

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
SUL-RIO-GRANDENSE
Câmpus Pelotas

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IMPLANTAÇÃO DE
COMPONENTES CURRICULARES A DISTÂNCIA NOS
CURSOS PRESENCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL SUL-
RIO-GRANDENSE (IFSul), SOB A ÓTICA DE
EDUCADORES DO CÂMPUS PELOTAS**

IGOR RADTKE BEDERODE

PELOTAS, 2016

Igor Radtke Bederode

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IMPLANTAÇÃO DE COMPONENTES CURRICULARES A DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSul), SOB A ÓTICA DE EDUCADORES DO CÂMPUS PELOTAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense para a obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro

Pelotas, 2016

Ficha Catalográfica

B411d Bederode, Igor Radtke.

Desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), sob a ótica de educadores do câmpus Pelotas / por Igor Radtke Bederode. – 2016.

192 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2016.

1. Educação profissional. 2. Educação e tecnologia. 3. Ensino a distância. 4. Blended Learning. I. Ribeiro, Luis Otoni Meireles. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul. III. Título.

CDD 373.25

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Glória Acosta Santos CRB 10/1859
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

Igor Radtke Bederode

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IMPLANTAÇÃO DE COMPONENTES CURRICULARES A DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSul), SOB A ÓTICA DE EDUCADORES DO CÂMPUS PELOTAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense para a obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro

Aprovada pela banca examinadora em ____/____/____

Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro (IFSul)

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas (IFSul)

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth (UFPel)

Prof. Dr. Jair Jonko Araujo (IFSul)

*A Deus,
rumo certo da minha vida.
À minha esposa Jennifer,
companheira de todas as horas.
Aos meus filhos-anjos João e Joaquim
e aos meus filhos Davi e Mateus,
as melhores partes de mim.*

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro pela orientação, confiança e incentivo durante todo o Mestrado.

Aos professores Dr^a. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas, Dr. Miguel Alfredo Orth e Dr. Jair Jonko Araujo pelas considerações propositivas na banca de qualificação.

À Coordenação, Professores e colegas do Mestrado, que contribuíram, cada um a sua maneira, para a minha formação como pesquisador.

À minha esposa Jennifer pela compreensão e apoio incondicional.

Aos meus filhos, motivação para tudo que faço.

À minha mãe Maria e minha vó Norma, responsáveis, em boa parte, pelo homem que me tornei.

E por fim, a Deus, por me guiar por esse caminho e por ter colocado nele todas as pessoas acima citadas.

RESUMO

BEDERODE, Igor R. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IMPLANTAÇÃO DE COMPONENTES CURRICULARES A DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSul), SOB A ÓTICA DE EDUCADORES DO CÂMPUS PELOTAS. 192f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas, Pelotas – RS.

A implantação de componentes curriculares a distância (mediados pelas tecnologias da informação e comunicação) nos cursos presenciais técnicos de nível médio e superiores dos Institutos Federais configura-se como excelente oportunidade de convergência entre as modalidades de ensino a distância e presencial. Esta convergência, que está devidamente legalizada, é necessária no atual contexto educacional, eis que configura-se como uma via de aproximação entre a escola e o aluno contemporâneo (nativo digital), este último, imerso em uma Cultura Digital que o tornou habituado à velocidade e facilidade de comunicação e acesso a informações e conteúdos via dispositivos móveis de acesso à internet. Assim sendo, o presente trabalho propõe analisar os efeitos da educação a distância e das tecnologias da informação e comunicação na educação profissional presencial, tecendo, ao final, uma análise crítica acerca dos desafios e possibilidades inerentes do processo de implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul encontrados por educadores do Câmpus Pelotas. O presente estudo foi encaminhado por uma Pesquisa Qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999), apoiada por um Estudo de Caso (STAKE, 2007; YIN, 1999; ANDRÉ, 2005), tendo sido realizada uma análise de contorno, através da Hermenêutica Jurídica (REALE, 1998), de dois documentos institucionais (Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância e o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul), e das orientações (que guardam relação com o tema da pesquisa) emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como efetuada uma análise focal, a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), de entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos professores e coordenadores de cursos envolvidos no processo de implantação do *blended learning* no Câmpus Pelotas do IFSul. O estudo apontou três importantes desafios oriundos da implantação de componentes curriculares nos cursos presenciais do IFSul, quais sejam: o nível de apropriação tecnológica dos docentes, a criação de contextos de aprendizagem adequados e o fomento da oferta por parte do IFSul, e também evidenciou duas grandes possibilidades: a aproximação entre o processo de ensino e aprendizagem escolar e o universo das novas gerações de estudantes e a flexibilização da gestão pedagógica.

Palavras-chave: Modalidade Semipresencial; Educação Profissional; Institutos Federais.

ABSTRACT

BEDERODE, Igor R. **CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF IMPLEMENTATION OF DISTANCE CURRICULUM COMPONENTS IN THE FACE-TO-FACE COURSES OF THE FEDERAL INSTITUTE SUL-RIO-GRANDENSE (IFSul), FROM THE PERSPECTIVE OF THE CAMPUS PELOTAS EDUCATORS**. 192f. Dissertation in Education and Technology of the Federal Institute Sul- Rio-Grandense – Campus Pelotas, Pelotas - RS.

The implementation of distance curriculum components (mediated by information and communication technologies) in the face-to-face technical courses of secondary and superior levels of the Federal Institutes appears as a great opportunity to converge distance and face-to-face teaching. This convergence, which is clearly legalized, is a need for the current educational context, since it reduces the gap between the school and the contemporary student (digital native), who is immersed in a digital culture that became used to speed and ease access to communication and information via internet through mobile devices. Therefore, this study aims to analyze the effects of distance education and of the information and communication technologies in the professional face-to-face education, weaving, ultimately, a critical analysis of the challenges and possibilities inherent in the processes of implementation of distance curriculum components the courses of IFSul-Pelotas. This study was submitted by a Qualitative Research (BOGDAN; BIKLEN, 1999), supported by a case study (STAKE, 2007; YIN, 1999; ANDRÉ, 2005), in which a contour analysis was conducted by Legal Hermeneutics (REALE, 1998), of two institutional documents (Regulation of distance Curriculum Components offer and Regulations for the Use of the Information and Communication Technologies of IFSul) and guidelines (which are related to the research theme) issued by the National Council Education and a focal analysis was made from the Text analysis Discourse (MORAES, 2003), semi-structured interviews applied with the teachers and course coordinators involved in the blended learning implementation process in the Campus IFSul Pelotas. The study found three major challenges arising from the implementation of curriculum components in the face-to-face courses of IFSul, as follows: the level of technological appropriation of teachers, the creation of appropriate learning environments and foment of the offer by IFSul. Besides that, it showed two great possibilities: the rapprochement between the teaching and learning process and the world of new generations of students and the flexibility of the educational management.

Keywords: Blended Learning; Professional Education; Federal Institutes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso metodológico	39
Figura 2 - Modelo de um Evento de Aprendizagem	47
Figura 3 - Representação da complementariedade entre conteúdo e contexto	48
Figura 4 - Gravura da Enciclopédia de <i>Diderot e d’Alembert</i> - Retrata guilda de tingimento da seda	51
Figura 5 - Gravura da Enciclopédia de <i>Diderot e d’Alembert</i> - Retrata situação habitual nas guildas, onde os aprendizes viviam com as famílias dos seus mestres	51
Figura 6 - A Companhia de Jesus no Brasil e a obra da conversão dos índios	52
Figura 7 - Foto antiga do Prédio da ETFPel, atual sede do Câmpus Pelotas do IFSul	54
Figura 8 - Anúncio de curso de rádio técnico, com fotografia do fundador do Instituto Monitor, Nicolás Goldberger, em 1942	63
Figura 9 - Ilustração dos mecanismos de colaboração da UAB	66
Figura 10 - UAB – IFSul	70
Figura 11 - Rede e-Tec Brasil – IFSul	70
Figura 12 - Portal EaD do IFSul	73
Figura 13 - Menu Sistemas – Portal EaD do IFSul	74
Figura 14 - <i>Moodle</i> IFSul	76
Figura 15 - Plataforma MOOC do IFSul	77
Figura 16 - Laboratório virtual de instalações elétricas	78
Figura 17 - Simulador educacional	78
Figura 18 - Portal da Rede e-Tec Brasil – materiais didáticos	79
Figura 19 - Computador interativo e lousa digital – (Projeter ProInfo)	81
Figura 20 - Modelo SAMR	88
Figura 21 - Modelo SAMR adaptado	91
Figura 22 - Convite para palestra sobre “Tecnologias Educacionais no Câmpus Pelotas”	101
Figura 23 - Convite para reuniões sobre “Tecnologias Educacionais no Câmpus Pelotas”	102

Figura 24 - Rede IFSul	113
Figura 25 - Fluxograma: Procedimentos operacionais de implantação dos componentes curriculares a distância em cursos presenciais do IFSul	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das disciplinas a distância de cursos presenciais oferecidas pelas instituições participantes do Censo EaD segundo o nível educacional – Ano de 2013	23
Gráfico 2 - Distribuição das disciplinas a distância de cursos presenciais oferecidas pelas instituições participantes do Censo EaD segundo o nível educacional – Ano de 2014	24
Gráfico 3 - Distribuição das matrículas em disciplinas a distância de cursos presenciais oferecidas pelas instituições participantes do Censo EaD segundo o nível educacional – Ano de 2013	24
Gráfico 4 - Distribuição das matrículas em disciplinas a distância de cursos presenciais oferecidas pelas instituições participantes do Censo EaD segundo o nível educacional – Ano de 2014	25
Gráfico 5 - Idade dos sujeitos participantes da pesquisa	134
Gráfico 6 - Titulação dos sujeitos participantes da pesquisa	135
Gráfico 7 - Formação acadêmica dos sujeitos participantes da pesquisa - Graduação	135
Gráfico 8 - Formação acadêmica dos sujeitos participantes da pesquisa - Pós-graduação	136
Gráfico 9 - Atuação dos sujeitos participantes da pesquisa em programas governamentais de educação a distância	136
Gráfico 10 - Tempo de docência dos sujeitos participantes da pesquisa	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da Busca no Banco de Teses da CAPES – Filtro 1	30
Quadro 2 - Resultado da Busca no Banco de Teses da CAPES – Filtro 2	30
Quadro 3 - Resultado da Busca no Banco de Teses da CAPES – Filtro 3	30
Quadro 4 - Resultado da Busca no Banco de Teses da CAPES – Filtro 4	31
Quadro 5 - Resultado da Busca no Banco de Teses da CAPES – Filtro 5	31
Quadro 6 - Resultado final das pesquisas selecionadas para análise	31
Quadro 7 - Síntese dos trabalhos apresentados sobre educação semipresencial nos anos de 2005 e 2008 – Segenreich	33
Quadro 8 - Gerações da EaD – Moore e Kearsley	65
Quadro 9 - Destaques do Módulo de Abordagem de Alfabetização em Tecnologia – Unesco	83
Quadro 10 - Destaques do Módulo de Abordagem de Aprofundamento de Conhecimento – Unesco	84
Quadro 11 - Destaques do Módulo de Abordagem de Criação de Conhecimento – Unesco	86
Quadro 12 - Desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul – Análise do Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância do IFSul	122
Quadro 13 - Desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul – Análise do Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul	126
Quadro 14 - Desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul – Análise das orientações do Conselho Nacional de Educação	129
Quadro 15 - Resultado da Unitarização e Categorização – Desafios da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul	131
Quadro 16 - Resultado da Unitarização e Categorização – Possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul	132

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância

ATD - Análise Textual Discursiva

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET-RS - Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas-RS

CES - Câmara de Educação Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSUP - Conselho Superior do IFSul

CPTe - Coordenação de Produção e Tecnologia Educacional

CRFB - Constituição da República Federativa do Brasil

EaD - Educação a Distância

ETFPel – Escola Técnica Federal de Pelotas

ETP - Escola Técnica de Pelotas

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação.

NPTE - Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PROEN - Pró-reitoria de Ensino do IFSul

ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TAE - Técnico em Assuntos Educacionais

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

UNAR - Centro Universitário de Araras

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA	20
1.1.	Origem do Estudo	20
1.2.	Justificativa	22
1.3.	Problema de Pesquisa	28
1.4.	Objetivos	28
1.5.	Estado do Conhecimento	29
1.6.	Procedimentos Metodológicos	35
2	CONSTRUINDO UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NA ERA TECNOLÓGICA	40
2.1.	Olhar sobre a Educação	41
2.2.	Olhar sobre a Educação Profissional	50
2.3.	Olhar sobre a Educação a Distância	59
3	CONSTRUINDO UM OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	71
3.1.	Olhar sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação	71
3.2.	Olhar sobre os dispositivos legais autorizadores da EaD mediadas pelas TICs nos cursos presenciais do IFSul	93
4	TERRENO EM OBRAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	108
4.1.	Análise de contorno	109
4.1.1.	Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância do IFSul	109
4.1.2.	Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul	122
4.1.3.	Orientações do Conselho Nacional de Educação	126
4.2.	Análise focal	130
4.2.1.	Desafios da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul	132
4.2.2.	Possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul	155
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
5.1.	Contribuições	161

5.2.	Limitações e Trabalhos Futuros	164
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA	176
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	178
	APÊNDICE C – FAQ: <i>FREQUENTLY ASKED QUESTIONS</i>	181
	ANEXO A – RESOLUÇÃO N.º 70/2013 DO CONSELHO SUPERIOR DO IFSul	185
	ANEXO B – REGULAMENTO PARA OFERTA DE COMPONENTES CURRICULARES A DISTÂNCIA DO IFSul	186
	ANEXO C – RESOLUÇÃO N.º 71/2013 DO CONSELHO SUPERIOR DO IFSul	189
	ANEXO D – REGULAMENTO PARA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DO IFSul	190

INTRODUÇÃO

O ordenamento jurídico brasileiro, através de leis, decretos, portarias e resoluções, emitidas pelos entes competentes, vem possibilitando às instituições de ensino públicas e privadas a adoção de medidas que alteram profundamente os procedimentos didático-pedagógicos dos referidos centros de ensino.

Neste sentido, a Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, passou a admitir a realização de atividades não presenciais nos cursos técnicos de nível médio presenciais.

A permissão para inclusão de componentes curriculares a distância na organização pedagógica e curricular de cursos presenciais, já havia sido anteriormente auferida às instituições de ensino superior pela Portaria n.º 2.253 de 18 de outubro de 2001, e, posteriormente, mantida pela Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que revogou a primeira.

Estas possibilidades legais surgem da necessidade de harmonizar as diretrizes da educação profissional técnica de nível médio e do ensino superior com os dispositivos constitucionais vigentes acerca da matéria, bem como com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996 (LDB).

Destaque-se que tanto a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 quanto a Portaria n.º 4.059/2004, que se encontram vigentes, viabilizam (não obrigam) a utilização no contexto educacional brasileiro da “modalidade semipresencial” de ensino e aprendizagem, definida por várias vozes da área da educação a distância¹ como *blended learning* e que, em linhas gerais, se caracteriza por ser uma estratégia didático-pedagógica mista, que relaciona a educação a distância, mediada pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs), e a educação presencial.

Esta possibilidade encontra-se na iminência de ser aplicada no IFSul, uma vez que já foram devidamente aprovadas no Conselho Superior do referido Instituto as Resoluções n.º 70/2013 e 71/2013, que aprovam, respectivamente, o Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância e o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

¹ Cite-se como exemplo: Graham (2006), Tori (2009), dentre outros.

Ressalte-se que a realização de atividades a distância nos cursos presenciais do Câmpus Pelotas, antes da aprovação do regramento legal agora existente, eram fruto de ações proativas e individuais de alguns docentes, que entendiam serem positivas as interações viabilizadas pela EaD mediada pelas TICs na educação profissional presencial, mas que o faziam sem um regramento legal que os embasasse, pelo que tais atividades não eram, nem podiam, ser valoradas como parte da carga horária dos cursos presenciais.

A modificação das práticas educativas, através da utilização de recursos tecnológicos que estimulem o aluno para um processo de construção do conhecimento onde a criatividade e a autonomia são valorizadas, é necessária e urgente, uma vez que a escola tradicional (caracterizada pela rigidez e pela lógica da transmissão e memorização de conteúdos) não é mais compatível com as necessidades dos estudantes contemporâneos.

A convergência entre as modalidades de ensino a distância e presencial se mostra imprescindível no atual contexto educacional, uma vez que os alunos atuais cresceram e se desenvolveram na era da tecnologia digital, em que a existência de uma Cultura Digital, tornou-os acostumados à facilidade de comunicação e obtenção de informações através de uma série de equipamentos tecnológicos de acesso remoto a *internet*, tais como: *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, dentre outros.

Portanto, a oportunidade criada com o arcabouço legal existente possibilita aos educadores dos Institutos Federais brasileiros potencializarem seus currículos escolares e propostas pedagógicas através do *blended learning*. No entanto, a implantação da referida modalidade semipresencial no âmbito do IFSul, carece de uma discussão mais aprofundada, uma vez que não restam alterados apenas o meio de comunicação entre os atores envolvidos no processo educativo, mas principalmente, a forma como se dará a construção do conhecimento através da utilização da EaD e das TICs na educação profissional presencial.

Assim sendo, inicialmente (Capítulo 1), apresenta-se a origem do estudo, sua justificativa, o problema de pesquisa, seus objetivos, o estado do conhecimento acerca da matéria investigada e os procedimentos metodológicos adotados.

Num segundo momento (Capítulo 2), a pesquisa volta o olhar para a Educação na era tecnológica, com enfoque: na Educação de um modo geral (aspectos históricos, conceitos teóricos e evolução), na Educação Profissional (origem, desenvolvimento no Brasil, perspectiva atual acerca de tal área da Educação) e na

Educação a Distância (perspectiva legal, concepções teóricas e a evolução da mesma no Brasil). Tais análises foram indispensáveis para o entendimento das questões relacionadas ao processo educacional contemporâneo, principalmente em uma pesquisa cujo objetivo foi estudar os desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul – Câmpus Pelotas, instituição de ensino historicamente reconhecida por seu trabalho na Educação Profissional.

Na sequência (Capítulo 3), realiza-se um olhar sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Profissional, com foco: nas Tecnologias de Informação e Comunicação (conceitos, noções de ambientes virtuais de aprendizagem, recursos disponíveis para utilização, influência das referidas tecnologias na evolução dos processos educacionais e níveis de apropriação dos recursos tecnológicos) e nos aspectos legais da EaD mediadas pelas TICs nos cursos presenciais do IFSul (dispositivos legais autorizadores). Este movimento foi imprescindível, para se perceber como as referidas tecnologias podem potencializar/viabilizar a oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais do IFSul, bem como para compreender o que é possível, ou não, em relação a implantação de componentes curriculares a distância, mediados pelas TICs, nos cursos presenciais do referido Instituto.

Por fim (Capítulos 4 e 5, respectivamente), apresenta-se os resultados da presente pesquisa, no que tange os desafios e possibilidades encontrados pelos educadores do Câmpus Pelotas do IFSul quando do processo de implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Instituto, bem como são tecidas considerações finais sobre o presente estudo.

CAPÍTULO 1 – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1. ORIGEM DO ESTUDO

A escolha da temática da presente pesquisa é resultante dos caminhos de vida percorridos por este pesquisador enquanto aluno e professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

Cumprir referir que este pesquisador é Técnico em Eletromecânica, formado, no ano de 2000, pelo então Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas-RS (CEFET-RS). Ao longo do curso de técnico e posteriormente, ao realizar o estágio obrigatório do curso acima referido, pode vivenciar o quão relevante se mostra o ensino profissional na vida dos estudantes egressos das escolas públicas federais.

Percebeu que os técnicos formados eram pessoas que não haviam sido apenas treinadas para executar atividades no mercado de trabalho, mas também eram seres pensantes, críticos, com uma visão de mundo apurada e que compreendiam, de maneira substancial, a sociedade na qual estavam inseridos.

O ensino profissional não auferia aos seus alunos uma formação secundária e desprestigiada, mas sim, possibilitava aos mesmos uma oportunidade de crescimento profissional e também pessoal.

No ano de 2002, retornou aos bancos escolares do CEFET-RS para dar início ao Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial. No transcorrer desta graduação teve seus primeiros contatos, ainda que de maneira bastante superficial, com a Educação a Distância (EaD) e com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), eis que, algumas aulas, foram realizadas através do TelEduc².

Durante a referida graduação atuou como monitor na disciplina de Física I, oportunidade em que foi percebida uma forte vocação à docência, algo que acabou se concretizando anos mais tarde.

Já no ano de 2003, iniciou uma nova jornada, começando a cursar a Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a qual foi concluída em 2009. Na mesma área do conhecimento, concluiu, em 2012, um curso de Especialização *Lato Sensu* em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho, na

² TelEduc é um ambiente de *e-learning* para a criação, participação e administração de cursos na Web. Disponível em: <<http://www.teleduc.org.br>>. Acesso em : 30 jan. 2014.

modalidade de Ensino a Distância ofertada pelo Centro Universitário de Araras (UNAR), sendo esta sua maior experiência como aluno virtual.

Em tal curso foi vivenciado na prática algumas das dificuldades atribuídas ao ensino a distância, dentre os quais se destaca a necessidade de elevado grau de organização e autonomia por parte do aluno e a adequação do aluno a uma nova forma de comunicação e interação no espaço virtual, a fim de que se pudesse obter êxito na construção do conhecimento apoiado em recursos tecnológicos integrados à *internet*³.

Superados tais desafios, este pesquisador obteve uma titulação em nível de especialização, a qual, sem a educação a distância (e a flexibilização de horários que a mesma proporcionou), estaria praticamente inviabilizada.

Acentue-se que de 2009 a 2012, este pesquisador atuou profissionalmente como advogado, no entanto, jamais esqueceu a ideia de tornar-se professor do agora Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Tal posição foi alcançada em maio de 2012, quando tomou posse do cargo de professor efetivo no referido Instituto, no Curso Técnico em Eletromecânica do Câmpus Pelotas, curso do qual saiu, e para o qual retornou.

É importante mencionar que, como professor, também já se utilizou da EaD, uma vez que a Coordenadoria do Curso Técnico ao qual está vinculado, no início do ano de 2013 (semestre letivo 2012/2), traçou um Plano de Dependência que oportunizava aos seus alunos reprovados, respeitadas algumas regras, progredir de módulo, com dependência nas matérias reprovadas, as quais poderiam ser cursadas via EaD, através do Sistema *Moodle*⁴, situação esta que lhe acarretou algumas dificuldades, eis que não possuía domínio da referida tecnologia.

Saliente-se que o IFSul vem passando por uma profunda modificação no que tange os procedimentos didático-pedagógicos e administrativos, relativos aos seus processos educacionais. Encontra-se em vias de aplicação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense a utilização da EaD, mediada pelas TICs, para realização de atividades não presenciais, nos cursos técnicos de nível médio, bem como nos cursos superiores.

³ Rede internacional de computadores que possibilita a comunicação global entre milhões de usuários. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/rbaad/dicionario.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

⁴ O *Moodle* é um CMS (*Course Management System*), também definido como um LMS (*Learning Management System*) é uma plataforma de apoio à aprendizagem/ensino a distância. Através desta plataforma, os professores/formadores podem facilmente criar disciplinas *online* ou virtuais e nela depositar conteúdos, criar fóruns, chats, criar testes, receber trabalhos dos alunos, criar Wikis, etc. Disponível em: < <http://ead.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

Deste contexto emergiu a motivação para o estudo do processo de implantação dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, uma vez que a medida que forem sendo realizados movimentos no sentido de implantar tais componentes curriculares, muitos serão os problemas enfrentados pelos educadores do Instituto, quer seja por dificuldade de confrontar-se com o novo, quer seja por desconhecimento do regramento legal, e conseqüentemente, das etapas operacionais necessárias à aplicação de componentes curriculares a distância.

Um momento histórico relevante vem acontecendo no IFSul, e em virtude do conhecimento deste pesquisador acerca da educação profissional, bem como da área do Direito, o mesmo sentiu-se capaz de contribuir para que restasse aclarado os caminhos possíveis para a utilização dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais em tal Instituto.

Não se buscou, ao final da dissertação, elencar soluções modistas para o futuro da EaD e dos ambientes virtuais de aprendizagem como instrumento de apoio às atividades não presenciais nos cursos presenciais do IFSul, mas sim, auxiliar a delinear o caminho a ser seguido, a fim de facilitar tal aplicação no Instituto Federal Sul-riograndense.

Nessa perspectiva, a intenção, ao produzir este estudo, foi contribuir com discussões na área da Educação Profissional, conduzida em parte, a distância, buscando refletir acerca dos desafios e possibilidades da implantação da referida estratégia de ensino e aprendizagem no IFSul, sob a ótica de educadores do Câmpus Pelotas.

1.2. JUSTIFICATIVA

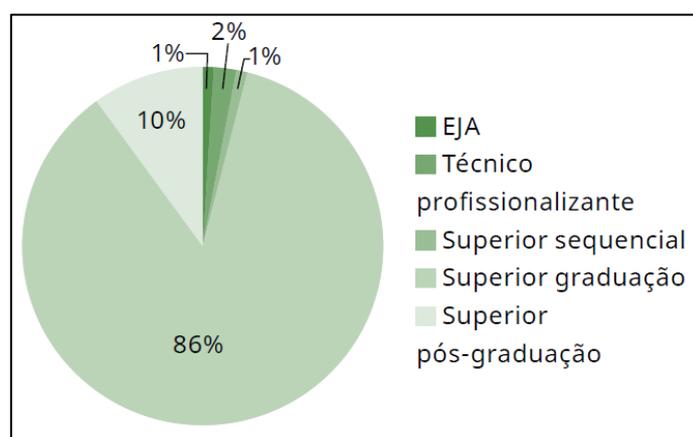
A presente pesquisa justifica-se pela importância de se compreender os mecanismos e tensionamentos oriundos da implantação do *blended learning* nas instituições de ensino brasileiras, tendo como foco o movimento realizado no IFSul – Câmpus Pelotas. Tal possibilidade é oriunda da possibilidade legal das instituições de ensino realizarem atividades não presenciais, através dos ambientes virtuais de aprendizagem, em seus cursos presenciais.

Dados estatísticos divulgados no Censo da Educação a Distância no Brasil no ano de 2013, publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em outubro de 2014, ano em que teve início o estudo realizado por este pesquisador, explicitavam informações importantes acerca de disciplinas a distância em cursos

presenciais autorizados no Brasil, bem como acerca do número de matrículas nos referidos componentes curriculares.

O referido censo apontava a existência de 3.098 (três mil e noventa e oito) disciplinas ofertadas a distância em cursos presenciais de instituições brasileiras participantes do Censo EaD, ao todo 309 (trezentos e nove) instituições de ensino. A distribuição das disciplinas segundo o nível educacional encontra-se demonstrado através do gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição das disciplinas a distância de cursos presenciais oferecidas pelas instituições participantes do Censo EAD segundo o nível educacional – Ano de 2013

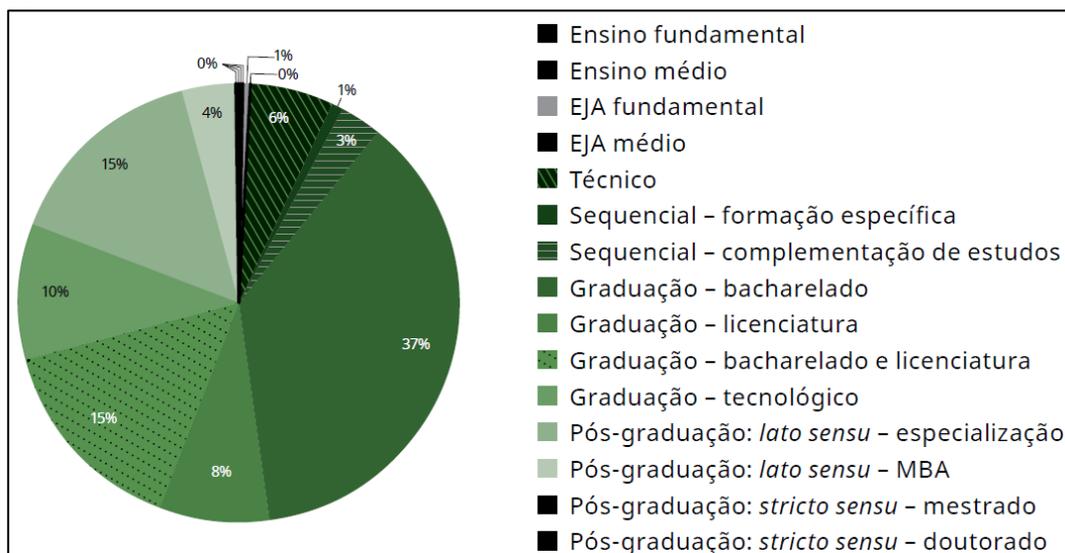


Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (2014)

Segundo o Censo a maioria, 86,93%, das disciplinas eram de nível superior de graduação sendo que, destas, 39,6% eram de bacharelado, 28,9% eram de bacharelado e licenciatura, 8,2% eram de licenciatura e 23,3%, de cursos tecnológicos. A parcela referente a cursos técnicos correspondia a aproximadamente 2% das disciplinas (ABED, 2014).

