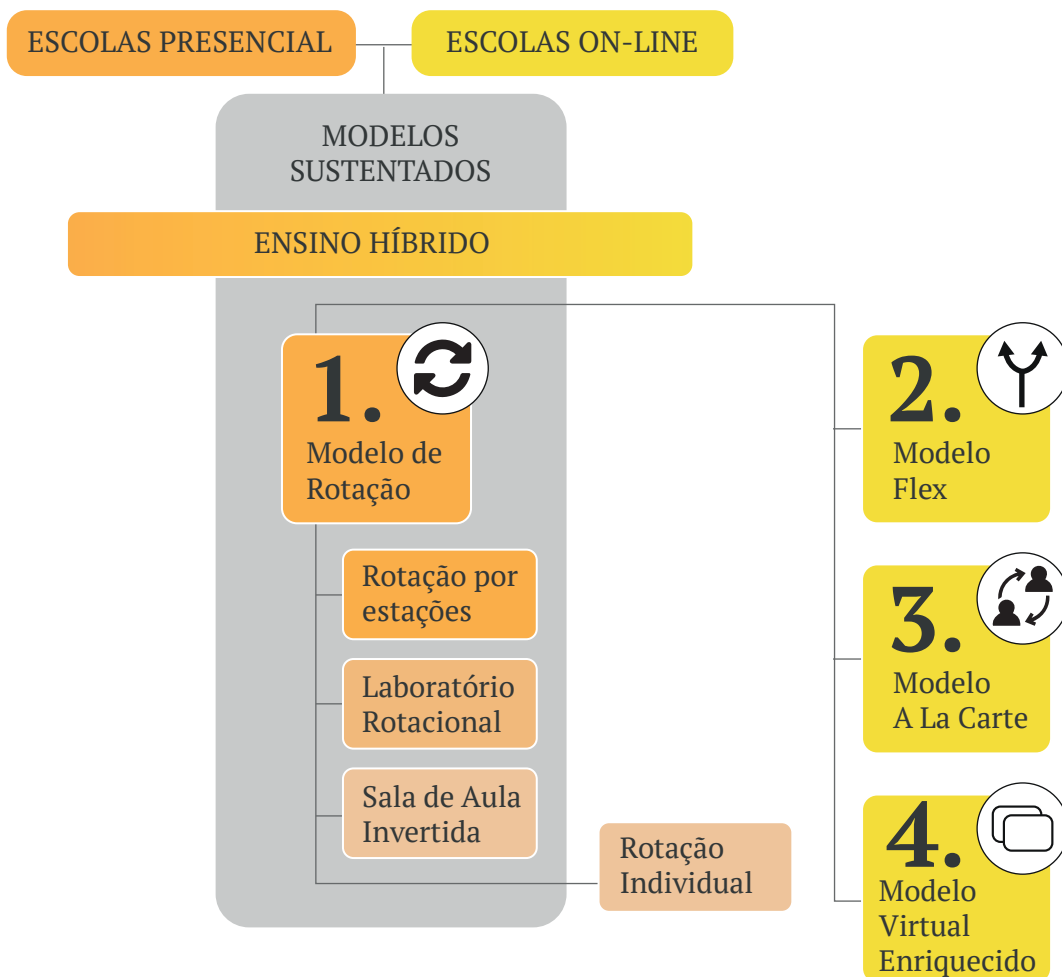


Figura 4 – Modelo de Ensino Híbrido.

Fonte: Christensen, Horn, e Staker (2013)²⁴

Esses modelos foram mapeados por Christensen, Horn e Staker para o ensino híbrido, podendo ser organizados de acordo com os objetivos das disciplinas e adaptados conforme o público a ser atendido. Portanto, nos três modelos apresentados pelos autores, a ressignificação do espaço escolar é possível sem interferir na cultura organizacional da IES.

Sala de aula invertida

O modelo de sala de aula invertida é dedicado à aprendizagem ativa, com base nos projetos que permitem os estudantes resolverem os desafios locais e globais para compreenderem as problemáticas do dia a dia. A Figura 5 apresenta um modelo de sala de aula invertida em que as habilidades cognitivas e as socioemocionais integram o processo por meio de

importantes aspectos como recordar, compreender, aplicar, analisar e avaliar de forma autônoma.

SALA DE AULA INVERTIDA

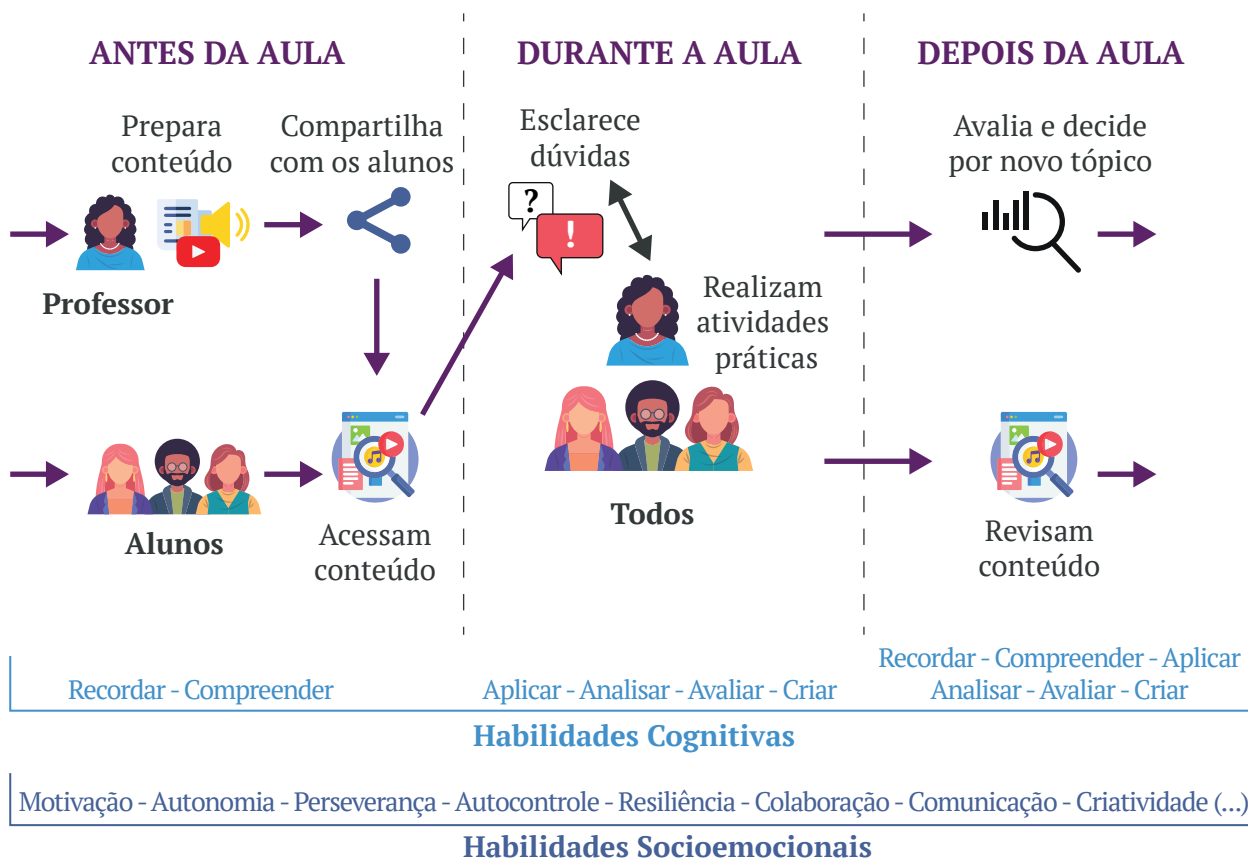


Figura 5 – Modelo de Sala de Aula Invertida.

Fonte: Schmitz (2016, p. 67)²⁵

Contudo, a sala de aula invertida é um modelo que permite reorganizar o tempo dentro e fora da sala de aula, proporcionando aos estudantes e docentes o protagonismo social, a autonomia e a interação, por meio da utilização do ferramental *on line* levando em consideração o momento que mais se adequa ao seu tempo.

Metodologias ativas

Como forma de inovar e dinamizar a aprendizagem no mundo tecnológico, as metodologias ativas surgem como prática pedagógica de interação do discente com a realidade ao colocá-lo como centro da aprendizagem, possibilitando ampla reflexão sobre o seu

próprio cotidiano, bem como o alcance de autonomia para decifrar questões reais expressas no meio profissional.

Diesel, Martins e Rehfeldt (2016)²⁶, para esclarecer sobre o entendimento da abordagem pautada em metodologias ativas, apresentam, na Figura 06, uma sintetização de seus pontos basilares, cunhados a partir dos seguintes aportes teóricos: i) o sociointeracionismo, caracterizado por Lev Vygotsky; ii) a aprendizagem significativa de David Ausubel; iii) a pedagogia para a autonomia e crítica, fundada em Paulo Freire e iv) a aprendizagem pela experiência, cunhada por John Dewey.

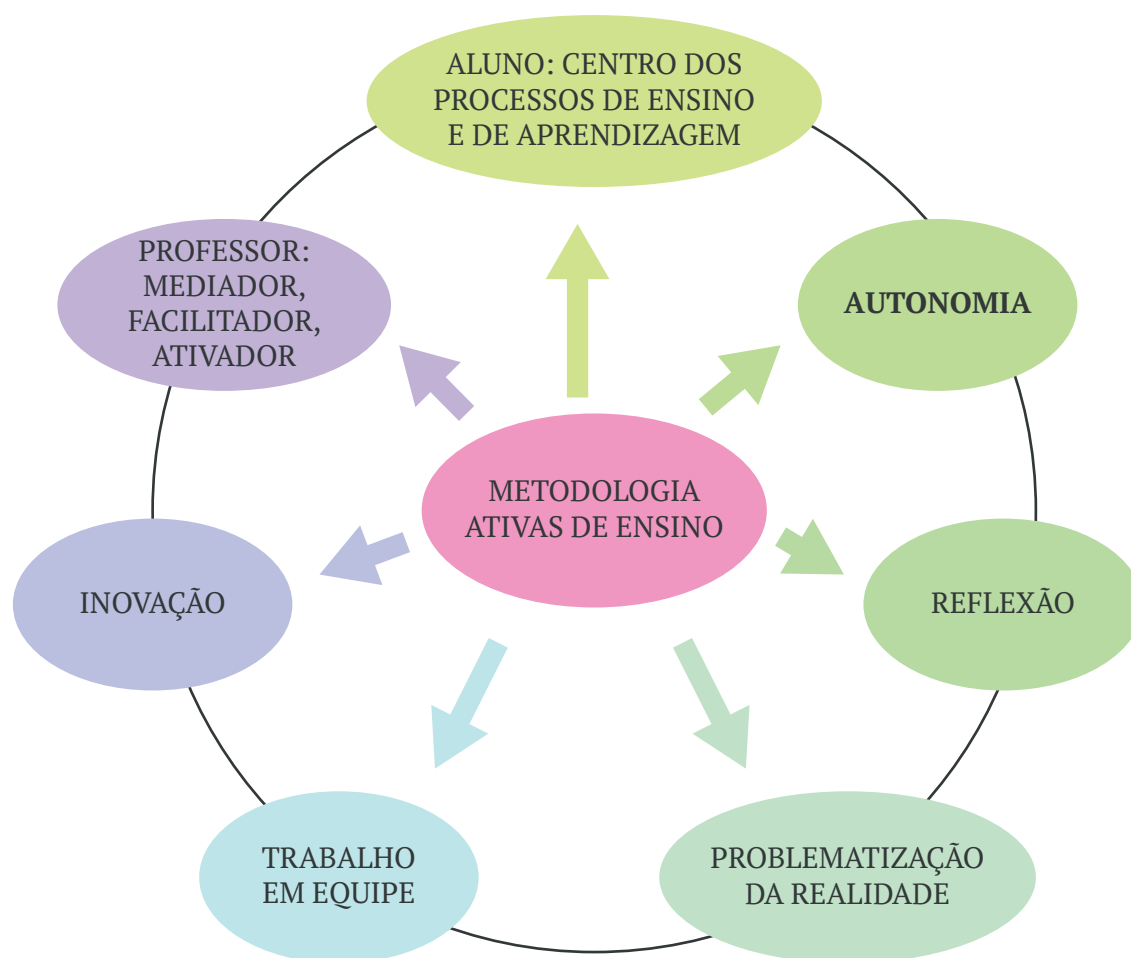


Figura 6 – Pontos Basilares das Metodologias Ativas de Ensino.

Fonte: Diesel, Marchesan e Martins (2016, p. 156)²⁷.

A partir dos modelos apresentados é válido mencionar que os estudantes do século disruptivo estão inseridos na sociedade do conhecimento que requer inovação a partir de métodos e processos de aprendizagem voltados para compreensão e interpretação de situações reais e emergentes.

Percursos formativos (new skills) como estratégia de inovação

O padrão de sociedade na segunda década do século 21, onde o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) sob a forma de diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio, são utilizados em espaços diversificados, tempos e contextos, tem provocado uma prática disruptiva do espaço físico e do espaço híbrido de conectividade escolar.

Na confluência entre os espaços presenciais e virtuais surgem percursos formativos (*new skills*) que denotam uma nova maneira de expressar pensamentos, sentimentos, crenças, medos e desejos, construídos com base diversificada de tecnologias e de linguagens midiáticas que proporcionam a interação e a criação nas relações intrínsecas de aprender.

Esse cenário provoca uma mudança de postura, participação e colaboração, requer disposição crítica em relação ao uso da tecnologia, conhecimento e sociedade, influenciado pela cultura digital.

Assim como as transformações aceleradas constituem-se em mudanças significativas na sociedade, a educação também compreende esse espaço de descobertas que ora favorecem um determinado modelo de ensino ou ora retrocede frente aos novos desafios impostos por essas caracterizações sociais. Percebe-se, esses espaços de fala quando abordamos as competências de ensinar no novo milênio, caracterizada por Sgobbi e Zanquim (2020)²⁸, como habilidades e competências correspondentes ao comportamento do profissional que são determinados pelas *soft skills*.

As *soft skills* são percebidas pelas habilidades de comunicação, autoconhecimento, gerenciamento de projetos, mentalidade de equipe, vontade e capacidade de aprender, entre diversas outras características eficazes que empresas buscam no profissional.

Isso posto, num mundo tecnológico em que as inovações percorrem as mudanças na forma de trabalho, os processos de criações inovadoras têm se sobressaído, pois as práticas profissionais potencializam um desenho social nas esferas estruturais dessas transformações. Pensar modificações que corroborem ao cenário dicotômico das *hard skills* e *soft skills*, uma vez que as *hard skills* compreendem as habilidades técnicas alcançadas na formação profissional, sendo palpáveis e prontamente quantificadas.

O Quadro 2 apresenta habilidades e competências que são tangíveis e intangíveis nesse processo entre as habilidades, habilidades básicas e habilidades multifuncionais contribuem para esse pensamento inovador.

Habilidades	Habilidade Básicas	Habilidades Multifuncionais	
Habilidades cognitivas <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade Cognitiva • Criatividade • Raciocínio lógico • Sensibilidade ao Problema • Raciocínio Matemático • Visualização 	Competências de Conteúdo <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado ativo • Expressão Oral • Compreensão de leitura • Expressão escrita • Alfabetização em TIC 	Habilidades sociais <ul style="list-style-type: none"> • Coordenando com os Outros • Inteligência emocional • Negociação • Persuasão • Orientação de serviço • Treinamento e Ensino de Outros 	Habilidades de Gerenciamento de Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Gerenciamento de Recursos Financeiros • Gerenciamento de Recursos Materiais • Gestão de Pessoas • Gerenciamento de tempo
Habilidades físicas <ul style="list-style-type: none"> • Força física • Destreza e precisão manuais 	Habilidades do processo <ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa (saber ouvir) • Pensamento crítico • Monitorando o Eu e os outros 	Habilidades em sistemas <ul style="list-style-type: none"> • Julgamento e Tomada de Decisão • Análise de sistemas 	Habilidades técnicas <ul style="list-style-type: none"> • Manutenção e Reparo de Equipamentos • Operação e Controle de Equipamentos • Programação • Controle de qualidade • Design de Tecnologia e Experiência do Usuário • Solução de problemas
		Habilidades complexas de resolução de problemas <ul style="list-style-type: none"> • Solução de problemas complexos 	

Quadro 2 – Tipos de Habilidades

Fonte: Wef (2016)²⁹

As *startups* também se caracterizam por um universo de novos saberes que envolvem a comunicação, automotivação, trabalho em equipe e liderança, sendo funções dentre um universo de outras existentes para um campo de visão profissional.

O motivo que caracteriza as diferenciações entre *hard skills* e *soft skills* estão principalmente no profissional que o mercado quer absorver. Habilidades e competências que vão possibilitar uma visão técnica do profissional da educação superior, demonstrada na imagem seguinte das *soft skills* e as *hard skills*.

Deve-se pensar tendo como base às tendências existentes no mercado e que perfil formador se quer, o indivíduo que tem acesso aos novos percursos formativos, uma vez que, esse profissional deve demonstrar uma visão empreendedora, inovadora, em que para Chahad (2017)³⁰, é necessário ter a capacidade auto organização, múltiplas tarefas, iniciativas educacionais que constroem esse caminho pedagógico, contemplando os múltiplos talentos, de acordo com que apresenta a Figura 7.

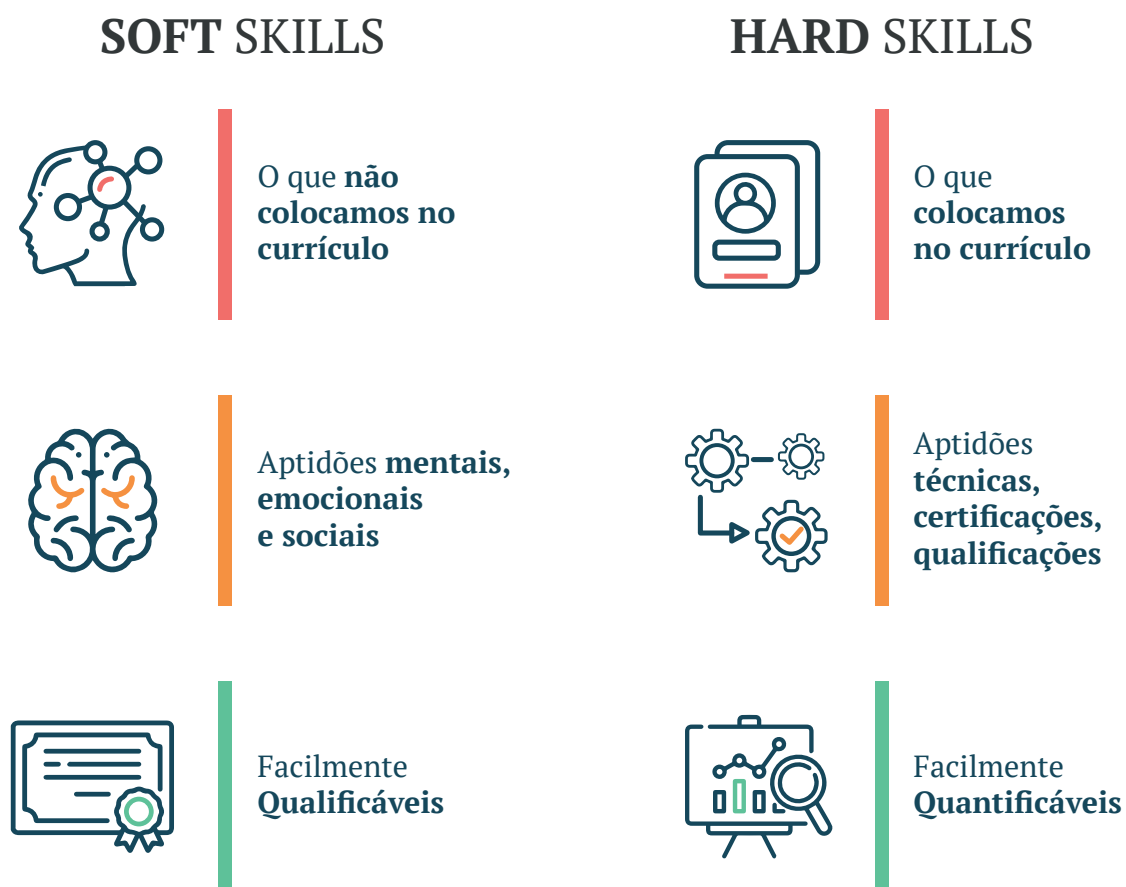


Figura 7 – Componentes do *soft skills* e *hard skills*.

Fonte: CIS Assessment (2019)³¹

Diante de tantas probabilidades, ainda é possível a implantação de um projeto de inovação do modelo pedagógico para implantar mudanças na estrutura que possibilitem novos percursos formativos.

Os percursos formativos inovadores, em sua maioria, devem apresentar como característica a inquietude com um modelo pedagógico inovador e criativo, sendo flexíveis e adaptáveis, promovendo a contextualização dos conhecimentos adquiridos e a interdisciplinaridade.

Outro contexto importante para os novos percursos formativos (*new skills*) é a flexibilidade curricular que demonstram os anseios dos aprendizes que defendem a não padronização, sabendo que o engessamento desmotiva e não auxilia a pensar de forma inovadora.

A partir dos desafios interpostos à educação de diferentes níveis, modalidades e contextos, o mundo da cocriação, do *coworking*, da economia criativa, do design colaborativo e da cultura *maker* comprovam a força da colaboração, do compartilhamento, da sinergia para descobrir novas soluções, processos, produtos, organizações. As sociedades mais dinâmicas são as que incentivam a colaboração, o empreendedorismo e a criatividade (BACICH e MORAN, 2018, p. 47)³².

Dessa forma, a aprendizagem por percursos formativos (*new skills*) oportuniza o contato com a realidade social, possibilitando a resolução de casos reais, por meio de uma intervenção significativa que interage com diversos contextos digitais e de conhecimento de mundo, contribuindo com a modificação célere do espaço e tempo que vivemos.

Possibilidades de Inovação Curricular na Educação Superior

Diante de tantas possibilidades, é possível na implantação de um projeto de inovação ocorrerem mudanças na estrutura curricular dos cursos propriamente dito.

Considerando que todo projeto pedagógico possui objetivos definidos e devem atender a legislação, às premissas do curso e da instituição podem trabalhar objetivando ampliar e modernizar, além de vislumbrar características que inovarão, como por exemplo:

- Desenvolver no futuro egresso a criatividade, a busca pela inovação;
- Exercitar o raciocínio de excelência, o trabalho em equipes multidisciplinares, a negociação em ambientes sociais e profissionais;
- Capacitar para a resolutividade, o empreendedorismo e a liderança e gestão de pessoas;

- Preparar para ambientes em constante mudança;
- Capacitar para o uso de tecnologias diversas, dentre outros.

Entretanto, cabe a ressalva que nenhuma mudança deve ser considerada satisfatória, final e estanque. O contexto educacional deverá se transformar na mesma proporção que os anseios das pessoas, do mercado e o surgimento de novos processos e tecnologias. Assim, os gestores precisam ter em mente que as exigências atuais compreendem muito mais que a base formativa tradicional e exigem outras competências, habilidades e atitudes ligadas à realidade contemporânea.

O mundo se tornou interdependente e hiper conectado. Desta forma, algumas competências são primordiais (UNESCO³⁵), dentre as quais: criatividade, autonomia, perseverança, pensamento crítico e capacidade de colaboração, as quais estão dentre as não cognitivas essenciais.

Vale ressaltar que, quando se fala em flexibilidade, um leque de opções se abre visto que ela não está limitada exclusivamente ao uso de disciplinas eletivas ou ainda do uso de disciplinas sem conteúdo pré-definido, vai muito além destes conceitos.

Pode-se lançar mão da aplicação da **flexibilização espacial** nos modelos pedagógicos, isto significa dizer que ambientes diversos físicos e virtuais, acadêmicos e profissionais podem ser explorados visando dar ao discente dinamicidade na aquisição do conhecimento. A disponibilização de cronogramas flexíveis e cursos que disponibilizam parte de seus conteúdos de forma assíncrona também traz a **flexibilidade temporal** aos modelos pedagógicos. Há ainda, nos dias atuais, a possibilidade de conectar pessoas e saberes de diversos locais e saberes diversos e complementares que agregarão ao currículo, programa e a formação de alunos experiências e conhecimentos distintos, tudo isso feito através da **flexibilidade ‘conectacional’**, que a partir do uso da tecnologia da informação permite ao pesquisador/docente ou profissional de qualquer parte do mundo ministrar conteúdos e disciplinas em nossos cursos.

No entanto, a flexibilidade preferida da geração predominante nas IES, é a **flexibilização formativa**. Nela, há currículos com inúmeras possibilidades como por exemplo: i) a escolha pelo discente de disciplinas que melhor se adaptem as suas necessidades e anseios; ii) disciplinas de conteúdos atualizáveis; iii) aproveitamento de competências profissionais e autônomos; iv) ensino adaptativo e personalizado. Tudo isso ou parte disso torna um currículo realmente inovador e, a possibilidade da educação a distância e todas as ferramentas já discutidas certamente trarão um diferencial ao curso e a IES.

Ao final são apresentados alguns exemplos já aplicados em várias instituições, porém qualquer que seja a solução escolhida na modificação ou criação de um modelo pedagógico a ser considerado inovador e criativo, o foco principal deve ser o nosso público alvo e a formação atual buscada pelo mercado e sociedade.

Estratégias matadoras: casos de inovação e sucesso

Sistema de ensino ubíqua: estratégia inovadora do Grupo Ser Educacional

O contexto atípico que o mundo vivencia impulsiona o processo de aprendizagem mediado por instrumentos digitais. A educação a distância veio para ficar, como uma tendência que não correrá o risco de sair de evidência. A estratégia do Grupo Ser Educacional é a combinação de aulas presenciais e remotas.

Faz-se necessário vislumbrar a educação e a trabalhabilidade em um mundo disruptivo, permeado por inovações tecnológicas e digitais. Para isso, foi desenvolvido o Projeto Ubíqua na perspectiva da educação cada vez mais digital, ocasionando um acelerado processo de renovação e adequação de práticas educacionais que já estavam sendo implantadas pelo Grupo Ser Educacional por meio do Ser Digital, um programa de ampliação e consolidação dos formatos digitais.

Essa não é uma tendência nova, existia antes mesmo do contexto da Pandemia do Covid-19, mas com a necessidade de distanciamento social, os preconceitos e as pré-noções do ensino tradicional foram derrubados e, em seu caos, foram erguidas colunas de ensino digitais mais resistentes.

É um cenário que representa inovação, facilidade de acesso a conteúdos mais amplos, diversificados, multifacetados, em qualquer hora, em qualquer lugar, permitindo que o discente estude cada vez mais, pois a curiosidade em ir além vai surgindo como o novo que chegou, o estudo digital.

Esse modelo de ensino pode ser considerado muito mais inclusivo na medida em que permite ao discente que trabalha acesso no tempo que lhe cabe, o discente percebe que é possível trabalhar e estudar com eficiência, mesmo à distância e por meio das plataformas de ensino, que contam com centenas de conteúdos multimídia, exercícios interativos,

dicas de leituras, filmes, vídeos, chats. São ferramentas que possibilitam maior riqueza a meios que se combinam com os livros físicos, estes que nunca podem ser derrubados, mesmo com os *e-books*.

Com a orientação dos professores e do próprio componente curricular dos cursos, é possível intensificar os estudos, conforme suas possibilidades estruturais, em múltiplas plataformas, fortalecendo os atos de estudar e de aprender de forma diversa a partir da permissão e viabilidade dos meios inovadores da tecnologia.

Isto posto, a formação profissional, em âmbito universitário, convive com o desafio constante de transmitir aos alunos questões muito além de conteúdos curriculares tradicionais, sendo cada vez mais urgente analisar competências e habilidades que levem para os discentes a capacidade de aprender a aprender. Isso porque a rapidez com que se constrói e difunde conhecimento modifica as formas de aprendizagem e, com isso, as práticas pedagógicas no âmbito das IES.

A base do Sistema de Ensino Ubíqua é formada por componentes curriculares que estabelecem relação direta da teoria com a prática e formação com foco no mercado de trabalho. Nesse sentido, o conhecimento fica acessível a todos, é uma nova forma de ensinar e aprender por meio da inovação, que está na essência das transformações digitais.

O Sistema de Ensino Ubíqua é constituído com o formato centrado no princípio da ubiquidade, do ensino em toda parte, ampara-se em um modelo educacional afinado com a contemporaneidade, considerando mudanças e transformações na forma de aprender e proporcionar conhecimento, com isso, a educação ubíqua permite múltiplas possibilidades de utilização simultânea de diversos espaços digitais.

Deve-se levar em consideração que ser multiplataforma na educação implica saber transitar em toda e qualquer área do conhecimento, significa estar e se informar em todos os ambientes, expandindo seu alcance de maneira presencial ou remotamente. O Sistema Ubíqua sintetiza tais reconfigurações do ensinar e aprender, pautado no potencial das conexões e de processos educativos híbridos.

Baseado no conceito de design da educação, o Ubíqua representa um forte potencial para a experiência do discente em ambientes imersivos, ampliando espaços de aprendizagem por meio da tecnologia digital. É a educação e o conhecimento por toda parte, utilizando as possibilidades de conectividade e mídias ativas, é a premissa do Sistema.

Ubíqua significa referência ao conceito de educação onipresente, criado pelo cientista de informática norte-americano Mark Weiser para computação ubíqua, atualmente está associado à utilização de multi plataformas educacionais nos espaços presencial e digital. Diante disso, a partir dessa concepção o Sistema de Ensino Ubíqua foi elaborado com a finalidade de corresponder às exigências de um mundo contemporâneo imerso no contexto de circulação relativos aos ambientes *on-line* e *off-line*. As iniciativas são pautadas na interatividade, colaboração, experiência do discente e no design de educação. O ambiente remoto amplia as possibilidades de conexão com o mercado, aproximando os alunos de realidades práticas dos cursos e profissões e de docentes influentes e autoridades reconhecidas nas áreas específicas, com certificação internacional. É uma troca de experiência imersiva com estudantes de todo país que estimula as práticas de empreendedorismo.

O Sistema de Ensino contribui para formas e possibilidades de educação onipresente, onde o conhecimento está em todos os lugares, a partir da concepção da revolução tecnológica, que abriu caminhos e rompeu fronteiras na educação. Dessa maneira, o meio digital é o grande aliado no processo de aprendizagem em que os dispositivos móveis e a tecnologia garantem acesso amplo e a educação acompanha o estudante por toda a vida e de diversas formas: na sala de aula, no laboratório, no celular, no trajeto para casa, no escritório e outros ambientes.

Uma das bases do Sistema de Ensino Ubíqua é a atualização das componentes curriculares para o estabelecimento da relação direta entre teoria e prática, com direcionamento de formação para o mercado de trabalho. Para isso, investe-se em um intensivo processo de fortalecimento de percursos de ensino, como a oferta de novos recursos, como jogos, desafios, vídeos temáticos, entre outras alternativas, para melhor assimilação de conteúdos pelos alunos. O Ubíqua redireciona o eixo da mediação entre professores, agora preparados para a interação digital criativa, moderna e colaborativa.

Essa perspectiva é mantida pela criação de novos caminhos do saber, que envolvem os hubs, eixos de desenvolvimento do Ubíqua em sala de aula e nos processos de engajamento apresentados a seguir.

Hubs de sala de aula

1. Sistema Híbrido de Ensino

O novo formato educacional pressupõe aulas presenciais e remotas. O Sistema oferece aos alunos diferentes espaços de aprendizagem, com professores qualificados. Além disso, por meio da conectividade, as distâncias geográficas desaparecem e surgem novas oportunidades de ensino e aprendizado agregadas ao trabalho de excelência no Brasil.

2. Notável Mestre

A partir desse sistema, os alunos aprendem novos conteúdos e expandem conexões com destaques que fazem a diferença no mercado, na pesquisa científica e em engajamento nas redes sociais. Ao longo do curso, disciplinas específicas têm a participação de profissionais que geram impacto relevante nas suas áreas de atuação. Com carga horária prática e teórica, a iniciativa tem como ponto central o intercâmbio e troca de experiências com professores convidados de referência, ampliando a possibilidade de interações entre ensino e realidade profissional.

3. Navega

Consiste na participação direta de alunos e professores de instituições internacionais, juntamente com os professores das disciplinas, em disciplinas de diferentes cursos. Agrega valor acadêmico aos alunos de graduação e pós-graduação certificação internacional, em uma formação sem fronteiras.

4. PHD Compartilha

Reforça a experiência do discente no campo da ciência, a partir de aulas com professores pesquisadores, convidados, oriundos de renomados programas de pesquisa, nas diversas áreas do conhecimento. Os docentes, dividem suas experiências em pesquisa e demais atividades acadêmicas de alto nível com abordagens pedagógicas e práticas, adequadas aos cursos de graduação.

5. Singular Tech School

A *Singular Tech School* é uma academia de aceleração de carreiras destinada a discentes dos cursos de tecnologia de informação porém com interfaces em outras áreas do conhecimento, como os ramos da criatividade, ciências humanas e sociais, saúde e exatas. Os alunos desenvolvem atividades diferenciadas e intensivas,

para o desenvolvimento de saberes e projetos inovadores, denominadas trilhas de aprendizagem. A partir de cursos de formação (livres), acompanhamento de tutores por área e ações de mentoria, os integrantes são capacitados para ocupar postos em grandes empresas parceiras, especialmente interessadas em absorver os novos talentos de nossa academia. Entre as instituições parceiras estão Google, IBM, Avanade, Oracle, Uol, Natura, entre outras, que já têm em seus quadros profissionais capacitados pela *Singular Tech School*.

6. **Ser+ Empreendedor**

No programa, ideias e propostas de alunos selecionadas em sala de aula na disciplina Empreendedorismo em que são potencializadas e recebem investimentos por meio do Centro de Inovação *Overdrives*, a partir de práticas de pré-aceleração e empreendedorismo, para a criação de novos negócios. Com a curadoria de especialistas, os alunos selecionados aprendem a desenvolver projetos que aliam teoria e prática, baseados no tripé empreendedorismo, trabalhabilidade e inovação.

7. **Ser Prepara**

O Ser Prepara se concentra no desenvolvimento de atividades de aceleração e preparatórias para exames nacionais e profissionais em todo o Brasil. O objetivo é potencializar o aprendizado de disciplinas-chave da graduação, auxiliando os alunos para os exames obrigatórios de conselhos federais ou outras entidades profissionais e concursos públicos.

Hubs de engajamento

1. **Ser Sponsor**

O Ser Sponsor proporciona aos cursos de graduação uma aproximação com o mercado. Por meio da associação com marcas renomadas, amplia-se as possibilidades de acesso do discente a empresas e a postos de trabalho. Profissionais de destaque em suas áreas de atuação são convidados a participar de disciplinas como padrinhos apoiadores dos cursos, estimulando *insights*, desafios e práticas que enriquecem ainda mais o processo de aprendizado, *network* e contato com experiências inspiradoras. Inseridos no Ser Sponsor, os alunos podem observar as dinâmicas contemporâneas com o olhar dos grandes *players* nacionais e de seus mais destacados gestores.

2. Ser Experience

O Ser Experience oferece aos alunos de graduação atividades imersivas de aprendizagem a partir de aulas, demonstrações, visitas guiadas e desafios interativos virtuais, em ambiente remoto, de todas as regiões do País. O discente é convidado a interagir com lugares, espaços de pesquisa e ambientes naturais em encontros em tempo real voltados aos principais desafios de sua formação profissional. Assim, viabiliza-se atividades de forma remota e interação com as diferentes localidades, em experiências únicas, mediadas por especialistas.

3. CRIA – Programa de Incubadora Digital

Ideias inovadoras têm maior chance de resultar em projetos reais quando recebem apoio de núcleos especializados multidisciplinares. A partir dessa premissa, o CRIA – Programa de Incubadora Digital oferece auxílio a alunos de graduação e pós-graduação a dar o primeiro passo para a criação de seus negócios, com mentoria digital ao ofertar oficinas, minicursos e outras modalidades de capacitação. As propostas submetidas por discentes ao CRIA passam por processo de consolidação, que consiste na primeira fase das atividades empreendedoras, o embrião, com avaliação profissional do empreendedor, pesquisa de mercado, desenvolvimento de estratégia e plano de negócios.

4. Monitoria Colaborativa – Remota

Projeto através do qual discentes recebem o apoio de professores e monitores para a revisão de conteúdos e orientações sobre dúvidas de forma teórica e a partir de simulações práticas, baseadas nas ementas, competências e conteúdos programáticos dos planos de ensino integrados.

5. Escola de Negócios

O objetivo da Escola de Negócios é ampliar a integração entre formação acadêmica e vivência de mercado junto a empresas de diversos segmentos econômicos, além da possibilidade de aprendizado disruptivo. A iniciativa atende à demanda de negócios já iniciados por alunos de graduação e pós-graduação oferecendo formação, remota e digital, de empreendedores e intraempreendedores. Para auxiliar na etapa de consolidação de negócios inovadores, as propostas submetidas recebem consultorias em diversas áreas, especialmente comercial, de marketing e jurídica, a partir da expertise de docentes.

6. Encontros Digitais

A partir dos sites IES+PLAY, aplicativo criado especificamente para a realização de eventos remotos que ficam disponíveis em plataforma de Encontros Digitais. A integração das atividades permite um maior intercâmbio de conhecimentos e debates sobre a produção de conhecimento em cursos de graduação diferentes e de várias regiões do País e, acesso internacional por meio do repositório on-line.

Universidad Complutense de Madrid (ucm): hiperaulas – exemplo a ser seguido

A Universidade Complutense de Madrid há pouco mais de 2 anos lançou um novo projeto denominado HIPERAULAS³⁴. Neste projeto que pode ser caracterizado como um exemplo de flexibilidade espacial, mas não só isso, é muito maior, propõe o rompimento paradigmas enraizados na educação e no processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, o espaço futurista (Figura 8) dotado de mobiliário totalmente diverso do convencionalmente usado em salas de aula (sem quadros, sem tablado para o professor) propõe romper com a pedagogia tradicional em especial ao colocar alunos e professores num mesmo patamar, sem hierarquias. E, para melhorar as coisas, mais de um professor ensinarão juntos.



Segundo os idealizadores do projeto a presença de mais de um professor melhora os resultados acadêmicos haja vista que os mais avançados incentivam os demais e a presença de outros professores serve justamente para dar o suporte necessário, mas não só isso, um espaço de co-ensino é criado, permitindo um maior sucesso na formação dos alunos. Uma visita virtual pode ser feita escaneando o *QRCode*.

O modelo chama atenção por sua inovação que propõe uma ruptura na forma de organização do tempo e espaço ocupado pelos alunos e professores e ao mesmo tempo emprega de forma massiva o uso de tecnologias não como complemento do aprendizado mas como meio, incluindo tecnologias de realidade virtual, obviamente.

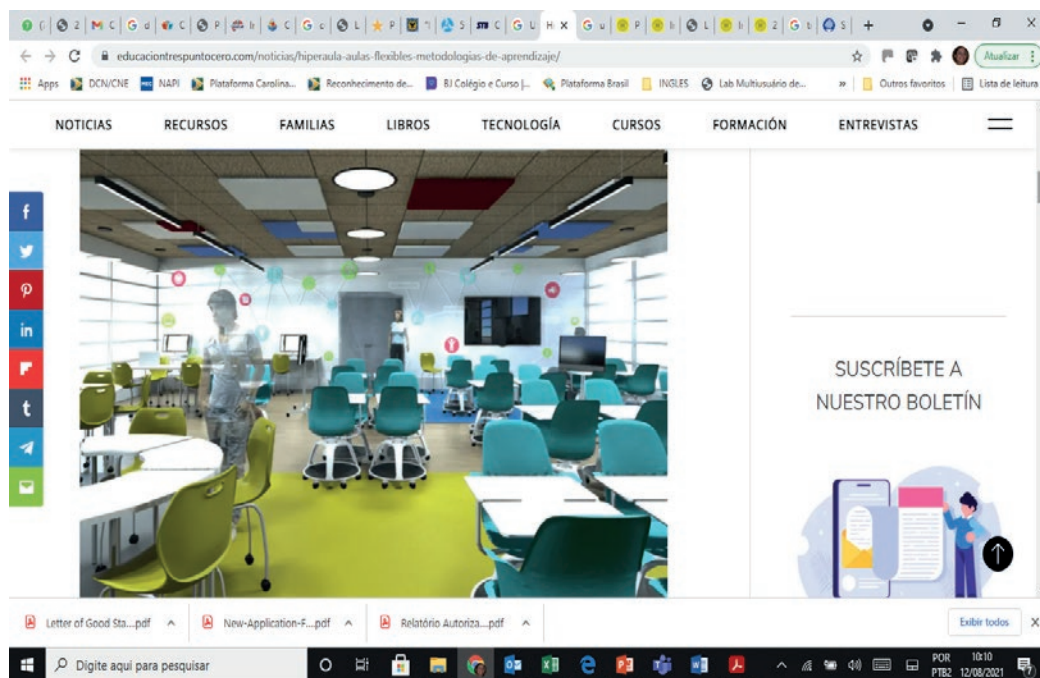


Figura 8 – Representação do Espaço Diferenciado da Hiperaula um Projeto da UCM³⁴.