Em outubro de 2015, foi publicado novo Censo da Educação a Distância no Brasil, referente ao ano de 2014. Este último levantamento indica a existência de 3.453 (três mil quatrocentos e cinquenta e três) disciplinas EaD em cursos presenciais das instituições formadoras que compuseram a amostra, ao todo 360 (trezentos e sessenta) instituições de ensino. A distribuição das disciplinas segundo o nível educacional encontra-se demonstrado através do gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição das disciplinas a distância de cursos presenciais oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD segundo o nível educacional – Ano de 2014

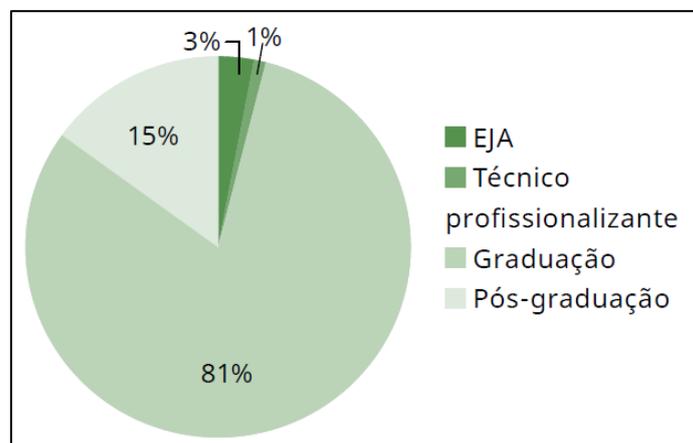


Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (2015)

Conforme pode se observar as disciplinas EaD nos cursos presenciais se concentraram em maior parte nos níveis de graduação (70%), já os cursos técnicos atingem um total de 6%.

No que se refere às matrículas em disciplinas a distância de cursos presenciais oferecidos pelas instituições participantes do Censo o estudo referente ao ano de 2013 demonstrava, ainda, que existiam 262.236 (duzentas e sessenta e dois mil duzentos e trinta e seis) matrículas, sendo que a maior parte referia-se a cursos de graduação, conforme pode se observar no Gráfico 3, exposto a seguir.

Gráfico 3 – Distribuição das matrículas em disciplinas a distância de cursos presenciais oferecidas pelas instituições participantes do Censo EAD segundo o nível educacional – Ano de 2013

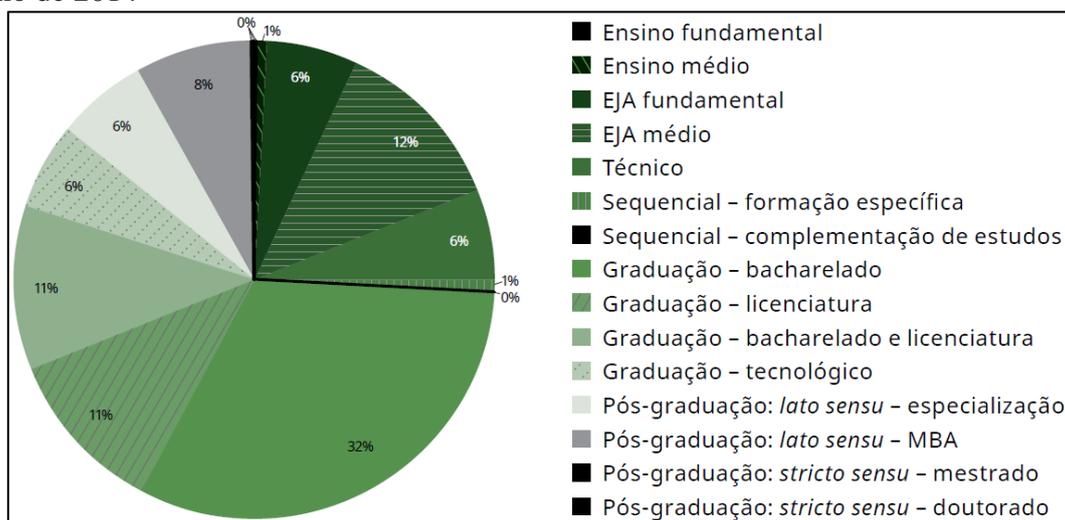


Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (2014)

Referia o Censo que das matrículas em disciplinas a distância, 81,1% eram em cursos de graduação de nível superior. Desse valor percentual, 52,1% eram em cursos de bacharelado, 31,1%, em cursos de bacharelado e licenciatura, 6,7%, somente em licenciatura e 10,1%, em cursos tecnológicos. Os cursos técnicos profissionalizantes alcançavam 1% das matrículas (ABED, 2014).

Já no Censo referente ao ano de 2014, consta a ocorrência de 476.484 (quatrocentos e setenta e seis mil quatrocentos e oitenta e quatro) matrículas nos cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EaD de cursos presenciais. A maior parte das matrículas se concentrou nos cursos de graduação em bacharelado, conforme pode se observar no Gráfico 4, abaixo.

Gráfico 4 – Distribuição das matrículas em disciplinas a distância de cursos presenciais oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD segundo o nível educacional – Ano de 2014



Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (2015)

A proporção de matrículas em disciplinas EaD nos cursos presenciais é maior nos níveis de graduação (60%), os cursos técnicos, por sua vez atingem um total de 6%.

Comparando os Censos referentes aos anos de 2013 e 2014, observa-se um crescimento no número total de disciplinas ofertadas a distância nos cursos presenciais (de 3.098 para 3.453 disciplinas), com uma diminuição percentual do número de disciplinas nos cursos de graduação (86,93% para 70% do total de disciplinas ofertadas) e, conseqüentemente, do percentual de matrículas nos cursos de graduação (81,1% para 60% do total de matrículas), e um aumento percentual substancial nos cursos técnicos (1% para 6% do total de matrículas).

Enfatize-se que a utilização de componentes curriculares a distância em cursos presenciais encontra-se passível de aplicação nos cursos das instituições de ensino superior desde 18 de outubro de 2001, quando o Ministério da Educação publicou a Portaria n.º 2.253. Este diploma legal foi revogado em dezembro de 2004, com a entrada em vigor da Portaria n.º 4.059 do Ministério da Educação, a qual instituiu a “modalidade semipresencial” de ensino e aprendizagem caracterizada como uma atividade didático-pedagógica que utiliza a EaD em cursos superiores presenciais de instituições de ensino públicas e privadas.

Uma iniciativa neste sentido, fora do âmbito das instituições de ensino superior, foi adotada pelo Governo Federal no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005 (regulamentado pelo Decreto n.º 5.557, de 05 de outubro de 2005), e atualmente regido pela Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008 (regulamentado pelo Decreto n.º 6.629, de 04 de novembro de 2008), os quais determinam que na realização do programa parte da carga horária seria cursada pelo aluno através de atividades não presenciais.

Impulsionada pelas referidas possibilidades legais, a Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, igualmente passou a admitir que os cursos técnicos de nível médio presenciais realizem atividades não presenciais.

Tais previsões legais, em termos de IFSul, estão aptas a serem aplicadas, uma vez que a Organização Didática⁵ da Educação Básica, Profissional e Superior de Graduação do Instituto Federal Sul-rio-grandense, não veda a utilização desta estratégia mista de ensino e aprendizagem, bem como por já terem sido devidamente aprovadas no Conselho Superior do referido Instituto as Resoluções n.º 70/2013 (BRASIL, 2013c) e 71/2013 (BRASIL, 2013d), que aprovam, respectivamente, o Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância (BRASIL, 2013a) e o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul, responsáveis por fixar os aspectos procedimentais para implantação de componentes curriculares a distância em tal Instituição de ensino (BRASIL, 2013b).

Alguns dos câmpus que compõe o IFSul, dentre eles o Câmpus Pelotas, já deram início aos trâmites processuais necessários à aplicação de tal estratégia didático-

⁵ A organização didática é o conjunto de normas que fazem parte da legislação educacional, visando organizar o ensino/aprendizagem de uma instituição. Disponível em: <<http://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/organizacao-didatica>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

pedagógica, tendo encontrado diversos desafios nesta jornada, cite-se como exemplo o modo de aplicação do percentual de componentes curriculares a distância passíveis de utilização em seus cursos presenciais.

A partir dos dados estatísticos acima apresentados, os quais apontam um crescimento do número de disciplinas de cursos presenciais sendo ofertadas a distância, bem como um elevado número de matrículas em tais disciplinas, e ainda, levando-se em consideração as possibilidades legais existentes, a relevância social deste estudo está alicerçada na incorporação de estratégias da educação a distância aos cursos presenciais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, com foco no movimento realizado no Câmpus Pelotas.

Alguns aspectos merecem destaque neste sentido:

Primeiro: O IFSul é uma instituição de ensino histórica que conta com mais de 17.000 (dezesete mil) alunos, considerando seus cursos presenciais e a distância, 1.601 (mil seiscentos e um) servidores, sendo que deste universo de alunos o Câmpus Pelotas atende uma média de 4.000 (quatro mil) alunos/ano⁶, dos quais grande parcela será diretamente afetada pela referida implantação.

Segundo: O IFSul, principalmente o Câmpus Pelotas, possui expressiva experiência no que se refere ao desenvolvimento de cursos a distância, sendo que do quantitativo de 5.733 (cinco mil setecentos e trinta e três) alunos que efetuam seus estudos a distância (ressalvados os momentos presenciais obrigatórios), 978 (novecentos e setenta e oito) alunos estão vinculados ao Câmpus Pelotas⁷, motivo pelo qual o mesmo configura-se como local amplamente favorável para a implantação de um mecanismo de ensino e aprendizagem que concilie os aspectos positivos do ensino presencial e a distância. Contudo, o trânsito de saberes e experiências de cada nicho de atuação nem sempre acontece. A pesquisa desenvolvida traz elementos de compreensão de como esta realidade de trocas está presente no Câmpus Pelotas e se a experiência acumulada na EaD facilita ou permeia a realidade de atuação dos atores educacionais envolvidos nos cursos presenciais na proposta institucional em estudo.

Terceiro: Os Institutos Federais brasileiros, dentre os quais se encontra o IFSul, e conseqüentemente, o Câmpus Pelotas, apresentam uma peculiaridade, qual seja: são instituições de ensino multiníveis, que ofertam Educação Superior, Básica e

⁶ Disponível em: <<http://pelotas.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 04 set. 2015.

⁷ Disponível em: <<http://ead.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 04 set. 2015.

Profissional, sendo seus professores pertencentes à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Acentue-se que os cursos superiores existentes no Câmpus Pelotas foram originados por movimentos realizados dentro dos cursos técnicos de nível médio, possuindo, até hoje, vinculação direta com um ou mais cursos técnicos da Instituição, os quais, além de disponibilizar espaço físico (laboratórios, oficinas), equipamentos, cedem parte da carga horária de seus professores para os cursos superiores. Assim sendo, os docentes que compõe o quadro funcional do IFSul podem (e muitos o fazem) transitar entre os diferentes níveis de ensino oferecidos no Instituto, motivo pelo qual, não se limitou o foco da presente pesquisa a um ou outro nível de ensino do IFSul.

Por fim, cabe destacar que este trabalho científico buscou apontar reflexões entre a teoria da área da Educação e a *práxis* dos educadores do IFSul – Câmpus Pelotas, que iniciaram movimentos no sentido de implantar esta estratégia de ensino com o objetivo de qualificar os processos educativos neste câmpus.

1.3. PROBLEMA DE PESQUISA

O problema que a pesquisa se propôs a investigar foi: Quais os desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) encontrados pelos educadores do Câmpus Pelotas?

1.4. OBJETIVOS

O objetivo geral do estudo foi investigar os desafios e possibilidades encontrados por professores e coordenadores de curso do IFSul – Câmpus Pelotas, que já deram início ao processo de implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Instituto, gerando conhecimento que irá contribuir em movimentos futuros neste sentido.

A partir dessa proposta principal assumiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os principais desafios enfrentados por professores e coordenadores de curso do IFSul – Câmpus Pelotas, no processo de implantação de componentes curriculares a distância no referido Instituto;

- Delinear as possibilidades de utilização de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, na ótica de educadores do Câmpus Pelotas;
- Construir, a partir dos dados coletados, um FAQ – *Frequently Asked Questions*, ou seja, uma sistematização das principais dúvidas acerca do referido tema.

1.5. ESTADO DO CONHECIMENTO

A construção do estado do conhecimento oportunizou ao pesquisador verificar em pesquisas já publicadas, reflexões teóricas e práticas que se assemelhem ao objeto de estudo pretendido pelo mesmo, o que foi realizado através do mapeamento e análise na produção acadêmica existente dos diferentes aspectos e dimensões nos quais vêm sendo realizado os estudos acerca de tal tema.

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1989, p. 03).

Tal análise buscou, ainda, fundamentar teoricamente o objeto de investigação com bases sólidas, eis que possibilitou a organização de referenciais bibliográficos para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim sendo, a presente seção tem como objetivo construir o estado do conhecimento através de um recorte de algumas produções científicas até então publicadas, a fim de analisar estudos já realizados e suas possíveis ligações e contribuições para o desenvolvimento do estudo proposto.

Para tanto se selecionou o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁸ como fonte de coleta dos estudos já publicados, uma vez que a mesma tem destacada importância no incentivo do desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil.

A busca foi realizada através da utilização das seguintes palavras-chave:

⁸ Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br>>. Acesso em: 31 dez. 2014.

- *componentes curriculares a distância em cursos presenciais* – nenhum registro encontrado.

- *EaD TIC no ensino profissional presencial* – 2 (dois) registros encontrados

- *Portaria 4.059* – 4 (quatro) registros encontrados

- *Resolução CNE/CEB n.º 6* – nenhum registro encontrado

- *Modalidade semipresencial* – 23 (vinte e três) registros encontrados

Foram selecionados tanto Mestrado quanto Doutorado como níveis de estudo da pesquisa, que compreende os trabalhos publicados em 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.

O resultado da busca segue, representado pelos quadros a seguir.

Quadro 1 – Resultado da Busca no Banco de Teses da CAPES – Filtro 1

Palavras-chave: <i>componentes curriculares a distância em cursos presenciais</i>	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Doutorado	0	0	0	0	0	0	0
Mestrado	0	0	0	0	0	0	0
Total Geral	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Bederode (2016)

Quadro 2 – Resultado da Busca no Banco de Teses da CAPES – Filtro 2

Palavras-chave: <i>EaD TIC no ensino profissional presencial</i>	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Doutorado	0	0	0	0	0	0	0
Mestrado	0	2	0	0	0	0	2
Total Geral	0	2	0	0	0	0	2

Fonte: Bederode (2016)

Quadro 3 – Resultado da Busca no Banco de Teses da CAPES – Filtro 3

Palavras-chave: <i>Portaria 4.059</i>	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Doutorado	0	0	0	0	0	0	0
Mestrado	0	2	2	0	0	0	4
Total Geral	0	2	2	0	0	0	4

Fonte: Bederode (2016)

Quadro 4 – Resultado da Busca no Banco de Teses da CAPES – Filtro 4

Palavras-chave: <i>CNE/CEB n.º 6</i>	<i>Resolução</i>	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Doutorado		0	0	0	0	0	0	0
Mestrado		0	0	0	0	0	0	0
Total Geral		0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Bederode (2016)

Quadro 5 – Resultado da Busca no Banco de Teses da CAPES – Filtro 5

Palavras-chave: <i>semipresencial</i>	<i>Modalidade</i>	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Doutorado		0	0	1	0	0	0	1
Mestrado		0	9	13	0	0	0	22
Total Geral		0	9	14	0	0	0	23

Fonte: Bederode (2016)

A fim de analisarem-se os trabalhos científicos encontrados no Banco de Teses da CAPES, em um primeiro momento realizou-se uma leitura dos resumos de todos os estudos. Posteriormente, foram selecionados apenas os trabalhos que apresentaram afinidade com o objeto da pesquisa.

Os trabalhos acadêmicos foram analisados e selecionados sob a ótica deste pesquisador, no entanto ressalve-se que, sob outro olhar, poderiam ser escolhidos outros estudos.

O resultado das pesquisas selecionadas pode ser visualizado no quadro abaixo.

Quadro 6 – Resultado final das pesquisas selecionadas para análise

Trabalhos que apresentaram afinidade com o objeto da dissertação	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Doutorado	0	0	0	0	0	0	0
Mestrado	0	1	3	0	0	0	4
Total Geral	0	1	3	0	0	0	4

Fonte: Bederode (2016)

Analisando-se os estudos selecionados em ordem crescente de publicação, ou seja, do mais antigo ao mais recente, pode-se realizar os apontamentos que seguem.

O estudo publicado em 01 de novembro de 2011 constituiu-se em avaliar a satisfação de estudantes e docentes, de um curso de graduação que se utiliza da modalidade semipresencial de ensino, no que tange organização didático-pedagógica das disciplinas em rede, ambiente virtual de aprendizagem, avaliação da aprendizagem, material didático, mediação pedagógica e interatividade.

Já a pesquisa publicada em 01 de março de 2012 se propôs a analisar os documentos oficiais do Ministério da Educação que embasam os cursos de graduação semipresenciais, analisando-se sua real efetividade, bem como compreender os efeitos de tal modalidade de ensino e aprendizagem na prática didático-pedagógica do docente universitário.

Por sua vez, o estudo com data de publicação em 01 de outubro de 2012, objetivou refletir sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação na educação superior, mais precisamente no uso de atividades semipresenciais em cursos superiores presenciais.

A pesquisa publicada em 01 de dezembro de 2012 teve o propósito de investigar os benefícios e as limitações da modalidade semipresencial em um curso de inglês instrumental sob a perspectiva dos participantes, bem como discutir as semelhanças e as diferenças entre o ambiente presencial e o *online*⁹ que compõem o curso a partir da visão dos alunos e da professora pesquisadora, buscando identificar e discutir possíveis formas de integração entre tais ambientes.

Em síntese, dos quatro trabalhos selecionados verificou-se como foco comum de investigação com a presente pesquisa o envolvimento com educação, em especial no que tange a modalidade semipresencial de ensino e aprendizagem, no entanto, conforme ficou demonstrado, muito embora os trabalhos já publicados e o ora proposto possuam semelhanças, são desenvolvidos sob diferentes perspectivas, o que os torna distintos.

A pesquisa realizada por este pesquisador buscou identificar os desafios e possibilidades oriundos da implantação da “modalidade semipresencial” em um Instituto Federal, na ótica de educadores de um Câmpus específico, já a primeira e a

⁹ Em português significa "em linha" ou "conectado", é um termo com origem inglesa e que se popularizou com o advento da *Internet*. Pode ser utilizado para designar ou caracterizar várias situações e em diversos contextos. Estar *online* pode designar uma pessoa que está ligada à *Internet*, ou qualquer outra rede informática. Pode também designar um programa ou um dispositivo informático que esteja ativado e com capacidade de comunicar-se com outro computador ou rede de computadores. Pode ainda designar um web site (ou qualquer outro conteúdo informático) que esteja disponível para ser acessado em tempo real a partir de outros pontos da rede. Disponível em: <<http://www.knoow.net/ciencinformtelec/informatica/online.htm#vermais/>> Acesso: 10 jul. 2014.

quarta pesquisa identificadas, guardadas as peculiaridades de cada caso, tem como enfoque a visão do aluno frente à “modalidade semipresencial”, o segundo trabalho efetuou um trabalho com enfoque no arcabouço legal de tal modalidade e sua influência na prática docente, o terceiro estudo, por sua vez, voltou o olhar para a utilização das TICs na “modalidade semipresencial” em cursos de graduação.

Cumprido destacar, ainda, que um estudo efetuado por Segenreich (2009), identificou trabalhos relativos à implantação dos 20% de atividades não presenciais em cursos presenciais (modalidade semipresencial) no cenário educacional brasileiro, nos anos de 2005 a 2008, os quais foram apresentados nas reuniões da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). O quadro abaixo sintetiza documentos selecionados.

Quadro 7 – Síntese dos trabalhos apresentados sobre educação semipresencial nos anos de 2005 a 2008 – Segenreich

Título	Autor(es)/ano	Tipo de trabalho
A ampliação dos vinte por cento a distância. Estudo de caso da Faculdade Sumaré	MORAN <i>et al</i> , 2005	Experiência inovadora
Desafios e estratégias da implantação de disciplinas semipresenciais na graduação: o caso da universidade do Grande Rio	NAVARRO <i>et al</i> , 2008	Experiência inovadora
Estudo de caso: a integração do ensino a distância com o presencial na UNISUL	MENEGHEL <i>et al</i> , 2008	Experiência inovadora
Análise da implementação de disciplinas na modalidade semipresencial em um curso de pedagogia	GONTIJO <i>et al</i> , 2008	Experiência inovadora
Qualificando docentes do ensino superior para atuação na virtualidade	FARIA <i>et al</i> , 2008	Experiência inovadora

Fonte: Segenreich (2009)

De acordo com Segenreich (2009, p. 10) a experiência da Faculdade do Sumaré (SP)

[...] foi apresentada por Moran (2005) no XII Congresso Internacional da ABED, onde ele discute, inclusive, o limite de 20% imposto pelo MEC. De acordo com o relato do autor, a Faculdade do Sumaré vem caminhando, desde o ano de 2000, na direção de utilizar vinte por cento a distância em

suas atividades presenciais, como uma política institucional que se propõe a envolver quase todos os seus alunos e professores.

No que tange à experiência da Unigranrio, Segenreich (2009, p. 11) afirma que a mesma

[...] foi iniciada em 2005 com duas disciplinas, chegando em 2007 a oferecer 17 disciplinas na modalidade semi-presencial. No relato é enfatizada a total autonomia das unidades acadêmicas em aderir à proposta e de definir de que maneira as disciplinas iriam utilizar o ambiente virtual de aprendizagem (no caso era o *Moodle*); não houve nesse momento inicial nenhuma diretriz estabelecida ou padronização no nível institucional. Entretanto, desde o início do processo foram promovidos cursos periódicos de capacitação docente sobre a metodologia de educação a distância e utilização da plataforma *Moodle*. Sentindo a necessidade de planejamento institucional das iniciativas que se multiplicavam, a direção da instituição institucionalizou o Núcleo de Educação a Distância (NEaD), em 2007, para coordenar e consolidar a experiência.

Já em relação à experiência da Unisul, Segenreich (2009, p. 12) aduz que o movimento de implantação da modalidade semipresencial

[...] teve início em 2003, antes da Unigranrio, e seus dirigentes adotaram uma estratégia diferente de integração do ensino a distância com o presencial. Desde o primeiro momento a universidade procurou desenvolver critérios para eleger as disciplinas que poderiam ser oferecidas pela modalidade de EAD, esses critérios foram testados em um curso (Psicologia) para depois serem institucionalizados e incluídos nos projetos político-pedagógicos dos cursos (Meneghel et al, 2008). A aprovação da oferta de disciplinas a distância se pautava pelos seguintes critérios, entre outros: ser uma disciplina comum a mais de um curso e/ou unidade do mesmo curso; possibilidade de liberação de espaço físico de disciplinas comuns que se multiplicavam; desenvolvimento de competência em disciplinas de caráter estratégico para a instituição.

Em relação ao trabalho que se propunha avaliar a implementação de disciplinas na modalidade semipresencial no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior da cidade de Tabatinga - DF, no segundo semestre de 2007, Segenreich (2009, p. 12-13) refere que

[...] não se tem uma idéia precisa da trajetória de implantação da experiência, somente são relatados os resultados obtidos na pesquisa. Em relação ao projeto pedagógico, os pesquisadores registram a ausência de uma concepção de educação a distância; as atividades semi-presenciais são descritas como “leituras e trabalhos desenvolvidos longe do espaço físico da sala de aula”. Em relação às respostas dos questionários dos professores, os dados demonstraram “a falta de orientação e clareza dos professores em relação à modalidade semipresencial o que refletiu na falta de planejamento e direcionamento da maioria das disciplinas em relação à carga horária semipresencial”. Quanto aos alunos, constatou-se que também eles “demonstraram pouco conhecimento sobre o que seria educação a distância, bem como que atividades poderiam ser designadas corretamente nesta modalidade”.

Por fim, no que se refere ao trabalho “Qualificando docentes do ensino superior para atuação na virtualidade”, Segenreich (2009, p. 13) diz que

[...] as autoras mais uma vez chamam atenção para a importância da qualificação dos docentes do ensino superior para atuação na virtualidade. Elas analisam os resultados obtidos nos levantamentos realizados em 30 oficinas de formação que já capacitaram cerca de 400 professores no ambiente virtual *Moodle* e suas potencialidades. Segundo as autoras há necessidade de dar um tempo para adaptação inicial dos docentes ao novo ambiente tecnológico, com a exploração de suas possibilidades, recursos e navegação no mesmo. [...] Por comparação, também nas disciplinas semipresenciais, há que preparar o aluno para o uso da tecnologia e para a aprendizagem no ambiente virtual, realizando a inserção gradativamente, com o apoio e incentivo do professor.

Sublinhe-se que nenhum dos trabalhos encontrados se propôs a estudar os desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância em cursos presenciais de instituição de ensino dedicada ao ensino profissional em seus diferentes níveis de escolaridade (técnico de nível médio e superior), o que ressalta, mais uma vez, a importância da presente pesquisa.

1.6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi encaminhado por uma pesquisa qualitativa, apoiada por um estudo de caso.

O local de investigação da pesquisa, qual seja, Câmpus Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense foi escolhido por ser uma Instituição de ensino reconhecida historicamente, por oferecer cursos presenciais (técnicos de nível médio e superiores) de excelente qualidade, bem como por demonstrar, em suas ações didático-pedagógicas, comprometimento com o uso das TICs no ensino a distância.

Atualmente o IFSul desenvolve, na modalidade a distância, três cursos de nível superior no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil¹⁰ (UAB), sendo que destes o Câmpus Pelotas oferece o Curso Superior de Tecnologias para *Internet* e a especialização em “Mídias na Educação”, além de cursos da Rede e-Tec Brasil, cujo objetivo é a oferta de educação profissional e tecnológica a distância e do programa Profucionário, através do qual são oferecidos cursos de formação técnica de nível

¹⁰ Disponível em: <<http://ead.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

médio nos Institutos Federais (na modalidade a distância), aos funcionários de escolas públicas.

A população alvo de interesse da pesquisa foram os professores, coordenadores de curso envolvidos no processo de implantação dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais, técnicos de nível médio e superiores do IFSul – Câmpus Pelotas. Os educadores que iniciaram este movimento foram identificados através de informações obtidas junto à Pró-reitoria de Ensino do IFSul (PROEN), responsável por conduzir o processo de implantação dos componentes curriculares a distância no Instituto, bem como através da participação em palestra e reuniões acerca das “Tecnologias Educacionais no Câmpus Pelotas”, promovidas pela Diretoria de Ensino do referido Câmpus do IFSul, juntamente com a Coordenadoria de Apoio Pedagógico.

Este estudo de caso envolveu 08 (oito) sujeitos como segue: Docentes: 03 (três) docentes dos cursos técnicos de nível médio, 01 (um) docente dos cursos superiores, 2 (dois) docentes que atuam nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores simultaneamente e Docentes-Coordenadores: 02 (dois) docentes-coordenadores de cursos técnicos de nível médio.

Os participantes do estudo receberam explicações sobre o objeto da pesquisa e preencheram Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A), confirmando assim sua participação, bem como concordando com os procedimentos e objetivos da coleta de dados. Sendo assegurado o anonimato dos sujeitos participantes, os quais não tiveram suas identidades reveladas durante a publicação das informações coletadas.

As entrevistas realizadas entre novembro e dezembro de 2015, foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, seguindo um roteiro pré-estabelecido, mas não rígido (Apêndice B). No total, foram conseguidas aproximadamente 371 (trezentos e setenta e um) minutos de gravações (6 h e 11 minutos) que depois de transcritas (apenas as respostas) somaram 35 (trinta e cinco) páginas (fonte 12, espaço simples) de depoimentos. Esses depoimentos, depois de lidos e relidos, foram analisados qualitativamente no sentido de identificar as categorias de análise.

A ideia inicial deste pesquisador era entrevistar um número maior de docentes do Câmpus Pelotas do IFSul, o que não foi possível em virtude do movimento grevista deflagrado no Instituto no ano de 2015. No entanto, tal fator não foi determinante na qualidade dos dados levantados, uma vez que os 08 (oito) educadores

entrevistados forneceram, através de suas falas, uma grande e valiosa quantidade de informações.

A abordagem qualitativa na qual desenvolveu-se o estudo proposto foi conduzida nos moldes apresentados por Bogdan e Biklen (1999), ou seja, o estudo respeitou as cinco características sobre pesquisas qualitativas indicadas pelos referidos autores, quais sejam: (1) a fonte direta dos dados foi o ambiente natural e o investigador foi o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolheu foram essencialmente de carácter descritivo; (3) o interesse principal da pesquisa foi constituído pelo processo em si e não somente pelos resultados; (4) a análise dos dados foi feita de forma indutiva; e (5) este pesquisador interessou-se, acima de tudo, em compreender o significado que os participantes do estudo atribuem às suas experiências.

Do ponto de vista de procedimentos técnicos, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso. Tal escolha deve-se ao fato de que a investigação se deu em um contexto específico de uma determinada instituição de ensino (Câmpus Pelotas do IF Sul). Segundo Yin (2010, p. 39), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real [...]”. Complementando tal entendimento, Stake (2007), afirma que o estudo de caso possibilita ao investigador prestar atenção a problemas concretos.

De acordo com André (2005, p.17), diferentemente do conhecimento derivado de outras pesquisas, o conhecimento proveniente de um estudo de caso é:

- Mais concreto – configura-se como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato.
- Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento se distingue do conhecimento abstrato e formal derivado de outros tipos de pesquisa.
- Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para o estudo de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações quando novos dados são adicionados aos velhos.
- Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferente da pesquisa tradicional o leitor participa ao estender a generalização para populações de referência.

Ressalte-se que para desenvolver o estudo de caso, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas junto à população alvo de interesse da pesquisa.

A pesquisa documental realizada foi utilizada para dar um contorno ao presente estudo de caso, ou seja, foi utilizada por este pesquisador para delinear, em uma perspectiva ampla e institucional, os possíveis desafios e possibilidades inerentes à implantação dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais, técnicos de nível médio e superior do IFSul.

Segundo Lüdke e André (1986, p.39), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

Na presente pesquisa foram analisados dois documentos institucionais (Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância e o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul), e também as orientações (que guardam relação com o tema da presente pesquisa) emitidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Tais documentos foram analisados de acordo com a hermenêutica jurídica, ou seja, a ciência que “tem por objetivo o estudo e a sistematização dos processos a serem aplicados para fixar o alcance das normas jurídicas, seu conhecimento adequado, adaptando aos fatos sociais” (GUIMARÃES, 2003, p.337).

Já as entrevistas semiestruturadas, foram utilizadas para obtenção de dados focais, uma vez que realizadas juntos aos professores e coordenadores de cursos envolvidos no processo de implantação do *blended learning* no Câmpus Pelotas do IFSul.

As entrevistas, de acordo com Bogdan e Biklen (1999, p. 134), são importantes “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

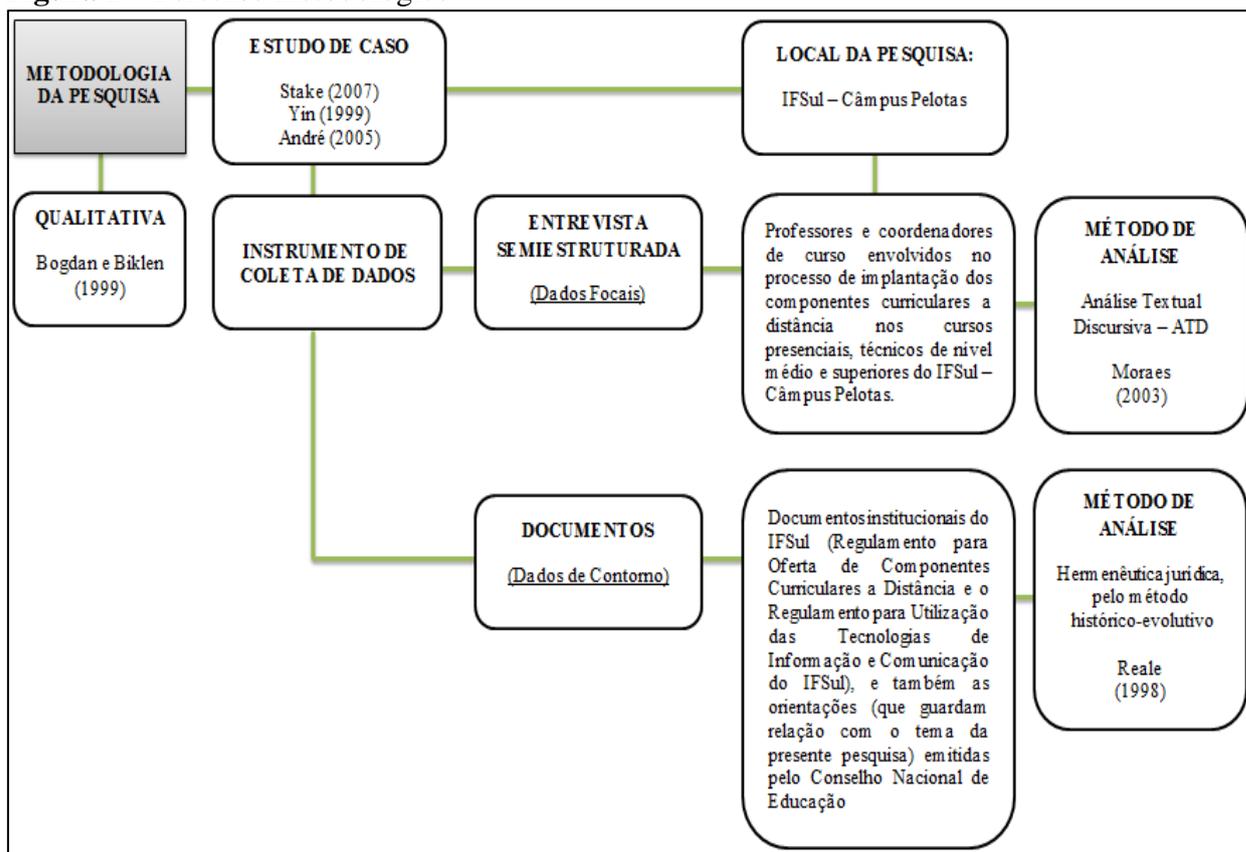
Os dados focais coletados no estudo de caso foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Conforme afirma Moraes (2003, p. 191):

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.

É importante mencionar que a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso permite considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise, que corroboram, simultaneamente, o mesmo fenômeno (YIN, 2010).

O percurso metodológico percorrido pode ser visualizado através da figura abaixo (Figura 1).

Figura 1 – Percurso metodológico



Fonte: Bederode (2016)

CAPÍTULO 2 – CONSTRUINDO UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NA ERA TECNOLÓGICA

A construção de um referencial teórico acerca da educação na era tecnológica foi importante para o desenvolvimento da presente pesquisa, uma vez que o foco do estudo são os desafios e possibilidades da implantação, na educação profissional presencial, de uma estratégia de ensino e aprendizagem, mediada, em parte, pelas tecnologias da informação e comunicação.

Fez-se necessário inicialmente voltar o olhar para a Educação no que tange os seus aspectos históricos, ideias de evolução e transformação ao longo do tempo, ainda que em linhas gerais, a fim de embasar as análises de questões relacionadas ao processo educacional contemporâneo, uma vez que a educação é um produto da história da humanidade.

Feito tal movimento, foi necessário adentrar ao estudo da Educação Profissional, a qual, ao contrário do que se pensava em tempos passados, deixou de ser educação assistencialista voltado à população mais pobre e cujo objetivo era somente “ensinar a fazer”, e passou a preocupar-se em

[...] proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (BRASIL, 2007b).

Tal entendimento é fruto de um caminhar histórico que não pode deixar de ser analisado, principalmente por um pesquisador que se propõe estudar mudanças didático-pedagógicas em um câmpus de uma Instituição de ensino historicamente reconhecida por seu trabalho em tal área da educação¹¹.

A presente pesquisa transitou, ainda, pelos estudos ligados à educação a distância, a fim de delinear a maneira como ela se realiza na sociedade contemporânea. Para tanto, fez-se necessário conhecer sua história, principalmente no que diz respeito às origens de tal modalidade de educação no Brasil, bem como seu processo evolutivo.

Com relação ao foco dessa pesquisa esse movimento foi necessário, pois este aporte teórico resgatou os elementos necessários para o uso das estratégias desta modalidade de ensino no apoio ao ensino presencial.

¹¹ A avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), referente ao ano de 2013, divulgada no ano de 2015, classificou o IFSul em primeiro lugar no Índice Geral de Cursos (IGC-Contínuo) entre os institutos federais do Rio Grande do Sul e em terceiro entre os institutos do Brasil. Disponível em: <<http://diariodamanhapelotas.com.br>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

2.1. OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO

No dizer de Martins (2005, p. 31) etimologicamente a palavra educação

[...] é a forma nominalizada do verbo educar. Aproveitando a contribuição de Romanelli (1960), diremos que educação veio do verbo latim *educare*. Nele, temos o prefixo *e-* e o verbo *-ducare, ducere*. No itálico, donde proveio o latim, *ducere* se prende à raiz indo-européia DUK-, grau zero da raiz DEUK-, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. *Educare*, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar” (uma criança), nutrir, fazer crescer. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a idéia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade. Possivelmente, este vocábulo deu entrada na língua no século XVII.

Historicamente a educação tem início nas sociedades primitivas e tribais, nas quais existiam práticas de ensino e orientação para os indivíduos, a fim de capacitá-los a atividades necessárias à subsistência e aos cultos religiosos (SANTOS; GONÇALVES, 2012).

Já a educação formal realizada através de educadores especialistas teve início no Egito, estendendo-se posteriormente para Grécia, e era baseado em instituições de ensino no interior do núcleo familiar (MANACORDA, 2002).

Na Grécia, o modelo de educação escolar implantado adotou uma dupla postura, ou seja, pôs em prática um sistema de divisão entre a *tecne* (o saber relacionado às atividades menos nobres ficando a cargo dos trabalhadores manuais, livres ou escravos) e a *teoria* (o saber destinado aos homens livres e nobres), separando de forma hierárquica os saberes, e, conseqüentemente, dando origem as hierarquias sociais que desencadearam um processo de distribuição desigual, passando o saber a servir ao uso político de reforçar a diferença, no lugar de um saber anterior que afirmava a comunidade (BRANDÃO, 1993).

Conforme analisado posteriormente, esta separação hierárquica do saber exerceu forte influência na sociedade e no contexto educacional brasileiro, fazendo com que a Educação Profissional fosse considerada, por muitos anos, como uma educação secundária voltada, tão somente, às classes menos favorecidas da população.

Até o século XVIII, a educação era predominantemente contextual, ou seja, a construção do conhecimento se dava no contexto do dia a dia, os profissionais se formavam no contexto do trabalho profissional (mestre-aprendiz). Já nos séculos XIX e XX, a educação se massificou, inspirando-se nos modelos organizacionais mecanicistas da Sociedade Industrial, fazendo com que o conhecimento deixasse de ser construído

pelos próprios aprendizes, em contextos apropriados, ou seja, o conhecimento passou a ser “matéria” destinada a ser “transferida” para as cabeças vazias dos alunos (FIGUEIREDO; AFONSO, 2005).

No que tange o conceito de educação, é importante referir que o mesmo não é consenso entre os pensadores desta área do conhecimento. Conforme afirma Moran (2012, p. 13):

A educação é como um caleidoscópio. Podemos enxergar diferentes realidades; podemos escolher mais de uma perspectiva de análise e cada uma terá sua lógica, seu fundamento, sua defesa, porque projetamos na educação nosso olhar parcial, nossas escolhas, nossa experiência.

Ressalte-se, no entanto, que todo processo educativo é fortemente influenciado pelas diversas ideologias e contextos específicos de cada período da história humana.

Neste sentido Libâneo (2001, p. 07) afirma que a

[...] educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano.

Portanto, o desenvolvimento da educação, ou melhor, dos processos educativos, sempre esteve condicionado às necessidades econômicas, sociais e políticas, de cada civilização.

Considerando tais fatores, o presente trabalho adota como conceito de Educação o dizer construtivista de Becker (1994, p.89), embasado em Piaget¹², segundo o qual a

[...] Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído ("acervo cultural da Humanidade").

A visão construtivista da educação assenta-se na ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado, sendo o mesmo constituído pela interação do indivíduo com o

¹² Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/53974/jean-piaget-biografia>>. Acesso em: 14 set. 2015.

meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais (BECKER, 1994).

Este entendimento rompe com alguns paradigmas educacionais, como a ideia de que existe uma dotação prévia, ou seja, um universo do conhecimento dado, ou pelo meio físico e social (empirismo¹³ – teoria empirista) ou pela bagagem hereditária (apriorismo¹⁴ – teoria apriorista).

No cenário educacional atual, o desenvolvimento das tecnologias, da informática, e conseqüentemente, da comunicação, tem acarretado diversas alterações no campo da educação, eis que impõe, por parte dos atores envolvidos no processo educativo, uma revisão de suas práticas.

Frise-se que a introdução das tecnologias nas instituições de ensino tem sido objeto de diversas pesquisas e estudos, os quais abrangem questões que vão desde a alfabetização tecnológica dos docentes e discentes aos conceitos e preconceitos sobre as suas potencialidades, características e implicações, passando pela relação entre tecnologias da informação e comunicação e a utilização criativa das mesmas e pela sua inserção nos currículos escolares. Tais investigações indicam para uma mudança na concepção do ensino, na apresentação dos conteúdos programáticos e na concepção das atividades escolares a serem realizadas (QUARTIERO, 2007).

Embora o pensamento científico acerca da educação esteja sempre em evolução, constata-se que a resistência a novas ideias e a novos procedimentos por parte das instituições de ensino faz com que o processo de absorção das mesmas seja demasiado lento, o que dificulta a observação das mudanças resultantes de novas ideias (LITTO, 2010).

No entanto, é possível afirmar que inúmeras são as contradições existentes entre as necessidades da escola contemporânea e os métodos e concepções tradicionais dos profissionais vinculados à educação, diante de tantas e rápidas mudanças que vêm acontecendo dentro e fora sala de aula.

A escola atual não é interessante para o aluno atual¹⁵.

¹³ Para a teoria empirista “o conhecimento é algo que entra pelos sentidos-algo que vem de fora da pessoa, portanto - e se instala no indivíduo, independentemente de sua vontade, e é sentido por esse indivíduo como uma vivência.” (BECKER, 1994, p. 90).

¹⁴ Para a teoria apriorista “o conhecimento acontece em cada indivíduo porque ele traz já, em seu sistema nervoso, o programa pronto. O mundo das coisas [...] tem função apenas subsidiária: abastece, com conteúdo, as formas existentes a priori.” (BECKER, 1994, p. 90).

¹⁵ Pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) sobre motivos da evasão escolar no Brasil revelou que no ano de 2006, 40,3% do jovens entre 15 e 17 anos que evadiram do sistema escolar, o

Assim sendo, considerando as relações existentes entre a educação e as tecnologias da informação e comunicação, que estão mais bem delineadas em seção posterior, surgem aos profissionais da educação novas questões educacionais com as quais se preocuparem, tais como: Como educar os chamados nativos digitais¹⁶? Como utilizar as tecnologias existentes como ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem?

Os alunos contemporâneos representam as primeiras gerações que cresceram e se desenvolveram na era da tecnologia digital, ou seja, são estudantes que, em sua grande maioria, habituaram-se a utilização de computadores, vídeo games com plataforma de jogos *online*, reprodutores de música digital, câmeras de vídeo, *smartphones*, *tablets* e todos os demais dispositivos eletrônicos da era digital, e que, portanto, se acostumaram à velocidade e facilidade de comunicação e acesso a informações e conteúdos.

Ressalte-se que em decorrência do grande volume de interação com as novas tecnologias, os alunos atuais pensam e processam as informações, bem como se comunicam de modo diferente dos estudantes das gerações anteriores, o que deve ser observado no processo de ensino e aprendizagem (PRENSKY, 2001).

E mais: a utilização das tecnologias existentes além de influenciar o modo como os alunos constroem o conhecimento, será determinante em seus cotidianos ao longo da vida, motivo pelo qual “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo” (PERRENOUD, 2000, p.35).

A escola tradicional (caracterizada pela rigidez e pela lógica da transmissão e memorização de conteúdos) não é mais compatível com as necessidades da sociedade atual.

Nas sociedades do século XIX ou mesmo do início do século XX, o saber e o conhecimento disponíveis eram estáveis e duradouros, ou seja, mudavam num ritmo lento, motivo pelo qual se mantinham válidos e úteis por praticamente toda a vida laboral do indivíduo, o que não ocorre nos dias atuais, onde as informações válidas e úteis, são passageiras, ficando rapidamente defasadas, e sendo superadas a partir de novas descobertas que acontecem de maneira muito intensa (GALVÃO FILHO, 2002).

fizeram por falta de interesse. Disponível em: < <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/Clippings/lc846.pdf> >. Acesso em: 15 set. 2015.

¹⁶ Expressão utilizada por Marc Prensky para se referir a geração dos estudantes atuais “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e *internet*. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

Como ressalta Lévy (1999, p. 157), "pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no final de sua carreira".

Dessa forma, o sujeito produtivo nos dias de hoje deve possuir a capacidade de aprender com autonomia por toda vida, utilizando-se, consideravelmente, das tecnologias da informação e comunicação existentes, o que impele, ainda mais, a utilização das referidas tecnologias nas escolas contemporâneas.

Necessário, portanto, uma modificação da forma tradicional de educação, fortemente embasada na teoria empirista da educação, e cujos professores e suas práticas pedagógicas atuam norteados por uma lógica de transmissão do saber.

É preciso atentar-se, entretanto, para que ao buscar a modificação dos métodos escolares tradicionais, não incorra os atores do processo educacional, principalmente o professor, em posicionar-se no outro extremo da teoria educacional, qual seja, o apriorismo, e acabe por achar que nada compete a ele no percurso de ensino e aprendizagem, ou pior, passe a entender, por exemplo, que a simples utilização de tecnologias educacionais (sem uma intencionalidade específica, sem um contexto), por si só, é capaz de fazer aflorar em cada aluno aquilo que ele já traz em sua bagagem hereditária.

O atendimento das necessidades dos alunos contemporâneos passa, obrigatoriamente, por uma alteração na forma de comunicação entre os atores envolvidos no processo de construção do conhecimento, baseado nos contextos de aprendizagem.

Segundo Silva (2010, p. 188), no atual cenário histórico, deve

o professor promover participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade, aproveitando a confluência oportuna das esferas social, tecnológica e mercadológica, num espírito do tempo entendido como lógica da comunicação. Romper com a prevalência da transmissão e converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado, valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações.

Em complemento a este dizer, destaque-se o entendimento de Figueiredo (2002, p. 02), segundo o qual

[...] o futuro de uma aprendizagem enriquecida pelo recurso das tecnologias da informação não se encontra apenas na "produção de conteúdos", na "distribuição de conteúdos" – ou, como abusiva e mecanisticamente se diz, na "transmissão" de conhecimento – a partir de grandes repositórios

eletrônicos de “saber” para as cabeças vazias dos aprendentes. Está, sim, a nosso ver, em tornar possível a construção de saberes pelos próprios aprendentes, em ambientes ativos e culturalmente ricos.”

O conhecimento, portanto, deve ser “construído” através da “comunicação” interacionista entre aluno-professor, embasados em “contextos de aprendizagem” adequados.

No que diz respeito a nova lógica da comunicação, baseada na interatividade dos atores envolvidos no processo de construção do conhecimento, cumpre destacar que a mesma só é possível se: 1) o emissor¹⁷ passar a pressupor a participação-intervenção do receptor¹⁸: participar é modificar, interferir na mensagem¹⁹ (Participação-Intervenção); 2) a comunicação passar a pressupor a recursão da emissão e recepção: o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial (Bidirecionalidade-Hibridação) e 3) o emissor passar a aceitar a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não se limita a emitir uma mensagem fechada, ao contrário, permite ao receptor uma ampla liberdade de associações e significações (Permutabilidade-Potencialidade) (SILVA, 2002).

De acordo com Silva (2002, p. 189),

A interatividade, entendida a partir destes três fundamentos, pode equiparar a sala de aula, “presencial” e “a distância”, com agenciamentos de comunicação capazes de atender o perfil do novo espectador e de educar em nosso tempo. Eles podem balizar uma modificação qualitativa da pragmática comunicacional fundada na transmissão e revitalizar a prática docente baseada no falar-ditar do mestre.

Já no que tange os contextos de aprendizagem, é importante referir que os processos educativos contemporâneos não podem basear-se tão somente na transmissão de conteúdos, mas principalmente nos contextos, ou seja, para além da transmissão de conteúdos é necessário utilizar-se de ambientes sociais ricos em interação, atividade e cultura (contextos de aprendizagem), os quais são possíveis através da utilização inteligente das tecnologias disponíveis (FIGUEIREDO; AFONSO, 2005).

De acordo com Figueiredo e Afonso (2005), um evento de aprendizagem eficaz é composto pelo conteúdo (informação estruturada e codificada como: texto, materiais multimídia, as palavras do professor, dentre outros) e pelo contexto de aprendizagem (conjunto de circunstâncias relevantes para o aprendente construir

¹⁷ Emissor ou destinador é o que emite a mensagem (VANOYE, 1993).

¹⁸ Receptor ou destinatário é o que recebe a mensagem (VANOYE, 1993).

¹⁹ Mensagem é o objeto da comunicação e é constituída pelo conteúdo das informações transmitidas (VANOYE, 1993).

conhecimento, como: ambiente da sala de aula, atividade laboratorial, discussão de um caso). Este evento pode ser representado através do modelo abaixo (Figura 2):

Figura 2 – Modelo de um Evento de Aprendizagem



Fonte: Figueiredo e Afonso (2005)

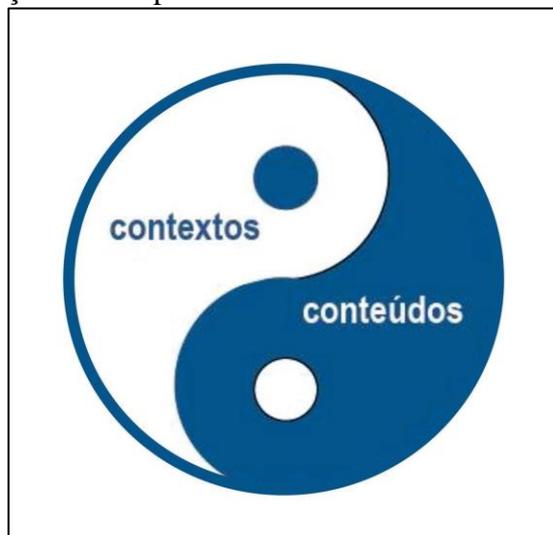
Conforme manifesta Jorge (2009, p. 37), em uma visão construtivista, os contextos de aprendizagem possuem as seguintes especificidades:

- Os contextos não podem ser localizados nem delimitados;
- Os contextos são apenas perceptíveis pelas interações com o aprendente, que organizam o contexto e a experiência do aprendente – os contextos são as interações;
- Contexto é o que o aprendente sente como contexto da experiência de aprendizagem;
- Os contextos acompanham e fazem parte do ato de aprendizagem;
- Os contextos não são estáveis, estão em constante mudança devido à rede de interações existente (reforça a ideia dos contextos socialmente complexos);
- As atividades fazem parte dos contextos;
- Os contextos podem ser previstos e caracterizados previamente apenas até certo ponto – quanto mais aberta e socialmente complexa é a atividade, menor a previsibilidade do seu desenvolvimento;
- Os contextos são o que é relevante para o aprendente construir o seu conhecimento, e que pode alterar consoante o momento;
- Ao desenhar (planejar) um contexto de aprendizagem, podemos dizer que o contexto é aquilo que o designer sente ser relevante para a experiência de aprendizagem do aprendente.

Ressalte-se que os conteúdos e os contextos geram-se mutuamente, e que nenhum evento de aprendizagem tem sentido se não conciliar conteúdos e contextos, o que pode ser alcançado pelo uso adequado das TICs. Neste sentido, Figueiredo (2002),

faz uma analogia entre a harmonização que deve se existir entre conteúdo e contexto com a dualidade Ying e Yang²⁰ (Figura 3).

Figura 3 – Representação da complementariedade entre conteúdo e contexto



Fonte: Figueiredo (2002)

Parte da atual crise dos processos educativos deve-se ao choque entre esta visão mecanicista da educação e uma civilização cada vez mais relacional e de contextos (FIGUEIREDO, 2002).

Segundo Jorge (2009, p. 34):

De acordo com a perspectiva defendida por Figueiredo & Afonso (2005), foi a massificação da educação que forçou que o ensino tivesse a necessidade de se centrar nos conteúdos, ou seja, na transmissão do conhecimento. Desde então que este sistema de ensino mecanicista domina o estado da educação, verificando-se também a mesma tendência no ensino *online*. [...] É interessante constatar que já Garrison (2000), num artigo considerado como de ruptura, alerta para a problemática de uma aprendizagem por mera transmissão de conteúdos na sociedade atual (século XXI).

Portanto, conclui-se que tanto o ensino presencial quanto o a distância, nos dias atuais, atribuem uma importância demasiada em relação ao conteúdo em detrimento dos contextos de aprendizagem, o que acaba por afastar a escola atual dos estudantes contemporâneos.

Ressalte-se que a modificação da comunicação em sala de aula, embasada na elaboração dos contextos de aprendizagem mais adequados, não ocorre tão somente

²⁰ Yin Yang é um princípio da filosofia chinesa. Segundo os chineses, o mundo é composto por forças opostas e achar o equilíbrio entre elas é essencial. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/ying-yang/>>. Acesso em: 01 out. 2015.

em virtude da utilização de equipamentos tecnológicos nas escolas, ou seja, de uma “tecnificação” dos métodos de ensino e aprendizagem, mas exige, isso sim, uma mudança na maneira como o processo educacional se dá, quer seja na sala de aula presencial ou a distância.

Todavia, não se pode negar que os recursos tecnológicos de informação e comunicação estão cada vez mais difundidos e presentes na sociedade, alterando profundamente a forma como as relações se dão em todas as esferas da vida cotidiana dos indivíduos, motivo pelo qual não devem ser desconsiderados no contexto educacional²¹, mas sim valorizadas, a fim de que se alcance melhores resultados através de práticas pedagógicas que facilitem/estimulem a comunicação entre os indivíduos do processo educativo.