MODEL Tec21 – O Modelo Flexível e Customizável do Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (TEC)

O Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey – TEC³⁵ é veterano na proposta de modelos pedagógicos inovadores apostam agora num modelo sem precedente no mundo. Com a proposta os idealizados apostam aumentar e ativar a capacidade de inovação dos alunos permitindo ao mesmo tempo que eles se mantenham atualizados e sejam agentes ativos de mudança.

Neste modelo a flexibilidade formativa é conduzida de maneira aprofundada não se limitando a alguns poucos componentes curriculares. No Tec21 pretende-se desenvolver as competências sólidas e necessárias para o desenvolvimento da profissão futura ao mesmo tempo que permite ao discente trilhar um caminho a sua escolha. Assim, após escolher o curso que integralizará ele deverá escolher o percurso. Sim, o percurso formativo.

Ao ingressar num dos cursos do modelo Tec21 o discente percorrerá 3 passos para a construção de seu percurso formativo e conseqüentemente de sua formação acadêmica.

1º. Passo: Ele deverá escolher e cursar, num rol de componentes curriculares, aqueles que lhe garantirão os fundamentos da profissão.

2º. Passo: A partir da disponibilização de conteúdos mais focados na profissão escolhida ele irá expandir e desenvolver as competências necessárias ao futuro profissional.

3º. Passo: Conteúdos ainda mais específicos serão disponibilizados visando o desenvolvimento de habilidades da profissão escolhida, porém com a possibilidade de que o discente faça escolhas direcionadas a subáreas de interesse.

Além da flexibilidade curricular, no modelo proposto pelo TEC, o discente integralizará os componentes curriculares através de uma metodologia baseada em projetos que, esperam os autores, garanta uma formação motivadora e de qualidade.

Considerações finais

Este capítulo não tem o propósito de esgotar o assunto, pois as possibilidades de inovação e criatividade são infinitas, levando em consideração o conhecimento acadêmico, pedagógico e da regulação brasileira.

Dentro de fronteiras bastante confortáveis, é possível atender a legislação vigente ao mesmo tempo que utiliza metodologias, recursos e tecnologias já disponíveis e até mesmo gratuitas para o desenvolvimento de um modelo pedagógico inovador e criativo. Assim, a regulação e os custos são desmistificados como entraves ao processo inovador.

Como toda mudança, optar por inovar requer determinados cuidados, em especial na gestão do processo, para que a nova cultura seja implantada com o empenho e apoio de toda a comunidade acadêmica.

É evidente que no percurso da mudança, dificuldades poderão surgir, mas não devem ser consideradas intransponíveis. Nesse sentido, é fundamental planejamento estratégico, gestão, engajamento, compromisso com os cenários inovadores, visando o alcance de modelos pedagógicos mais adequados ao novos tempos, com novos atores e, em especial, com foco nos novos perfis de profissionais requeridos pelo mercado de trabalho e pela sociedade.

Bibliografia

1. "Inovação", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <https://dicionario.priberam.org/chave> [consultado em 18-02-2022]
2. DAVILA, T; EPSTEIN, M; SHELTON, R. As regras da inovação. Porto Alegre: Bookman, 2007
3. SCHUMPETER, J. Teoria do desenvolvimento econômico. São Paulo: Abril Cultural, 1988.
4. OCDE. Manual de Oslo. 3ª ed. FINEP/OECD, 2005
5. Austin, V. L. Teacher's beliefs about co-teaching. Remedial and Special Education, n.22, p.245-255, 2001.
6. SCHUMPETER, Joseph A. (1946). John Maynard Keynes: 1883-1946. American Economic Review, v. XXXVI, n. 4, p. 495-518, September
7. LEIFER, R, O'CONNOR G.C. RICE M. A IMPLEMENTAÇÃO DE INOVAÇÃO RADICAL EM EMPRESAS MADURAS. RAE - Revista de Administração de Empresas RAE. v. 42, n. 2, 2002.
8. CHRISTENSEN, C.M. (2003). The innovator's solution : creating and sustaining successful growth. Boston, MA: Harvard Business School Press
9. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004.
10. BASTOS, A.C.H. Inovação e seus Impactos no Mercado e Produto. Fonte: o próprio autor da figura.
11. BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 abr. 2004. BRASIL. Lei Nº 9.394 de 24/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Brasília, Diário Oficial da União, dez. de 1996.
12. BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no Sistema Federal de Ensino. Diário

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2017

13. INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância – reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília: INEP, 2017.
14. INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância | Recredenciamento. Brasília: INEP, 2017.
15. BRASIL. Lei nº 9.394. 1996.LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em março de 2022.
16. SEMESP. Sindicato das Mantenedoras do Estado de São Paulo. Mapa do ensino superior no Brasil. São Paulo: SEMESP:SP, 2020.
17. Toledo, P. B. F., Albuquerque, R. A. F., & Magalhães, A. R. (2012). O comportamento da geração Z e a influência nas atitudes dos professores. Anais do 9º Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Resende, RJ, Brasil.
18. NOVAES, S. Perfil geracional: um estudo sobre as características das gerações dos Veteranos, Baby boomers, X, Y, Z E ALFA, Anais do VII SINGEP Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade, São Paulo: SP, 2018.
19. Haythornthwaite, C, Maarten L. "Social networks and learning networks: Using social network perspectives to understand social learning." 7th International Conference on Networked Learning. 2010.
20. COCHRANE, T. Mobile VR in Education: From the Fringe to the Mainstream. IJMBL, v. 8, p. 44–60, 2016.
21. ORIA Software S.A. Você sabe a diferença entre simuladores virtuais, games e gamificação? Disp. em <https://oniria.com.br/voce-sabe-a-diferenca-entre-simuladores-virtuais-games-e-gamificacao/#:~:text=Quando%20C3%A9%20voltado%20para%20propaganda,tamb%C3%A9m%20C3%A9%20chamado%20de%20simulador>. Acesso em: 19.03.2022.
22. SOUSA, RP., et al., orgs. Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online].

Campina Grande: EDUEPB, 2016, 228 p. ISBN 978-85-7879-326-5. Available from SciELO Books. Rev

23. PERES, Pedro e PIMENTA, Paula. Teorias e Práticas de B-Learning. Silabo: São Paulo, 2011. Disp. em https://www.researchgate.net/publication/262916633_Teorias_e_Praticas_de_b-learning. Acesso em: 28.03.2022.

24. Horn, M. B. & Staker, H. (2015). Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

25. SCHMITZ, E. X. S. Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade. January 2018. ETD - Educação Temática Digital 20(1):153.

26. Aline Diesel, Silvana Neumann Martins, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt. Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1662-1687, out./dez. 2017.

27. Aline Diesel, Silvana Neumann Martins, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt. Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1662-1687, out./dez. 2016.

28. SGOBBI, Stieve e ZANQUIM, Everton. Soft skills: habilidades e competências profissionais requisitadas pelo mercado empreendedor. 2020. Disp. em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/soft-skills>. Acesso em: 28.03.2022.

29. MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, Carlos Alberto de; Morales, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, 2015. Vol. II. GP: Foca Foto-PROEX/UEPG. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1074/1170>. Acesso 28.03.2022.

30. CHAHAD, José Paulo Zeetano. Tendências Globais no Cenário Internacional e o Futuro do Trabalho: o Impacto sobre o Perfil dos Empregos. Temas de economia aplicada, 2017. Disp. em <https://joserobertoafonso.com.br/tendencias-globais-no-cenario-internacional-e-o-futuro-do-trabalho-chahad/>. Acesso 28.03.2022.

31. CIS Assessment. o que são as soft skills? descubra como desenvolver suas habilidades e se destacar na profissão. Disp. em <https://cisassessment.com/soft-skills-como-desenvolver-habilidades/>. Acesso 28.03.2022.
32. CHAHAD, José Paulo Zeetano. Tendências Globais no Cenário Internacional e o Futuro do Trabalho: o Impacto sobre o Perfil dos Empregos. Temas de economia aplicada, 2017. Disp. em <https://joserobertoafonso.com.br/tendencias-globais-no-cenario-internacional-e-o-futuro-do-trabalho-chahad/>. Acesso 28.03.2022.
33. UNESCO-OREALC (2017). Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para AL y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Reunion-Buenos-Aires-2017-E2030-ALC-ESP.pdf>
34. UCM Universidad Complutense Madrid. UCM Presenta la primeira hiperaula de las universidades publicas espanolas. Disponível em: <https://www.ucm.es/la-complutense-presenta-la-primera-hiperaula-de-las-universidades-publicas-espanolas,-la-que-formara-a-los-profesores-mas-innovadores>. Acesso em 19.03.2022.
35. TEC Tecnológico de Monterrey. Model Tec21. Disponível em: <https://tec.mx/en/model-tec21> . Acesso em: 19.03.2022

Capítulo V - Avaliação externa virtual *in loco*

Paulo Chanan
Ivanete Oliveira

Introdução

A avaliação da educação superior brasileira que, atualmente, tem fulcro na Constituição Federal (Art. 209, II) (BRASIL, 1988), na Lei do Sinaes (Lei 10.861/2004) (BRASIL, 2004), no Decreto nº 9.235/2017 (BRASIL, 2017) e em outros normativos infralegais, como a Portaria Normativa MEC nº 840/2018 (BRASIL, 2018), até 2021, era realizada de maneira presencial para todos os atos regulatórios de cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) e institucionais (credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica).

Os anos pandêmicos, de 2020 e 2021 (UNA-SUS, 2020), que estabeleceram restrições ao deslocamento de pessoas em todo território nacional, impactaram diretamente à execução das avaliações externas, provocando, especialmente em 2020, a paralisação dos procedimentos de visitas *in loco*, o que promoveu a aceleração e conclusão de estudos, que já estavam sendo feitos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), desde de 2019, sobre a colocação em funcionamento das inovadoras Avaliações Externas Virtuais *In Loco*, como uma alternativa viável para incrementar o fluxo às avaliações que haviam sido estacionadas no Inep.

Essa nova modelagem permitiria que cursos e Instituições de Educação Superior (IES) fossem avaliados a distância, com uso de tecnologias, pelas Comissão de Avaliação do Inep, sem que se modificasse o fluxo estabelecido pela Portaria Normativa MEC nº 840/2018 (BRASIL, 2018).

Na pré-implantação, percebeu-se que, dentre outros, todos explicitados a seguir, o Inep preocupou-se com quatro temas, em especial:

Utilização de Sistemas Seguros – Para se pensar em virtualizar a visita *in loco*, assuntos como disponibilização de documentos, visita às instalações e entrevistas com pessoas da IES exigiriam sistemas preparados em segurança para tais finalidades;

Uso de Plataformas Confiáveis – Além do quesito segurança, era necessário apoiar a avaliação externa virtual *in loco* em plataformas que garantem o acesso ininterrupto, 24 horas por dia, 7 dias por semana, para que a avaliação não fosse penalizada por fatores externos a ela;

Aceleração das Entregas – Outro ponto previamente pensado, é que a diminuição de tempo de exposição dos avaliadores ao processo, vez que os dias de viagens seriam suprimidos da avaliação externa e o aumento do banco de avaliadores, que também era um processo em fase muito avançada, pois havia sido acelerado a partir de 2018, dariam impulso aos processos e geraria, por óbvio, um volume de entregas muito maior do que o previsto, diminuindo, em muito, o estoque de avaliações que, naquele momento, acumulava-se no Inep;

Diminuição de Custos – Por fim, estava no radar dessa análise prévia, o fator custo, que incidia sobre o processo avaliativo para o Inep. Inarredável que, com a diminuição drástica dos deslocamentos dos avaliadores, haveria uma significativa redução de custos, especialmente com passagens aéreas, o que daria viabilidade a um número maior de avaliações, pelos orçamentos já estabelecidos. De maneira direta, esse fator também impactaria na aceleração das entregas e conseqüente diminuição do estoque de avaliações.

Cenário perfeito!

De uma vez só, o Inep poderia trazer satisfação a todos os usuários do sistema e, ainda, provocar uma redução forte em seu estoque de avaliações que, há muito, era o maior fator de reclamações junto à autarquia, por parte das IES.

Marco regulatório da avaliação virtual

Em 20 de abril de 2021, foi publicada a Portaria Inep nº 165/2021 (BRASIL, 2021a), que deu vida a **Avaliação Externa Virtual *in loco***. A justificativa vem logo no art. 1º, do nível normativo que, *in verbis*, resolve:

“Instituir a Avaliação Externa Virtual in Loco, para a melhoria da visita de avaliação externa de IES e cursos de graduação por comissão de especialistas que integram o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) ou o Banco de Avaliadores de Escolas de Governo. “

Noutro ponto, no art. 3º da Portaria supramencionada, observa-se, para além dos itens da pré-análise, tocados acima, os objetivos explicitados que deram azo ao surgimento desse novo cenário:

“Art. 3º - A Avaliação Externa Virtual in Loco será implementada com o uso intensivo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), objetivando:

I - fortalecer a organização da avaliação, seu acompanhamento e supervisão, a segurança da informação, a disponibilidade de avaliadores e o atendimento a IES e cursos de graduação no país;

II - viabilizar novas formas de interação entre IES e comissões avaliadoras de forma síncrona, com a garantia de condições para o registro fiel e circunstanciado das evidências de oferta educacional, seus insumos e processos, pelas comissões;

III - incrementar o atendimento a municípios de difícil acesso ou que possuam atendimento prejudicado por condições de disponibilidade aérea, rodoviária, aquaviária, condições geográficas ou meteorológicas;

IV - dirimir elementos de ordem logística que afetam a realização das avaliações;

V - garantir a entrega do relatório de avaliação, dados e informações educacionais às partes interessadas no resultado da avaliação externa - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC) e IES;

VI - manter o processo de avaliação externa de IES e cursos de graduação mesmo

em cenários de contingência local, regional ou nacional, como as ocasionadas pela disseminação do novo coronavírus;

VII - agregar novas tecnologias para a organização da avaliação externa;

VIII - otimizar a dedicação de integrantes dos bancos de avaliadores à interação com as IES; e

IX - aumentar a eficiência da visita realizada pelas comissões.

Por seu turno, na esteira da necessidade de tecnologias que dessem conta da nova sistemática, entraram em cena o TEAMS (MICROSOFT, 2016), plataforma colaborativa da empresa Microsoft, para ser utilizada nas reuniões, entrevistas e visita às instalações e o FTP - File Transfer Protocol (HOSTINGER, 2022), ou, em português, Protocolo de Transferência de Arquivos, que se tratava de uma conexão entre computadores para disponibilização de arquivos, no caso, dos documentos necessários às avaliações.

O TEAMS (MICROSOFT, 2016) mostrou-se satisfatório, mas o FTP (HOSTINGER, 2022) não, em função das dificuldades de uso e da fragilidade no quesito segurança, vez que os documentos da IES precisam, necessariamente, serem baixados para o computador dos avaliadores para, somente então, serem abertos, o que podia possibilitar o uso indevido dos documentos pelos avaliadores.

Posteriormente, com o advento da Portaria Inep nº 275, de julho de 2021 (BRASIL, 2021b) foi retirado a obrigatoriedade do uso do FTP (HOSTINGER, 2022), deixando essa disponibilização de documentos a cargo da própria IES, através de qualquer meio por ela escolhido, o que dava isenção ao Inep, quanto a eventual utilização indevida de documentos e tranquilidade a IES para a escolha do sistema, que entendesse, mais seguro.

Não se pode olvidar que oportunidades advieram para o Inep, a cavaleiro desse novo modelo avaliativo. Especialmente duas: **a)** o acompanhamento mais de perto das avaliações, na medida em que foi possível inserir técnicos do Inep nas salas virtuais, para assistirem, sem interferências, tanto as reuniões e entrevistas feitas no curso das avaliações, quanto as conversas estabelecidas pelos avaliadores, nos instantes reservados a definição sobre aplicação de conceitos. A partir daí, oportunizou-se ao Inep a identificação mais precisa de eventuais gaps no treinamento dos avaliadores e a necessidade de retreinamento; condutas indevidas das Comissões; atendimento ao fluxo estabelecido pelos normativos legais, dentre outros; e **b)** a documentação, através de gravações, das

interações permitidas pelas normas (Portaria nº 275/2021 (BRASIL, 2021b)). Isso trouxe um *plus* de seriedade e comprometimento a essas fases, evitando, por outro lado, que, em eventuais impugnações de relatórios de avaliação, na tentativa de sustentar seus pedidos, a IES traga situações que, de fato, não ocorreram.

Com o advento das avaliações externas virtuais *in loco* e de toda a agilidade e dinâmica nela embarcadas, foi inevitável a comparação e a certeza de que o modelo exclusivamente presencial estava ultrapassado.

Ainda que, para avaliações que exijam vistórias mais minuciosas em laboratórios e campos de estágio, admita-se a necessidade da presencialidade dos avaliadores, o fato é que, para o imenso quantitativo de avaliações, que estavam retidas no estoque do Inep, essa presencialidade era totalmente desnecessária.

Nada, absolutamente nada, do que é determinante para a verificação dos indicadores dos instrumentos de avaliação, deixou de ser feito pelas Comissões de Avaliadores, no sistema virtual.

Ressalta-se, que as exceções foram contempladas desde o início pela Portaria nº 165/2021 (BRASIL, 2021a), quando, em seu parágrafo 2º, do art. 4º, determinou-se que:

“Os cursos de graduação previstos no art. 41 do Decreto 9.235/2017, sendo eles Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, não serão avaliados pela Avaliação Externa Virtual in Loco.”

Assim, ressaltando as avaliações de Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, todas as demais estariam suscetíveis ao sistema virtual.

Em abril de 2021, quando a Portaria nº 165 (BRASIL, 2021a) foi publicada, ainda havia a restrição quanto as avaliações de credenciamento institucional, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos, por força da Portaria nº 796 (BRASIL, 2020) e da Portaria nº 1.087/2021 (BRASIL, 2021d). A restrição quanto aos atos de reconhecimento de curso e primeiro credenciamento caíram em 01º de novembro de 2021 e, permanece impedida a marcação de avaliações de renovação de reconhecimento e credenciamento, a partir do 2º pedido, até setembro de 2022. Dessa maneira, com exceção dos atos regulatórios de renovação de reconhecimento e credenciamento, a partir do segundo pedido, todos os demais, agora, estão possíveis à utilização da via virtual.

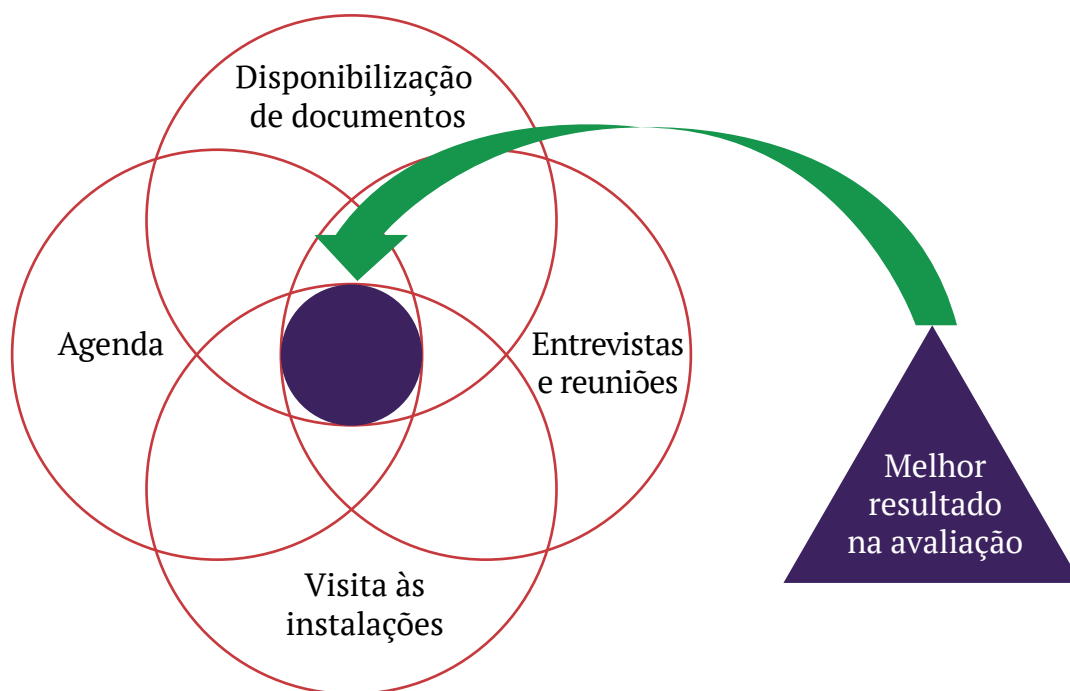
Por seu turno, o MEC apresentou um Projeto de Lei, que está em trâmite na Câmara dos Deputados, com a finalidade de dar força de Lei à Avaliação Externa Virtual *In Loco*, o que, se aprovado, essa modalidade avaliativa não ficará vinculada à pandemia da Covid-19, isto é, dará perenidade a essa forma de avaliação.