Tal entendimento gera tensionamento entre os educadores tidos como humanistas²² e os educadores vistos como tecnológicos²³, no entanto é latente na sociedade contemporânea a necessidade de educadores que consigam utilizar-se do que de melhor cada uma destas linhas de ação tem a oferecer.

Conforme manifesta Moran (2012, p. 38):

Precisamos dos educadores humanistas na educação *on-line* para experimentar formas de interação entre o virtual e presencial e nos ajudar a encontrar caminhos para equilibrar quantidade e qualidade nos diversos tipos de situação em que nos encontramos hoje. [...] Necessitamos dos educadores tecnológicos, que nos tragam as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, que facilitem a comunicação com os alunos, que orientem a confecção dos materiais adequados para cada curso, que humanizem as tecnologias e as mostrem como meios e não como fins.

Assim sendo, utilizar-se de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Câmpus Pelotas do IFSul é um movimento no sentido de concretizar esta aproximação entre os recursos tecnológicos e o processo educativo, a fim de qualificá-lo.

As tecnologias da informação e comunicação existentes nos tempos atuais oferecem aos professores e alunos recursos e meios que podem elevar a relação de

²¹ Pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC) no ano de 2013, revelou que cerca de 1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos abandonaram os bancos escolares e segundo Angela Danemann, diretora da FVC, “o aluno vai embora porque não vê sentido em estar ali. A escola não corresponde à sua aspiração, não usa os suportes que ele tem familiaridade”. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,falta-de-tecnologia-afasta-estudante-do-ensino-medio-imp-,1040646>>. Acesso em: 15 set. 2015.

²² Educadores que focam seu pensamento nas dimensões humanas do ensino e aprendizagem, considerando o olho no olho essencial para uma comunicação afetiva e efetiva (MORAN, 2012).

²³ Educadores que se concentram nas facilidades e possibilidades oriundas da velocidade e alcance dos meios de comunicação e obtenção de informação em um mundo cada vez mais virtual (MORAN, 2012).

ensino aprendizagem a outro patamar, no entanto, é necessário que os educadores contemporâneos assumam um papel de pesquisador de novos conhecimentos e tecnologias a fim de aperfeiçoar cada vez mais sua prática educativa.

No caso do IFSul, instituição de ensino dedicada à educação profissional, os docentes, além de criar estratégias educacionais que consigam atingir o novo perfil estudantil, repleto de particularidades e especificidades, e ainda, que sejam capazes de instrumentalizar os mesmos a fim de que se tornem indivíduos capazes de aprender e atualizar-se autonomamente, devem os professores se pôr em constante processo de atualização referente às novas tecnologias desenvolvidas nos campos da informática, microeletrônica, automação de processos, dentre outros, eis que tais alterações acabam por mudar o perfil profissional requerido no mercado de trabalho e, conseqüentemente, impõe a adaptação da prática docente.

Assim sendo, toda mudança a ser introduzida em uma escola dedicada à educação profissional, é repleta de contornos e vieses peculiares de tal área da educação, motivo pelo qual, em sendo o Câmpus Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense o local de investigação da pesquisa, impôs-se o estudo, ainda que breve, acerca da educação profissional.

2.2. OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A origem da educação profissional remonta às sociedades tribais primitivas, mesmo não existindo, em tal período, o conceito de educação e de profissão, uma vez que em tais sociedades era incumbência dos adultos transmitir, ainda que de modo informal, às crianças os ensinamentos referentes às atividades ligadas à subsistência de seus pares.

Neste sentido o dizer de Santos e Gonçalves (2012, p. 73) ao afirmar que a educação, embrionariamente profissional,

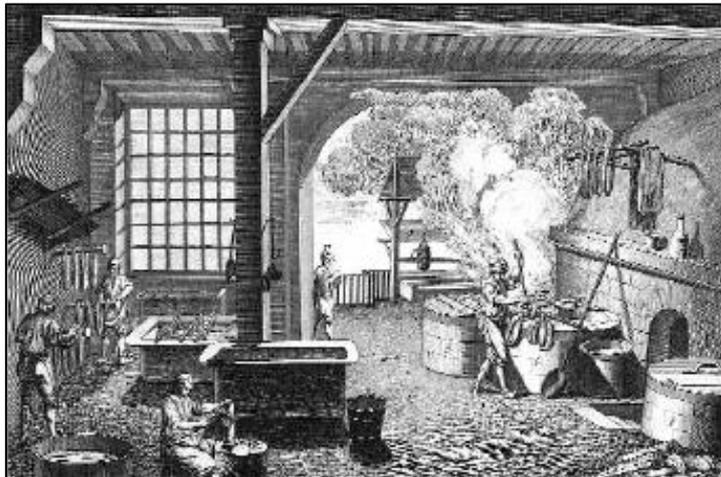
[...] era essencialmente uma educação natural, espontânea, inconsciente, adquirida na convivência de pais e filhos adultos e menores. Sob a influência ou direção dos maiores, as crianças aprendiam as técnicas elementares indispensáveis à vida, tais como caçar, pescar, praticar a agricultura e o pastoreio e as práticas domésticas.

Com o desenvolvimento das sociedades, e o conseqüente aumento de suas complexidades, surge no cenário histórico a necessidade de um processo de educação formal, com um caráter intelectualista, dotado de regras e sistemáticas específicas.

No mundo ocidental, mais especificamente na Europa, estudiosos na área da educação, atribuem como pedra basilar no desenvolvimento da formação profissional formal as atividades realizadas nas guildas (corporações que reuniam as pessoas que nas cidades ou vilas trabalhavam no mesmo ramo ou ofício) do século XII. O sistema de guildas europeu respeitava uma rígida hierarquia: aprendiz, artífice e mestre, sendo o título de mestre o único atestado de competência escrito, o qual era obtido pelo aprendiz, após um período de dois a quatro anos, ou mais, no caso dos ofícios que requeressem um elevado nível de especialização (WOLLSCHLÄGER; REUTER-KUMPMANN, 2004).

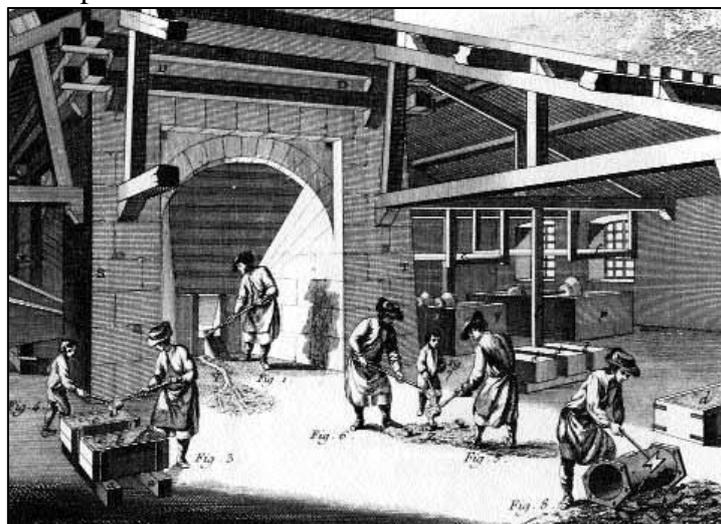
Abaixo seguem duas figuras que representam as guildas do século XII.

Figura 4 – Gravura da Enciclopédia de *Diderot e d’Alembert*. Retrata guilda de tingimento da seda



Fonte: Wollschläger e Reuter-Kumpmann (2004)

Figura 5 – Gravura da Enciclopédia de *Diderot e d’Alembert*. Retrata situação habitual nas guildas, onde os aprendizes viviam com as famílias de seus mestres



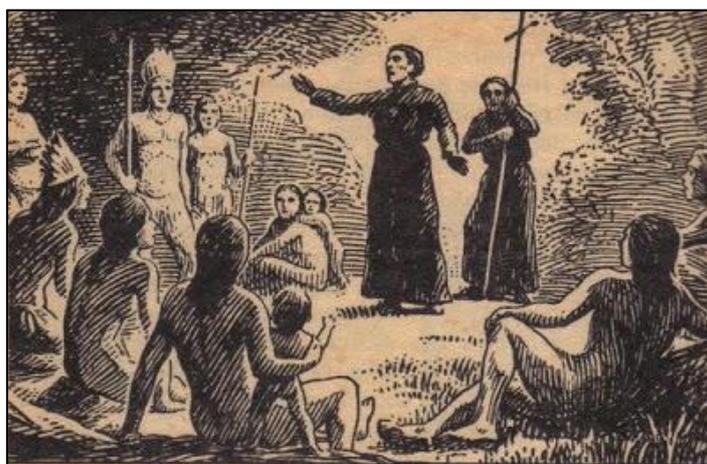
Fonte: Wollschläger e Reuter-Kumpmann (2004)

No Brasil a educação profissional realizada de forma sistematizada, ou seja, desconsiderando o trabalho executado e ensinado pelos povos indígenas que aqui habitavam, começou a ser realizada desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os escravos e índios (FONSECA, 1986 *apud* RODRIGUES J., 2002).

As ordens religiosas ocuparam papel relevante na evolução da educação profissional no Brasil, uma vez que além de atuar na catequização dos índios também se dedicaram ao ensino profissional.

Dentre as referidas ordens a que mais se destacou foi a Companhia de Jesus, eis que, juntamente com os ensinamentos religiosos dedicou-se, inicialmente, ao ensino de conhecimentos ligados às atividades laborais vinculadas à agricultura, e posteriormente, com o surgimento dos primeiros núcleos urbanos, que exigiam mão de obra mais profissional e especializada para contemplar as necessidades das classes emergentes, tais como: sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros, criaram as “escolas-oficinas”, passou a formar profissionais especializados nos referidos ofícios, que trabalhariam na manutenção da estrutura da igreja e em trabalhos externos (GRILLO, 2012).

Figura 6 – A Companhia de Jesus no Brasil e a obra da conversão e educação dos índios



Fonte: Mendes (2011)²⁴

A história da educação profissional no Brasil seguiu evoluindo de acordo com o contexto de cada época até que, no período Republicano, o Governador do

²⁴ Disponível em: < <http://www.ibamendes.com/2011/03/companhia-de-jesus-no-brasil-e-obra-da.html>>. Acesso: 30 ago. 2014.

Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha iniciou, formalmente, no Brasil, o ensino técnico por meio do Decreto n.º 787, de 11 de setembro de 1906, através da criação de quatro escolas profissionais no estado do Rio de Janeiro, sendo três delas (Campos, Petrópolis e Niterói) para o ensino de ofícios e uma (Paraíba do Sul) para a aprendizagem agrícola (BRASIL, 2010).

Posteriormente, Nilo Peçanha ao assumir a Presidência do Brasil, assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto n.º 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, sendo este o marco histórico do surgimento das Escolas Técnicas Federais.

A exposição de motivos do referido decreto assim justificava a criação das Escolas Aprendizes Artífices:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer das dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime, que é dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909).

De acordo com Cunha (2000, p. 63):

A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937, foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, assim estipulando em seu artigo 129:

Art. 129. [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

No entanto, foi somente através do Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas. Assim dispôs o Decreto:

Art. 1º. A rede federal de estabelecimentos de ensino industrial será constituída de:

- a) escolas técnicas;
- b) escolas industriais;
- c) escolas artesanais;
- d) escolas de aprendizagem. (BRASIL, 1942).

Foi neste período que o então Instituto Profissional Técnico de Pelotas (antiga Escola Technico Profissional e, anteriormente, Escola de Artes e Offícios), foi transformado em Escola Técnica de Pelotas (ETP).

Em 1959, a ETP é caracterizada como autarquia Federal e, em 1965, passa a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel).

Figura 7 – Foto antiga do Prédio da ETFPel, atual sede do Câmpus Pelotas do IFSul



Fonte: Diário da Manhã (2013)²⁵

Em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Através de Decreto Presidencial (sem número) de 22 de março de 1999, efetivou-se a transformação da ETFPel em Centro Federal de Educação Tecnológica de

²⁵ Disponível em: < <http://diariodamanhapelotas.com.br/site/ifsul-70-anos-tradicao-e-pioneirismo-a-servico-da-educacao/>>. Acesso: 21 set. 2015.

Pelotas, o que possibilitou a oferta de seus primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento.

Posteriormente, com a publicação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, modificou-se novamente a estrutura das escolas técnicas federais em todo o Brasil, transformando-as em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cujo objetivo consiste em abrir novas perspectivas para a educação, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanas e educação profissional e tecnológica.

O art. 2º da Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assim preceitua:

Art. 2º. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008b).

Quanto às finalidades e características dos Institutos Federais, assim expressa a referida lei:

Art. 6º. Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e **modalidades**, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008b, grifo nosso).

No dizer de Schmidt e Orth (2013, p. 41-42)

Encontramos atualmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias (Ifet's) não mais a visão assistencialista, tão explorada por diversos autores no início da história da educação profissional, e sim uma visão de exploração da tecnologia em prol da evolução dos recursos tecnológicos. [...] Hoje, vivenciamos uma história de plena transformação na educação profissional com a criação dos Ifet's, o que agrega um conjunto de mudanças nessa modalidade de ensino, assim como destaca a pesquisa científica, antes ignorada nessas escolas. Podemos considerar que a visão assistencialista foi perdendo o foco, ao mesmo tempo que foram sendo produzidas muitas e novas questões de pesquisa relativas à educação profissional, sempre com o intuito de engendrar e produzir o desenvolvimento do país.

A Lei 11.892/2008, publicada cinco meses após a alteração da LDB pela Lei n.º 11.741/2008 (responsável por consolidar legalmente um novo conceito de educação profissional), veio para ratificar o entendimento de que a educação profissional ocupa papel relevante na sociedade brasileira, e não papel secundário e assistencialista, como por muito tempo se considerou.

Cumprido destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996 (LDB), quando de sua publicação em 20 de dezembro de 1996, assim dispunha acerca da educação profissional:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. (BRASIL, 1996).

O dispositivo legal supracitado evidencia que o legislador, à época, entendia que a educação profissional seria tão somente a parcela da educação cujo objeto é conduzir o estudante ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, ou seja, para o mercado de trabalho.

Tendo em vista que tal entendimento não correspondia mais ao que se entendia, e pretendia, com a educação profissional, a LDB foi alterada no ano de 2008 pela Lei n.º 11.741, passando o artigo 39 a possuir a seguinte redação:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes

itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio; .

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2008a).

Resta clara a mudança de percepção dos legisladores pátrios, eis que além de suprimir o trecho que mencionava como objeto primordial da educação profissional a condução permanente ao desenvolvimento de aptidões produtivas, passam a referir-se a tal área do conhecimento como “educação profissional e tecnológica”, e preceituam que os cursos de educação profissional e tecnológica poderão possuir diferentes itinerários formativos, desde que observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino, ou seja, passa a incentivar que as instituições de ensino profissionalizante criem os mecanismos necessários a fim de que o estudante esteja habilitado ao exercício crítico e autônomo de suas profissões.

Conforme manifestou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CEB n.º 11/2012,

[...] atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho. (BRASIL, 2012d).

A educação profissional e tecnológica passou a ocupar papel relevante no desenvolvimento nacional, muito além do campo estritamente educacional, eis que se passou a considerar a qualificação para o trabalho como um dos direitos fundamentais do cidadão, tendo como objetivo a formação integral do indivíduo, e consequente, superação da divisão social do trabalho entre aqueles que estão encarregados da execução das tarefas e aqueles que desenvolvem ações de pensar, planejar, dirigir e supervisionar o trabalho (CORDÃO, 2013).

Acentue-se que a evolução da educação profissional e das instituições responsáveis por sua concretização no Brasil sempre acompanhou as mudanças

macroestruturais trazidas pela reestruturação produtiva, possibilidades econômicas, políticas e sociais de cada época. Portanto, a valorização da educação profissional e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica existente nos dias atuais não podem ser desatreladas do cenário político, econômico e social vigente no país.

Em termos políticos, deve ser destacado que o Brasil adota uma postura progressista em diversos aspectos, incluindo o campo da educação, uma vez que é conduzido por um governo democrático e popular capitaneado por uma presidenta vinculada ao Partido dos Trabalhadores; no plano social destaca-se o grande volume de programas sociais de valorização e incentivo voltados às camadas mais pobres da população brasileira; no cenário econômico vive-se um período de relativa estabilidade econômica²⁶, e a descoberta de reservas de petróleo criaram a expectativa de crescimento da economia no médio e longo prazo (TAVARES, 2012).

Frente tal cenário, conforme já mencionado, a educação profissional, em uma perspectiva macro, deixou de ser um ensino com fim assistencialista, e na ótica governista, passou a ter o papel de

promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais. Formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados enfrentada pela educação básica, sobretudo na área de Ciências. Formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional. (TAVARES, 2012, p.10).

Dado o valor estratégico outorgado à educação profissional, o Governo Federal passou a incentivar a diversificação das atividades de ensino visando a atender os mais diferenciados públicos, quer seja na modalidade presencial, a distância ou através de uma estratégia mista, que utilize mecanismos do ensino a distância no ensino presencial.

Como o objeto da pesquisa proposta por este pesquisador abarcou o estudo dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Câmpus Pelotas do IFSul, impôs-se analisar a educação a distância, em especial no que tange a educação

²⁶ O Brasil, desde o ano de 2015, vem enfrentando uma grave crise econômica que levou o Governo Federal a cortar R\$7 bilhões da área da Educação. Alçada à condição de prioridade máxima do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, que escolheu o lema "Pátria educadora" para os próximos quatro anos, a educação foi o alvo mais importante da primeira rodada de corte de despesas de 2015. Disponível em: < <http://folhapolitica.jusbrasil.com.br>>. Acesso: 18 set. 2015.

profissional, a fim de que tornar perceptíveis os fatores desta modalidade de ensino que devem ser considerados quando da implantação dos referidos componentes curriculares.

2.3. OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Existem na literatura educacional várias concepções teóricas de educação a distância, as quais apresentam variações decorrentes do período histórico em que foram cunhadas.

De acordo com Nunes (1994, p. 04),

as primeiras abordagens conceituais, que qualificavam a educação a distância pelo que não era, tomavam um referencial externo ao próprio objeto como paradigma, pois estabeleciam comparação imediata com a educação presencial, também denominada educação convencional, direta ou face-a-face, onde o professor, presente em sala de aula é a figura central. No Brasil, até hoje, muitos costumam seguir o mesmo caminho, preferindo tratar a educação a distância a partir da comparação com a modalidade presencial da educação. Esse comportamento não é de todo incorreto, mas promove um entendimento parcial do que é educação a distância e, em alguns casos, estabelece termos de comparação pouco científicos.

Sublinhe-se que a conceituação sobre a educação a distância é consequência de “um processo evolutivo, que começou com a abordagem na separação física das pessoas e chega ao processo de comunicação, incluindo, no final do século XX, as tecnologias da informação.” (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 129).

Os estudos acerca de tal área da educação foram sendo aprofundados e, ressalvadas as devidas peculiaridades, os conceitos atualmente consolidados no referencial teórico apontam para definições mais homogêneas sobre o que é educação a distância.

Uma síntese apresentada por Keegan (2013, pg. 44, tradução nossa), após realizar um estudo das definições de EaD, elenca seis elementos básicos que caracterizam tal área da educação. São eles:

- a separação entre o professor e o aluno, que a distingue da educação presencial;
- a influência de uma organização educacional, que a distingue do estudo individual;
- o uso de mídia tecnológica [...], para unir professor e aluno e transmitir o conteúdo educacional;
- a provisão de comunicação de duas vias de maneira que o aluno possa se beneficiar do diálogo, ou até mesmo iniciá-lo;
- a possibilidade de encontros ocasionais tanto para fins didáticos quanto para fins de socialização;

- a participação de uma forma industrializada de educação que, se aceita, contém o gênero da separação radical entre a educação a distância e outras formas de educação dentro do espectro educacional.²⁷

Assim sendo, dentre os conceitos de EaD existentes destaca-se o dizer de Aretio (2001, p. 39, tradução nossa), para o qual a educação a distância constitui-se

um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (multidirecional) que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e com o apoio de uma organização e tutoria que, separados fisicamente dos estudantes, propiciam a eles uma aprendizagem independente (cooperativa).²⁸

Segundo a definição de Aretio, conclui-se que a EaD deve viabilizar uma comunicação bidirecional/multidirecional através da qual o aluno e o professor não se limitem a ser meros receptores e emissores de conteúdo, respectivamente, ou seja, ambos podem/devem sair mudados do processo de construção do conhecimento efetuado com base em uma comunicação interativa. Deve, ainda, se utilizar de recursos didáticos (entenda-se: tecnologias da informação e comunicação), que nos dias atuais são capazes de flexibilizar a sincronia tempo e espaço, facilitando o acesso à educação qualificada a um grande número de pessoas, uma vez que o processo educativo mediado pelas TICs (principalmente através de ambientes virtuais de aprendizagem) oferece, além da possibilidade de concretização da comunicação em um espaço virtual e não presencial, a possibilidade de se estimular e motivar o estudante para um estudo individualizado e independente através de recursos tecnológicos com os quais já possui familiaridade.

Enfatize-se que a EaD, sob a ótica discente, deve ser entendida como um processo de construção particular do aluno, como algo dinâmico e flexível, com base em sua própria vivência e experiência, assim sendo, a disciplina, a organização e a autonomia apresentam-se como condições essenciais para o processo de construção do conhecimento, pois o aluno, ao iniciar os estudos a distância, deve tomar consciência da

²⁷ Texto original: “[...] the separation of teacher and learner which distinguishes it from face-to-face lecturing; the influence of an educational organization which distinguishes it from private study; the use of technical media, usually print, to unite teacher and learner and carry the educational content; the provision of two-way communication so that the student may benefit from or even initiate dialogue; the possibility of occasional meetings for both didactic and socialization purposes; and the participation in an industrialized form of education which, if accepted, contains the genus of radical separation of distance education from other forms within the educational spectrum.”

²⁸ Texto original: “[...] es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos, y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperative).”

importância de fazer um planejamento, de organizar sua rotina e seus horários, de ser determinado, explorar as ferramentas e as orientações passadas pelos professores e tutores, pois, somente assim, conseguirá ser um aluno autônomo, capaz de gerar dentro de si este processo de construção do conhecimento (FARIA, 2009).

A EaD possibilita, igualmente, uma flexibilização de horários para estudo, o que se configura como uma questão importante na sociedade contemporânea, eis que pesquisas realizadas comprovam que a falta de tempo para os estudos constitui-se um dos fatores significativos em relação à dificuldade no desempenho acadêmico (CARELLI; SANTOS, 1998).

Levando-se em consideração tais aspectos, em termos gerais, o entendimento de educação a distância adotado no presente trabalho é de que a EaD é a modalidade de ensino e aprendizagem, na qual alunos e professores encontram-se separados em termos de distância (e, em alguns casos, de tempo), através do qual são viabilizadas, através de tecnologias de informação e comunicação, novas oportunidades de estudo para um grande número de pessoas.

Acentue-se que assim como na educação profissional, os aspectos econômicos, políticos e sociais, influenciaram consideravelmente na expansão da educação a distância no mundo.

Conforme manifesta Aretio (2001), os principais fatores que propiciaram o surgimento e desenvolvimento da EaD são: os avanços sociopolíticos; a necessidade de aprender ao longo da vida; o alto custo dos sistemas convencionais; o avanço no âmbito das ciências e da educação e as transformações tecnológicas.

Não se pode negar que a EaD possui um aspecto econômico e político, os quais não podem ser desconsiderados. Economicamente, a EaD, após os gastos com sua implantação, gera uma diminuição de custos em relação à educação formal, uma vez que viabiliza o aumento do número de alunos por professor (respeitados os limites legais), a liberação de espaço físico (salas de aula) para outras atividades que gerem remuneração, dentre outros. Politicamente, é interessante ao governo que uma maior parcela da população tenha acesso à educação, o que não seria possível via à educação formal. No entanto, é muito mais relevante analisar a educação a distância pelo viés das possibilidades didático-pedagógicas que a mesma potencialmente apresenta, tais como: utilizar-se da EaD e dos instrumentos tecnológicos existentes (ambientes virtuais de aprendizagem, fóruns, chats, simuladores educacionais, laboratórios virtuais) para atrair

a atenção dos nativos digitais, bem como para capacitá-los a aprender com autonomia ao longo de toda sua vida.

Nesta ótica, as novas tecnologias da informação e comunicação assumem um papel vital neste processo, em que a educação a distância recebe outra significação, tanto para os indivíduos, como para as escolas, as empresas, e a sociedade de um modo geral.

Frente ao referido cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996, assim dispõe acerca da educação a distância:

Art. 80. 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. [...] (BRASIL, 1996).

Complementando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005, assim preceitua:

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. (BRASIL, 2005b).

Ao se interpretar os dispositivos legais acima citados verifica-se que é dever do Poder Público incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, o que demonstra a importância dada pelo legislador a tal modalidade de ensino. No Brasil, a educação a distância passou a poder ser utilizada em todos os níveis e modalidades de ensino, desde que respeitados os regramentos específicos, ou seja, não existe impedimento para a utilização de componentes curriculares a distância em cursos presenciais.

Saliente-se, no entanto, que no caso do ensino fundamental, de acordo com o que preceitua o art. 32, inciso IV, § 4º da LDB, a educação a distância somente poderá ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

As disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996 e do Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005 são consequência da trajetória evolutiva da educação a distância no Brasil.

No Brasil, para alguns estudiosos, o marco histórico da educação profissional a distância remonta ao ano de 1904, quando o Jornal do Brasil registrou, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferecia profissionalização por correspondência para datilógrafo. De forma sistematizada, a educação profissional a

distância teria surgido com a implantação do Instituto Monitor (fundado em 1939 pelo imigrante húngaro Nicolás Goldberger), considerada a primeira escola de educação profissional a distância implantada no país (ALVES, 2011).

Figura 8 – Anúncio de curso de rádio técnico, com fotografia do fundador do Instituto Monitor, Nicolás Goldberger, em 1942



Fonte: UOL (2012)²⁹

Nos anos que se seguiram muitas outras iniciativas relacionadas à educação a distância foram sendo realizadas no Brasil, tais como a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), cuja função era de possibilitar educação popular via rádio, a Escola Rádio Postal criada pela Igreja Adventista (1943), que oferecia cursos bíblicos; o Senac (1946), que desenvolveu no Rio de Janeiro e São Paulo a Universidade do Ar, a qual em 1950, já atingia 318 localidades; e, a Igreja católica por meio da diocese de Natal/RN (1959), responsável por criar algumas escolas radiofônicas que originaram o movimento de Educação de Base. Pode-se destacar também a Fundação Padre Landell de Moura, no Rio Grande do Sul, com seus projetos vinculados ao Governo Federal, como o Mobral, os quais tinham abrangência nacional e prestaram grande auxílio através do uso do rádio (ALVES, 2009).

Após a ampla utilização do rádio como meio de realização da educação a distância, o uso da televisão (a partir de 1960) passou a ocupar lugar de destaque principalmente após o Código Brasileiro de Telecomunicações (em 1967) determinar a obrigatoriedade de transmissão de programas educativos pelas emissoras de rádio e

²⁹ Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/album/2012/04/16/cursos-por-correspondencia---cursos-a-distancia-se-popularizam-a-partir-da-decada-de-1940.htm>> Acesso: 24 ago. 2014.

televisões educativas (ALVES, 2009). Neste contexto, Guarezi e Matos (2009, p. 34) citam outras iniciativas importantes:

[...] TV Educativa do Maranhão; a TVE do Ceará, com o programa TV Escolar; a fundação do Instituto de Radiofusão Educativa da Bahia (Irdeb); no Rio de Janeiro, a Fundação Brasileira de Educação (Fubrae) criou o Centro Educacional de Niterói (CEN); em Brasília, foi fundado o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) voltado à formação profissional, geralmente com cursos para atender às necessidades de empresas. Um dos trabalhos mais conhecidos do Ceteb foi o Projeto Acesso, desenvolvido em convênio com a Petrobras; em São Paulo, foi criada a Fundação Padre Anchieta (FPA) (...). Na década de 1970, destacou-se o Projeto Minerva (radioeducativo), criado pelo governo federal, que oferecia diferentes tipos de cursos para os níveis de primeiro e segundo grau, com o objetivo de resolver a curto prazo os problemas de desenvolvimentos políticos, econômicos e sociais do País.