Procedimentos relacionados à avaliação virtual

Os desafios para as instituições

Independente do processo de avaliação ser presencial ou virtual, a atenção das IES sempre esteve nos pontos colocados na Figura 1.

Figura 1 – Pontos de Atenção na Avaliação



Fonte: Autores (2022)

Ocorre que no processo virtual trouxe preocupações adicionais nos 4 (quatro) pilares expostos na Figura 1, que serão tratadas uma a uma a seguir.

A agenda

A agenda é, em regra, o primeiro momento formal de relacionamento entre Comissão de Avaliadores e IES. Inobstante a existência de contatos iniciais, que o Ponto Focal da Comissão faz com o Procurador Institucional ou com o Coordenador do curso avaliado, com vistas à indicação de aeroporto e hotéis, no caso de avaliações presenciais, as tratativas sobre a agenda exigem total atenção da IES.

O motivo, é que a formalização definitiva dela determinará todas as etapas e horários em que as coisas acontecerão nos dias previstos para a avaliação.

Pode parecer que na visita virtual as coisas ganhem um pouco mais de tranquilidade de horários, já que os participantes de entrevistas e reuniões podem acessar a sala virtual de qualquer local, mas assim não o é.

A primeira preocupação de quem negocia a agenda pela IES é ter a disponibilidade de horários de todos que irão participar da visita, especialmente professores e estudantes, pois esses nem sempre estão à disposição da IES em tempo integral.

Note-se, que garantir a participação de todos é benéfico para IES, pois poderá contar com todo apoio de sua comunidade acadêmica na prestação de informações precisas ao processo, o que pode determinar melhores conceitos.

Dessa forma, com a disponibilidade de todos garantida, o Procurador Educacional Institucional (PI) que, geralmente, é quem trata essas questões procedimentais com a Comissão de Avaliadores, precisa empenhar-se para que a agenda seja:

Concisa – a agenda necessita conter apenas o necessário, que são dias, horários e atividades a serem realizadas, de forma específica e clara, evitando excesso de detalhes e listas de documentos, já que ela é vinculativa. Uma vez as coisas lá colocadas, o cumprimento exato de seu conteúdo deve ser o objetivo direto, tanto da Comissão de Avaliadores, quanto da IES. O caso de listar documentos, prática comum das Comissões, deve ser alvo de imediata impugnação, por parte da IES, já que inexistente, quer seja pelos normativos, quer seja pelos instrumentos de avaliação, lista específica de documentos que deva ser requisitada pela Comissão de Avaliadores. A IES tem a autonomia para apresentar os documentos que entende sejam necessários ao atendimento dos indicadores dos instrumentos de avaliações, descabendo aos avaliadores listarem ou, ainda pior, nominarem quais sejam.

Consensual – pressupõem-se a concordância, tanto da instituição, quanto dos avaliadores. O pensamento deve ser o ajuste de horários que interfira o mínimo na rotina da IES e que permita a participação de todos os que precisar participar de reuniões e/ou entrevistas.

Caso não se chegue a um consenso sobre a formatação ou adequação da agenda, a IES deve formalizar sua impugnação, tanto para Comissão, quanto para o Inep e guardar essa impugnação para ser usada numa eventual impugnação de relatório de avaliação para a CTAA.

Cumprida – pode parecer óbvio, mas uma vez acordada, a agenda deve ser cumprida. Horários e atividades nela especificados precisam acontecer quando foram previstos, tudo para que a avaliação não cause transtorno à rotina institucional e nem impeça a participação de quem quer que seja nas reuniões e entrevistas marcadas.

O descumprimento da agenda por parte da Comissão de Avaliadores pode ser consignado na avaliação que a IES faz dos avaliadores junto ao Inep.

Com esses cuidados, vencida estará a etapa da Agenda e a IES deverá focar-se nas próximas fases, colocadas a seguir.

A disponibilização de documentos

Esse é outro instante de grande atenção para a IES, de modo particular, nos processos virtuais de avaliação externa.

A documentação precisa chegar aos avaliadores exclusivamente de maneira virtual e isso pressupõe a utilização de tecnologia mediadora.

Os descritores dos instrumentos carregam em seu bojo o que, exatamente, os avaliadores precisam verificar para a aplicação dos conceitos e, por seu turno, os documentos que serão disponibilizados precisam dar conta de demonstrar o atendimento ao esperado pelos descritores.

Por isso, a preparação e disponibilização dos documentos não pode ser feita sem um critério claro e, muito menos, sem um direcionamento, ainda mais quando se trata de

avaliação virtual, já sabendo a IES que a simples utilização de um *software* ou sistema para acessar os documentos pode ser um complicador adicional para os avaliadores, especialmente os que têm menos aproximação com as ferramentas de tecnologia da informação.

Num primeiro instante, a IES necessita adequar a documentação, ou seja, verificar se o esperado pelo descritor, do conceito que ela deseja alcançar, está atendido pelos seus documentos. Caso não esteja, pelas vias regimentais, é necessária uma adequação dos documentos, antes que eles sejam colocados à vista dos avaliadores.

Ainda preambularmente à disponibilização da documentação, a IES precisa montar o que, comumente, chama-se de Plano de Ação ou Plano de Atendimento que, nada mais é, do que planilhar quais documentos seus atende a quais indicadores do instrumento em uso, numa relação de um para um, caso apenas um documento supra toda a expectativa do descritor ou, um para vários, quando mais de um documento seja necessário para atender a tudo que o descritor espera.

Após, inarredável a escolha por um sistema eletrônico para disponibilização de documentos aos avaliadores que, de fato, auxilie na jornada pela busca do melhor conceito. Um sistema ideal deve contemplar, ao menos, as seguintes características:

Segurança e Confiabilidade – o sistema ideal necessita garantir o bom funcionamento do banco de dados, nos pilares da integridade, disponibilidade e confiabilidade. O acesso precisa ser garantido ao sistema 24 horas por dia, 7 dias por semana. Importante que tenha em seu bojo processo de *backup* permanente de dados, em servidores que operem com redundância, para que seja mitigado, ao máximo, a hipótese de perda ou violação de dados. Ainda, as senhas precisam ser criptografadas e com sistema de *firewall* ativo, visando a tentativa de impedir ataques *rackers*;

Suporte Ativo – o sistema ideal, além de um suporte passivo, à disposição dos usuários, necessita de um suporte ativo, que esteja atento às modificações, tanto nos instrumentos de avaliação, quanto no cenário regulatório, que possam impactar a preparação das avaliações, promovendo alertas aos usuários, sempre que tais situações ocorrerem;

Suporte no Planejamento – o sistema ideal deve conter uma ferramenta que auxilie e, se possível, que norteie, a construção do Plano de Ação ou Plano de

Atendimento para a avaliação. Como se falou acima, esse planejamento é fundamental para a obtenção de um melhor conceito no processo avaliativo. Sem contar que um plano bem montado, vai direcionar os avaliadores a uma avaliação mais célere, pois já estará à disposição deles, por indicador do instrumento de avaliação em uso, apenas os exatos documentos de atendimento, evitando a perda de tempo na procura pela informação;

Facilidade de Acesso – um dos maiores fatores de reclamações dos avaliadores quanto aos sistemas usados pelas IES, tem sido a dificuldade de acesso aos documentos. Em função disso, o sistema ideal deve permitir aos avaliadores a maior rapidez e facilidade de acesso possíveis. Ideal é que os documentos sejam apresentados à Comissão já na modelagem do Plano de Ação e que os avaliadores não precisem se utilizar de qualquer outro *software*, drive ou sistema de apoio para acessá-los.

Por fim, sobre o tema da documentação, a IES tem que estar ciente que somente os documentos não são suficientes para a produção de conceitos satisfatórios. A avaliação exige a verificação de um sistema complexo, onde documentos, reuniões, entrevistas e infraestrutura trabalham em conjunto, numa interligação de validação ou invalidação entre si.

Entrevistas e reuniões

Sendo a avaliação presencial ou remota, as reuniões e entrevistas são sempre críticas.

É nessa etapa, principalmente, que a Comissão de Avaliadores buscará as principais confirmações para validar ou invalidar o que consta como regra nos documentos apensados pela IES ao processo. Por isso, a conscientização e preparação de todos que participarão é crucial.

Inicialmente, importante saber que, de maneira geral, uma avaliação sempre quer reuniões com docentes/tutores, discentes, técnicos-administrativos, Comissão Própria de Avaliação - CPA e gestores da IES. Quando se trata de uma avaliação de curso, também são requeridas reuniões com coordenador do curso e NDE. Se o foco do processo for o EAD, quer seja curso, quer seja institucional, entram na lista das reuniões a Equipe Multidisciplinar. Todas essas reuniões devem constar formalmente na Agenda da visita.

No que tange às entrevistas, falamos naqueles que responderão pelos espaços mostrados na visita às instalações. Essas entrevistas, diferente das reuniões acima colocadas, nem sempre constam na agenda formal da visita. Assim, entrevista-se a(o) Bibliotecária(o), o(s) responsável(eis) pelos laboratórios, o(s) responsável(eis) pelo setor de atendimento ao aluno, a(o) Secretária(o) Acadêmica(o), dentre outros.

Pela multiplicidade de pessoas e funções que as reuniões e entrevistas envolvem, antes de tudo, a IES deve mapear o que cada participante seu, baseado em suas funções, deve conhecer com profundidade, tanto da documentação, quanto da infraestrutura, para garantir o processo de validação.

Apenas para exemplificar, o coordenador do curso deve conhecer com profundidade a Diretriz Curricular Nacional (DCN) e o Projeto Pedagógico do seu curso, os documentos acadêmicos e institucionais que afetam a execução desse Projeto, as práticas de gestão da e a infraestrutura da IES, especialmente a vinculada a seu curso. Com essa bagagem, com certeza, o coordenador estará preparado para todo tipo de interpelação que possa vir da Comissão de Avaliadores.

Essa análise de conhecimentos necessários deve ser feita de cada um que se reunirá ou será entrevistado pelos avaliadores.

Quando se trata de avaliações externas virtuais, há um fator de preocupação adicional, que é, no caso das reuniões, a utilização de uma plataforma de comunicação e colaboração, no caso atual, o TEAMS (MICROSOFT, 2016), pelos entes da IES que participarão. Isso porque o acesso será feito em conjunto ou separadamente, em computadores ou outros dispositivos da instituição ou próprios, na IES ou em outros locais e, nem sempre, todos têm a ferramenta instalada e testada em seu dispositivo. Em alguns casos, ainda que a tenha instalada, vão demonstrar dificuldades na operação.

Nesse contexto, faz-se mister um treinamento para uso da plataforma, objetivando nivelar o conhecimento de todos a esse respeito, com vistas a afastar do processo esse complicador, que pode determinar a ausência de pessoas ou informações, em momentos cruciais da avaliação, acarretando conceitos indesejados, ao final.

No que tange às entrevistas, as dificuldades serão as mesmas enfrentadas pela visita às instalações e serão tratadas no item a seguir.

Visita às instalações

Neste tópico, inquestionavelmente, houve incremento de preocupação para a instituição de educação superior.

Uma coisa é apenas conduzir os avaliadores numa visita presencial aos espaços por eles escolhidos ou predeterminados, outra, muito diferente, é garantir que eles vejam tudo o que é necessário à avaliação, sem que estejam no espaço físico da IES e em tempo real, isso porque a visita precisa ser síncrona.

Novamente as preocupações voltam-se, de início, a responder se todos os espaços físicos ou tecnológicos, previstos para análise nos instrumentos de avaliação, estão implantados na IES.

Ultrapassado esse ponto, a preocupação caminha no sentido da adequação dos espaços da IES aos descritores dos conceitos por ela almejados, do(s) instrumento(s) em uso.

A partir daí, com tudo preparado, passa-se aos desafios de transmissão do sinal para os avaliadores.

Não se pode olvidar, que é preponderante a transmissão de imagem e som com qualidade destacada, para que a verificação dos avaliadores alcance os objetivos da IES.

Evidente que se a imagem for tão ruim a ponto de inviabilizar a análise, gerará um conceito muito menor do que aquele almejado pela IES, pelo simples fato da Comissão de Avaliadores não ter conseguido visualizar todas as nuances do espaço avaliado.

Nesse sentido, parece ser imperioso que se cuide dos seguintes aspectos:

Geolocalização – obrigação imposta pelo art. 10, da Portaria nº 165 (BRASIL, 2021a), a geolocalização precisa ser feita no início da visita as instalações. Para tal, o condutor da visita deve saber como operá-la em seu celular, compartilhando a tela com a Comissão de Avaliadores, para que eles se certifiquem da adequação de endereço das instalações. Todas as vezes que o sinal de transmissão cair, por qualquer motivo, a Comissão de Avaliadores pode solicitar que a geolocalização seja novamente feita e o condutor da visita deve estar atento a essa necessidade.

Celular com Boa Câmera – a qualidade da câmera faz toda a diferença na apresentação dos espaços, numa visita virtual. Mas nesse quesito reside um enorme

perigo. Quanto maior a qualidade da imagem que se quer transmitir, maior a necessidade de banda de internet para o *upload*. Assim, é pouco provável que a IES consiga transmitir uma imagem em 4K ou superior, por exemplo, ao vivo, para os avaliadores. Exigiria uma enorme banda de internet dedicada, que a maioria das instituições não têm. Destarte, uma imagem HD ou FULL HD, é mais que suficiente para atender a boa qualidade de recepção dos avaliadores. Sempre lembrando que, para a melhor recepção, os avaliadores devem ter boa qualidade de banda de internet também.

Som Transmitido por Outra Conexão – a utilização do TEAMS (MICROSOFT, 2016) permite a conexão de mais de um celular do lado da IES. Dessa forma, melhor que uma ligação cuide da transmissão da imagem das instalações visitadas e outra trate da transmissão do som de quem está apresentando os espaços. Dessa maneira, a ligação que estiver transmitindo o som estará sempre desonerada e mais leve, permitindo que a conversa entre a Comissão de Avaliadores e a pessoa que está apresentando os espaços não seja interrompida, ainda que, por vezes, a transmissão da imagem venha a falhar, por conta do sinal de internet.

Boa Qualidade de Internet – trata-se, como se viu anteriormente, de fator preponderante para o sucesso da transmissão para os avaliadores, das imagens da visita às instalações da IES. Há dois caminhos, ou utiliza-se o WIFI (TECHTUDO, 2021) da instituição ou o 4G ou 5G (BRAGA, 2017) do celular que será manuseado na transmissão das imagens. A experiência tem mostrado que a internet do celular, normalmente, atende melhor que a internet WIFI (TECHTUDO, 2021) da instituição. Isso, em função de que o deslocamento por todos os espaços da IES vai provocando a troca dos roteadores de WI FI (TECHTUDO, 2021) ao longo da transmissão, o que leva, muitas vezes, à queda ou deficiência do sinal. Importante, então, antes da visita oficial, fazer teste de transmissão e ver qual a melhor solução para a IES.

Conhecimento do Apresentador – quem estará conduzindo a apresentação dos espaços, pela IES, precisa ser alguém que: **a)** domine bem o instrumento de avaliação que está sendo usado na visita, já que é ele quem chamará a atenção dos avaliadores para detalhes dos espaços que determinarão os melhores conceitos; **b)** conheça suficientemente os espaços físicos da IES, para detalhar cada um deles e não esquecer de passar por nenhum que venha ser importante para o bom resultado da avaliação; e **c)** saiba quem serão os entrevistados pelo percurso e não deixe

de possibilitar a fala de nenhum deles, pois as entrevistas são cruciais para bons conceitos em vários indicadores dos instrumentos.

Com todos esses cuidados e precauções, a avaliação externa virtual *in loco* deixa de ser um desafio para as IES e passa a ser uma grande oportunidade de se obter melhores conceitos, vez que os detalhes que auxiliam, nesse sentido, estarão mais no controle da IES do que dos próprios avaliadores.

Protagonismo do procurador institucional no processo de Avaliação Virtual in loco

O objetivo deste terceiro tópico é discutir o processo de **Avaliação Externa Virtual *in loco*** na perspectiva do Procurador Educacional Institucional (PI)¹, estabelecendo como principais vetores: a **cultura da avaliação; virtualização da avaliação** e as **etapas que compõem o processo avaliativo** – antes, durante e depois – que exigem o seu protagonismo.

Destaca-se que não há a pretensão de abordar a Avaliação Externa Virtual *In Loco* como um procedimento punitivo para a IES ou como uma auditoria realizada externamente, mas sim como um processo fundamental para a qualidade da educação superior e, por consequência, como aspecto imprescindível para o desenvolvimento e sustentabilidade das diferentes instituições que transitam no cenário da educação superior.

Assim, cabe ao PI contribuir para disseminar a **cultura da avaliação** no âmbito de sua IES. Uma das primeiras prerrogativas para desenvolver essa prática como ação rotineira é compreender o sentido do “fazer com” em detrimento do “fazer por” ou “fazer pelo”. Desse modo, o processo avaliativo não é atividade solitária, mas sim coletiva que envolve diferentes atores: PI, dirigentes, docentes, discentes, técnico-administrativos e os membros da sociedade civil.

1 A função de PI foi oficializada pela publicação da Portaria nº 46, de 10 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). Inicialmente denominado de Pesquisador Institucional, cuja principal atividade era coletar informações para o Censo da Educação Superior, esse profissional passou a ter as suas funções ampliadas tornando-se um importante agente nos processos pertinentes à regulação, supervisão e avaliação do Ensino Superior. A partir da publicação da Portaria Normativa nº 23, de 1º de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), a nomenclatura foi reconfigurada, passando a ser designado como Procurador Educacional Institucional (PI).

Para que a avaliação externa seja apropriada como cultura, ela precisa assumir o *status* de prática reflexiva, portanto, o engajamento dos atores envolvidos nesse processo é essencial. Para tal, o PI tem importante papel na promoção de situações que sensibilizem e possibilitem que toda comunidade acadêmica aprofunde seu conhecimento em duas dimensões: a relativa à realidade regulatória e à realidade institucional.

O exercício reflexivo consiste em identificar dentre os parâmetros que compõem os diferentes indicadores dos instrumentos de avaliação, seja para ato de curso e/ou institucional, como a IES está situada qualitativamente no cenário da educação superior. Vale destacar, que para a Avaliação Externa *In Loco* Virtual, a racionalidade que permeia o processo é a mesma, pois não houve alteração nos instrumentos avaliativos, permanecendo a lógica acumulativa dos atributos para os critérios de análise conceitual de cada indicador.

Ressalta-se, portanto, que no âmbito regulatório, para que o PI possa orientar de forma competente todos os envolvidos, de maneira imperiosa, o Instrumento de Avaliação do respectivo ato regulatório², deve ser assumido como uma das ferramentas de gestão do processo, que associado ao “Guia de Boas Práticas de Avaliação Externa Virtual *In Loco*”³ e a legislação educacional vigente, constituem a “bíblia” regulatória para o sucesso da avaliação.

No entanto, é imprescindível que toda a comunidade acadêmica conheça a própria IES ou curso que está sendo objeto de avaliação, bem como, de forma minuciosa, o conjunto de documentos que alicerçam esse processo e que irão subsidiar a análise da Comissão de Avaliação Externa, salvaguarda as particularidades das diferentes instituições, é constituído por: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em vigor; Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no caso de ato regulatório específico; Relatórios de Autoavaliação Institucional; Documentação dos docentes; Estatuto e/ou Regimento, conforme a prerrogativa de autonomia universitária; outros documentos e regulamentos institucionais que disciplinam as políticas internas de ensino, pesquisa e extensão; de capacitação docente etc.

2 Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância - Autorização; Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento; Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância – Credenciamento; Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância – Recredenciamento (Inep, 2017).

3 Fonte: https://download.inep.gov.br/avaliacao_in_loco/guia_de_boas_praticas_avaliacao_externa_virtual_in_loco.pdf

Ainda na esteira da **avaliação como prática de cultura**, uma das estratégias que deve ser dinamizada e orientada pelo PI é a capacitação dos segmentos docente e técnico-administrativo mediante à efetivação de simulações da visita de avaliação *in loco*. Por meio dessa ação, é possível avaliar o que foi apreendido por cada segmento, portanto, recomenda-se que as pessoas que estarão à frente do processo avaliativo, ou melhor, o PI acompanhado dos gestores institucionais ou de curso, desenvolvam ações de metacognição como atividades de orientação da comunidade acadêmica.

No que tange à **virtualização da avaliação**, o PI deve considerar que sua adesão a essa nova modalidade é um caminho sem volta, pois, como já enfatizado no texto introdutório, o processo de Avaliação Externa Virtual *In Loco* tem provocado impactos positivos no cenário atual, pois forneceu mais celeridade nos processos de autorização de cursos e credenciamento de IES⁴.

Nesse sentido, é necessário atentar-se para as mudanças específicas, visto que tais alterações versam sobre a definição da responsabilidade das IES que incrementa e ressignifica o rol de atribuições que o PI deve desenvolver à frente desse processo, que está centrado, principalmente, no aprimoramento das habilidades de domínio de tecnologias de informação e comunicação.

É preciso considerar que a **virtualização da avaliação** tem como um dos pilares a disponibilização de ambiente em nuvem para compartilhamento de documentos institucionais, bem como arquivos em vídeos e imagens, que justificam e evidenciam o conteúdo que compõem o Formulário Eletrônico de avaliação que foi preenchido pela IES. Todos esses arquivos devem fazer parte de um repositório *online*, como já explicitado

4 Um ponto de destaque é que as portarias destes atos regulatórios, mesmo após o deferimento no Conselho Nacional de Educação (CNE), levam ainda muito tempo para serem publicadas. Temos relatos de instituições que tiveram seus atos publicados depois de mais de um ano após a avaliação *in loco*. Se formos pensar no contexto da IES, como somente após a publicação da Portaria é realizada a propaganda e a captação dos estudantes, um curso ou IES para iniciar suas atividades leva, em média, desde o momento do protocolo, cerca de três a quatro anos. Esse fato interfere negativamente na sustentabilidade da instituição. Apesar dos aperfeiçoamentos feitos com o apoio da tecnologia que deram celeridade aos processos de avaliações externas, ainda há muito o que fazer, pois temos que considerar os três vetores que provocaram a produção desse “estoque”: o primeiro, sem sombra de dúvidas, pode ser atribuído aos efeitos das questões pandêmicas, pois centenas de visitas de avaliação *in loco* foram desmarcadas; o segundo, foi devido às políticas de governança que foram utilizadas para atender à demanda de avaliações. Dentre elas, foram priorizados os processos de autorização e credenciamento, deixando em sobrestamento os atos de reconhecimento, renovação de reconhecimento e credenciamento, tanto na modalidade presencial como a distância, conforme disposto pela Portaria nº 796, de 2 de outubro de 2020. No entanto, o terceiro vetor retrata um cenário anterior à pandemia, produzido, principalmente pela morosidade e burocracia dos órgãos governamentais que impactam negativamente na tramitação dos processos no sistema e-MEC.

anteriormente, cuja escolha fica a cargo da IES, pois, obrigatoriamente, não carece de ser mais exclusivamente via FTP.

Também fica sob a responsabilidade do PI, que é considerado como o ponto focal da IES, o gerenciamento das salas virtuais que são providenciadas pelo Inep. Vale ressaltar que com as alterações nas regras do processo de avaliação virtualizado, promovido pela Portaria n.º 569/2021 (BRASIL, 2021c), os modelos do “Termo de Autorização de Uso de Imagem e Renúncia ao Direito de Gravação” também foram alterados, bem como o fluxo de envio desses termos ao Inep, devidamente assinados pelos membros da comunidade acadêmica que participarem das gravações ou registros às instalações físicas⁵. O prazo para envio é até o dia de encerramento da visita, via e-mail⁶.

Em relação às **etapas que compõem o processo avaliativo** – antes, durante e depois – o PI deve adotar estratégias e ações que convirjam para um conceito além ou muito além do satisfatório (conceitos 4 ou 5), que podem ser categorizadas em três etapas: a da **pré-avaliação**, que é composta por práticas e produção de evidências; a que ocorre durante a **avaliação** em si; e a última, que é a da **pós-avaliação**, que muitas pessoas desconsideram, mas que é importantíssima, pois são procedimentos que dão segurança jurídica à IES.

O detalhamento que constitui cada uma dessas etapas, depende da realidade e do perfil de cada IES. No entanto, podemos sintetizar em uma única frase uma das principais estratégias que deve ser assumida pelo PI e que foi abordada anteriormente neste texto: utilizar o instrumento de avaliação como um instrumento de gestão, seja do curso ou da IES. Cada indicador deve ser transformado em objetivo e metas com foco para alcançar o conceito 5.

A construção de uma *checklist* que contemple todas as potencialidades da IES ou curso que será avaliado auxiliará na produção das evidências necessárias. Essa e outras ações que compõem a etapa da **pré-avaliação** (Quadro 1), devem tomar como referência o Formulário Eletrônico preenchido pela IES.

5 Os PI devem ter especial atenção à alteração feita no Art. 4º, da Portaria nº 569, de 16 de dezembro de 2021, que altera artigos da Portaria nº 183, de 23 de abril de 2021 e da Portaria nº 275, de 28 de julho de 2021: A comissão avaliadora deverá realizar a gravação ou o registro permanente ou temporário das interações com as IES, respeitando as previsões da Lei nº 13.709/2018. §1º As entrevistas dos discentes, docentes e do corpo técnico-administrativo não serão gravadas ou registradas. §2º Todos aqueles que participarem das gravações ou registros deverão assinar os termos previstos nos Anexos III e IV.

6 O termos que estão nos Anexos III e IV da referida Portaria devem ser enviados para o endereço eletrônico: termovirtual@inep.gov.br

Quadro 1: Exemplos de atividades pertinentes à prática do PI na etapa de pré-avaliação

Montagem, de forma colaborativa, de cronograma de ações, especificando responsabilidade, prazo e status de acompanhamento.
Organização de um sumário com as pastas virtuais e seus diferentes conteúdos
Organização da comprovação documental e de evidências em formato de mídia (texto em arquivos PDF, vídeos, fotografias etc.) por dimensão/indicador que será disponibilizada eletronicamente ³⁹ . Atenção especial à legibilidade de assinaturas e carimbos, bem como a qualidade da resolução dos documentos que devem contemplar o que foi escrito no Formulário Eletrônico de Avaliação preenchido pela IES, em conformidade com o Instrumento de Avaliação.
Reuniões de sensibilização, bem como realização de práticas de simulação de entrevistas e visita à infraestrutura, com a comunidade acadêmica, utilizando todas as ferramentas e equipamentos tecnológicos que serão usados no período da visita virtual in loco (Plataforma Microsoft Teams, geolocalização e o repositório virtual).
Organização de um sumário com as pastas virtuais e seus diferentes conteúdos (atenção em denominar os arquivos, conforme o vocabulário do Instrumento de Avaliação utilizado para o processo).
Organização da documentação da pasta docente
Organização do site da IES com os serviços e outras evidências de inovação referentes às práticas de ensino, pesquisa e extensão: coleções especiais, <i>podcast</i> , filmes sobre temáticas específicas, peças de teatro.
Preparação do ambiente de onde serão transmitidas as reuniões remotas com a Comissão, com os recursos necessários e a presença de um técnico-administrativo da área de informática para eventual suporte na área de TI.
Confirmação ou contato com o Ponto Focal da Comissão com disponibilização do link para o sistema que hospedará os documentos em até sete dias antes da visita.
Apreciação da agenda dos avaliadores
Elaboração do roteiro para a visita à infraestrutura.
Organização dos Termos de Autorização de Uso de Imagem e Renúncia ao Direito de Gravação
Inserção do PDI e/ou PPC até 10 dias antes da visita.

Fonte: Autores (2022)

⁷ Vale lembrar que a IES pode fazer a inserção dos documentos comprobatórios até sete dias antes da visita virtual até o último dia da visita. Os avaliadores não podem considerar arquivos que forem postados após a visita

Como os instrumentos de avaliação vigentes possuem uma lógica de racionalidade qualitativa, também há a presença de um viés de subjetividade. Esse fato, na Avaliação Externa Virtual *in loco*, se intensifica. Desse modo, durante o período de visita⁸, que constitui a **etapa da avaliação em si**, além de organização das ações que contemplam essa fase (Quadro 2), recomenda-se que o PI tenha leveza na condução do processo.

Os avaliadores precisam entender o contexto e as contribuições dos processos que estão sendo avaliados para a comunidade local. Desse modo, o PI, ou aquele que ele orientar para receber os avaliadores, deve mostrar as potencialidades da instituição, pois a Comissão só teve acesso à IES pelos documentos comprobatórios disponibilizados eletronicamente. Para tal, o PI deve se colocar no lugar do avaliador, de modo empático, superando a frieza documental e fomentando a sensibilidade dos avaliadores para todo o processo.

Quadro 2: Exemplos de atividades pertinentes à prática do PI na etapa da avaliação (período de visita virtual *in loco*)

Convocação, com, no mínimo, uma hora de antecipação todas as pessoas que farão parte das reuniões com os avaliadores, para que possam testar microfones
Cuidados necessários para que as visitas às instalações físicas sejam transmitidas com qualidade em vídeo e áudio.
Lembrar aos avaliadores que eles poderão registrar a visita às instalações físicas. Ressalta-se que as entrevistas e depoimentos sigilosos não podem ser registrados.
As visitas aos espaços utilizados para as práticas de ensino, pesquisa e extensão devem ser apresentados pelos técnicos-administrativos que são responsáveis pelos mesmos, tomando o cuidado de iniciar sempre da parte externa, de modo que a comissão consiga visualizar o acesso ao ambiente, assim como pontos de origem para acesso e sinalizações de interesse (placas de sinalização, numeração, nome ou designação do ambiente).
Disponibilização de acesso para o avaliador como convidado (com tutorial) ao acervo virtual e aos serviços virtuais da IES: biblioteca, serviços de atendimento ao estudante etc.
Envio dos termos de direito de imagem para o e-mail termovirtual@inep.gov.br . até o último dia de avaliação.

Fonte: Autores (2022)

⁸ As avaliações on-line têm duração mínima de dois dias para os processos de autorização de cursos e de três dias para reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. Do mesmo modo, o credenciamento institucional ocorrerá em três dias e para credenciamento será em quatro dias.

O processo de Avaliação Externa Virtual *In Loco* não se encerra com o período da visita da Comissão. O PI, até mesmo visando o aprimoramento do processo como um todo, deve responder a um questionário avaliativo que é disponibilizado no sistema e-MEC, no qual pode relatar eventuais contingências ocorridas durante o processo de avaliação (período antes, durante e após a visita). Diante do exposto, a etapa correspondente à pós-avaliação (Quadro 3) contribui, para a correção de eventuais inconsistências relativas às políticas públicas de avaliação, potencializando, desse modo, o PI como agente político comprometido com a qualidade da educação superior.

Quadro 3: Exemplos de atividades pertinentes à prática do PI na etapa pós-avaliação

Realização da Avaliação dos avaliadores.
Acompanhamento da disponibilização do relatório final de avaliação pelos avaliadores, em até cinco dias após a visita.
Leitura detalhada do Relatório dos Avaliadores do Inep.
Retorno da avaliação para todos os envolvidos – Plano de Ação.
Cuidado com os indicadores de padrões decisórios.
Manifestação acerca da Impugnação ou não do Relatório (IES/SERES).
Caso de impugnação – fazer acompanhamento na CTAA.
Acompanhamento do processo até a assinatura pelo Ministro da Educação.

Fonte: Autores (2022)

Considerações finais

Nesse texto foram destacados alguns pontos que permitem às IES vivenciarem de modo mais tranquilo a Avaliação Externa Virtual *in loco* junto ao MEC. No entanto, ainda vale recomendar que é preciso compreender tal processo como exercício contínuo de superação:

- da avaliação como ação pontual. É preciso compreender a avaliação como processual;
- do PDI e o PPC como documentos entranhados. Precisamos compreendê-los como produção coletiva e, por isso, são artefatos vivos e pulsantes;

- da CPA não é um órgão protocolar. Essa Comissão também é protagonista do processo de desenvolvimento da IES e da educação superior como um todo;
- da perspectiva da inovação somente como tecnologia. Inovação também consiste em ações exitosas e disruptivas. E tecnologia não é fim, mas somente meio;
- da ótica de que a Avaliação Externa Virtual In Loco altera a metodologia da avaliação presencial.

Esse processo inovador mantém o mesmo rigor em relação às práticas avaliativas. O que altera é o processo de interação que é produzido também com o auxílio de artefatos tecnológicos, que permitem uma abordagem síncrona e assíncrona do processo.

Bibliografia

BRAGA, Lucas. **Entenda a diferença entre 3G, LTE, 4G, 4G+, 4,5G e 5G.** (BRAGA, 2017) Publicado em 2017. Disponível em <<https://bitly.com/TffzbG>>. Acesso em 31/03/2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** (BRASIL, 1988) Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <<https://bit.ly/1bJYIGL>>. Acesso em 31/03/2022.

BRASIL. Presidência da República. (BRASIL, 2004b). **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004. Diário Oficial, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004, n.72, p.3. Seção I.

BRASIL. Presidência da República. (BRASIL, 2017). **Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Disponível em <<https://bit.ly/2YS1S0i>>. Acesso em 31/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. (BRASIL, 2018). **Portaria Normativa n. 840, de 24 de agosto de 2018.** Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Disponível em <<https://bit.ly/33hqVxc>>. Acesso em 31/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. (BRASIL, 2020). **Portaria Normativa n. 796, de 02 de outubro de 2020.** Dispõe sobre o sobrestamento dos processos de credenciamento de

instituições de educação superior, bem como dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância. Disponível em <<https://bityli.com/THgpa>>. Acesso em 31/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. (BRASIL, 2021a). **Portaria nº. 165, de 20 de abril de 2021**. Institui a Avaliação Externa Virtual in Loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e da avaliação das Escolas de Governo. Brasília, DF. 2021. Disponível em <<https://bityli.com/eltbS>>. Acesso em 31/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. (BRASIL, 2021b). **Portaria nº. 275, de 28 de julho de 2021**. Altera artigos da Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021, e da Portaria nº 183, de 23 de abril de 2021, referentes a procedimentos no âmbito da Avaliação Externa Virtual in Loco realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF. 2021. Disponível em <<https://bityli.com/GTJLf>>. Acesso em 31/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. (BRASIL, 2021c). **Portaria nº. 569, de 16 de dezembro de 2021**. Altera artigos da Portaria nº 183, de 23 de abril de 2021 e da Portaria 275, de 28 de julho de 2021 referentes a procedimentos no âmbito da Avaliação Externa Virtual in Loco realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Brasília, DF. 2021. Disponível em <<https://bityli.com/rWLVB>>. Acesso em 31/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - SERES. (BRASIL, 2021d). **Portaria nº. 1.087, de 24 de setembro de 2021**. Prorroga o prazo de que trata o art. 2º da Portaria nº 796 do Ministro de Estado da Educação, de 2 de outubro de 2020. Brasília, DF. 2021. Disponível em <<https://bityli.com/alWqQ>>. Acesso em 31/03/2022.

HOSTINGER. **FTP: o que é, como funciona e qual o melhor tipo para gerenciar arquivos na internet**. (HOSTINGER, 2022) Publicado em 26 de janeiro de 2022. Disponível em <<https://bityli.com/jPgKE>>. Acesso em 31/03/2022.

MICROSOFT. **Apresentando o Microsoft Teams, nova ferramenta do Office 365.** (MICROSOFT, 2016) Publicado em 03 de novembro de 2016. Disponível em <<https://bityli.com/HfnSy>>. Acesso em 31/03/2022.

OLIVEIRA, Ivanete da Rosa Silva de. **Políticas públicas de avaliação** impacto e (re)configuração da educação superior brasileira - 2004-2014. Novas Edições Acadêmicas: 2015.

TECHTUDO. **Tudo sobre Wi-Fi: entenda os diferentes padrões das redes wireless.** (TECHTUDO, 2021) Publicado em 15 de fevereiro de 2021. Disponível em <<https://bityli.com/aUozS>>. Acesso em 31/03/2022.

UNA-SUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus.** (UNA-SUS, 2020) Publicado em 11 de março de 2020. Disponível em <<https://bityli.com/xdxsF>>. Acesso em 31/03/2022.

Capítulo VI - Educação superior no Brasil: uma abordagem quantitativa

Sólon Caldas

Faz algum tempo que a educação superior é fundamental para a profissionalização, para a melhoria da qualidade de vida e para o exercício da cidadania consciente e responsável pelos brasileiros. Apesar disso, ela ainda é um objetivo distante para milhões de pessoas que gostariam de seguir suas trajetórias educacionais após a conclusão do ensino médio.

Há décadas essa constatação mobiliza diversos setores da sociedade que acreditam na educação como a única via capaz de conduzir o país ao progresso e à uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, conhecer a fundo a realidade é o primeiro passo para poder transformá-la.

Por isso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publica, anualmente, estatísticas que mostram a amplitude, os desafios e as tendências para o ensino superior no Brasil. Por meio do Censo da Educação Superior é possível fazer análises de cenário e mapear gargalos. O levantamento também reflete os impactos das políticas públicas para o setor – sejam eles positivos ou negativos. A última edição disponível, lançada em fevereiro de 2022, apresenta o panorama relativo a 2020.

Embora seja um instrumento de extrema relevância, e apresente uma radiografia detalhada do ensino superior, o Censo está longe de esgotar as dificuldades e desafios impostos à área do país. Para termos uma análise mais ampla, é preciso uni-lo a outras fontes de informações e também investir em pesquisas primárias, como a ABMES faz com frequência em parceria com a Educa Insights.

Assim, este capítulo se propõe a entregar um panorama geral da educação superior no país. Boa parte do que se segue foi construído a partir das estatísticas divulgadas pelo Inep, muitas das quais disponíveis apenas nos microdados. Contudo, para contextualizá-las,

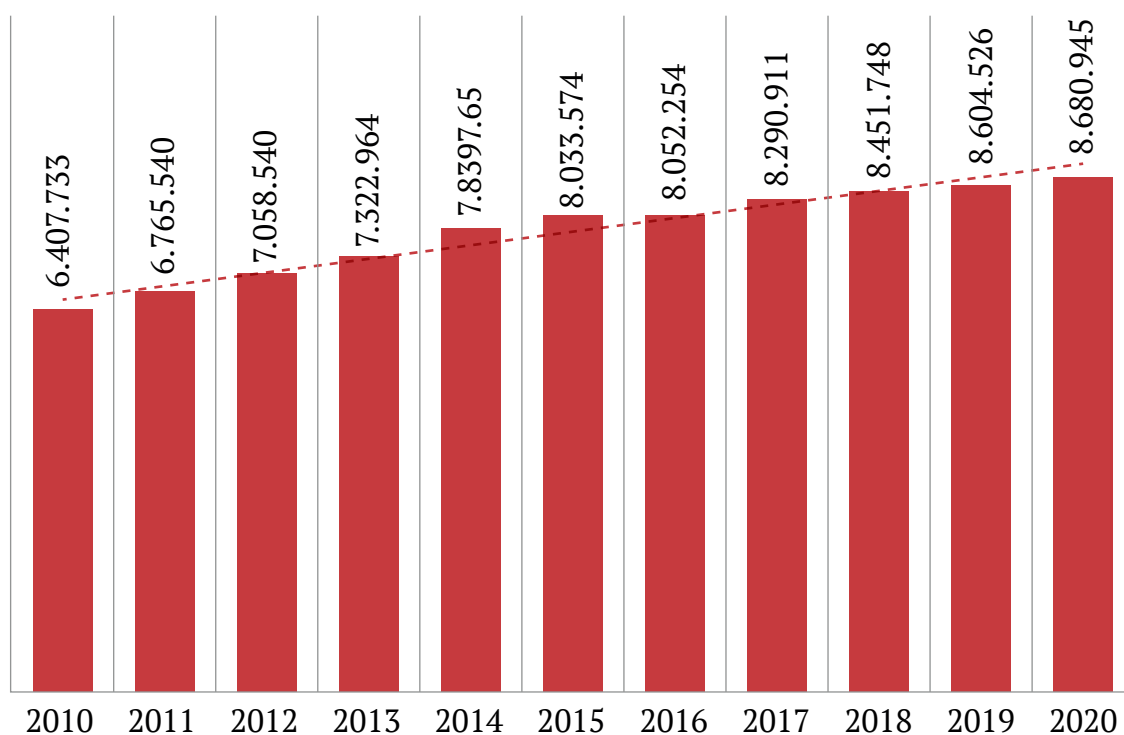
em determinados momentos foram buscadas outras fontes de informação e também realizadas algumas projeções.

A expectativa é de que, com base no que está apresentado aqui, seja possível refletir sobre onde estamos e quais caminhos precisam ser trilhados para que tenhamos uma educação superior cada vez mais fortalecida e acessível a todos os que desejam ingressar nesse que ainda é um grupo seletivo entre os brasileiros: o de graduados em nível superior.

6.1 ESTUDANTES: QUANTOS SÃO E ONDE ESTÃO

Em 2020, o Brasil contava com 8.680.945 estudantes matriculados em cursos de graduação (cerca de 4% da população), de acordo com o **Censo da Educação Superior 2020**. Esse número representa um crescimento de 0,9% em relação a 2019 e de 35,5% em relação a 2010.