Uma iniciativa importante neste período foi o Telecurso (1978), que abriu um cenário amplo para a educação a distância, pois ao usar o *broadcasting*³⁰, via TV aberta pela Rede Globo atingiu os lares da maioria dos brasileiros.

Ao analisar a história da EaD no Brasil, Alves (2009, p.09) afirma que:

Há registros históricos que colocam o Brasil entre os principais no mundo no desenvolvimento da EaD, especialmente até os anos 70. A partir dessa época, outras nações avançaram e o Brasil estagnou, apresentando uma queda no ranking internacional. Somente no final do milênio é que ações positivas voltaram a acontecer e pudemos observar novo crescimento, gerando nova fase de prosperidade e desenvolvimento.

A evolução histórica da EaD no Brasil é marcada pelo aparecimento e desenvolvimento dos meios de comunicação no país, tendo passado pela fase da correspondência, do rádio, da televisão, até chegar à atuação conjunta de vários meios de comunicação, entre eles os que se utilizam da *internet* (FARIA; SALVADORI, 2010).

Segundo Moore e Kearsley (2007) a evolução da educação a distância, de acordo com as tecnologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, pode ser classificada em cinco gerações, conforme se observa do quadro 8:

³⁰ Significa radiodifusão, irradiação. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

Quadro 8 – Gerações da EaD – Moore e Kearsley

Geração	Meios de Comunicação
1 ^a	Texto e instrução por correspondência
2 ^a	Difusão por rádio e televisão
3 ^a	Universidades Abertas – integração de áudio/vídeo e correspondência com orientações presenciais
4 ^a	Amparada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, proporcionou a integração em tempo real entre estudantes e professores, por meio de conferências por áudio, vídeo e computador
5 ^a	Ensino e aprendizado <i>online</i> através da <i>internet</i> , utilizando-se de diversas mídias, tais como: texto, áudio e vídeo em uma única plataforma tecnológica, o ambiente virtual de ensino e aprendizagem

Fonte: Moore e Kearsley (2007)

Conforme já referido, vive-se atualmente em um cenário social dominado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, que acabaram por modificar a forma como os sujeitos se relacionam em diversas esferas de sua vida. A facilidade de acesso à informação e os múltiplos meios comunicacionais alteraram os processos educativos, produtivos, as rotinas de trabalho, exigindo dos indivíduos competências que, anteriormente, não eram necessárias.

Segundo Orth (2010, p.82)

O governo brasileiro, ciente desse processo de mundialização e ou globalização da cultura, do trabalho, da economia, da política, das relações sociais [...] começou a apropriar-se das tecnologias da sociedade informacional, global e ou em redes, principalmente a partir das últimas três décadas, passando a articular ações e políticas públicas, capazes de gerar uma nova lógica organizacional para atender aos reclamos dessa sociedade. Além disso, passou a efetivar uma série de reformas estruturais dentro de um viés neoliberal, entre as quais figura a Reforma Educacional. O poder público, por meio do Ministério da Educação e Cultura, também passou a ensaiar e a usar novos meios, métodos, formas, técnicas, modelos e modalidades de educação para desencadear processos de construção do saber e do conhecimento escolarizado em outra lógica.

Assim sendo, em 2006 criou-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e em 2007 com o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (atual, Rede e-Tec Brasil).

No que tange à Universidade Aberta do Brasil (UAB), assim dispõe o Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, 2006a).

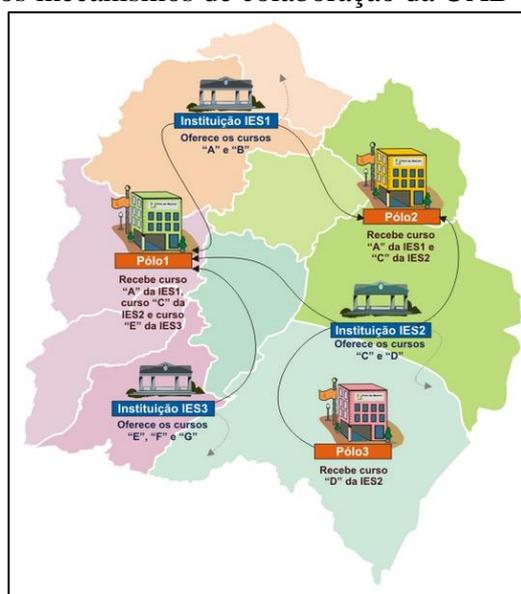
A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é, portanto, um sistema que possui, dentre os muitos objetivos previstos em lei, a intenção de ampliar a oferta de cursos de nível superior ao cidadão com dificuldades de acesso às instituições públicas de ensino superior regulares, utilizando-se, para tal, da educação a distância (DEL PINO; GRÜTZMANN; PALAU, 2011).

Importante referir que a UAB, não exclui os momentos presenciais, pelo contrário, de acordo com Decreto n.º 5.622/2005, que regulamenta a educação a distância, existe a obrigatoriedade de tais encontros, os quais destinam-se às avaliações, estágios obrigatórios e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (quando previstos no curso), além de atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Acentue-se que a UAB busca parcerias entre a União e demais entes federativos, para cumprir suas finalidades e objetivos, uma vez que as ofertas dos cursos superiores a distância são feitas por meio das instituições públicas em colaboração com os polos de apoio presencial.

A figura abaixo sintetiza o esquema de colaboração da UAB.

Figura 9 – Ilustração dos mecanismos de colaboração da UAB



Fonte: Universidade Aberta do Brasil (2015)³¹

Os polos de apoio presencial são os locais onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas e administrativas, bem como os momentos presenciais obrigatórios, relativos aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas, de ensino superior, no âmbito do Sistema UAB.

³¹ Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

É importante referir que um polo presencial da UAB deve, dentre várias obrigações: disponibilizar aos estudantes o acesso às tecnologias de informação e comunicação indispensáveis à mediação didático-pedagógica dos cursos a distância (em especial quanto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado), aos conteúdos digitais das disciplinas e à biblioteca física e virtual; dispor de espaços com mobiliário correspondente às suas finalidades (Espaços gerais: sala para coordenação do polo – obrigatório; sala para secretaria – obrigatório; sala de reunião – opcional; e banheiros – pelo menos um feminino e um masculino, com acessibilidade; Espaços de apoio – obrigatórios: laboratório de informática com instalações elétricas adequadas; e biblioteca com espaço para estudos; Espaços acadêmicos: sala multiuso – tutoria, aula, prova, video/webconferência; e laboratório pedagógico), além de condições adequadas de conforto ambiental – iluminação, acústica e ventilação/climatização (UAB, 2015).

Já em relação ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, instituído através do Decreto n.º 6.301 de 12 de dezembro de 2007, assim preceituava em seu art. 1º:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil - e-Tec Brasil, com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País. (BRASIL, 2007a).

O referido sistema foi concebido com o intuito de levar cursos técnicos na modalidade a distância a regiões distantes das instituições de ensino profissionalizante e para as regiões menos favorecidas do Brasil.

Tal Decreto foi revogado pelo Decreto n.º 7.589, de 26 de outubro de 2011, que instituiu a Rede e-Tec Brasil, assim dispendo:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Rede e-Tec Brasil com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País. (BRASIL, 2011a).

Segundo o Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, todos os princípios e concepções que orientam a Educação Profissional e Tecnológica são igualmente válidos para a oferta na modalidade de Educação a Distância, assim sendo, a oferta de cursos técnicos de nível médio a distância deve respeitar o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos determinados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da

Educação (SETEC/MEC), bem como todos os regramentos existentes acerca de área da educação.

Rodrigues, Brod e Nascimento (2012, p. 42) destacam que, de acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação, os cursos técnicos a distância necessitam estar relacionados a quatro especificidades:

Disponer de tutoria presencial e a distância, preconizando a importância de profissionais capacitados nos conteúdos dos componentes curriculares para auxiliar os estudantes em suas atividades individuais ou em grupo de forma presencial ou a distância através dos ambientes virtuais de aprendizagem; Oferecer material didático organizado, para facilitar a construção do conhecimento e para ser um mediador na interlocução entre os sujeitos do processo educacional; Proporcionar qualidade nos ambientes virtuais de aprendizagem pela tecnologia da comunicação e informação; Disponibilizar polos de apoio presencial para o desenvolvimento dos cursos e para servir de ponto de referência aos estudantes.

Essas especificidades, inspiradas, por certo, nas diretrizes exigidas no sistema UAB, servem como base às instituições que desejam ofertar cursos na modalidade EaD, ou apenas componentes curriculares a distância em cursos presenciais, o que evidencia a importância e o cuidado que se deve ter na oferta de tais cursos.

No que tange à alteração do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil para a Rede e-Tec Brasil, Souza (2013, p. 29) afirma que:

[...] a extinção do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil e a criação da Rede e-Tec Brasil, aparentemente com o mesmo objetivo, tiveram suas razões. A primeira diferença do Decreto está no alcance do programa. Enquanto o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil restringia-se à oferta de cursos técnicos de nível médio, a Rede e-Tec Brasil amplia essa oferta para toda educação profissional e tecnológica. Ou seja, podem ser ofertados desde cursos de qualificação de curta duração até cursos superiores de tecnologia.

Importante referir, por oportuno, que tal alteração foi impulsionada pela criação, em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cujo objetivo é ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica em todas as modalidades de ensino.

Assim preceitua o artigo 1º, parágrafo único da Lei n.º 12.513 de 26 de outubro de 2011 (mesma data do Decreto n.º 7.589/2011), como sendo os objetivos específicos do referido Programa:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2011b).

Restou expresso no dispositivo legal supracitado o posicionamento do governo federal no sentido de fortalecer a modalidade de educação a distância como sendo uma das possibilidades para a expansão da educação profissional a todas as regiões do Brasil.

Conforme manifesta Souza (2013, p. 31):

A educação profissional a distância ganhou proporções gigantescas a partir da implantação do e-Tec Brasil por parte do Ministério da Educação. Segundo as metas estipuladas no PRONATEC, a Rede e-Tec Brasil devem ofertar, até 2014, aproximadamente 700 mil vagas em cursos técnicos. Esse número é possível de ser alcançado, considerando o crescimento da rede nos últimos anos. Segundo dados do MEC, de 2010 a 2011 o crescimento foi de 162% no número de matrículas na educação profissional a distância Rede e-Tec Brasil contra apenas 12,4% na educação profissional presencial no mesmo período.

Enfatize-se, no entanto, que o objetivo do governo federal não é promover uma substituição da educação profissional presencial pela modalidade a distância, pelo contrário, o que se busca é criar mecanismos para que ambas modalidades possam atingir o maior número de cidadãos brasileiros.

Na visão de Belloni (2008, p. 04), a educação a distância

[...] tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demanda e/ou a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário [...].

Pesquisas recentes demonstram que as duas modalidades de educação estão se aproximando de um modelo híbrido, capaz de integrar o que há de positivo no ensino presencial com as inovações da EaD, tese que é defendida por Tori, Luzzi e outros pesquisadores da educação (ANDRADE; PEREIRA, 2012).

A adesão do IFSul aos programas federais de educação a distância acima referidos (vide Figuras 10 e 11), acarretou o rompimento da exclusividade do ensino presencial em tais educandários, motivo pelo qual uma nova etapa na história da educação profissional está se iniciando, uma etapa em que a EaD configura-se como mais uma alternativa plenamente viável para a expansão da rede federal de educação.

Figura 10 – UAB – IFSul



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2015)³²

Figura 11 – Rede e-Tec Brasil – IFSul



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2015)³³

Tal situação torna o IFSul um terreno amplamente favorável para que, através de um esforço institucional, essas duas modalidades de ensino – presencial e a distância – dialoguem entre si, e deem origem a um modelo que relacione as características positivas de cada uma delas em busca da qualificação do ensino e aprendizagem (*blended learning*), o qual foi analisado com maior profundidade na sequência do trabalho.

³² Disponível em: <<http://ead.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

³³ Disponível em: <<http://ead.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 05 set. 2015.

CAPÍTULO 3 – CONSTRUINDO UM OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os avanços na área da tecnologia acarretaram uma profunda modificação nas formas de comunicação entre os indivíduos bem como na maneira como os mais diversos tipos de informações são permutados entre os mesmos.

Vive-se, atualmente, um momento de revolução informacional e comunicacional, fundamentadas em novas tecnologias, conhecidas como as Tecnologias de Informação e Comunicação, as quais estão em constante processo de atualização, e que contribuem para a diminuição das barreiras culturais, geográficas existentes e influenciam, de maneira decisiva, nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, fez-se necessário voltar às TICs um olhar investigativo, a fim de perceber as questões pertinentes a estas tecnologias que acabaram por potencializar a educação a distância, e que, conseqüentemente, influenciarão às disciplinas a distância a serem oferecidas nos cursos presenciais das instituições de ensino.

Conforme preceitua Moran (2004, p.07):

Com as tecnologias cada vez mais rápidas e integradas, o conceito de presença e distância se altera profundamente e as formas de ensinar e aprender também. Estamos caminhando para uma aproximação sem precedentes entre os cursos presenciais (cada vez mais semi-presenciais) e os a distância. Os presenciais terão disciplinas parcialmente a distância e outras totalmente a distância. E os mesmos professores que estão no presencial-virtual começam a atuar também na educação a distância. Teremos inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual.

No caso do Câmpus Pelotas do IFSul a utilização de componentes curriculares a distância em seus cursos presenciais, só é possível porque existe legislação autorizadora, motivo pelo qual, se impôs, igualmente, a análise destes dispositivos legais a fim de que restasse aclarado o que se pode, ou não, acerca de tal assunto.

3.1. OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Inicialmente, cumpre referir que não se pode limitar o conceito de tecnologia aos equipamentos eletrônicos disponíveis no mundo contemporâneo, ainda mais quando se trata de tecnologias voltadas à educação.

Tecnologia é algo muito mais amplo, ou seja, em sentido lato, tecnologia pode indicar todos os artefatos e instrumentos criados pelo ser humano, a fim de auxiliá-lo na realização de tarefas. No caso da educação um giz, um quadro, ou um projetor interativo e um computador conectado à *internet* são igualmente tecnologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

No dizer Cardoso (2010, p. 30):

Tecnologia, então, é um termo usado para atividades de competência humana, embasada no conhecimento, manuseio de um processo e/ou ferramentas que possibilitam mudanças aos meios do fazer natural, ocasionando uma evolução na capacidade das atividades do homem. Partindo deste pressuposto, livros, calças, meias, canetas, lápis etc., fazem parte do acervo tecnológico, assim como televisão, giz, celulares, computadores, DVD, câmeras digitais. A diferença é que estes últimos são recursos mais avançados, o que de certa forma, nos comprova que na atualidade vivemos um período de intensa produção tecnológica.

Repise-se que no transcorrer da história da humanidade as inovações técnicas e tecnológicas sempre assumiram um papel relevante do contexto social, influenciando diretamente o modo de se viver em sociedade. Conforme refere Kenski (2007, p. 21):

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas “novas tecnologias”.

Observa-se, atualmente, que o imperativo tecnológico tem ocasionado alterações no modo como se trabalha, se compra, se relaciona, bem como no modo como se ensina e se aprende. Tais modificações dos processos de ensino e aprendizagem devem-se, em grande parte às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

De acordo com Cardoso (2010, p. 31):

Esta terminologia TIC (tecnologias de informação e comunicação), especificamente, envolve a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros. Resultou da fusão das tecnologias de informação, antes referenciadas como informática, e as tecnologias de comunicação, relativas às telecomunicações e mídia eletrônica.

Sublinhe-se que a popularização da *internet* impulsionou o uso das TICs em diversos segmentos da sociedade contemporânea, uma vez que criações como o e-mail, o chat, os fóruns, redes sociais, dentre outros, acabaram por revolucionar a maneira

como se dá a troca de informações e a comunicação entre os indivíduos. No dizer de Valente (2005, p.28) a *internet* é “um dos mais poderosos meios de troca de informação e de realização de ações cooperativas”.

Cumprido destacar que no presente trabalho o enfoque, no que tange às Tecnologias de Informação e Comunicação, é nos recursos tecnológicos utilizados, de forma integrada, com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem através de componentes curriculares a distância em cursos presenciais.

Repise-se que a revolução informacional e comunicacional acarretada pela *internet*, e pelo desenvolvimento de tecnologias que possibilitam o acesso a mesma, não pode ser ignorada do contexto educacional. Conforme refere Moran (2012, p. 08):

Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada disponível on-line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, enfim, da variada oferta de serviços digitais.

Ante tal realidade, muitas escolas iniciaram um processo de adaptação, o IFSul, por exemplo, mantém um Portal EaD (Figura 12), onde concentra informações sobre as ações de educação a distância existentes na instituição, ferramentas tecnológicas e repositórios de objetos de aprendizagem. Neste portal, professores e alunos, de cursos a distância ou presenciais, podem se beneficiar dos recursos tecnológicos disponibilizados (Figura 13).

Figura 12 – Portal EaD do IFSul



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2015)³⁴

³⁴ Disponível em: <<http://ead.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

Figura 13 – Menu Sistemas – Portal EaD do IFSul



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2015)³⁵

Uma ferramenta tecnológica importante para concretização do processo educativo nos dias atuais são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

Segundo Almeida (2003, p. 05), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são

[...] sistemas computacionais disponíveis na *internet*, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado *design educacional*, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade.

Ante tal definição, pode-se afirmar que uma AVA é ambiente informatizado, disponível na *internet*, constituído de diversos recursos tecnológicos, com a finalidade de permitir a construção do conhecimento através de atividades realizadas a distância.

Os AVAs muito embora tenham sido desenvolvidos para a educação a distância, também servem de ambientes de apoio para o ensino presencial. Não raro é encontrar-se nas instituições de ensino professores que utilizam-se dos AVAs para

³⁵ Disponível em: <<http://ead.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

postarem apostilas, *links*³⁶ e vídeos utilizados na sala de aula presencial, ou seja, tornando os mesmos um local de armazenamento de materiais educativos.

No entanto, utilizar-se dos AVAs tão somente como local de repositórios de materiais é desperdiçar seu potencial didático-pedagógico.

Conforme manifestam Rostas e Rostas (2009, p. 139), ao analisar a possível utilização dos AVAs,

[...] muito mais do que o próprio ambiente, com interfaces e possibilidades de uso de diferentes mídias, o diferencial pode estar na postura assumida pelos participantes, considerando experiências, conceitos e significações, concepções sobre o que é ensinar e aprender, posicionamento crítico e reflexivo, enfim, a atitude diante do uso de tal tecnologia que influencia, significativamente, no processo de aprendizagem.

Destaque-se que embora exista no AVA uma distância física entre os atores envolvidos no processo de construção do conhecimento mediado pelos ambientes virtuais de aprendizagem, é fundamental que o professor se faça presente em tal ambiente, ou seja, o aluno necessita perceber o docente, que seja através da participação do mesmo nas atividades propostas, da estimulação à participação do grupo ou através da criação de um ambiente de envolvimento e acolhimento (KENSKI, 2003).

Dentre os ambientes virtuais de aprendizagem existentes, destaca-se o Sistema *Moodle*, o qual se configura como um Sistema *Open Source*³⁷ de Gerenciamento de Cursos - *Course Management System* (CMS), também chamado de *Learning Management System* (LMS), que propicia aos docentes promover a aprendizagem, na modalidade a distância, em grande escala.

O *Moodle* possui diversos recursos assíncronos e síncronos, tais como chat, fórum, sala de entrega de trabalho individual e de grupo, glossário, wikipédia, blog, lição, questionários diversos, arquivos com materiais de apoio, dicas em áudio, dicas em vídeo, segmentos multimídia para download ou acesso via streaming (vídeo por demanda com acesso via *internet*), entre outros. (GIRAFFA, CAMPOS e FARIA, 2010, p. 142).

Sintetizando algumas características do *Moodle*, Rostas e Rostas (2009, p. 140) citam que:

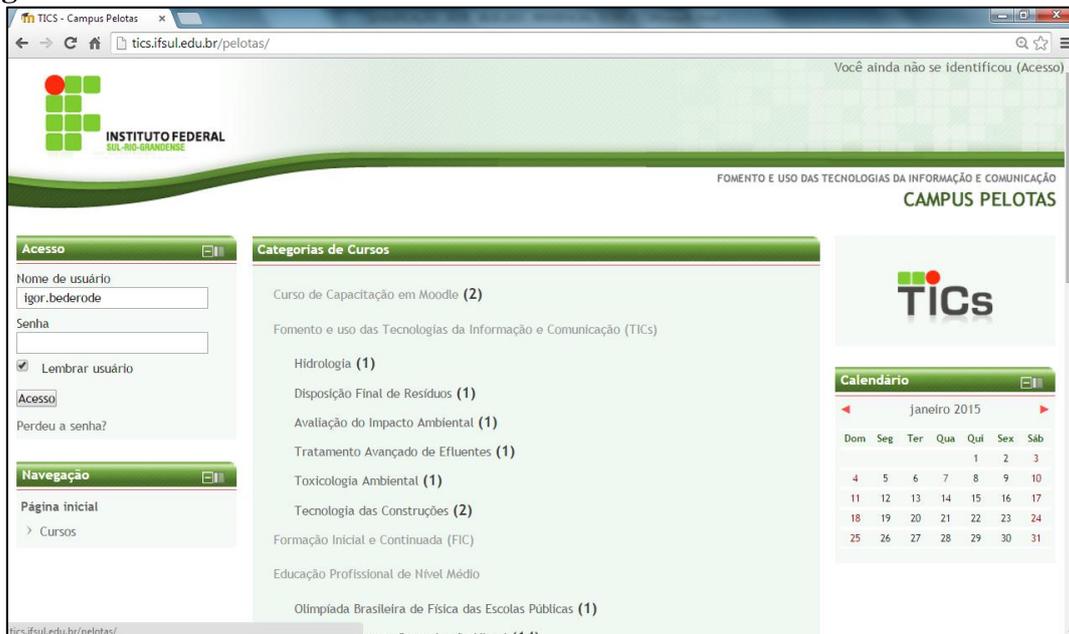
³⁶ No âmbito da informática, a palavra *link* pode significar hiperligação, ou seja, uma palavra, texto ou imagem que quando é clicada pelo usuário, o encaminha para outra página na *internet*, que pode conter outros textos ou imagens. Disponível em: < <http://www.significados.com.br/link/>>. Acesso em: 21 set. 2015.

³⁷ Significa que o código fonte do software está disponível aos interessados, tanto programadores como para o público em geral, possuindo restrições intelectuais de cópia e reprodução reduzidas ou inexistentes quanto aos valores referente à propriedade intelectual ou direito autoral. Disponível em: < <http://www.brasilmedia.com/Open-Source.html>>. Acesso em: 21 set. 2015.

- O *Moodle*, sendo um AVA, potencializa a aprendizagem colaborativa, apresentando diversos recursos importantes, dentre eles: chat, fórum, mensagem, workshop (oficina de trabalho) e wiki (coleção de documentos em hipertexto).
- O *Moodle* é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line.
- O *Moodle* aplica-se tanto à forma como foi feito como a uma sugestiva maneira pela qual um estudante ou um professor pode se integrar estudando ou ensinando um curso on-line. Dispõe de uma proposta bastante diferenciada: “aprender em colaboração” no ambiente on-line. [...]

O *Moodle* encontra-se em utilização no IFSul (Figura 14), sendo utilizado como ferramenta de apoio para realização de atividades extracurriculares em cursos presenciais (técnicos e superiores) do Instituto, bem como, nos cursos a distância oferecidos pelo mesmo.

Figura 14 – Moodle IFSul



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2015)³⁸

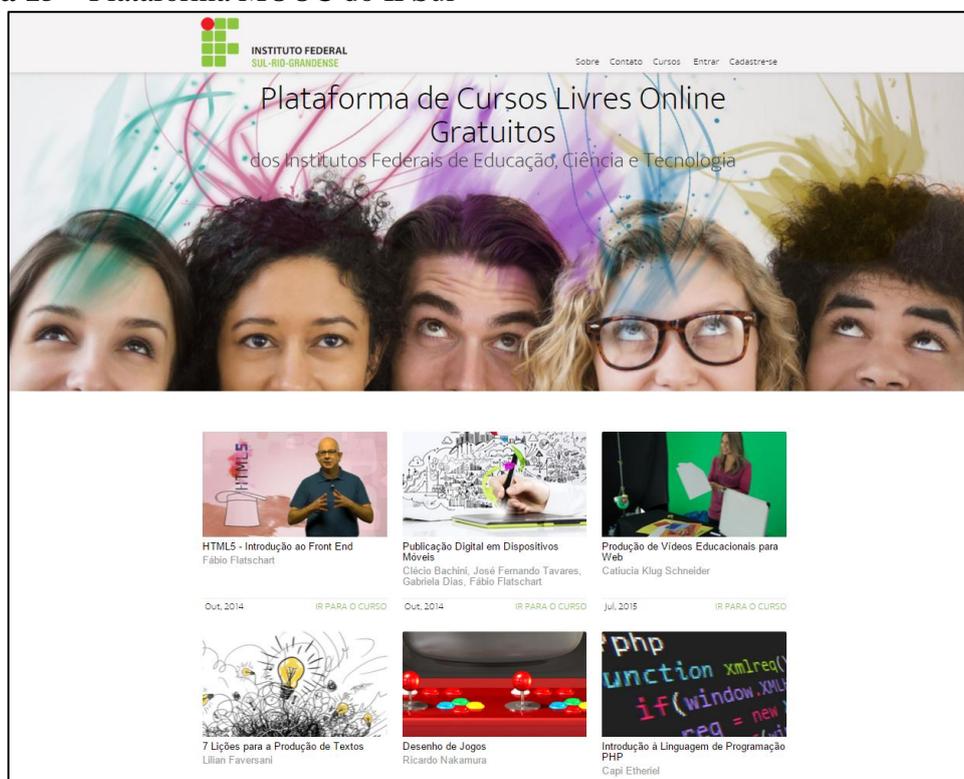
Importante destacar que o *Moodle*, embora seja um sistema de gestão de ensino e aprendizagem com muitas vantagens – dentre as quais se ressalta a maior interação entre professores, tutores e estudantes –, nada significa em si, nada faz por si só, eis que necessita estar a serviço de um plano pedagógico claro e muito bem elaborado, pois só desta maneira irá cumprir sua missão, qual seja: encurtar distâncias, democratizar a educação e acima de tudo, humanizar as relações entre os sujeitos (QUINTANA; FERNANDES, 2014).

³⁸ Disponível em: < <http://tics.ifsul.edu.br/pelotas/>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

Ressalte-se que o IFSul disponibiliza para acesso de professores e alunos, e consequente utilização no processo educativo, a distância ou presencial, uma Plataforma MOOC³⁹ de Cursos Livres *Online* Gratuitos, desenvolvida e cedida gratuitamente pelo Instituto TIM, laboratórios virtuais, simuladores educacionais, *links* de sites de *internet* que contêm repositórios gratuitos de objetos de aprendizagem⁴⁰, bibliotecas virtuais e ferramentas de webconferência.

A Plataforma MOOC do IFSul (Figura 15) é uma tecnologia educacional para apoio à comunidade acadêmica da Instituição, mas não existe impedimento de acesso pela comunidade externa. Destaque-se que o IFSul não fornece certificado para nenhum dos cursos cursados.

Figura 15 – Plataforma MOOC do IFSul



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2015)⁴¹

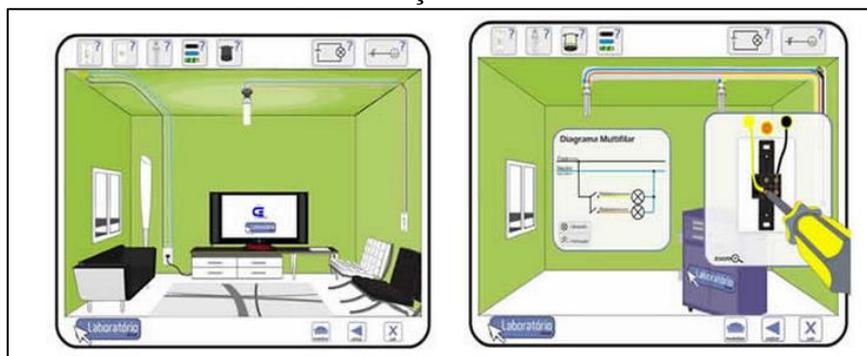
³⁹ Cursos *online* massivos ou simplesmente MOOCs (Massive Open *Online* Courses), combinam vídeos *online* com elementos interativos como testes, simuladores e fóruns. Disponível em: <<http://ead.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁴⁰ De acordo com a terminologia adotada pelo *Learning Technology Standards Committee* (LTSC) do *Institute of Electrical and Electronics Engineers* (IEEE), objetos de aprendizagem são definidos como uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada e reutilizada ou referenciada durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem. Disponível em: <<http://ead.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁴¹ Disponível em: <<http://mooc.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

Os laboratórios virtuais (Figura 16), por sua vez, visam criar um ambiente virtual que se aproxima ao máximo da realidade, a fim de possibilitar a experimentação técnica através da simulação de práticas reais.

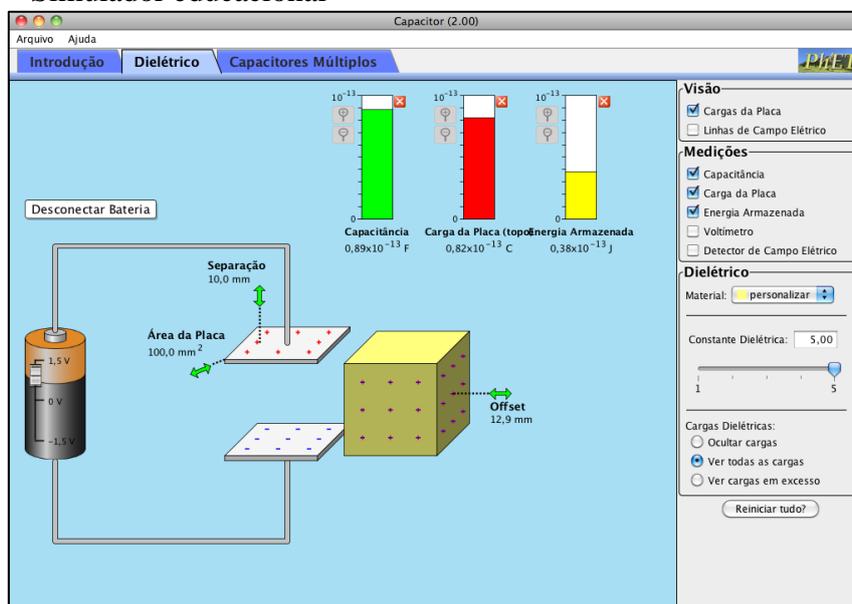
Figura 16 – Laboratório virtual de instalações elétricas



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2015)⁴²

Já os simuladores educacionais (Figura 17) possibilitam a realização de simulações interativas e tecnológicas. Os simuladores são desenvolvidos pela Universidade do Colorado, através do projeto PhET⁴³.

Figura 17 – Simulador educacional



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2015)⁴⁴

No que se refere aos objetos de aprendizagem, é importante destacar que os mesmos são conteúdos educacionais gratuitos (muitos deles, desenvolvidos e mantidos

⁴² Disponível em: <<http://ead.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁴³ Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR>. Acesso em: 21 nov. 2015.

⁴⁴ Disponível em: <<http://ead.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

pelo governo brasileiro), tais como: um texto, um gráfico, uma animação, um clipe de áudio, um vídeo, dentre outros etc., que possuem propósitos educacionais específicos. Os sites, indicados no portal EaD do IFSul, que contêm repositórios de objetos de aprendizagem são: INTERRED - Repositório de Conteúdos Didáticos Digitais⁴⁵, Portal do Professor⁴⁶, RIVED - Rede Interativa Virtual de Educação⁴⁷, Domínio Público⁴⁸, CESTA⁴⁹, LABVIRT⁵⁰.

Mencione-se, ainda, outros repositórios importantes cujos *links* não se encontram listados no portal EaD do IFSul: repositório de materiais da Rede e-Tec Brasil (Figura 18) e o Banco Internacional de Objetos Educacionais⁵¹.

Figura 18 – Portal da Rede e-Tec Brasil – materiais didáticos



Fonte: Rede e-Tec Brasil (2015)⁵²

Outro recurso tecnológico relevante são as bibliotecas virtuais e as revistas eletrônicas, disponíveis via internet, em formato digital. Os sites, indicados no portal EaD do IFSul são: Portal da CAPES⁵³, Britannica Escola *Online*⁵⁴, Biblioteca Digital da

⁴⁵ Disponível em: <<http://interred.ifce.edu.br/index.php?msg=1>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁴⁶ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁴⁷ Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁴⁹ Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.labvirt.fe.usp.br/indice.asp>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁵¹ Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2015

⁵² Disponível em: <<http://redeetec.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

⁵³ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

⁵⁴ Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

UNICAMP⁵⁵, Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada⁵⁶, Biblioteca Pública do Rio de Janeiro⁵⁷, Biblioteca Virtual em Saúde⁵⁸, Sistema de Bibliotecas FGV⁵⁹, Biblioteca Virtual da Eletrobrás⁶⁰, Biblioteca do Serviço Geológico do Brasil⁶¹, Biblioteca do Banco do Brasil⁶², Biblioteca do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas⁶³, Biblioteca Virtual de Educação⁶⁴, Biblioteca Virtual de Educação a Distância (Prossiga)⁶⁵, *Science*⁶⁶, *Nature Publishing*⁶⁷, Ciência Hoje On-line⁶⁸, Revista Ciência Hoje das Crianças⁶⁹, Revista Galileu⁷⁰, Super Interessante⁷¹ e Revista Eletrônica de Jornalismo Científico - SBPC⁷².

Além destas ferramentas digitais disponibilizadas no portal EaD do IFSul, o Instituto oferece, ainda, um computador interativo/projetor multimídia portátil (Figura 19), concebido e desenvolvido pelas Universidades Federais de Santa Catarina e de Pernambuco. Este equipamento facilita a interatividade aluno-professor, uma vez que permite apresentar conteúdos digitais armazenados na *internet*, além de um sistema operacional com código-fonte aberto, bem como, pode operar como uma lousa digital, transformando a superfície de projeção em um quadro interativo⁷³.

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.impa.br/opencms/pt/biblioteca/index.html>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.bperj.rj.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁵⁸ Disponível em: <<http://regional.bvsalud.org/php/index.php>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁵⁹ Disponível em: <<http://sistema.bibliotecas.fgv.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.eletronbras.com.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁶¹ Disponível em: <<http://www.cprm.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁶² Disponível em: <<http://www.fbb.org.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁶³ Disponível em: <<http://www.biblioteca.cbpf.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁶⁴ Disponível em: <<http://bve.cibec.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.prossiga.br/edistancia>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁶⁶ Disponível em: <<http://www.sciencemag.org>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁶⁷ Disponível em: <<http://www.nature.com>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁶⁸ Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁶⁹ Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁷⁰ Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁷¹ Disponível em: <<http://super.abril.com.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁷² Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁷³ O governo federal, por meio do MEC e do FNDE, oferece às escolas públicas, a possibilidade de adquirir este computador interativo, através do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado). Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2015.

Figura 19 – Computador interativo e lousa digital – (Projeto ProInfo)



Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2015)⁷⁴

Por certo que existem muitas outras ferramentas tecnológicas e repositórios de materiais disponíveis na *internet*, entretanto, este pequeno recorte realizado evidencia que há muitos recursos/materiais de qualidade prontos para utilização.

Ante a disponibilidade destes materiais os educadores devem atuar como “concierges”, ou seja, devem ser responsáveis por selecionar os recursos adequados e apresentá-los aos alunos, orientando-os no processo de construção do conhecimento, através de um caminho pedagogicamente planejado (SIEMENS, 2008).

Frise-se que as tecnologias educacionais disponíveis, principalmente aquelas ligadas à informação e comunicação, são muito importantes para a educação contemporânea, porém, os educadores são os responsáveis por atribuir aos recursos tecnológicos sua dimensão didático-pedagógica a partir dos objetivos educacionais desejados, ou seja, os educadores devem apropriar-se das potencialidades da tecnologia para construir contextos e situações de aprendizagem que sejam profícuas e propiciem a construção do conhecimento (TARCIA; COSTA, 2010).

A utilização de recursos tecnológicos, por si só, não garantem práticas didático-pedagógicas mais eficientes. Neste sentido, Demo (2007, p. 90), ao referir que “sempre é possível usar a tecnologia mais avançada para continuar fazendo as mesmas velharias, em particular o velho instrucionismo”.

E mais: a incorporação de recursos tecnológicos deve fazer parte da realidade dos professores, muitos dos quais não parecem estar ambientados às novas perspectivas de mediação tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem

⁷⁴ Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br> >. Acesso em: 21 set. 2015.

(MATTAR, 2012). Segundo Moran (2006), os professores, em geral, têm dificuldades no domínio das tecnologias, motivo pelo qual mantêm, em sua prática docente, uma estrutura repressiva, controladora, repetidora.

Importante frisar, ainda, que conforme a tecnologia foi avançando e passando a influenciar os processos educativos surgiram teorias sobre o seu uso em sala de aula. Neste sentido, a UNESCO desenvolveu um estudo que deu origem ao chamado: “Padrões de Competência em TIC para Professores”. De acordo com a UNESCO (2009a, p. 05)

A meta do projeto [...] de Padrões de Competência em TIC para Professores (ICT-CST) é melhorar a prática docente em todas as áreas de trabalho. Combinando as habilidades das TIC com as visões emergentes na pedagogia, no currículo e na organização escolar, os padrões foram elaborados para o desenvolvimento profissional dos professores que utilizarão as habilidades e os recursos de TIC para aprimorar o ensino, cooperar com os colegas e, talvez, se transformarem em líderes inovadores em suas instituições. O objetivo geral do projeto não se restringe a melhorar a prática docente, mas também fazê-lo de forma a contribuir para um sistema de ensino de maior qualidade que possa, por sua vez, produzir cidadãos mais informados e uma força de trabalho altamente qualificada, assim impulsionando o desenvolvimento econômico e social do país.

Os objetivos do projeto de Padrões de Competência em TIC para Professores da UNESCO (2009a, p. 05) são:

- constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem;
- oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais;
- expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC;
- harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores.

A UNESCO propõe diretrizes de implementação para uma reforma educacional com base em três abordagens, que, em síntese, são: 1) alfabetização tecnológica, 2) aprofundamento do conhecimento e 3) criação do conhecimento. Essas abordagens se desdobram em seis componentes de ensino: 1) política, 2) currículo e avaliação, 3) pedagogia, 4) uso da tecnologia, 5) organização e administração da escola e 6) desenvolvimento profissional.

Analisando-se Módulos da UNESCO de Padrões de Competência em TIC para Professores, destacam-se, no que tange a Abordagem de Alfabetização em Tecnologia, os tópicos apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 – Destaques do Módulo de Abordagem de Alfabetização em Tecnologia – UNESCO

Abordagem de Alfabetização em Tecnologia		
Metas Curriculares		Habilidades Docentes
Política	Conscientização política Os programas fazem intercâmbio direto entre a política e as práticas em sala de aula.	Os professores devem conhecer as políticas e ser capazes de especificar como as práticas em sala de aula correspondem e apoiam a política.
Currículo e avaliação	Conhecimento básico As mudanças no currículo podem incluir a melhoria das habilidades básicas de alfabetização por meio da tecnologia adicionando o desenvolvimento de habilidades em TIC aos contextos significativos que demandarão um período de adaptação aos currículos interdisciplinares, com objetivos de incorporação de diversos recursos de TIC pertinentes e ferramentas de produtividade.	Os docentes devem ter bom conhecimento dos padrões curriculares das matérias que ensinam, além de conhecimento dos procedimentos-padrões de avaliação. Além disso, os docentes devem conseguir integrar ao currículo o uso de tecnologia e os formatos de tecnologia para alunos.
Pedagogia	Integrar tecnologia As mudanças na prática pedagógica envolvem a integração de diversas tecnologias, ferramentas e conteúdos eletrônicos como parte de todas as atividades da turma, do grupo e indivíduos como suporte à instrução didática.	Os professores devem saber onde, como, quando (e quando não) usar a tecnologia nas atividades em sala de aula e nas apresentações.
TIC	Ferramentas básicas As tecnologias envolvidas incluem o uso de computadores junto com um programa de produtividade; exercício e prática, tutorial e conteúdo da <i>web</i> ; e uso de redes para fins de gestão.	Os professores devem saber as operações básicas de equipamentos e programas, assim como os programas aplicativos de produtividade, um navegador de <i>web</i> , programas de apresentação e aplicativos de gestão.
Organização e	Sala de aula padrão	Os professores devem conseguir

administração	Traz pouca mudança na estrutura social exceto por, talvez, a localização espacial e integração dos recursos tecnológicos na sala de aula ou nos laboratórios.	usar a tecnologia com toda a turma, pequenos grupos e atividades individuais assegurando um acesso igualitário.
Desenvolvimento Profissional do docente	Alfabetização digital As implicações para o treinamento dos professores se concentram no desenvolvimento de alfabetização digital e no uso de TIC para melhoria profissional.	Os docentes devem ter habilidade tecnológica e conhecimento dos recursos da <i>web</i> necessários para utilizar a tecnologia na aquisição de disciplinas adicionais e conhecimento pedagógico em apoio ao desenvolvimento profissional do professor.

Fonte: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2009b)

No que se refere ao Módulo de Aprofundamento do Conhecimento destacam-se os tópicos apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 – Destaques do Módulo de Abordagem de Aprofundamento do Conhecimento – UNESCO

Abordagem de Aprofundamento do Conhecimento		
	Metas Curriculares	Habilidades Docentes
Política	Entendimento político Normalmente envolve os professores no entendimento das políticas, de modo que eles possam elaborar os planos de ação para implementar especificamente as políticas nacionais e lidar com problemas de alta prioridade.	Os docentes devem ter profundo conhecimento das políticas e das prioridades nacionais, além de serem capazes de elaborar, modificar e implementar práticas em sala de aula que apoiem essas políticas.
Currículo e avaliação	Aplicação do conhecimento Demanda mudanças no currículo que enfatizem a profundidade de entendimento do alcance do conteúdo, assim como avaliações que enfatizem a aplicação do entendimento a problemas do mundo real. A mudança de avaliação se concentra na solução de problemas complexos e em avaliações continuadas nas atividades de sala de aula.	Os professores devem ter profundo conhecimento da matéria que ensinam, além da capacidade de aplicá-lo, com flexibilidade, a diversas situações. Também devem ser capazes de criar situações-desafio complexas como forma de avaliar o entendimento dos alunos.
Pedagogia	Solução de problemas	O ensino tem como foco o aluno,

	<p>complexos</p> <p>A pedagogia de sala de aula associada a esta abordagem inclui o aprendizado colaborativo, com base em problemas e projetos, em que os alunos exploram profundamente um conteúdo e levam seu conhecimento para enfrentar questões, problemas e situações rotineiras e complexas.</p>	<p>e o papel do professor é estruturar as tarefas-desafio, orientar o entendimento do aluno e dar apoio aos projetos colaborativos. Ao desempenhar esse papel, os professores devem ter habilidade para ajudar os alunos a criar, implementar e monitorar os planos de projeto e as soluções.</p>
TIC	<p>Ferramentas complexas</p> <p>Para entender os principais conceitos, os alunos empregam ferramentas abertas de tecnologia que são específicas para sua disciplina – tais como visualizações em ciências, ferramentas de análise de dados em matemática e simulações em estudos sociais.</p>	<p>Os professores devem conhecer diversas ferramentas e aplicativos específicos, em diversas situações baseadas em problemas e projetos. Os professores devem ser capazes de usar os recursos de rede para ajudar os alunos a cooperarem, acessarem informações e se comunicarem com especialistas externos para analisar e solucionar os problemas selecionados. Os professores também devem conseguir usar as TIC para criar e monitorar os planos de projeto individuais e de grupos de alunos.</p>
Organização e administração	<p>Grupos colaborativos</p> <p>Os períodos de aula e a estrutura de sala são mais dinâmicos, com os alunos trabalhando em grupos por longos períodos.</p>	<p>Os docentes devem conseguir criar ambientes flexíveis de aprendizagem em sala de aula. Nesses ambientes, os professores devem integrar as atividades voltadas a alunos e aplicar, com flexibilidade, a tecnologia como suporte à colaboração.</p>
Desenvolvimento Profissional do docente	<p>Gestão e orientação</p> <p>As implicações para o desenvolvimento profissional se concentram no uso das TIC para orientar os alunos em problemas complexos e administrar ambientes de aprendizagem dinâmicos.</p>	<p>Os docentes devem ter as habilidades e o conhecimento necessário para criar e administrar projetos complexos, colaborar com outros professores e fazer uso das redes para ter acesso às informações, aos colegas e a especialistas externos em apoio a seu próprio desenvolvimento profissional.</p>

Fonte: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2009b)

Já em relação ao Módulo de Criação do Conhecimento destacam-se os tópicos apresentados no Quadro 11.

Quadro 11 – Destaques do Módulo de Abordagem de Criação do Conhecimento – UNESCO

Abordagem de Criação do Conhecimento		
Metas Curriculares		Habilidades Docentes
Política	Inovação política Os professores e funcionários são participantes ativos na evolução constante da política de reforma educacional.	Os professores devem entender as intenções das políticas nacionais e ser capazes de contribuir com a discussão das políticas de reforma educacional, além de participar da elaboração, implementação e revisão dos programas que pretendem implementar essas políticas.
Currículo e avaliação	Habilidades do século XXI O currículo vai além de um foco no conhecimento das disciplinas escolares, incluindo claramente as habilidades do século XXI, tais como solução de problemas, comunicações, colaboração e pensamento crítico. Os alunos também precisam ser capazes de determinar suas próprias metas e planos de aprendizagem. A avaliação por si mesma é parte desse processo; os alunos devem ser capazes de avaliar a qualidade de seus próprios produtos, assim como dos produtos dos outros.	Os professores devem ter conhecimento sobre os processos complexos de pensamento cognitivo, saber como os alunos aprendem e entender as dificuldades que os alunos encontram. Devem ter as habilidades necessárias para apoiar esses processos complexos.
Pedagogia	Autogestão Os alunos trabalham em uma comunidade de aprendizagem, onde estão permanentemente envolvidos na construção de suas próprias habilidades de aprendizagem, assim como no partilhamento dos desenvolvimentos das habilidades dos seus pares.	O papel dos professores é modelar esses processos de forma clara, estruturar as situações nas quais os alunos aplicam essas habilidades cognitivas e ajudar os alunos a adquiri-las.
TIC	Tecnologia abrangente Diversos dispositivos em	Os professores devem ser capazes de elaborar comunidades

	rede, recursos digitais e ambientes eletrônicos são usados para criar e dar apoio a essa comunidade na produção de conhecimento e ao aprendizado colaborativo a qualquer momento e em qualquer lugar.	de conhecimento com base em TIC para dar apoio ao desenvolvimento das habilidades dos alunos de criar conhecimento e ao aprendizado contínuo e reflexivo.
Organização e administração	Organizações de aprendizagem As escolas se transformam em organizações de aprendizagem, e todos os atores são envolvidos no processo de aprendizado.	Os professores também deverão ser capazes de desempenhar um papel de liderança no treinamento dos colegas e na criação e implementação de uma visão de sua escola como uma comunidade baseada na inovação e no aprendizado contínuo, enriquecida pelas TIC.
Desenvolvimento Profissional do docente	Organizações de aprendizagem Nessa perspectiva, os professores são alunos/mestres/produtores de conhecimento, constantemente envolvidos na experimentação educacional e inovação para produzir novos conhecimentos sobre a prática de ensino-aprendizagem.	Os professores também precisam ter a habilidade e a inclinação para experimentar e aprender e usar constantemente as TIC para criar comunidades profissionais de conhecimento.

Fonte: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2009b)

Conforme a UNESCO (2009b, p. 09):

Os professores que demonstram competência com a abordagem de criação de conhecimento poderão elaborar recursos e ambientes de aprendizagem baseados nas TIC, usarão as TIC para apoiar o desenvolvimento da criação de conhecimento e das habilidades de pensamento crítico dos alunos, apoiarão o aprendizado contínuo e reflexivo dos mesmos, além de criarem comunidades de conhecimento para os alunos e colegas. Eles também poderão desempenhar um papel de liderança no treinamento dos colegas e na criação e implementação de uma visão de sua escola como uma comunidade baseada na inovação e no aprendizado contínuo, enriquecida pelas TIC.

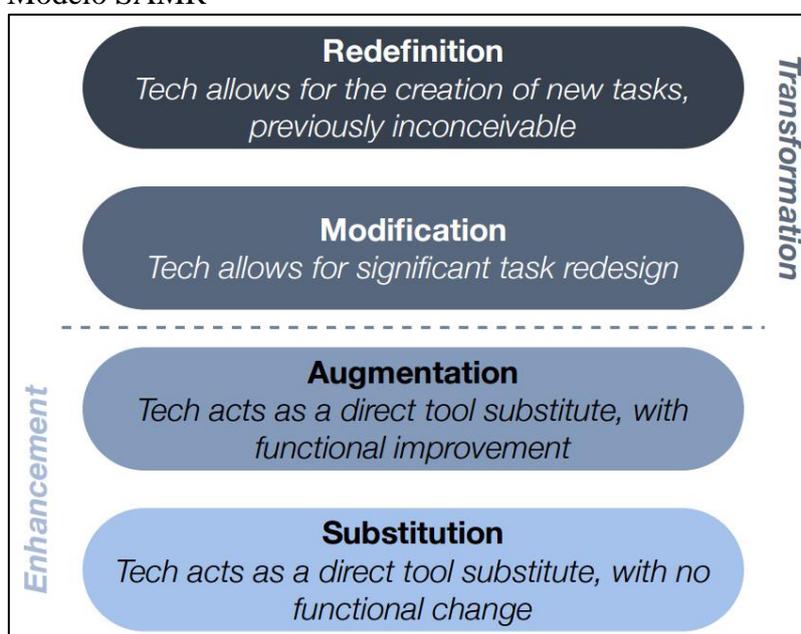
Assim sendo, os Padrões de Competência em TIC para Professores, elaborados pela UNESCO, visa organizar os passos a serem seguidos para a implementação de uma reforma educacional, embasada na utilização adequada das TICs.

Buscando sintetizar as formas como as tecnologias podem influenciar e qualificar os processos educativos, Ruben R. Puentedura⁷⁵ desenvolveu o modelo SAMR (*The Substitution, Augmentation, Modification and Redefinition Model*), ou seja, Modelo de Substituição, Ampliação, Modificação e Redefinição.

O modelo SAMR descreve quatro níveis de uso de tecnologia (SAMR – S: Substituição, A: Ampliação, M: Modificação e R: Redefinição), que se relacionam ao uso didático-pedagógico que professores e alunos fazem das ferramentas tecnológicas existentes e os resultados obtidos no processo educativo.

Os quatro níveis de utilização das tecnologias na educação existente no Modelo SAMR, podem ser observados na Figura 20.

Figura 20 – Modelo SAMR



Fonte: Puentedura (2009)⁷⁶

De acordo com Puentedura (2008, p.06, tradução nossa), ao explicar o primeiro nível do modelo: Substituição, “[...] este é o nível mais baixo de utilização das

⁷⁵ Ruben R. Puentedura é o fundador e presidente da *Hippasus*, uma empresa de consultoria com sede em Massachusetts, com foco na utilização transformadora de tecnologias de informação e comunicação na educação. Seu trabalho explora novos rumos na computação móvel, narração digital, análise de aprendizagem e jogos educativos, com foco em aplicações em áreas onde eles não têm sido tradicionalmente utilizados. Disponível em: <<http://www.hippasus.com/team/rrpuentadura.html>>. Acesso em: 21 set. 2015.

⁷⁶ Disponível em: <<http://hippasus.com>>. Acesso em: 22 set. 2015.

tecnologias. Aqui nós estamos olhando para o uso da tecnologia como um substituto direto de uma forma tecnológica anterior, sem alterar nada [...]”.⁷⁷

Segundo o autor, no nível mais baixo – “Substitution” - os professores usam as tecnologias como um mero recurso e em substituição de qualquer outro, mas sem qualquer melhoria funcional, aqui entendida como o aproveitamento das maiores potencialidades dessas tecnologias, justificativas da sua substituição. Neste nível, poderíamos, por exemplo, utilizar um processador de texto em vez de uma máquina de escrever, sem utilizar nenhuma das melhorias funcionais possíveis com o *software*, tais como a utilização dos vários tipos de letra, os tamanhos, os estilos, a correção automática da ortografia, entre outras. Estaríamos no mesmo nível se optássemos por mostrar imagens aos alunos numa apresentação digital, em vez de impressas em papel, sem, contudo introduzir melhorias ao nível do enquadramento, adição de legendas, interligação automática com mapas e esquemas, banda sonora ou qualquer outro tipo de manipulação suportada pelo *software* e que potenciase uma melhoria na sua função de desenvolvimento das aprendizagens. (BARBOSA, 2014, p. 55).

Ao analisar o segundo nível: Ampliação, Puentedura (2008, p.06, tradução nossa) aduz que “[...] no nível de ampliação, você acha que a tecnologia atua como um substituto direto de uma tecnologia, mas passa a adicionar algumas melhorias, algumas funcionalidades que não estavam presentes na ferramenta anterior [...]”.⁷⁸

O segundo nível, ampliação, acontece quando a tecnologia atua como uma substituição direta de uma tecnologia mais antiga, porém com a utilização de algumas características e funcionalidades não presentes na tecnologia anterior. No caso do processador de texto, a ampliação se daria na utilização de ferramentas próprias do processador de texto como corretor ortográfico e atalhos de copiar e colar, não presentes na máquina de escrever. Nesse sentido, a tarefa de aprendizagem permanece a mesma, mas a tecnologia oferece algumas melhorias funcionais. O autor ressalta que, embora importantes enquanto estágios para futuro desenvolvimento, esses dois níveis de utilização de tecnologias trazem pouco impacto para o processo educacional, pois a mera substituição de uma tecnologia por outra mais moderna traz pouca ou nenhuma mudança na aprendizagem dos alunos, proporcionando apenas alguma melhoria no processo educacional. Mudanças nos processos de ensino-aprendizagem somente acontecem nos dois níveis seguintes, modificação e redefinição, que o autor classifica como transformação. (RABELLO, 2015, p. 75).

⁷⁷ Texto original: “[...] *This is the lowest level of technology used. Here we're looking at using the technology as a direct substitute for an earlier technological form, without changing anything about it whatsoever.*”

⁷⁸ Texto original: “[...] *At the augmentation level, you find that the technology acts as a direct substitute for a tool but then you start adding some improvements, some functionality that wasn't present in the earlier tool.*”

Quanto ao terceiro nível: Modificação, Puentedura (2008, p.06, tradução nossa) afirma: “[...] este é o ponto no qual, a tarefa que você está realizando, será significativamente redesenhada pela introdução de uma nova tecnologia”.⁷⁹

No nível de modificação, a tecnologia permite a reconfiguração significativa de tarefas de aprendizagem, como, por exemplo, quando o processador de texto é utilizado não simplesmente para a escrita de um texto que será impresso e lido por um número limitado de pessoas, mas sim como parte de um processo que incorpora outras ferramentas como mídias sociais, ampliando as possibilidades de leitura e escrita no ciberespaço. (RABELLO, 2015, p. 75).