Evolução das matrículas na educação superior – 2010 a 2020



Fonte: Censos da Educação Superior 2010 a 2020 (Inep/MEC)

Desse total, 3.765.475 são de ingressantes, com 47% de novos estudantes em cursos presenciais e 53% nas graduações ofertadas na modalidade a distância.

Em relação à distribuição regional dos estudantes, em 2020 a região Sudeste concentrava 44,7% das matrículas, percentual levemente superior à sua representatividade na distribuição populacional do país (42%) para o ano analisado. A região Norte, penúltima em concentração no número de habitantes (8,8% da população brasileira), é a que possui a menor representatividade no total de matrículas (7,8%).

Matrículas totais (presenciais e a distância) por região e categoria administrativa

	TOTAL	PÚBLICAS	PARTICULARES
Brasil	8.680.354	1.956.352	6.724.002
Norte	677.692	133.610	544.082
Nordeste	1.828.775	548.886	1.279.889
Sudeste	3.881.291	761.525	3.119.766
Sul	1.520.601	329.533	1.191.068
Centro-Oeste	769.641	182.798	586.843

Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (Inep/MEC)

Destaques do Censo 2020 – Ingressos e Matrículas

Ingressos

- Em 2020, quase **3,8 milhões** de alunos ingressaram em cursos de graduação; **86%** em instituições particulares.
- O número de ingressantes cresceu **3,6%** em relação a 2019.
- Entre os anos de 2019 e 2020, houve queda no número de ingressantes na rede pública (**-5,8%**).
- Na rede particular a expansão foi de **5,3%**.
- Entre 2010 e 2020, a rede particular cresceu **89,8%** e a rede pública **10,7%**.

Matrículas

- Em 2020, o número de matrículas seguiu crescendo, atingindo **8,680 milhões**.
- Entre 2010 e 2020, as matrículas na educação superior cresceram **35,5%**.
- A média de crescimento anual do número de matrículas é de **2,8%** a.a.
- Em relação a 2019, a variação positiva é de **0,9%**.
- As IES particulares totalizam **77,5%** das matrículas de graduação.
- Em relação a 2019, o número de matrículas na rede pública é **-6,0%** menor, enquanto na rede privada houve crescimento de **3,1%**.
- Quando se comparam os anos de 2010 e 2020, observa-se um aumento de **42,0%** nas matrículas na rede privada e de **19,1%** na rede pública.

Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (Inep/MEC)

6.1.1 Perfil do estudante de graduação

O último Censo da Educação Superior mostrou que a “persona” da educação superior continua sendo mulher (57,8%), que cursa bacharelado nos cursos presenciais e licenciatura nas graduações a distância, mas com uma variação significativa nas idades de ingresso e conclusão de acordo com a modalidade de ensino.

Perfil do estudante de graduação por modalidade de ensino

ATRIBUTOS DO VÍNCULO DISCENTE DE GRADUAÇÃO	MODALIDADE DE ENSINO	
	Presencial	A distância
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	NA
Idade (ingressante)	19	21
Idade (matrícula)	21	26
Idade (concluente)	23	31

Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (Inep/MEC)

6.2 CURSOS MAIS BUSCADOS

A pandemia de Covid-19 fez com que os cursos da área de saúde passassem a ser os mais buscados pelos novos alunos da educação superior. Segundo o *Observatório do Ensino Superior: análise dos microdados do Censo da Educação Superior 2020*, produzido pela ABMES em parceria com a Educa Insights, nos cursos a distância a área de saúde avançou 78% em relação a 2019, com mais 78.527 estudantes. Entre as dez graduações a distância mais procuradas, quatro foram na área de saúde: farmácia (crescimento de 416%), bio-medicina (mais 190%), nutrição (mais 70,5%) e enfermagem (mais 30,4%).

Evolução de matrículas por área (EAD)

ÁREAS	TOTAL		
	Volume (2020)	Shares	CAGR 19-20
TOTAL	1.559.725	100%	26%
AGRONEGÓCIO	11082	66%	66%
ARTES, DESIGN & MODA	17123	85%	85%

ÁREAS	TOTAL		
	Volume (2020)	Shares	CAGR 19-20
COMUNICAÇÃO & HUMANIDADES	85419	41%	41%
DIREITO	21491	68%	68%
EDUCAÇÃO	567706	5%	5%
ENGENHARIAS	75046	49%	49%
HOSPITALIDADE & TURISMO	10529	60%	60%
NEGÓCIOS	591694	22%	22%
SAÚDE	100863	78%	78%
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	78772	58%	58%

Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (Inep/MEC).

Tabulação feita por ABMES e Educa Insights.

Ranking de cursos – Ingressantes (EAD)

CURSOS	VOLUME (2020)	SHARE (2020)	CAGR* 19-20
PEDAGOGIA	266.103	14%	-4,6%
ADMINISTRAÇÃO	181.748	9%	12,6%
EDUCAÇÃO FÍSICA	116.487	6%	4,3%
CST - GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	105.593	5%	19,4%
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	98.528	5%	12,5%
CST - ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	69.305	4%	56,8%
CST - LOGÍSTICA	58.311	3%	38,2%
LETRAS	53.228	3%	25,8%
SERVIÇO SOCIAL	51.685	3%	22,9%
CST - MARKETING	50.283	3%	83,0%

CURSOS	VOLUME (2020)	SHARE (2020)	CAGR* 19-20
CST - PROCESSOS GERENCIAIS	44.875	2%	3,6%
CST - PROCESSOS GERENCIAIS	43.783	2%	23,6%
ENFERMAGEM	43.369	2%	30,4%
CST - GESTÃO FINANCEIRA	40.649	2%	38,3%
CST - GESTÃO PÚBLICA	36.745	2%	26,6%
HISTÓRIA	32.724	2%	29,0%
NUTRIÇÃO	27.839	1%	70,5%
BIOMEDICINA	27.045	1%	190,1%
MATEMÁTICA	25.792	1%	15,7%
FARMÁCIA	21.980	1%	416,3%
TOTAL	1.960.679	60%	25,7%

Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (Inep/MEC). Tabulação feita por ABMES e Educa Insights.

*CAGR é a taxa de crescimento anual média de uma série histórica.

Nos cursos presenciais, sete dos dez mais procurados por novos alunos são na mesma área: psicologia, medicina veterinária, medicina e odontologia – que são exclusivamente presenciais e tiveram aumento na procura em relação ao censo anterior, além de biomedicina, enfermagem e fisioterapia.

Evolução de matrículas por área (presencial)

ÁREAS	TOTAL		
	VOLUME (2020)	SHARE	CAGR 19-20
TOTAL	1.559.725	100%	26%
AGRONEGÓCIO	11.082	66%	66%
ARTES, DESIGN & MODA	17.123	85%	85%

ÁREAS	TOTAL		
	VOLUME (2020)	SHARE	CAGR 19-20
COMUNICAÇÃO & HUMANIDADES	85.491	41%	41%
DIREITO	21.491	68%	68%
EDUCAÇÃO	567.706	5%	5%
ENGENHARIAS	75.046	49%	49%
HOSPITALIDADE & TURISMO	10.529	60%	60%
NEGÓCIOS	591.694	22%	22%
SAÚDE	100.863	78%	78%
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	78.772	58%	58%

Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (Inep/MEC). Tabulação feita por ABMES e Educa Insights.

Ranking de cursos – Ingressantes presencial (2020)

CURSOS	VOLUME (2020)	SHARE (2020)	CAGR 19-20
DIREITO	206.108	16%	-13,1%
PSICOLOGIA	100.816	8%	7,6%
ENFERMAGEM	87.320	7%	-9,6%
ADMINISTRAÇÃO	82.677	6%	-28,4%
FISIOTERAPIA	48.116	4%	-12,7%
EDUCAÇÃO FÍSICA	46.375	4%	-29,6%
PEDAGOGIA	42.800	3%	-37,6%
ODONTOLOGIA	38.365	3%	0,5%
MEDICINA	36.052	3%	4,1%
ENGENHARIA CIVIL	33.793	3%	-25,5%
MEDICINA VETERINÁRIA	33.440	3%	6,9%
BIOMEDICINA	32.417	3%	2,1%
ARQUITETURA E URBANISMO	27.125	2%	-14,2%

CURSOS	VOLUME (2020)	SHARE (2020)	CAGR 19-20
CST - GESTÃO DE RH	26.064	2%	-29,2%
FARMÁCIA E BIOQUÍMICA	19.740	2%	-31,6%
CST - ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	19.673	2%	-17,4%
ENGENHARIA MECÂNICA	18.889	1%	-22,8%
PUBLICIDADE E PROPAGANDA	16.591	1%	-8,4%
ENGENHARIA ELÉTRICA	12.028	1%	-24,8%
CST - LOGÍSTICA	11.865	1%	-30,0%
TOTAL	1.284.491	85%	-15,7%

Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (Inep/MEC). Tabulação feita por ABMES e Educa Insights.

*CAGR é a taxa de crescimento anual média de uma série histórica.

6.3 RELEVÂNCIA DAS IES PARTICULARES

Em um país no qual apenas 21% dos jovens adultos (de 25 a 34 anos) possuem graduação, o setor particular de educação superior desempenha papel estratégico para a melhoria dos indicadores educacionais ao ser responsável por 77,5% das matrículas nesse nível de ensino.

Essa relevância fica ainda mais evidenciada quando se analisa o papel das IES particulares por uma das suas características mais marcantes: a capilaridade e a amplitude do seu alcance.

Unidades de todos os portes e dos distintos perfis acadêmicos estão localizadas de norte a sul do país, incluindo muitos municípios pequenos nos quais viabilizam o acesso à graduação sem que o estudante precise se deslocar para centros urbanos maiores, resultando em incontáveis benefícios sociais e econômicos para toda a população local.

6.3.1 Panorama geral

Os mais de 8,6 milhões de estudantes de graduação do país estavam distribuídos, em 2020, em 2.457 instituições de ensino superior, sendo 87,6% delas particulares. No geral, a organização acadêmica com maior incidência é a de faculdades, com 77%.

Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa

ANO	TOTAL	UNIVERSIDADE		CENTRO UNIVERSITÁRIO		FACULDADE		IF E CEFET	
		Pública	Particular	Público	Particular	Pública	Particular	Público	Particular
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	NA

Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (Inep/MEC)

Distribuição regional das instituições de educação superior por categoria administrativa

REGIÃO	TOTAL	PÚBLICA	PARTICULARES
Norte	184	23	161
Nordeste	552	64	488
Sudeste	1.078	164	914
Sul	379	31	348
Centro-Oeste	264	22	242

Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (Inep/MEC)

O número de instituições particulares de educação superior cresceu de maneira contida entre 2010 e 2020. No período analisado, o avanço foi de 3%, saindo de 2.100 para 2.153 IES. Contudo, vale registrar que, em 2019, esse índice, que havia chegado a 10%, mas foi puxado para baixo pelos resultados obtidos em 2020, quando houve uma redução de 7% na quantidade de instituições de educação superior em comparação ao ano anterior.

Evolução do número de instituições de educação superior

ANO	IES BRASIL		IES PARTICULARES	
	Número	Evolução	Número	Evolução
2010	2.378	-	2.100	-
2011	2.365	-0,55%	2.081	-0,90%
2012	2.416	2,16%	2.112	1,49%
2013	2.391	-1,03%	2.090	-1,04%
2014	2.368	-0,96%	2.070	-0,96%
2015	2.364	-0,17%	2.069	-0,05%
2016	2.407	1,82%	2.111	2,03%
2017	2.448	1,70%	2.152	1,94%
2018	2.537	3,64%	2.238	4,00%
2019	2.608	2,80%	2.306	3,04%
2020	2.457	-6%	2.153	-7%

Fonte: Censos da Educação Superior 2010 a 2020 (Inep/MEC)

Destaques do Censo 2020 – Perfil das IES

- Em relação às IES públicas: **42,4%** estaduais (129 IES); **38,8%** federais (118); e **18,8%** municipais (57).
- A maioria das universidades é pública (**55,2%**).
- Entre as IES privadas, predominam as faculdades (**81,4%**).
- As **203** universidades equivalem a **8,1%** do total de IES.
- **54,3%** das matrículas de graduação estão concentradas nas universidades.
- Apesar do alto número de faculdades, elas concentram **16,2%** dos estudantes de graduação.
- **3,2%** das instituições de educação superior oferecem **100** ou mais cursos de graduação.
- **25,6%** das IES ofertam até **2** cursos de graduação.
- Em média, as IES oferecem **17,1** cursos de graduação.

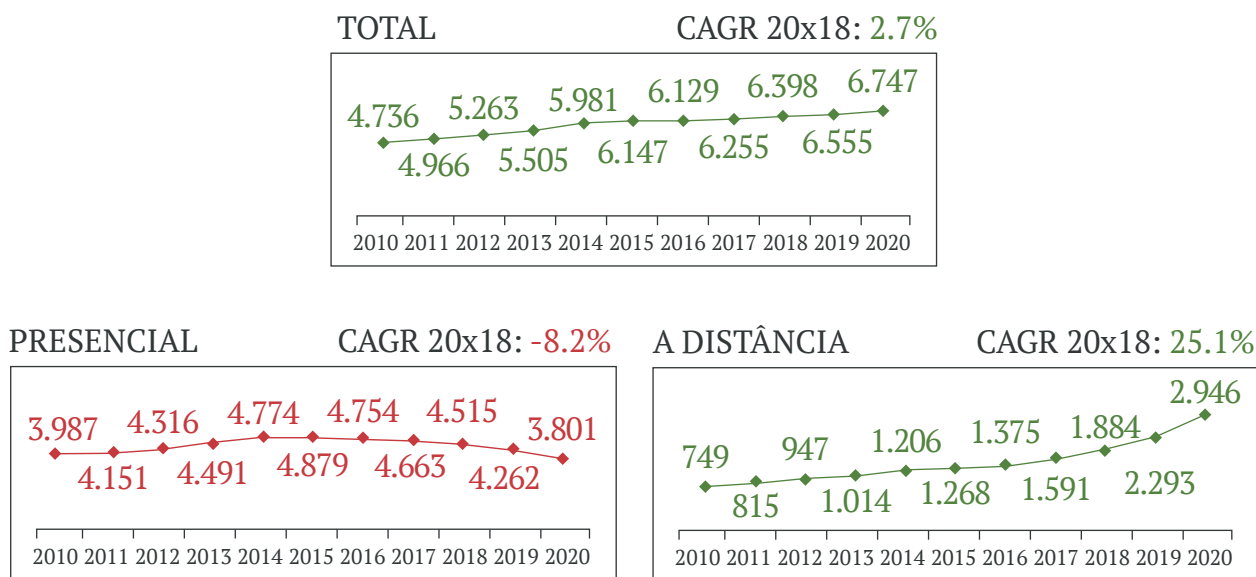
Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (Inep/MEC)

6.4 EVOLUÇÃO DAS MODALIDADES PRESENCIAL E EAD

Como apresentado anteriormente, o último Censo da Educação Superior mostra que, desde 2010, a educação superior tem apresentado um crescimento médio anual de 2,8% e que, em relação a 2019, em 2020 as matrículas cresceram 0,9%. O que nesses números não mostram, contudo, é o crescimento da modalidade a distância como fator essencial na manutenção dos índices positivos no contexto do ensino superior brasileiro.

Análise realizada pela ABMES em parceria com a empresa de pesquisas educacionais Educa Insights, tendo como base os dados dos Censos, constatou que, de modo geral, as matrículas nos cursos de graduação das IES particulares apresentaram crescimento médio de 2,7% ao ano entre 2018 e 2020. Todavia, a disparidade verificada no desempenho das modalidades presencial e a distância é muito significativa: as matrículas nos cursos presenciais apresentaram redução média, ao ano, de 8,2%. As graduações a distância apresentaram o crescimento médio anual de 25,1%.

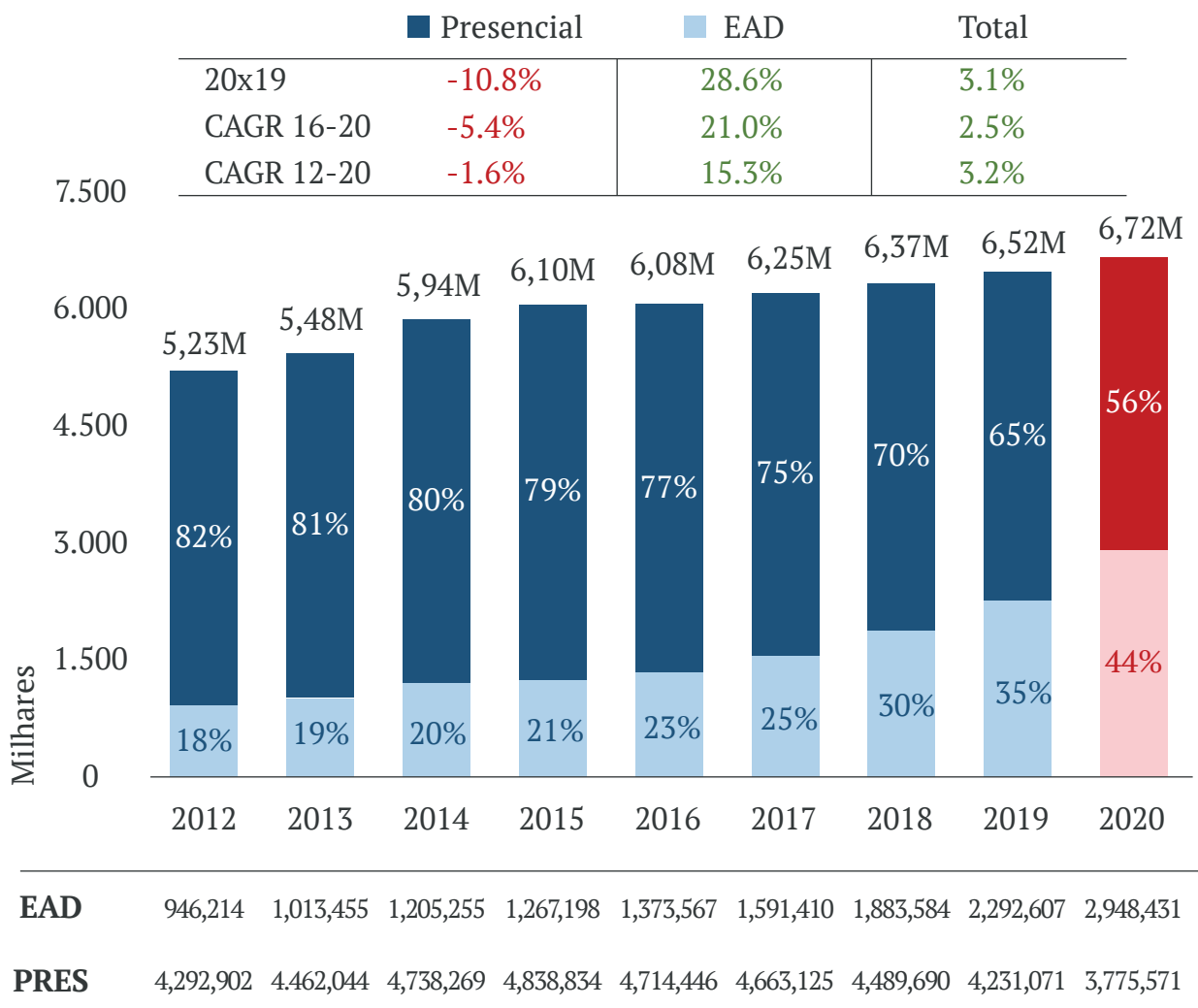
Curvas de crescimento – Matrículas (IES Particulares)



Fonte: Censos da Educação Superior 2010 a 2020 (Inep/MEC). Tabulação feita por ABMES e Educa Insights.

Se em relação a 2018 o panorama já mostrava o fortalecimento da educação a distância, a comparação com 2019 mostra que esse crescimento foi ainda maior no primeiro ano da pandemia de Covid-19, com a modalidade presencial reduzindo as matrículas em mais de 10 pontos percentuais enquanto a EAD cresceu mais de 28%.