Em relação ao quarto e último nível de utilização das tecnologias: Redefinição, Puentedura (2008, p.07, tradução nossa) diz que: “no nível da redefinição, você agora passa a realizar novas tarefas que, obviamente, você quer fazer, mas que anteriormente, sem a tecnologia, era inconcebível”.⁸⁰

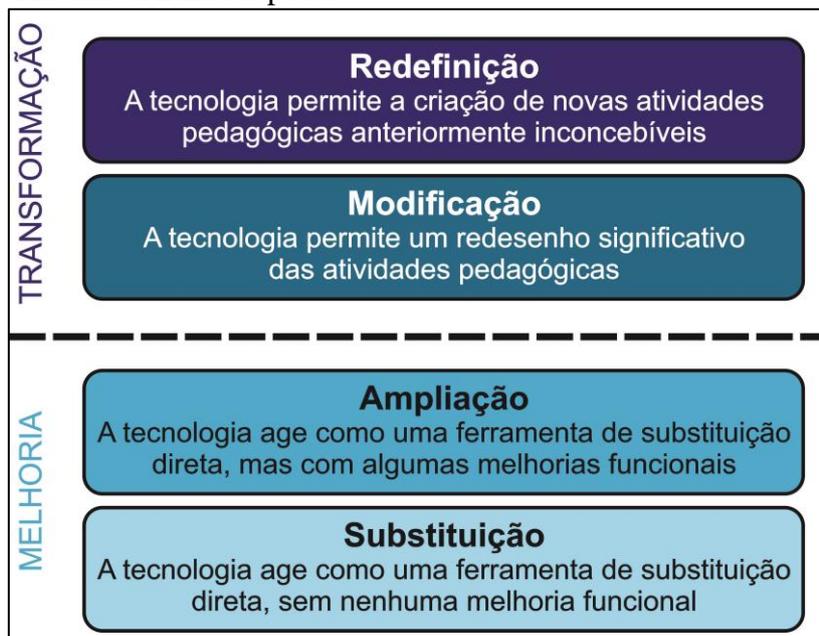
No nível de redefinição, a tecnologia permite a criação de tarefas que seriam inconcebíveis sem a sua utilização. Puentedura destaca a possibilidade de criação de diferentes tipos de documentos e textos eletrônicos, tais como digital *storytelling* [...] que não seriam possíveis sem tecnologias modernas como hipermídia e ferramentas da Web 2.0, por exemplo. Novas possibilidades de autoria e escrita coletiva com pessoas dispersas geograficamente, mas trabalhando simultaneamente em um único documento, se tornam possíveis com ferramentas de computação em nuvem [...] e trabalho colaborativo. Segundo Puentedura, é neste nível que as melhorias na aprendizagem são mais significativas, pois a tecnologia não possibilita apenas uma melhoria no processo de aprendizagem, mas permite uma verdadeira transformação do processo. (RABELLO, 2015, p. 76).

O modelo SAMR pode ser adaptado conforme Figura 21.

⁷⁹ Texto original: “[...] Now this is the point at which the task that you're looking at is going to be significantly redesigned by the introduction of a new technology.”

⁸⁰ Texto original: “[...] At the redefinition level, you're now looking at new tasks that obviously you want to do, not just any arbitrary new task, but that have been previously inconceivable without the technology.”

Figura 21 – Modelo SAMR adaptado



Fonte: Bederode (2016)

De acordo com Rabello (2015, p.77):

Podemos entender os quatro níveis de utilização pedagógica da tecnologia propostos por Puentedura como os níveis de utilização e integração de tecnologias digitais que professores e alunos podem experimentar ao longo da sua apropriação tecnológica. No início da integração das tecnologias digitais na prática docente, o professor pode recorrer a um uso mais instrumental da tecnologia, utilizando-a como substituição a tecnologias anteriores, como é o caso das apresentações em Power Point, que substituem o quadro negro e apresentam algumas funcionalidades extras que permitem certa melhoria de aulas expositivas. No entanto, a simples utilização deste recurso tecnológico não traz alterações ou transformações para os processos de ensino-aprendizagem necessários na cibercultura. Após se sentirem mais confortáveis com a utilização de certas tecnologias, tanto professores e alunos, devem procurar se apropriar verdadeiramente dos novos recursos, integrando-os à sua prática de forma a promover transformações nas práticas que impactem a aprendizagem e gerem inovação no campo pedagógico, promovendo a colaboração e interação entre professores e alunos na construção do conhecimento.

Nesse sentido, tanto os “Padrões de Competência em TIC para Professores”, quanto o modelo SAMR, podem ser úteis para entender os níveis em que os educadores do IFSul – Câmpus Pelotas enxergam e/ou utilizam as TICs em suas atividades didático-pedagógicas, e que, conseqüentemente, poderão influenciar a implantação de componentes curriculares a distância no cursos presenciais do Instituto.

A referida implantação, acarreta a realização no IFSul do *blended learning*, um processo educativo com uma estratégia mista, que supera a divisão entre a modalidade presencial e a distância de ensino e aprendizagem.

O verbo inglês *blend* significa misturar, combinar, já o verbo inglês *learn* significa aprender, assim sendo, o termo *blended learning* refere-se a uma estratégia de ensino e aprendizagem que combina estratégias do ensino presencial e a distância, a fim de se alcançar melhores resultados no processo educativo.

Segundo Tori (2009, p. 121),

Dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vêm se descobrindo mutuamente complementares. O resultado desse encontro são cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos.

Cumprido destacar que não se deve analisar o *blended learning*, em uma perspectiva simplista, na qual a mesma seria tão somente uma estratégia mista de ensino caracterizada pela combinação de momentos presenciais e a distância no processo educativo. Tal estratégia educativa é mais do que isso, seu entendimento deve estar atrelado à ideia de que a mesma é capaz de viabilizar uma interação entre as modalidades presencial e não-presencial, no que se refere às abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos existentes em cada modalidade, sempre com o intuito de qualificar o ensino (RODRIGUES L., 2010).

Corroborando tal entendimento, Mateus Felipe e Orvalho (2004, p.217) ao referir que em se tratando de *blended learning*

[...] este termo ainda está sujeito ao perigo de ser confundido como um método em que apenas se misturam as duas modalidades de ensino/aprendizagem: face-a-face e on-line, multiplicando apenas os canais de acesso ao conhecimento por parte do aluno. A estratégia b-learning é muito mais do que uma multiplicação de canais, é uma combinação de métodos de ensino/aprendizagem. No ensino tradicional sempre que se utilizou a combinação de múltiplas metodologias, como por exemplo a leitura, os laboratórios, tarefas de resolução de problemas, pesquisas experimentais, entre outras. Com a disseminação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), emergiu um novo conceito identificado pelo b-learning, onde a aprendizagem é um processo contínuo, deixando de estar constrangido a um só contexto, espaço ou a um dado momento. Através do b-learning os alunos dispõem (*online* e face-a-face) de novas oportunidades de aprendizagem, podendo escolher ou combinar as ofertas das unidades curriculares consoante as suas reais necessidades.

Destaque-se que entender os efeitos das TICs nos componentes curriculares a distância de cursos profissionalizantes presenciais, ou seja, compreender os mecanismos e tensionamentos oriundos da implantação do *blended learning* nos Institutos Federais é um dos desafios existentes no cenário educacional brasileiro.

Como bem manifesta Lobo Neto (2006, p. 414),

O que vem se manifestando em horizontes cada vez mais próximos é: uma educação aberta, porque exigência de um processo contínuo ao longo de toda a vida; uma educação plural, porque exigência da crescente complexidade da vida humana em suas dimensões social e individual; uma educação dialógica, porque exigência da necessidade de negociar decisões coletivas nas situações, cada vez mais frequentes, de incerteza e de urgência. E hoje, e mais ainda amanhã – com o aperfeiçoamento dos suportes de processamento da informação e dos meios de ampliação fidedigna da comunicação em graus cada vez maiores de interação mediada -, o conceito de presencial se modifica e já nos desafia no acolhimento crescente do virtual como realização de presença.

No entanto, um processo de compreensão da implantação supramencionada (*blended learning*), no IFSul, passa obrigatoriamente pelo conhecimento/entendimento dos aspectos legais referente a esta matéria, pelo que se analisou, na sequência, os dispositivos legais autorizadores da utilização de componentes curriculares a distância nos cursos profissionalizantes presenciais do IFSul.

3.2. OLHAR SOBRE OS DISPOSITIVOS LEGAIS AUTORIZADORES DA EAD MEDIADA PELAS TICS NOS CURSOS PRESENCIAIS DO IFSul

Conforme já referido, os Institutos Federais brasileiros apresentam uma peculiaridade, qual seja: são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Os professores que compõe seus quadros podem (e muitos o fazem) transitar entre os diferentes níveis de ensino oferecidos no instituto. No caso do IFSul, câmpus Pelotas, são 10 (dez) cursos técnicos de nível médio presenciais, dos quais sete são oferecidos de maneira concomitante com o ensino médio, três cursos superiores de tecnologia presenciais, um curso superior de tecnologia a distância, um curso superior de bacharelado presencial e dois cursos superiores de engenharia presenciais, além de quatro cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais e um a distância, e um curso de pós-graduação *stricto sensu* presencial.

Frente esta diversidade de cursos, e níveis de ensino, oferecidos pelo Câmpus Pelotas do IFSul, impõe-se analisar os fundamentos legais para a oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais desta escola.

A base legal para a implantação do *blended learning* nos cursos superiores do IFSul, encontra-se no art. 81 da LDB. Assim preceitua o art. 81 da LDB:

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei. (BRASIL, 1996).

Este artigo foi inicialmente regulamentado pela Portaria n.º 2.253 de 18 de outubro de 2001, que dispunha:

Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei no 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o *caput*, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo. [...]. (BRASIL, 2001).

A Portaria n.º 2.253/2001 regulamentava a possibilidade de flexibilização do currículo das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, credenciadas para atuar na modalidade presencial, tais instituições poderiam estabelecer em seus currículos métodos não presenciais, com um limite de 20% da carga horária total, desde que fossem efetuadas adaptações no projeto pedagógico do curso e em alguns casos aprovadas pela Secretaria de Educação Superior – SESu (RODRIGUES R., 2002).

Acentue-se que a mesma já destacava a importância da utilização das TICs na realização de atividades não presenciais em cursos presenciais das instituições de ensino superior do sistema federal, conforme pode ser observado no seu artigo 2º:

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos. (BRASIL, 2001).

A Portaria n.º 2.253/2001 foi posteriormente revogada pela Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (vigente atualmente), a qual assim manifesta em seu art. 1º:

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 4º. A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei no 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido. (BRASIL, 2004b).

E assim complementa em seus arts. 2º, 3º, 4º e 5º:

Art. 2º. A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Art. 3º. As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial.

Art. 4º. A oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial prevista nesta Portaria será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição.

Art. 5º. Fica revogada a Portaria n. 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001, publicada no Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001, Seção 1, páginas 18 e 19. (BRASIL, 2004b).

Tal portaria autorizou as instituições de ensino superior, públicas ou privadas, a incluírem na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais, até vinte por cento de disciplinas na modalidade semipresencial, entendida como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino e aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota, (FRAUCHES; FAGUNDES, 2007).

Restou dúvida, no entanto, se somente os cursos superiores reconhecidos poderiam utilizar-se da “modalidade semipresencial” ante o que dispõe o art. 1º, §4º e o art. 4º da portaria, o que restou aclarado pelo Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNE/CES n.º 429/2005 (que foi posteriormente analisada nesta pesquisa), no sentido de que tal estratégia educacional só poderia ser utilizada nos cursos superiores reconhecidos pelo MEC.

Fora do âmbito das instituições de ensino superior, a estratégia de realizar atividades a distância em cursos presenciais já havia sido utilizada pelo Governo

Federal no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005 (regulamentado pelo Decreto n.º 5.557, de 05 de outubro de 2005), e atualmente regido pela Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008 (regulamentado pelo Decreto n.º 6.629, de 04 de novembro de 2008).

Tal programa igualmente possui como base legal, o art. 81 da LDB, conforme pode se observar no art. 1º da Lei n.º 11.129/05:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. (BRASIL, 2005c).

O seu regulamento, à época, Decreto n.º 5.557, de 05 de outubro de 2005, assim manifestava em ser art. 14:

Art. 14. O ProJovem oferecerá aos seus participantes curso com proposta pedagógica integrada que assegure a certificação de conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional no nível de formação inicial e do desenvolvimento de ações comunitárias.

§ 1º A carga horária total prevista é de mil e seiscentas horas, sendo mil e duzentas presenciais e quatrocentas não-presenciais, cumpridas ao longo de doze meses ininterruptos. (BRASIL, 2005a).

Observa-se, portanto, que um total de 25% da carga horária total do ProJovem era realizada através de atividades não presenciais.

Posteriormente, com a revogação dos diplomas legais acima citados, pela Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008 e pelo Decreto n.º 6.629, de 04 de novembro de 2008), respectivamente, o ProJovem passou a prever a realização de 22% da carga horária total do programa a distância (não presencial).

Ao analisar as modificações ocorridas, Tavares e Nascimento (2009, p. 02) esclarecem que, atualmente,

O aluno do PROJOVEM tem uma formação integral de 2.000 horas, em que compreende a Formação Básica com uma carga horária de 1.092 horas; Qualificação Profissional de 390 horas e Ação Comunitária de 78 horas, totalizando 1.560 horas presenciais, além de 440 horas não-presenciais, em que os alunos levam as atividades para responder em casa. Além das três dimensões (Formação Básica, Qualificação Profissional e Ação Comunitária) o programa destina a todos os alunos devidamente matriculados um auxílio financeiro mensal, no valor de R\$ 100,00.

Impulsionada pelas referidas possibilidades legais, a Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assim preceitua em seu art. 26:

Art. 26. A carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional.

Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores. (BRASIL, 2012e).

O referido dispositivo legal possibilita aos cursos técnicos de nível médio presenciais prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento), os quais podem ser realizados via Educação a Distância, através dos ambientes virtuais de aprendizagem.

A base legal para a implantação do *blended learning* nos cursos técnicos de nível médio do IFSul, encontra-se no art. 1º do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta a educação profissional e tecnológica prevista no art. 39 da LDB. Assim manifesta o Decreto n.º 5.154/04:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I** - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;

- II** - educação profissional técnica de nível médio; e

- III** - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

§ 1º Os cursos e programas da educação profissional de que tratam os incisos I e II do caput serão organizados por regulamentação do Ministério da Educação em trajetórias de formação que favoreçam a continuidade da formação.

§ 2º Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 3º Será permitida a proposição de projetos de cursos experimentais com carga horária diferenciada para os cursos e programas organizados na forma prevista no § 1º, conforme os parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 2004a).

Cumprido destacar três aspectos relacionados ao artigo supracitado: 1) a educação profissional brasileira engloba os cursos de qualificação profissional e formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. 2) as diretrizes curriculares

nacionais referentes a educação profissional são definidas pelo Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação – CNE, tal disposição vai ao encontro da alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95 (BRASIL, 1961). 3) assim como refere o art. 81 da LDB, é permitida, no que tange a educação profissional (nos cursos de qualificação profissional e educação profissional técnica de nível médio) a proposição de projetos de cursos experimentais com carga horária diferenciada para os cursos e programas organizados, e com itinerários formativos que favoreçam a continuidade dos estudos por parte dos alunos.

Assim sendo, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, ao elaborar a Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e possibilitou a realização de atividades não presenciais nos cursos técnicos de nível médio presenciais (até o limite de 20%), o fez autorizado pelo Decreto n.º 5.154/04, estando em conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61 (com a redação dada pela Lei nº 9.131/95), com os artigos, 36-A, 36-B e 36-C, 36-D (referentes à Educação Profissional Técnica de Nível Médio), 37 (referente à Educação de Jovens e Adultos), 40, 41 e 42 39 (referentes à Educação Profissional e Tecnológica) da Lei 9.394/96, e com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação de 31 de agosto de 2012.

Uma leitura apressada do artigo citado poderia conduzir a uma interpretação equivocada e limitante, acerca do mesmo. Cite-se, como exemplo, um curso técnico de nível médio que possui seis horas/aula diárias, se o limite de 20% de atividades não presenciais ficasse limitado à carga horária diária, somente uma hora/aula, deste curso, poderia ser ministrada integralmente a distância. E mais: como grande parte das disciplinas dos Institutos Federais possuem mais de uma hora/aula, as quais são ministradas, geralmente, no mesmo dia, o professor, ainda que desejasse efetuar atividades a distância, seria obrigado a cumprir parte da sua aula na forma presencial, a fim de não extrapolar o limite legal. Tal limitação impediria, também, que um componente curricular fosse conduzido (ressalvados os momentos presenciais obrigatórios) integralmente a distância.

No entanto, interpretar o texto em sua literalidade é ignorar o espírito da lei, ou seja, aquilo que a mesma pretende. Corroborando tal entendimento Carvalho (1985 *apud* Streck, 2004, p. 101) ao afirmar que

O desprestígio da chamada interpretação literal, como critério isolado de exegese, é algo que dispensa meditações mais sérias, bastando arguir que, prevalecendo como método interpretativo do Direito, seríamos forçados a admitir que os meramente alfabetizados, quem sabe com o auxílio de um dicionário de tecnologia, estariam credenciados a descobrir as substâncias das ordens legisladas, explicitando as proporções do significado da lei.

Portanto, é necessário entender o disposto na Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 à luz do que foi estabelecido no Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, documento norteador das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela referida Resolução. O parecer assim manifesta:

É possível, por outro lado, planejar o curso com parte não presencial, desde que respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total. Assim, o curso pode incluir atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária ou de cada tempo de organização curricular, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o necessário atendimento por docentes e tutores. (BRASIL, 2012d).

Portanto, de acordo com o parecer supracitado o percentual fixado no regramento legal pode se referir à carga horária total do curso, o que garante maior efetividade ao dispositivo legal, bem como, o leva ao encontro do que preceitua a Constituição da República Federativa do Brasil⁸¹ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 de 1996⁸², nos quais o foco, no que se refere à educação profissional, é criar o maior número possível de vias de acesso aos cidadãos brasileiros.

Tanto a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 quanto a Portaria n.º 4.059/2004 possibilitam (e não obrigam) a utilização do *blended learning* no IFSul, até o limite de 20% da carga horária total do curso presencial, cada uma no nível educacional que lhe compete.

De acordo com Moran, Araujo Filho e Sidericoudes (2005, p. 02)

Hoje há uma discussão teórica intensa sobre o *blended learning*, o ensino e aprendizagem semi-presenciais. Autores como ROVAI e JORDAN (2004), ARETIO (2004), MORGADO (2005), MORAN (2004), entre outros, mostram que o caminho da educação passa pela convergência entre o presencial e o virtual, na combinação integrada de tempos e espaços, tornando o currículo flexível. No Brasil temos o limite dos vinte por cento. Outros países estão implantando o ensino semi-presencial ou *blended learning* sem limites legais.

As instituições de ensino que têm optado pela realização de atividades não presenciais em seus cursos presenciais, percorrem dois caminhos distintos: ou o

⁸¹ Arts. 6º, 170, 205, 214, inc. IV da CRFB/88. (BRASIL, 1988).

⁸² Arts. 1º, §2º, 2º, 3º, inc. XI, 36-A, 37, § 3º, 39 da LDB/96. (BRASIL, 1996).

voluntarismo, ou o planejamento pontual (MORAN; ARAUJO FILHO; SIDERICOUDES, 2005).

No que se refere ao voluntarismo assim manifestam Moran, Araujo Filho e Sidericoudes (2005, p. 02):

No voluntarismo, a instituição deixa livre a adesão dos professores ao uso de atividades virtuais e somente aqueles mais motivados o fazem. Costuma acontecer isto com mais frequência nas universidades públicas, onde é mais difícil mudar um projeto pedagógico e onde as iniciativas de mudança costumam ser mais individuais do que institucionais. Hoje centenas de professores utilizam a educação *online* nas suas disciplinas, tanto nas instituições públicas como nas privadas ou comunitárias, desenvolvendo uma cultura consolidada de inovações na integração do presencial com o virtual.

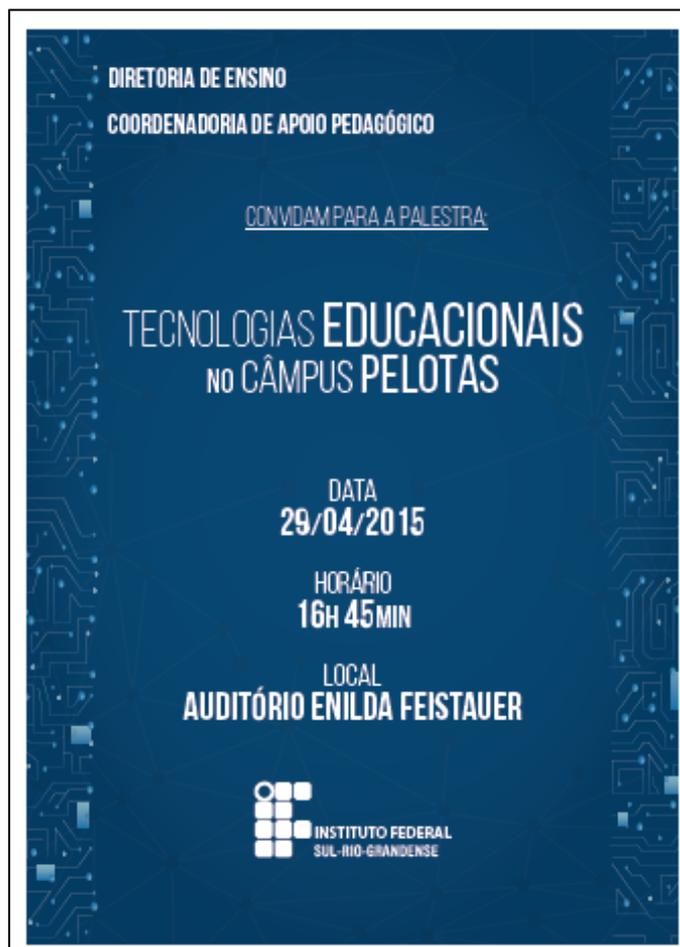
No voluntarismo, a instituição de ensino não impõe a adesão dos professores ao uso de atividades que utilizem a modalidade semipresencial (tal situação é o que se vislumbra no IFSul – Câmpus Pelotas).

Tarcia e Cabral (2010, p. 21) aduzem que:

A adoção paulatina da semipresencialidade permite também a criação de uma cultura de utilização da tecnologia e de processo a distância. Vale dizer que é por meio da criação dessa cultura que os professores aceitarão a semipresencialidade como uma modalidade aliada a seu trabalho de ensinar, daí a importância do fomento à cultura de EAD na instituição, por meio de ações que evidenciem as boas práticas, por exemplo.

No sentido de fomentar à cultura da EaD na Instituição, a Diretoria de Ensino do Câmpus Pelotas do IFSul, juntamente com a Coordenadoria de Apoio Pedagógico realizaram, em 29 de abril de 2015, palestra sobre “Tecnologias Educacionais no Câmpus Pelotas” para toda a comunidade escolar: docentes, técnicos administrativos e alunos (Figura 22).

Figura 22 – Convite para palestra sobre “Tecnologias Educacionais no Câmpus Pelotas”



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2015)⁸³

Este primeiro momento, acarretou a realização de 2 reuniões, em 06 de maio de 2015, com o objetivo de criar, no Câmpus Pelotas do IFSul, uma rede de colaboração/compartilhamento de estratégias e materiais para implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Instituto (Figura 23).

⁸³ Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

Figura 23 – Convite para reuniões sobre “Tecnologias Educacionais no Câmpus Pelotas”



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2015)⁸⁴

Tais ações foram decorrentes dos esforços de pesquisa deste investigador, o qual juntamente com outros professores do quadro de professores do Câmpus Pelotas, conduziram tais momentos. Tanto a palestra quantas reuniões permitiram a este pesquisador identificar docentes e coordenadores de curso do Câmpus Pelotas, que já se utilizavam da EaD mediada pelas TICs, como ferramentas de apoio, na condução de suas disciplinas curriculares, bem como aqueles que demonstram interesse, ou pelo menos curiosidade, na implantação de atividades não presenciais nos cursos presenciais. Possibilitaram, ainda, vislumbrar, de maneira inicial, os desafios e possibilidades observados pelos mesmos na referida implantação.

Enfatize-se, no entanto, que fomentar à cultura de EaD na instituição não restringe-se tão somente a realização de encontros e reuniões que tratem deste tema, é preciso que a instituição realize ações que estrutrem e viabilizem práticas vinculadas à

⁸⁴ Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

educação a distância, quer seja como modalidade independente ou como potencializadora da educação presencial, através do *blended learning*.

De acordo com Pereira, Schmitt e Dias (2007, p.04) um processo educativo, que se utilize de práticas realizadas a distância,

depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente.

No caso da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais das instituições de ensino brasileiras, onde se utiliza de estratégias da EaD mediada pelas TICs, para potencializar a educação presencial, é importante transpor a lição de Catapan (2010, p. 75), cunhada para a educação a distância, no sentido de que nestes casos

o movimento da aprendizagem não depende da interferência imediata do professor, mas essencialmente de como as situações de aprendizagem são apresentadas aos estudantes, e como estes se inserem na mediação, organizam seus espaços, seus tempos e seus procedimentos de estudos. Em consequência, as situações de aprendizagem precisam estar expressas nos materiais didáticos, de modo acessível, claro, interessante e passível de apropriação e execução. O movimento da aprendizagem se efetiva na interação entre estudantes e o objeto de estudo [conteúdos], expresso nos materiais didático impressos ou *online*. A ação docente se estende, preponderantemente, nos materiais didáticos que expressam o modelo pedagógico que se viabiliza com a participação não só do professor, mas de uma equipe multidisciplinar de profissionais da área da Tecnologia de Informação e Comunicação, da educação e da produção de materiais impressos ou *online*.

Já no que tange o planejamento pontual Moran, Araujo Filho e Sidericoudes, (2005, p.02) afirmam que:

Outras instituições optaram pelo que denominamos aqui de planejamento pontual. Começaram colocando no virtual aquelas situações que lhes criavam problemas no cotidiano escolar, como os alunos com dificuldades, os que tinham pendências, recuperações, reprovações. No virtual disponibilizam o conteúdo e as atividades. O professor fica como consultor para tirar dúvidas e como avaliador final. Isso permitiu resolver problemas de espaço, de alocação de alunos em novas turmas e diminuiu os custos, ao menos para as instituições. Depois costumam escolher algumas disciplinas comuns a vários cursos, disciplinas básicas, como Língua Portuguesa, Sociologia ou Metodologia de pesquisa. Isso lhes possibilita colocar o mesmo conteúdo na WEB, e organizar as atividades de discussão e avaliação com alguns professores e tutores, trazendo maior flexibilidade de organização curricular, liberação de alguns horários ou dias de aula, e maior economia para a universidade.

No planejamento pontual, a instituição de ensino inicia o projeto de implementação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais para sanar situações problemáticas no cotidiano escolar (alunos da dependência escolar, em recuperação de conteúdos, dentre outros) ou nas disciplinas que podem ser replicadas em diversos cursos, o que, conseqüentemente, reduz os custos para as escolas.

E mais: no caso dos Institutos Federais, a situação da dependência escolar, que influencia diretamente no número de alunos retidos (que não conseguem concluir o curso no prazo previsto pela Instituição, chamados de alunos “fora do ciclo”), atinge, inclusive, seus orçamentos, uma vez que afeta as verbas recebidas da União, as quais são calculadas com base em variáveis como número de alunos, êxito do corpo discente, peso de cada curso, número de câmpus, dentre outros (ALMEIDA *et al.*, 2015).

Ocorre que, segundo Tarcia e Cabral (2010, p. 21):

Muitas instituições, com o intuito de instaurar a modalidade a curto prazo, optam por obrigar o uso dos 20% de forma geral, para todos os docentes e todas as disciplinas. Cumpre salientar, no entanto, que essa prática põe em evidência as fragilidades dos professores, gera resistência, conduz a um movimento contrário e de negação, podendo, enfim, retardar o processo e até mesmo pô-lo a perder.