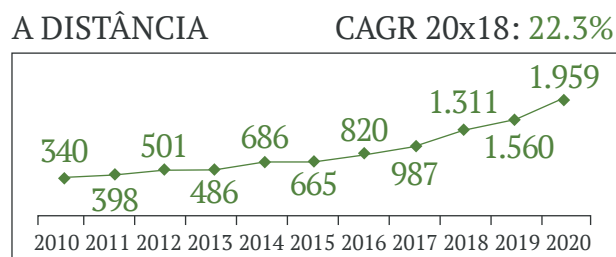
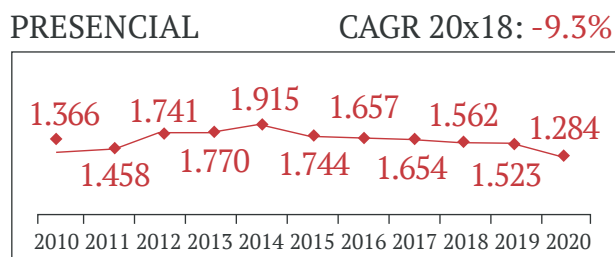
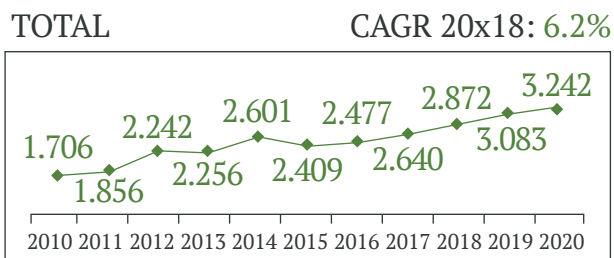
Evolução do total de matrículas – 2012 a 2020 (IES particulares)



Fonte: Censos da Educação Superior 2012 a 2020 (Inep/MEC). Tabulação feita por ABMES e Educa Insights.

Ao analisar o cenário relativo aos ingressantes, o estudo da ABMES e da Educa Insights verificou a mesma dinâmica encontrada para as matrículas em geral. Chama a atenção, contudo, a queda ainda maior nas matrículas dos cursos presenciais entre os anos de 2019 e 2020.

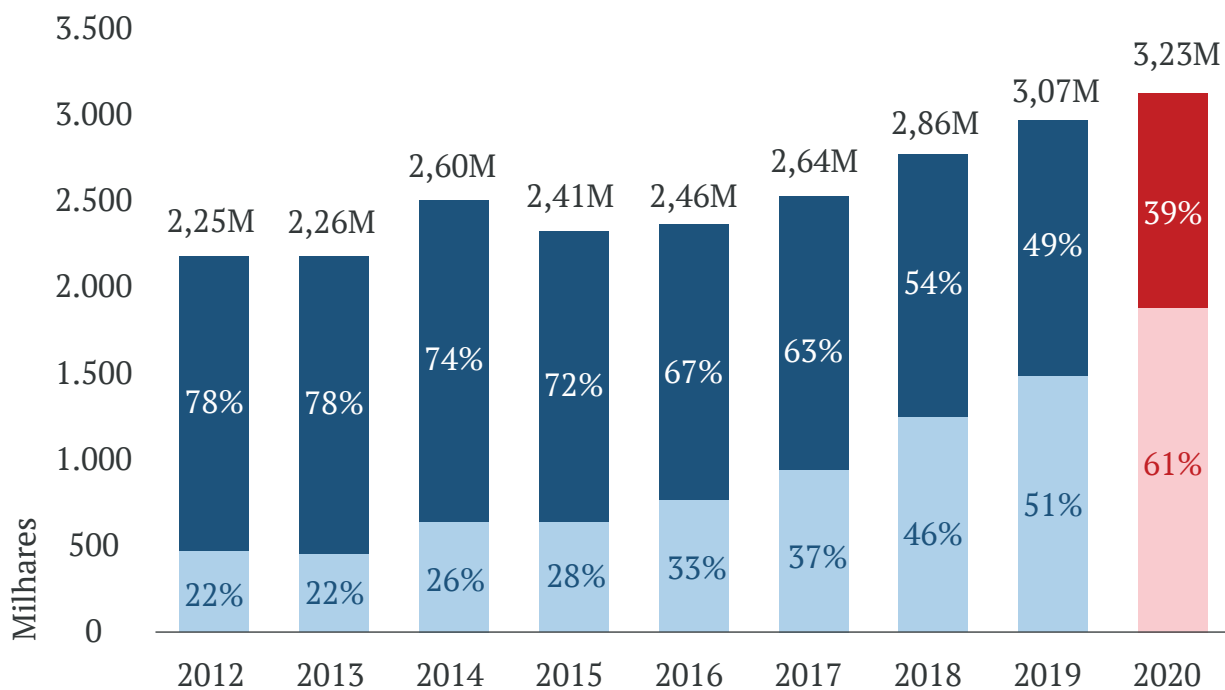
Curvas de crescimento – Ingressantes (IES particulares)



Fonte: Censos da Educação Superior 2010 a 2020 (Inep/MEC). Tabulação feita por ABMES e Educa Insights.

Evolução de novas matrículas – 2012 a 2020 (IES particulares)

	■ Presencial	■ EAD	Total
20x19	-15.6%	25.7%	5.3%
CAGR 16-20	-6.1%	24.4%	7.1%
CAGR 12-20	-3.7%	18.6%	4.7%



EAD	500,867	485,729	685,277	664,629	819,001	986,532	1,310,678	1,559,725	1,960,679
PRES	1,733,772	1,760,560	1,902,143	1,730,623	1,645,559	1,653,851	1,554,321	1,514,302	1,277,790

Fonte: Censos da Educação Superior 2012 a 2020 (Inep/MEC). Tabulação feita por ABMES e Educa Insights.

6.4.1 Fortalecimento da EAD

A publicação do **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017, foi um divisor de águas para a educação a distância no Brasil. Ao flexibilizar algumas regras – sem abrir mão da qualidade – e proibir, por exemplo, qualquer distinção ou discriminação entre os formandos e egressos dos cursos a distância, a legislação deu a segurança jurídica e o estímulo que faltavam às IES e aos estudantes que desejassem investir em uma graduação nesse formato.

Os resultados não demoraram a aparecer. A pesquisa *Um ano do decreto da EAD – O*

impacto da educação a distância na expansão do ensino superior brasileiro, lançada em maio de 2018 pela ABMES e Educa Insights, ouviu 1.012 pessoas sobre a percepção delas em relação à modalidade e constatou que, embora o modelo presencial ainda fosse o mais aceito, a EAD era opção para parte relevante do público.

Com isso, a distância entre o percentual de ingressantes em cada uma das modalidades estava reduzindo significativamente: em 2010, 80% das novas matrículas eram em cursos presenciais; seis anos depois, esse índice havia caído para 67%. De acordo com o levantamento, mantida a taxa média anual de crescimento, em 2023 a EAD ultrapassaria a modalidade presencial nas novas matrículas.

Vale registrar que, além do Decreto nº 9.057/2017, outros fatores impulsionavam o crescimento da educação a distância naquele momento, como a crise econômica e as constantes mudanças promovidas no Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que acabaram por retirar o caráter social do programa.

6.4.1.1 Contexto pandêmico

O que ninguém contava, em 2018, era que dali a dois anos o planeta fosse sacudido por uma pandemia capaz de romper paradigmas e obrigar a humanidade a se repensar. As medidas de distanciamento social necessárias para a contenção da disseminação do coronavírus atingiram em cheio diversos setores sociais, mas poucos foram tão afetados como a educação.

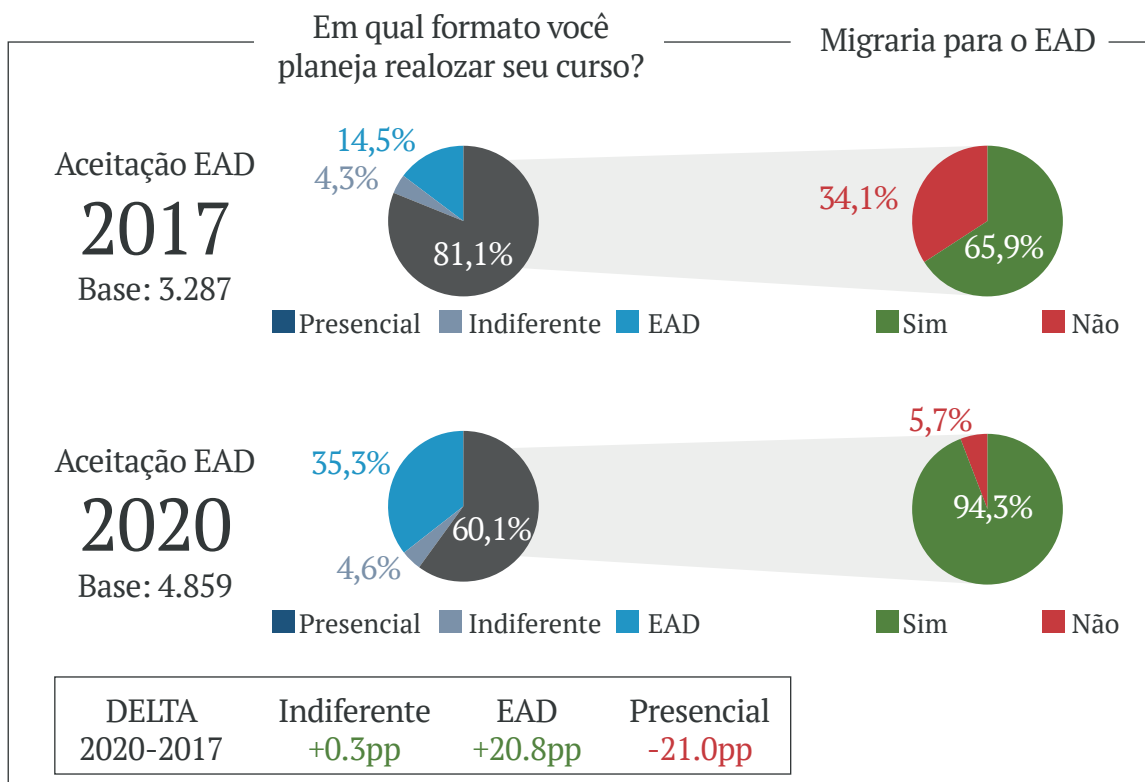
Primeiros estabelecimentos a fecharem as portas (e os últimos a abrirem), do dia para a noite, escolas e instituições de educação superior precisaram repensar toda a sua estrutura pedagógica e garantir a continuidade das aulas por meio remoto. E as tecnologias da informação e comunicação seriam fundamentais para que essa reestruturação fosse possível.

Em poucos dias, milhões de estudantes migraram das salas de aula presenciais para salas virtuais. O que começou totalmente no susto, logo se mostrou uma estrutura eficiente, agradando por ser a forma possível de manter a formação, mas, também, pelas facilidades e oportunidades geradas a partir da integração entre educação e tecnologia.

Essa nova realidade alterou de forma consistente a percepção de estudantes e pessoas interessadas em cursar uma graduação a respeito da educação a distância. **Pesquisa** divulgada em outubro de 2020 pela ABMES e Educa Insights constatou o crescimento

de 28,4 pontos percentuais na aceitação do modelo EAD entre as pessoas que tinham a intenção de começar um curso superior.

Evolução da aceitação da EAD



Fonte: ABMES e Educa Insights

Esse cenário contribuiu para que já em 2020 as novas matrículas na modalidade a distância superassem aquelas efetivadas nos cursos presenciais, antecipando em três anos a previsão feita em 2018.

Considerando a realidade trazida pelo contexto pandêmico, a nova estimativa da ABMES e da Educa Insights é de que até 2023 a modalidade EAD represente 64% do mercado de novas matrículas, com volume aproximado 2,56 milhões, enquanto a presencial se estabeleça com 1,42 milhões (36%).

6.5 CUSTO POR ALUNO

Dados do último relatório *Education at a Glance 2021*, produzido pela Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento, mostram que, em 2018, o Brasil investiu US\$ 14.427 por aluno da educação superior, US\$ 572 acima da média dos países da OCDE.

Esse valor, contudo, é resultado do alto investimento feito nas instituições públicas de educação superior. Em 2017, um levantamento realizado pelo Banco Mundial jogou luz nesse que é um debate estratégico para a elaboração de políticas públicas no âmbito da educação superior: o custo médio por aluno.

De acordo com o estudo *Um ajuste justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, o investimento médio por aluno no ensino superior nas universidades e institutos federais era consideravelmente elevado, equivalendo ao que é verificado em países que possuem o dobro do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* brasileiro.

Esse investimento gera grande disparidade entre o custo médio dos estudantes de instituições públicas e particulares. Segundo o Banco Mundial, estudantes que frequentam as IES governamentais demandam, em média, duas a três vezes mais recursos do que os graduandos das instituições privadas. Enquanto o custo médio anual de um estudante nas instituições particulares varia entre R\$ 12.600 e R\$ 14.850, nas universidades federais é de R\$ 40.900; nas estaduais, de R\$ 32.200; e nos institutos federais, de R\$ 27.850.

Em razão de as instituições públicas terem um custo por aluno bem mais elevado, o relatório do Banco Mundial faz uma observação importante: “em média, o valor agregado das universidades públicas é semelhante ao valor agregado das universidades privadas”. Isso porque, embora a pontuação média no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) das instituições públicas seja maior, para o organismo internacional, a métrica mais relevante consiste na comparação da pontuação obtida neste exame com o resultado obtido pelo aluno no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O relatório ainda pontua que, para os cursos de ciências exatas, universidades privadas tendem a adicionar tanto valor quanto as universidades públicas. Na área de humanas, universidades privadas tendem a adicionar mais valor, exceto no caso dos institutos federais. Para as ciências biológicas, institutos federais e universidades estaduais adicionam o maior valor; e universidades federais adicionam por volta do mesmo valor por estudante, em comparação com universidades privadas sem fins lucrativos. No entanto, as instituições federais custam cerca de três vezes mais.

6.6 EVASÃO

A análise das matrículas na educação superior possibilita colocar foco sobre outro contexto relevante para a compreensão do cenário educacional brasileiro: a evasão escolar. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – 2018), 13,3 % dos adolescentes de 11 a 14 anos estão em séries atrasadas em relação às suas idades. Na faixa de 15 a 17 anos, um total de 30,7 % dos meninos e das meninas ainda estão no ensino fundamental ou já abandonaram a escola.

Analisando sob outra perspectiva, a **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE)** indica que, em 2019, apenas 68,5% da população brasileira com idades entre 15 e 19 anos cursava o nível educacional compatível com a idade. Entre os jovens de 20 a 24 anos, esse percentual cai drasticamente para 29,2%.

Se na educação básica a permanência dos alunos consiste em um grande desafio, a situação não é diferente na educação superior. Os dados do último Censo realizado pelo Inep mostram que, em 2020, 1.278.622 estudantes concluíram a graduação. Se for considerado o tempo médio de duração de um curso superior (quatro anos), verifica-se que apenas 48,4% daqueles que ingressaram em 2016 (2.639.814) concluíram seus cursos em 2020.

Os números mostram que, em geral, as conclusões são mais efetivas nas graduações cursadas de forma presencial. Contudo, há que se fazer uma ressalva em relação à queda significativa ocorrida no percentual de concluintes da modalidade a distância nos últimos anos. Ela se justifica tendo em vista o crescimento exponencial verificado na modalidade no mesmo período, de modo que o número de ingressantes chegou a mais do que dobrar entre 2017 e 2020.

Todo esse contingente de novos estudantes ainda está dentro do prazo médio para conclusão do curso o que, em princípio, justifica o grande descompasso entre ingressantes e concluintes. Prova disso é que, embora o comparativo registre queda percentual, o número absoluto de concluintes cresceu de forma consistente nos últimos anos, apontando para uma tendência de normalização do cenário nos próximos anos.

Comparativo de ingressos e concluintes em cursos presenciais (2010 – 2020)

ANO	INGRESSOS	CONCLUINTES	COMPARATIVO
2010	1.590.212	829.286	52,15%
2011	1.686.854	865.161	51,29%
2012	2.204.456	876.091	39,74%
2013	1.951.696	829.938	42,52%
2014	2.110.766	837.304	39,67%
2015	1.944.178	916.363	47,13%
2016	1.858.106	938.732	50,52%
2017	1.876.626	947.606	50,50%
2018	1.780.080	990.415	55,64%
2019	1.751.122	934.037	53,34%
2020	1.756.496	878.229	49,99%

Fonte: Censos da Educação Superior 2010 a 2020 (Inep/MEC)

Comparativo de ingressos e concluintes em cursos a distância (2010 – 2020)

ANO	INGRESSOS	CONCLUINTES	COMPARATIVO
2010	380.328	144.553	38,01%
2011	431.597	151.552	35,11%
2012	542.633	174.322	32,13%
2013	474.120	161.072	33,97%
2014	691.731	189.788	27,44%
2015	639.519	233.704	36,54%
2016	781.708	230.717	29,51%
2017	991.714	252.163	25,43%
2018	1.373.321	273.873	19,94%
2019	1.592.184	316.039	19,85%
2020	2.008.979	400.393	19,93%

Fonte: Censos da Educação Superior 2010 a 2020 (Inep/MEC)

6.7 PERFIL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Entre 2010 e 2020, o número de professores de graduação no país cresceu 6%, saindo de 345.335 para 366.289. Esse desempenho poderia ter sido muito melhor não fosse a redução verificada em 2020 de quase 20 mil docentes em relação a 2019. Esse número é reflexo do primeiro ano da grave crise ocasionada pela pandemia de Covid-19, que afetou todos os setores sociais e econômicos, sendo ainda mais severa com a área educacional.

ANO	TOTAL	DOCENTES EM EXERCÍCIO	
		Pública	Privada
2010	345.335	130.789	214.546
2011	357.418	139.584	217.834
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442
2018	384.474	173.868	210.606
2019	386.073	176.403	209.670
2020	366.289	171.330	194.959

Fonte: Censos da Educação Superior 2010 a 2020 (Inep/MEC)

O aumento quantitativo geral no número de professores foi acompanhado de novos parâmetros qualitativos. Por exemplo, em 2020, nas instituições de educação superior privadas, apenas 365 docentes (0,18%) não possuíam curso superior ou tinham apenas graduação – em 2010, eram 3,28%. Somado a isso, mais de 40 mil (22,18%) possuíam especialização; 94.796 (48,62%) possuíam mestrado; e mais de 60 mil (30,95%) tinham doutorado.

Nas instituições públicas de educação superior, a distribuição dos docentes de acordo com o grau de formação se dava da seguinte maneira: 4.286 (2,50%) sem graduação ou apenas com graduação; 11.547 (6,73%) possuíam especialização; 42.051 (24,54%) com mestrado; e 121.851 (71,12%) com doutorado.

Destaques do Censo 2020 – Perfil dos docentes

- Houve **queda** no número de docentes em tempo integral e em tempo parcial entre 2019 e 2020. O número de horistas, por outro lado, registrou **aumento** nesse período. Esse movimento ocorreu tanto na rede pública quanto na rede privada.
- A participação de docentes com **doutorado**, tanto na rede pública quanto na rede privada, continua crescendo. A participação dos que têm até **especialização** cai a cada ano nas duas redes.
- Docentes com **mestrado** continuam com participação percentual praticamente estável na rede pública nos últimos anos, enquanto se observa um crescimento da participação percentual desses docentes na rede privada.
- Na rede pública, a participação de docentes com **doutorado** tem uma expansão maior do que a registrada na rede privada, apesar de sua participação **dobrar** nos últimos dez anos na rede privada.
- Mais de **72%** dos docentes nas universidades têm o regime de contrato de trabalho em tempo integral, número superior aos docentes em tempo integral dos centros universitários (**26,3%**) e faculdades (**19,1%**).
- Nas faculdades, **47,1%** dos docentes trabalham em tempo parcial e **45,5%** têm formação de mestre.
- Entre as organizações acadêmicas, as **faculdades** possuem o maior percentual de docentes que possuem até a **especialização**.
- Os cursos de licenciatura têm o maior percentual (**74,8%**) de docentes com o regime de trabalho em tempo integral.
- Quase a metade dos docentes de cursos tecnológicos tem o regime de trabalho em tempo integral (**43,2%**), mas é o menor percentual, comparado com os cursos dos demais graus acadêmicos licenciatura – **74,8%**; bacharelado – **55,8%**.
- Em 2020, a participação percentual de docentes com doutorado nos cursos de licenciatura é de **65,3%**, enquanto os cursos de bacharelado e tecnológico registram **56,6%** e **35,4%**, respectivamente.
- Apesar de os cursos na modalidade **EAD** terem um percentual menor de **doutores** em relação aos cursos **presenciais**, eles possuem o menor percentual de docentes que têm até a **especialização** em sua formação.
- A maioria dos docentes de cursos presenciais é composta por doutores (**57,3%**). Na EAD, a maior parte é de mestres (**49,5%**).
- Nos cursos presenciais, **89,0%** dos docentes possuem mestrado ou doutorado. Nos cursos EAD, esse percentual é de **89,5%**.

Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (Inep/MEC)

6.8 METAS DO PNE: UM HORIZONTE DISTANTE

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente no Brasil determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país no período de 2014 a 2024. O documento engloba todos os níveis de ensino e é composto por 20 metas, sendo a 12ª específica para a educação superior.

De acordo com o texto, até 2024, o Brasil precisa elevar a taxa bruta de matrículas para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33%. Isso significa que o país precisa ter na educação superior uma quantidade de estudantes correspondente a 50% da população com idades entre 18 e 24 anos (taxa bruta). Já a taxa líquida diz respeito à inserção de estudantes na idade correta, ou seja, o país precisa ter em suas universidades uma parcela de estudantes com idades entre 18 e 24 anos que seja proporcional a 33% da população nessa faixa etária.

Em síntese, isso significa dizer que, para cumprir com a meta do PNE, o Brasil precisa matricular mais de 11 milhões de estudantes nos cursos de graduação até 2024, sendo 7,3 milhões com idades entre 18 e 24 anos.

Projeções para as taxas bruta e líquida do PNE

<i>Taxa Bruta para 50%</i>		<i>Taxa Líquida para 33%</i>	
11.055.433	Meta de matrículas totais em 2024 (Educa)	7.370.289	Meta de matrículas de 18 a 24 anos (Educa)
22.110.866	Pop. 18-24 anos em 2024 (IBGE)	22.110.866	Pop. 18-24 anos em 2024 (IBGE)
=		=	
50%	Taxa Bruta	33%	Taxa Líquida

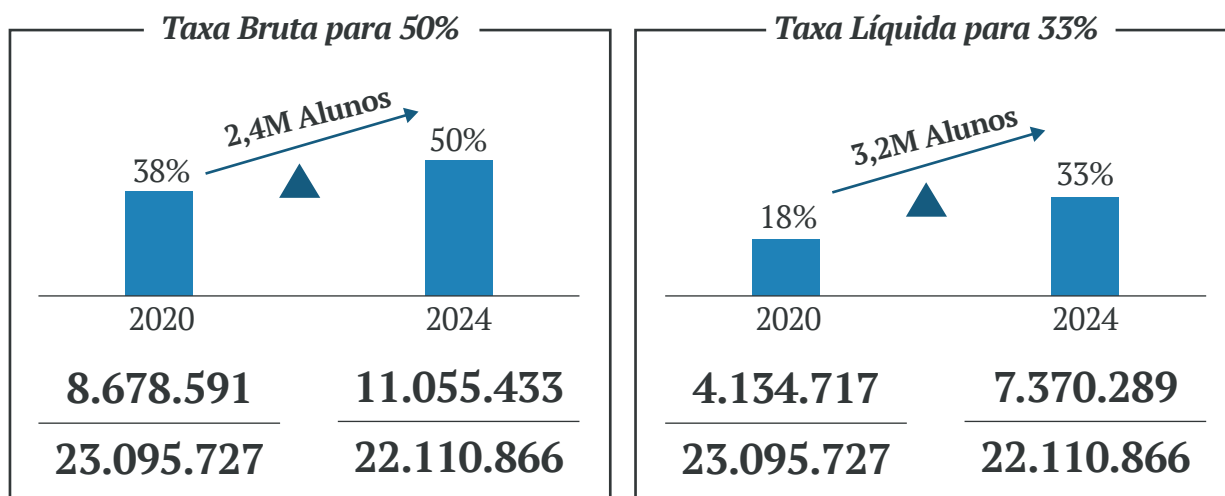
Fonte: Projeções feitas pela Educa Insights a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

6.8.1 Quanto evoluímos e o tamanho do desafio

Como tem feito nos últimos anos, a ABMES tem acompanhado bem de perto a evolução do país em direção ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. E, a exemplo do que foi verificado nos levantamentos anteriores, o horizonte não está favorável.

Tendo como base os dados do Censo da Educação Superior 2020 e as estimativas da população feitas pelo IBGE, naquele ano a cobertura da taxa bruta estava em 38% e a da taxa líquida em 18%, indicando que o ensino superior precisa crescer substancialmente nos próximos quatro anos para que a meta 12 do PNE seja cumprida (alcançando 50% e 33%, respectivamente). Em números absolutos, o país precisa matricular mais 2,4 milhões de estudantes na educação superior para atingir a taxa bruta e 3,2 milhões para alcançar a taxa líquida prevista no PNE.

Matrículas necessárias para as metas do PNE



Fonte: Projeções feitas pela Educa Insights a partir de dados do Censo da Educação Superior 2020 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Se sozinhos os números já dão a dimensão do desafio que o país tem pela frente, quando analisados sob a ótica do trajeto percorrido nos últimos anos ele fica ainda maior. Isso porque, embora a taxa bruta tenha apresentado um crescimento de 12% entre 2010 e 2020, saindo de 26% para 38%, entre 2017 e 2020 o crescimento foi de apenas 4%. Em relação à taxa líquida, o desempenho foi ainda menor: crescimento de 5 pontos percentuais entre 2010 e 2020 e manutenção, em 2020, da mesma taxa verificada em 2017.

Evolução das taxas de matrícula entre 2010 e 2020

Taxa Bruta												10x20	17x20
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		12%	4%
26%	28%	29%	31%	33%	34%	34%	34%	35%	36%	38%			

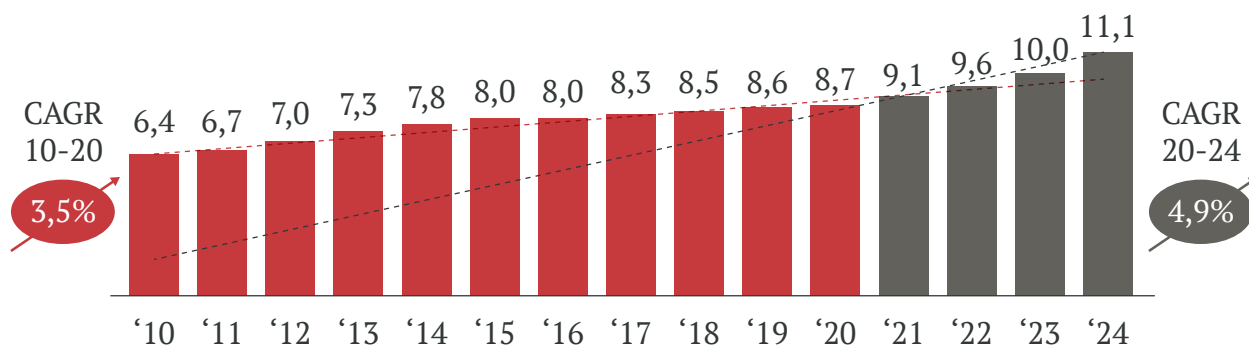
Taxa Líquida												10x20	17x20
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		5%	-
13%	14%	15%	15%	16%	17%	17%	18%	18%	19%	18%			

Fonte: Cálculos feitos pela Educa Insights a partir de dados dos Censos da Educação Superior 2010 a 2020 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

6.8.2 Cenário ideal para o atingimento das metas

Em números absolutos, a quantidade de alunos necessários para se alcançar as taxas bruta e líquida em 2024 revela-se bem relevante, e a distância que separa a concretização de ambas é bastante significativa. Entre 2010 e 2020, as matrículas totais (em instituições públicas e privadas) apresentaram uma taxa de crescimento composta por ano de 3,5%. Para que a meta estabelecida para a taxa bruta seja alcançada em 2024, a taxa de crescimento composta por ano precisa situar-se em 4,9% no período 2021/2024. É importante considerar que a taxa de crescimento das matrículas totais entre os anos de 2019 e 2020 foi de apenas 0,9%, segundo o último Censo da Educação Superior.

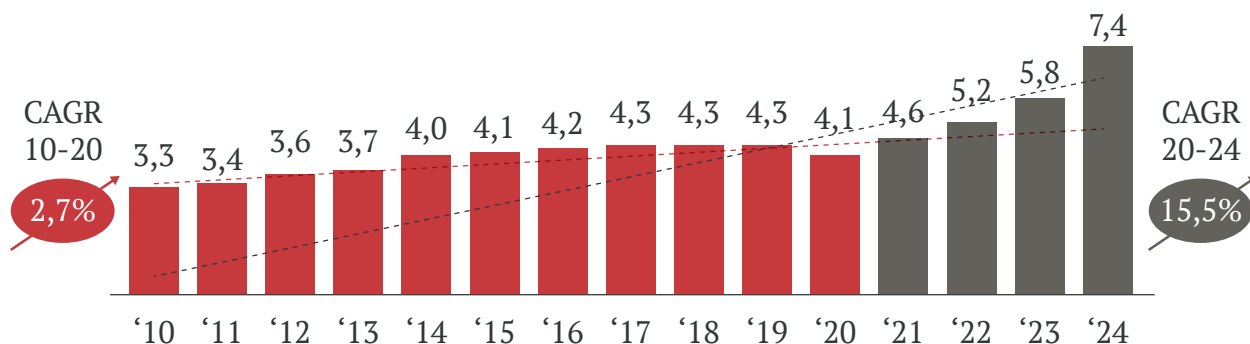
Matrículas totais para cumprir a Taxa Bruta



Fonte: Projeção feita pela Educa Insights a partir de dados dos Censos da Educação Superior 2010 a 2020 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Já o cenário para a concretização da taxa líquida em 2024 está um pouco mais desafiador: será necessária uma taxa de crescimento anual, no período 2021/2024, da ordem de 15,5% – o que significa um acréscimo de 10,5% por ano em relação ao desempenho verificado entre 2010 e 2020 (que foi de 5%).

Matrículas de 18 a 24 anos para atingimento da Taxa Líquida



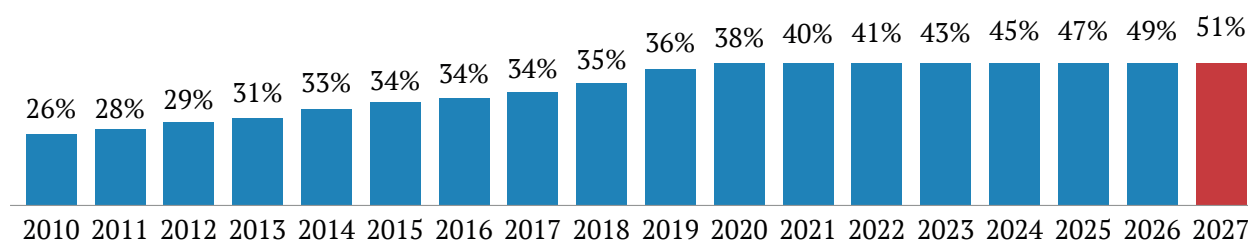
Fonte: Projeção feita pela Educa Insights a partir de dados dos Censos da Educação Superior 2010 a 2020 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

6.8.3 Projeção para o atingimento das metas

Considerando a dificuldade de o cenário ideal, apresentado anteriormente, ser viabilizado, a ABMES e a Educa Insights projetaram quando as metas do PNE 2014-2024 deverão ser atingidas considerando dois cenários distintos.

O primeiro utiliza como base para o cálculo o crescimento médio anual obtido no período de 2010 a 2020, ou seja, 4,3%. Caso o país mantenha esse desempenho nos próximos anos, a expectativa é de que a taxa bruta de matrículas seja atingida em 2027.

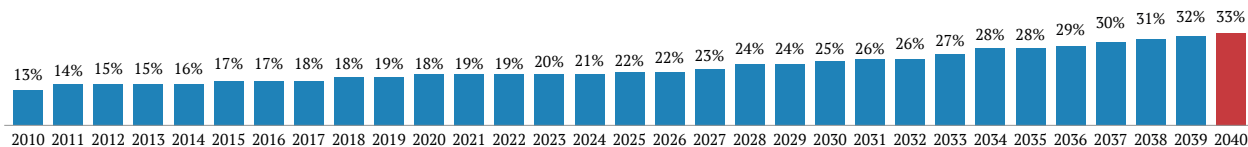
Projeção para a Taxa Bruta (CAGR 2010-2020 = 4,3%)



Fonte: Projeção feita pela Educa Insights a partir de dados dos Censos da Educação Superior 2010 a 2020 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ao aplicar a mesma lógica para a taxa líquida, o resultado aponta para um horizonte um pouco mais distante: 2040.

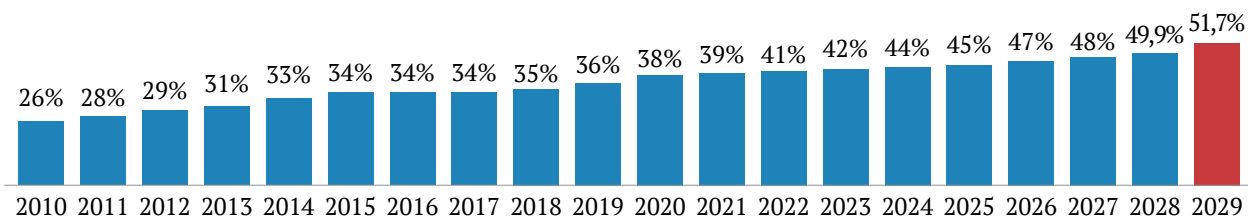
Projeção para a Taxa Líquida (CAGR 2010-2020 = 3,1%)



Fonte: Projeção feita pela Educa Insights a partir de dados dos Censos da Educação Superior 2010 a 2020 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O segundo cenário leva em consideração a redução no crescimento das matrículas verificada nos últimos anos, especialmente em função da redução substancial na oferta do Fies. Ao adotar esse recorte, no período de 2017 a 2020 o crescimento médio anual da taxa bruta foi quase 1 ponto percentual inferior ao verificado no primeiro cenário. Diante desse quadro, o cumprimento da meta do PNE em relação a esse aspecto é atrasado em dois anos.

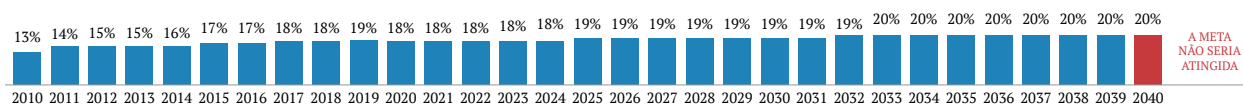
Projeção para a Taxa Bruta (CAGR 2017-2020 = 3,4%)



Fonte: Projeção feita pela Educa Insights a partir de dados dos Censos da Educação Superior 2010 a 2020 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Mantido o cenário mais desafiador para a taxa líquida, a pesquisa mostra a necessidade de políticas drásticas de estímulo e viabilização do acesso de estudantes de 18 a 24 anos à educação superior. Isso porque, mantido o desempenho dos últimos anos, quando a taxa média anual de crescimento foi de 0,6%, a meta de ter 33% dos estudantes de graduação dentro da faixa etária adequada jamais será atingida tendo em vista a sua vinculação ao crescimento populacional.

Projeção para a Taxa Líquida (CAGR 2017-2020 = 0,6%)



Fonte: Projeção feita pela Educa Insights a partir de dados dos Censos da Educação Superior 2010 a 2020 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os dados, de modo geral, mostram a urgência de que o Poder Público retome políticas públicas essenciais para a expansão da educação superior, pois estamos seguindo na contramão do compromisso assumido pelo Brasil no âmbito do seu Plano Nacional de Educação.



Considerações finais

Em virtude dos temas tratados nesta publicação, pode-se afirmar que a educação superior no Brasil encontra-se em transição do modelo tradicional, que segue a visão cartesiana e que preconiza o aluno como o receptor de conteúdos e informações, para o modelo inovador e empreendedor, ainda emergente, que assume a relação dialógica e dialética entre os atores, além de privilegiar a contextualização e a formação baseada em competências, habilidades e atitudes, concebendo a realidade como dinâmica e contraditória.

Desta forma, o aluno assume o protagonismo e o professor exerce funções de mediação e de orientação do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem se torna colaborativa e personalizada.

Essa metamorfose foi acelerada pela pandemia da Covid-19 que, em 2020, paralisou o mundo e estabeleceu novos protocolos de saúde e de relacionamentos. Assim, o século 21 se apresenta como o século dos desafios globais, passando a exigir da ciência respostas rápidas e eficazes no sentido de controlar o vírus e possibilitar a vida.

Neste contexto, a inovação e a criatividade se colocam como elementos essenciais em todas as áreas e setores, principalmente, na educação superior transformadora.

Esta publicação enfatiza a relação entre inovação e qualidade, favorecendo a utilização de novos modelos e metodologias, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), visando possibilitar abordagens e encontros locais, regionais e internacionais. Apresenta cases e aponta caminhos e trilhas a serem perseguidos no processo de construção da educação contemporânea, considerando o marco regulatório do MEC e do CNE.

Dentre o conjunto de temas tratados, a publicação destaca o hibridismo, a extensão e a avaliação externa virtual *in loco* como avanços no processo de inovação desenvolvidos pelas Instituições de Educação Superior (IES).

Com base no exposto, pode-se afirmar que o momento é de reflexão na educação superior brasileira no sentido de evoluir com o processo de criatividade e inovação, na busca de uma formação acadêmica que responda às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e, principalmente, os desafios trazidos pelo século 21.

Os autores



Iara de Xavier

Doutora em Saúde Pública. Diretora Executiva da EDUX 21 Consultoria Educacional. Assessora da Presidência da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Diretora Técnica da Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades (Abrafi). Sócia do Instituto Êxito de Empreendedorismo.



Patrícia Vilas Boas

Mestre em Educação, Comunicação e Tecnologia. Diretora Técnica da EDUX21 Consultoria Educacional. Ex-diretora de Regulação da Secretaria de Regulação da Educação Superior (Seres) e da Secretaria Executiva (SE) do Ministério da Educação (MEC).



Simone Bérigamo

Doutora em Administração. Mestre em Psicologia Social e da Personalidade. Psicopedagoga, Psicodramatista e *Terapeuta Thiers*. Professora, pró-reitora e diretora acadêmica do Grupo Ser Educacional.



Mário Sérgio Oliveira Swerts

Pós-doutor em Odontologia. Educador, gestor e consultor educacional. Diretor da Infinite.se. Possui vasta experiência como diretor de unidade acadêmica, diretor de pesquisa e pós-graduação e pró-reitor Acadêmico.



Maximiliano Damas

Doutor em Engenharia de Produção. Engenheiro de Computação. Professor universitário com experiência em gestão acadêmica. Pró-reitor de Planejamento e Desenvolvimento do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). Assessor da Presidência da ABMES. Especialista em estratégias educacionais.



Fábio Garcia Reis

Doutor em História Social. Diretor de Inovação e Redes de Cooperação do Simesp. Presidente do Consórcio Sthem Brasil. Secretário Executivo da MetaRed Brasil.



Bruno Coimbra

Especialista em Direito Público. Atua em setores regulados, com destaque na regulação da educação superior. Assessor jurídico da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES).



Ana Valéria Reis

Licenciada em Letras, mestre em Linguística Aplicada e doutoranda em Estudos Interdisciplinares pela Universidade de Coimbra. Membro do grupo de Ensino Híbrido do Consórcio Sthem Brasil e pró-reitora de Ensino, Aprendizagem e Inovação do UNIFAA, de Valença.



Márcio Pereira Dias

Doutor em Ciências Sociais. Mestre em Direito. Especialista em Educação. CEO do Ecossistema Brasília Educacional. Conselheiro de Educação do Distrito Federal. Dirigente do SINDEPES/DF. Avaliador do Inep/MEC.



Simone Imperatore

Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Mestre em Desenvolvimento Regional e Pedagoga. Consultora da EDUX21 Consultoria Educacional.



Roberta Gontijo

Doutora em Filosofia. Mestre em Meio Ambiente. Educadora e Gestora Educacional. Diretora do UniBrasília EAD. Graduada em Administração, Pedagogia, Matemática e Turismo.



Francislene Hasmann

Doutora em Biotecnologia. Pós-doutora em Engenharia Química. Professora pesquisadora *stricto sensu* da Universidade da Amazonas (Unama). Diretora Adjunta de Regulação do Grupo Ser Educacional.



Maria Betânia Fidalgo Arroyo

Doutora em Administração. Graduada em Pedagogia. Reitora da Universidade da Amazônia (Unama). Presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado do Pará. Membro do Conselho Municipal de Educação (CME) de Belém.



Paulo Chanan

Mestre em Administração. Advogado. Vice-presidente da Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades (Abrafi). Membro do Conselho de Administração da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Diretor de Regulação e Qualidade e, Procurador Institucional do Grupo Ser Educacional.



Ivanete Oliveira

Doutora em Políticas Públicas. Mestre em Educação Física. Licenciada em Pedagogia e Licenciada e Bacharela em Educação Física. Compõe o Diretório Nacional do Forpibid-RP. Docente de Cursos de Graduação e Pós-graduação *lato* e *stricto sensu* do UniFOA. Procuradora e Pesquisadora (Recenseadora) Institucional do UniFOA. Presidente da Associação Nacional de Pesquisadores Institucionais (ANPI-IES).



Sólton Caldas

Mestre em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação. Especialista em Gestão Empresarial com ênfase em Inovação Tecnológica. Bacharel em Administração. Professor universitário. Diretor executivo da ABMES e assessor do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. Assessor da presidência no Instituto Êxito de Empreendimento.



SHN Qd. 01, Bl. "F", Entrada "A", Conj. "A"
Edifício Vision Work & Live, 9º andar
CEP: 70.701-060 - Asa Norte, Brasília/DF
Fone: (61) 3322-3252 | E-mail: abmes@abmes.org.br