Analisando a implantação do *blended learning* nas instituições de ensino que adotam o planejamento pontual, pode-se concluir que, em muitos casos, o fator econômico assume papel decisivo para realização deste movimento. Tal situação acaba por reduzir o potencial didático-pedagógico das atividades a serem realizadas a distância, provocando a desmotivação dos docentes e dos alunos. E mais: outro equívoco que ocorre por parte das escolas é acreditar que a simples utilização das TICs, transformarão os AVAs em espaços de cooperação, reflexão, autonomia e interação, independente da postura do docente, o que não é verdade, se a proposta pedagógica da instituição de ensino ou do professor que conduzir os componentes curriculares a distância for reducionista, os AVAs serão transformados em um mero repositório de conteúdo (GOMES; SANTOS, 2012).

Impulsionada pela possibilidade legal da oferta de componentes curriculares a distância em cursos presenciais, a Organização Didática da Educação Básica, Profissional e Superior de Graduação, aprovada pela Resolução⁸⁵ n.º 90/2012 do

⁸⁵ Art. 25, alínea “a” do Regulamento do Conselho Superior do IFSul dispõe que a Resolução é o ato pelo qual o Conselho Superior do IFSul fixa normas aplicáveis ao Instituto ou emite aprovação sobre assuntos que lhe compete aprovar. (BRASIL, 2012b).

Conselho Superior⁸⁶ do Instituto Federal Sul-rio-grandense, a qual se encontra vigente desde 24 de setembro de 2012 e possui como prazo de aplicação o lapso temporal de dois anos, a contar da referida data⁸⁷, estabeleceu mudanças substanciais no que diz respeito aos procedimentos didático-pedagógicos e administrativos, relativos ao processo educacional no Instituto Federal Sul-rio-grandense.

No que tange à possibilidade dos planos pedagógicos dos cursos presenciais técnicos de nível médio e superiores preverem atividades não presenciais, muito embora não conste menção expressa acerca de tal assunto, em seu CAPÍTULO IV – DOS CURSOS, assim expõe o art. 10 da Organização Didática:

Art. 10. O Instituto Federal Sul-rio-grandense oferecerá cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

§ 1º. A definição sobre a oferta e o funcionamento dos cursos atenderá a legislação pertinente em vigor, bem como as contempladas nesta Organização Didática.

§ 2º. Os cursos poderão ser organizados na forma presencial ou a distância, e poderão ser implementados:

- a) no Instituto Federal Sul-rio-grandense ou em instituições conveniadas;
- b) em parceria com instituições conveniadas. (BRASIL, 2012a).

Ao prever a realização, por parte do IFSul, de educação profissional através de diferentes modalidades de ensino, bem como ao definir que as regras sobre a oferta e o funcionamento dos cursos atenderá à legislação pertinente em vigor (dentre as quais encontra-se a Resolução CNE/CEB n.º 6/ 2012 e a Portaria n.º 4.059/2004), a Organização didática autoriza, ou pelo menos não veda, que os cursos técnicos de nível médio presenciais, bem como os cursos superiores realizem atividades não presenciais, através de ambientes virtuais de aprendizagem no processo de ensino, o qual se dá, neste caso, a distância.

Ressalte-se que a implantação do *blended learning* no IFSul possibilita a flexibilização da gestão pedagógica no mesmo, através da adoção de estratégias de ensino e aprendizagem que podem viabilizar as mais distintas situações de ensino e aprendizagem e alcançar os mais diversos tipos de aluno.

Tal possibilidade é muito importante no contexto educacional atual, uma vez que a escola contemporânea deve, através de uma gestão pedagógica adequada, tornar-se um ambiente acolhedor e prazeroso, que possibilite aos alunos, além do acesso

⁸⁶ Art. 2º c/c art. 25 do Regulamento do Conselho Superior do IFSul dispõe que o Conselho Superior do Instituto Federal Sul-rio-grandense é o órgão máximo, de caráter consultivo e deliberativo, em todas as dimensões do IFSul, ao qual compete as decisões para execução da política educacional de forma geral, as quais são formalizadas mediante atos que, conforme sua natureza, serão denominados de Resolução, Parecer, Indicação, Recomendação, Moção ou Emenda. (BRASIL, 2012b).

⁸⁷ Art. 180 da Organização Didática do IFSul. (BRASIL, 2012a).

e a permanência na escola, um processo educativo de qualidade, independentemente das diversidades físicas, cognitivas, sociais ou culturais existentes (SANTOS; PAULINO, 2006). Segundo Lück (2009), a flexibilização da gestão pedagógica assume uma dimensão destacada dentro da gestão escolar atual, uma vez que promove, dentro da instituição de ensino, a adoção de diferentes estratégias educacionais, para alcançar as mais variadas necessidades e situações de aprendizagem.

É importante referir que tanto o curso técnico de nível médio, quanto o curso superior continuam sendo presenciais, o que ocorre é que alguns componentes curriculares poderão ser ministrados a distância, pelo que não há que se falar em limite mínimo de idade dos alunos. O aluno estando apto para cursar o nível escolar na forma presencial, poderá, igualmente, cursar disciplinas a distância.

Ademais, conforme já referido, a utilização da EaD para realização de atividades não presenciais nos cursos técnicos de nível médio e cursos superiores encontra-se em vias de aplicação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, uma vez que já foram devidamente aprovadas no Conselho Superior do referido Instituto as Resoluções n.º 70/2013 (Anexo A) e 71/2013 (Anexo C), que conforme já mencionado, aprovam, respectivamente, o Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância e o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul.

Portanto, existindo as bases legais na legislação federal (o art. 81 da LDB – regulamentado pela Portaria n.º 4.059/04 e art. 1º do Decreto n.º 5.154/04 – regulamentado pela Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012), bem como os regramentos institucionais fixando as exigências operacionais específicas (Resoluções n.º 70/2013 do IFSul – que aprova Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância e a Resolução 71/2013 do IFSul – que aprova o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul), completo se encontra o arcabouço legal que viabiliza a realização de atividades não presenciais (via EaD, mediada pelas TICs) nos cursos presenciais dos Institutos Federais.

Ressalte-se que tanto o Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância (Anexo B) quanto o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul (Anexo D) valem para o ensino superior como para o ensino técnico de nível médio. Tal situação é consequência do fato dos Institutos Federais brasileiros serem, conforme já mencionado, instituições de

educação superior, básica e profissional, ou seja, são escolas que realizam o processo educativo em diferentes níveis de ensino.

CAPÍTULO 4 – TERRENO EM OBRAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O presente capítulo apresenta a análise e a interpretação dos dados coletados. Conforme já referido quando da abordagem acerca da metodologia de pesquisa, o estudo realizado trata-se de uma pesquisa qualitativa, apoiada por um estudo de caso. Para desenvolver o estudo de caso, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos professores e coordenadores de curso do Câmpus Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, que iniciaram um movimento no sentido de implantar componentes curriculares a distância nos cursos presenciais, de nível técnico e superior deste Instituto.

No que tange à pesquisa documental, este capítulo traz a análise de dois documentos institucionais, quais sejam: Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância e o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul, bem como a análise das orientações (que guardam relação com o tema da presente pesquisa) emitidas pelo Conselho Nacional de Educação.

O Conselho Nacional de Educação do Ministério possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, competindo-lhe através da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior exercer as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo de maneira privativa e autônoma sobre os assuntos educacionais que lhe são pertinentes. O Portal do Ministério da Educação⁸⁸ foi utilizado como fonte de coleta de informações, uma vez que por ser o Conselho Nacional de Educação vinculado ao referido ministério, encontram-se disponibilizados neste portal as orientações emitidas pelo mesmo.

A análise documental foi realizada de acordo com a hermenêutica jurídica, e tem como objetivo delinear, em uma perspectiva ampla e institucional, os possíveis desafios e possibilidades inerentes à implantação dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais, de nível técnico e superior do IFSul, ou seja, pretendeu-se dar um contorno ao presente estudo.

⁸⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 out. 2015.

Após a análise dos dados de contorno, foi efetuada a análise das entrevistas semiestruturadas, realizadas junto à população alvo de interesse da pesquisa. As referidas entrevistas semiestruturadas foram analisadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), e foram utilizadas para obtenção de dados focais referentes à matéria pesquisada.

4.1. ANÁLISE DE CONTORNO

O Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância, o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul, bem como as orientações emitidas pelo Conselho Nacional de Educação acerca da matéria em estudo, compõe a base de dados da pesquisa documental efetuada, que foi analisada de acordo com a hermenêutica jurídica, pelo método histórico-evolutivo.

Tal método hermenêutico consiste em interpretar as normas legais de acordo com o ordenamento jurídico no qual estão inseridas, o que implica à apreciação dos fatos e valores que deram origem a tais normas, bem como dos fatos e valores supervenientes a mesma, a fim de que o direito seja um reflexo da realidade social (REALE, 1998).

4.1.1. Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância do IFSul

O primeiro documento analisado foi o Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância do IFSul (Anexo B), que normatiza a utilização da oferta de componentes curriculares a distância em cursos técnicos de nível médio e cursos superiores presenciais do IFSul.

Os dispositivos normativos deste Regulamento podem ser divididos em 5 grupos, quais sejam: objetivo, base legal, planejamento e desenvolvimento da oferta, procedimentos operacionais de implantação, e disposições gerais.

No que diz respeito aos objetivos da Oferta de Componentes Curriculares a Distância, assim resta disposto no art. 1º do Regulamento:

- Art. 1º.** A oferta de componentes curriculares a distância objetivam:
- I** – Permitir ao discente vivenciar uma modalidade que desenvolve a disciplina, a organização e a autonomia de aprendizagem;
 - II** – Flexibilizar os horários para estudos;

III – Promover a integração entre os *campi* de componentes comuns entre os cursos. (BRASIL, 2013a).

A ideia de permitir aos alunos vivenciar uma modalidade que desenvolve a disciplina, a organização e a autonomia de aprendizagem, é uma postura de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, uma vez que se altera a dinâmica pedagógica tradicional, passando o discente a assumir a postura de colaborador do processo educacional.

Em estudos realizados a distância a disciplina do aluno, sua organização e autonomia apresentam-se como condições essenciais para o processo de construção do conhecimento (FARIA, 2009).

Tais características além de serem importantes quando do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem a distância, são posturas significativas na trajetória profissional dos estudantes.

O sujeito produtivo contemporâneo deve possuir a capacidade de aprender com autonomia, bem como ser disciplinado e organizado, por toda vida, uma vez que, ao contrário das gerações passadas, encontra-se imerso em um contexto social no qual o conhecimento é algo que se encontra em rápida e constante evolução, tornando obsoletas, no final da carreira profissional, as competências adquiridas no início da mesma (LÉVY, 1999).

Por certo que o desenvolvimento destas habilidades nos alunos pode ser estimulado pelos docentes através de uma “comunicação” interacionista entre aluno e professor (SILVA, 2010), embasados em “contextos de aprendizagem” adequados (FIGUEIREDO, 2002), quer seja na sala de aula presencial ou a distância.

Nos componentes curriculares a distância em cursos presenciais, onde se utilizam as estratégias da educação a distância mediadas pelas tecnologias educacionais, o papel dos educadores é muito importante, uma vez que estes são responsáveis por atribuir aos recursos tecnológicos existentes sua dimensão didático-pedagógica, ou seja, os educadores devem apropriar-se das potencialidades da tecnologia para construir contextos e situações de aprendizagem que sejam significativas para o aluno e propiciem a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades desejadas (TARCIA; COSTA, 2010).

Se os educadores ficarem tão somente em um nível inferior de domínio e utilização das tecnologias educacionais, limitando-se apenas a uma “alfabetização tecnológica” (UNESCO 2009b), ou à utilização das tecnologias como um mero recurso

e em substituição a qualquer outro, mas sem qualquer melhoria funcional (PUENTEDURA, 2008), o processo de construção do conhecimento através de componentes curriculares a distância restará prejudicado.

No que se refere à flexibilização de horários, segundo objetivo do regulamento em análise, é importante destacar que a mesma se configura como uma questão importante na sociedade contemporânea, uma vez que um grande número de estudantes brasileiros trabalha em tempo integral⁸⁹ a fim de custear seus gastos básicos de sobrevivência, o que acaba influenciando em sua vida estudantil, eis que não possuem tempo e nem disposição para dedicar-se aos estudos.

Pesquisas realizadas comprovam que a falta de tempo para os estudos é um dos fatores significativos em relação à dificuldade no desempenho acadêmico dos alunos (CARELLI; SANTOS, 1998).

Estas e outras situações, que acabam por reduzir o tempo que os alunos contemporâneos têm para se dedicar aos estudos não podem impedir que os mesmos deem prosseguimento à sua formação acadêmica, motivo pelo qual qualquer possibilidade de abrandamento desta dificuldade deve ser realizada.

Cabe destacar que a flexibilização de horários vai ao encontro da LDB, que assim explicita em seu art. 3º, inciso I:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
[...]. (BRASIL, 1996).

Como afirma Aristóteles (2006, p. 109), igualdade é “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade”. Portanto, em se tratando de Educação, não é possível cogitar um processo educativo capaz de auferir condições de acesso e permanência na escola sem que o mesmo leve em consideração as peculiaridades dos estudantes contemporâneos.

Outra questão que merece destaque em relação à flexibilização de horários, são os alunos do regime de dependência do IFSul, nos cursos de regime seriado, cuja progressão regular se dá por série ou módulo, como o caso dos cursos técnicos de nível médio do Câmpus Pelotas.

No que tange ao sistema de dependência, em seu CAPÍTULO III – DOS CURRÍCULOS, assim preceitua o art. 7º da Organização Didática:

⁸⁹ Conforme estudo comparado sobre a juventude brasileira e chinesa realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>> Acesso: 06 jul. 2014.

Art. 7º. Em curso com regime seriado, o estudante será matriculado em todos os componentes curriculares que compõem a série.

Parágrafo único. No regime seriado não haverá atribuição de pré-requisitos entre os componentes curriculares. (BRASIL, 2012a).

Este artigo estabelece que inexistem pré-requisitos em curso com regime seriado.

Já em seu **CAPÍTULO XXIV – DA DEPENDÊNCIA**, a Organização Didática dispõe que:

Art. 134. O regime de dependência permite ao estudante a realização de atividades específicas para recuperação de aproveitamento em disciplinas que não tenha obtido êxito.

Parágrafo único. O regime de dependência permite a progressão do estudante para o período letivo posterior.

Art. 135. Os cursos com regime de matrícula seriado deverão permitir o regime de dependência.

§ 1º O número de componentes curriculares em regime de dependência de cada série será determinado na sistemática de avaliação do curso.

§ 2º A frequência na disciplina em regime de dependência será especificada no plano de ensino previsto no Art.136.

§ 3º As atividades da dependência não podem interferir nas atividades acadêmicas do período letivo no qual o estudante está matriculado.

§ 4º As atividades da dependência podem ser desenvolvidas na modalidade presencial ou a distância.

§ 5º Para as disciplinas em dependência cursadas na modalidade a distância, as avaliações deverão ser presenciais.

Art. 136. O plano de ensino do componente curricular da dependência deverá contemplar:

I - descrição da metodologia e as estratégias de ensino;

II - processo de avaliação;

III - o número de aulas de frequência obrigatória ao estudante, atendendo a especificidade da disciplina. (BRASIL, 2012a).

Tais alterações encontram respaldo na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 de 1996, que em seu art. 24, inciso III, manifesta que:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino; [...]. (BRASIL, 1996).

Os dispositivos normativos citados possibilitam que os alunos reprovados em disciplinas de um curso com regime seriado, desde que tenham obtido frequência, possam progredir para o módulo seguinte, com dependência nas matérias em que não

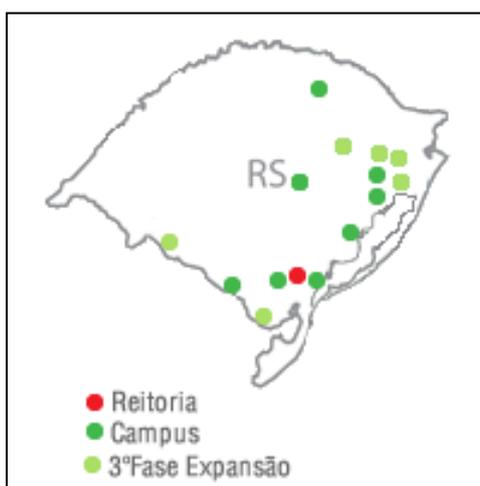
obtiveram aproveitamento satisfatório, as quais podem ser cursadas via EaD, desde que não excedam 20% da carga horária total do curso.

A questão da dependência para os alunos do turno da noite (trabalhadores, em sua maioria) é um obstáculo que impede, em muitos casos, o prosseguimento dos estudos para muitos estudantes, visto que os mesmos não podem comparecer em turno inverso no IFSul e, portanto, não conseguem viabilizar o processo de dependência de maneira produtiva e eficaz, pelo que o uso da oferta em estudo poderá ser uma solução viável quanto a este aspecto.

Já o terceiro objetivo do Regulamento para oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul trata-se da promoção da integração entre os câmpus no que se refere a disciplinas curriculares comuns entre os cursos de unidades diferentes do IFSul.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, cuja sede administrativa (Reitoria) está localizada em Pelotas/RS, é formado por quatorze câmpus: Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Camaquã, Venâncio Aires, Santana do Livramento, Sapiranga, Lajeado (em implantação), Gravataí (em implantação), Jaguarão (em implantação) e Novo Hamburgo (em implantação), vide figura 24, dentre os quais existe grande quantidade de cursos e disciplinas que se repetem.

Figura 24 – Rede IFSul



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2015)⁹⁰

A possibilidade de realização de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, proporciona que disciplinas em EaD, elaboradas de forma

⁹⁰ Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

individual por um câmpus, ou em parceria entre câmpus, para atender uma demanda específica, seja utilizada em outras unidades da rede, resolvendo assim, eventuais problemas quanto a falta de professores, inaptidão do corpo docente para ministrar determinado conteúdo, dentre outros.

Além disso, muito embora não conste entre os objetivos do Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância, por certo que a mesma viabilizará aos discentes cursar disciplinas extras, o que enriquecerá seu histórico escolar e currículo.

Nestes objetivos analisados, muito embora exista uma intenção pedagógica muito forte a sustentá-los, não é possível afastar o viés econômico oriundo da implantação de atividades não presenciais, mediadas pelas TICs, nos cursos presenciais do IFSul.

Ainda que no IFSul, não se tenha partido para o planejamento pontual e sim para o voluntarismo, muito provavelmente por se tratar de uma instituição de ensino pública, onde é mais difícil mudar um projeto pedagógico dos cursos e onde as iniciativas de mudança costumam ser mais individuais do que institucionais (MORAN; ARAUJO FILHO; SIDERICOUDES, 2005), o caráter econômico tem seu lugar dentre as motivações para tal implantação.

Cite-se como exemplo o montante das verbas recebidas pelo IFSul, tais valores são determinados com base em variáveis como número de alunos, êxito discente, peso de cada curso, número de câmpus, dentre outros, portanto, financeiramente, um aluno retido vale menos que um aluno que não se encontra nesta situação (ALMEIDA *et al*, 2015). Sendo assim, é de interesse da gestão do Instituto diminuir o número de alunos retidos, a fim de aumentar os recursos recebidos, pelo que a condução das disciplinas de dependência a distância, se mostra um caminho vantajoso.

No entanto, o lado financeiro não pode ser o principal motivo para a implantação dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, uma prática docente neste sentido que não estiver fundamentada no caráter didático-pedagógico da oferta, pode acabar por evidenciar as fragilidades dos educadores, gerar resistência, conduzir a um movimento contrário e de negação, o que acabará por retardar/impedir o processo de implantação (TARCIA; CABRAL, 2010).

No que tange as bases legais autorizadas da utilização da EaD nos cursos presenciais do IFSul, o Regulamento expõe em seu art. 2º, §4º e §5º, que os cursos superiores devem atender à Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004 e os cursos

técnicos devem respeitar o artigo 26 da Resolução n.º 6 da CNE/CEB, de 20 de setembro de 2012, as quais fundamentam-se no art. 81 da LDB e no art. 1º do Decreto n.º 5.154/04, respectivamente.

Estes regramentos legais já foram devidamente analisados no referencial teórico, onde concluiu-se que tanto a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 quanto a Portaria n.º 4.059/2004 possibilitam (e não obrigam) a utilização do *blended learning* no IFSul, até o limite de 20% da carga horária total do curso presencial, cada uma no nível educacional que lhe compete.

Enfatize-se que inicialmente este limite de 20% da carga horária total do curso é bastante amplo, no entanto, à medida que mais docentes desejarem aderir a proposta de conduzir componentes curriculares a distância, este percentual se tornará um empecilho para a implantação da oferta. Quando tal situação ocorrer, deverão ser criados mecanismos para definição das disciplinas, ou partes delas, que deverão ser conduzidas a distância.

Em decorrência de tal situação alguns estudiosos da área defendem que cada instituição de ensino deveria definir qual é o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual, pelo que não deveria existir o limite legal de 20% (MORAN; ARAUJO FILHO; SIDERICOUDES, 2005).

Em relação ao planejamento e desenvolvimento da oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, o art. 2º do Regulamento:

Art. 2º. Os colegiados dos cursos Superiores, as Coordenadorias dos cursos Técnicos e as Áreas deverão realizar um planejamento dos componentes curriculares que serão ofertados na modalidade a distância.

§ 1º. Deve existir a concordância dos professores envolvidos na oferta da disciplina.

§ 2º. Os planejamentos da oferta dos componentes curriculares que serão ministrados na modalidade a distância deverão ser encaminhados à PROEN pelo Chefe do Departamento de Ensino ou equivalente do campus, com antecedência mínima de um semestre de oferta.

§ 3º. A oferta dos componentes curriculares a distância para os cursos presenciais não poderá ultrapassar 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. (BRASIL, 2013a).

Já o art. 3º dispõe que:

Art. 3º. O planejamento e o desenvolvimento de um componente curricular a distância envolve:

I – Professor: responsável pela preparação do conteúdo, pelo gerenciamento da execução do componente, esclarecimento de dúvidas de conteúdo e correção de atividades avaliativas.

II – Orientador Presencial: responsável no campus pela mediação entre os discentes, orientação sobre formas de estudo e aplicação de atividades avaliativas presenciais indicado pela coordenação ou colegiado do curso. No

campus de origem da oferta do componente curricular essa função será exercida pelo professor. Na proporção de um orientador para cada 25 alunos.

III – Monitor de AVA: auxilia o discente, no laboratório de informática do campus, esclarecendo dúvidas sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional.

IV – Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais – TAE: auxiliar no planejamento, elaboração e acompanhamento do componente curricular.

V – Designer Educacional: auxilia o Professor, Pedagogo ou TAE na elaboração e utilização de recursos de educação a distância, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2013a).

Em complementação o art. 4º do regulamento:

Art. 4º. Para componentes curriculares a distância serão adotados momentos presenciais e não-presenciais.

§ 1º. Os momentos presenciais devem ser definidos no plano de ensino do componente curricular e realizados nos campi com a mediação do Orientador Presencial.

§ 2º. Os campi deverão garantir um espaço que permita a interação dos discentes com o responsável pela mediação, a aplicação das avaliações presenciais, e um laboratório de informática, que contará com a presença do monitor de AVA, para viabilizar o acesso dos discentes ao AVA Institucional.

§ 3º. Os momentos não presenciais ocorrerão através do AVA Institucional e de suas ferramentas, de acordo com a disponibilidade do campus. (BRASIL, 2013a).

De acordo com os artigos acima citados, verifica-se que o planejamento da oferta dos componentes curriculares em EaD para cada curso presencial, a ser realizado pelos colegiados dos cursos superiores, coordenadorias dos cursos técnicos e as áreas vinculadas, como, por exemplo, o Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional (NPTE)⁹¹, atual Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional (CPTE), ou órgão equivalente, deverá explicitar quais disciplinas serão ofertadas, o percentual da carga horária de cada disciplina a distância, devendo ser respeitado o limite da carga horária do total do curso ofertada a distância, sendo no máximo 20%, a equipe responsável pela disciplina, a qual deverá obrigatoriamente conter professores responsáveis por cada disciplina, orientadores presenciais, a fim de atuarem como tutores, pedagogo ou técnico em assuntos educacionais (TAE) e designer educacional.

Cumprido repisar que o IFSul já possui o substrato tecnológico para execução das atividades a distância, quais sejam: Portal EaD do IFSul (Figura 12), AVA institucional (Figura 14), dentre outros.

⁹¹ Art. 1º do Regulamento do Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional do IFSul dispõe que o mesmo é unidade vinculada à Reitoria, com competência para apoiar os diversos campi do IFSul em suas iniciativas para a Educação a Distância (EAD) e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na modalidade presencial, através da produção e desenvolvimento de tecnologias educacionais, em sintonia com o Departamento de Educação a Distância da Pró-reitoria de Ensino. (BRASIL, 2012c)

Sublinhe-se, ainda, que o regulamento, ao determinar que os colegiados dos cursos superiores, coordenadorias de cursos técnicos e as áreas diretamente afetadas pela oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais sejam as responsáveis pela elaboração do planejamento do mesmo, busca garantir que nenhum curso, seja ele de nível superior ou técnico, seja obrigado a adotar tal método de ensino, contra a sua vontade e em caso de adoção garante que a oferta se dará nos moldes por eles delineados, bem como que todas as partes diretamente afetadas pela referida oferta terão ciência do plano de desenvolvimento da oferta e, conseqüentemente, de suas responsabilidades.

O limite de 20% da carga horária total do curso a ser ofertada a distância, por sua vez, respeita o limite estipulado em lei⁹².

É importante compreender que o regulamento estipula o referido percentual, permitindo a instituição usar os 20% da forma que melhor lhe aprouver e de acordo com o planejamento pedagógico de cada curso, ou seja, uma disciplina pode ser integralmente realizada a distância, desde que sejam respeitados os momentos presenciais obrigatórios (acolhimento, avaliações, seminários, dentre outros que deverão estar previstos) e desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso, ou pode, ainda, estabelecer apenas uma pequena parcela da sua carga horária realizada por meio de encontros mediados em um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem.

No que tange a equipe responsável pela disciplina a ser ofertada a distância, deve ser referido que a vinculação de docentes como professores responsáveis pela mesma e orientadores presenciais para atuarem como tutores, bem como a exigência da atuação de pedagogo ou técnico em assuntos educacionais (TAE) e designer educacional, visa garantir que a utilização da EaD respeitará os regramentos existentes acerca de tal modalidade de ensino e aprendizagem, e mais, mostra a preocupação do IFSul em comprometer os envolvidos no desenvolvimento da referida oferta, quer seja na elaboração dos planos de ensino da disciplina, definições de estratégias didático-pedagógicas e desenvolvimento/utilização de materiais didáticos de qualidade e que atendam as exigências dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul.

Ressalte-se que nem todo material didático a ser utilizado necessitará ser elaborado no próprio IFSul, conforme preceitua o art. 3º, inc. V do Regulamento, o

⁹² Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004 e Resolução n.º 6 da CNE/CEB, de 20 de setembro de 2012.

designer educacional atuará como auxiliar do Professor, Pedagogo ou TAE na elaboração e na utilização de recursos de educação a distância. A Rede e-Tec Brasil, por exemplo, disponibiliza em seu portal materiais didáticos que poderão ser reutilizados nos componentes curriculares oferecidos a distância (Figura 18). Os materiais foram elaborados para o governo federal, o qual os custeou, motivo pelo qual não existe impedimento legal para sua utilização.

Cumprе salientar que ante a disponibilidade de materiais e ferramentas tecnológicas existentes, devem os educadores contemporâneos ter a capacidade de selecionar, adequadamente, os recursos a serem utilizados em suas disciplinas (SIEMENS, 2008).

O planejamento da oferta dos componentes curriculares que serão ministrados a distância deve possuir a concordância dos docentes envolvidos na oferta da disciplina, bem como deverá ser encaminhado à Pró-reitoria de Ensino – PROEN pelo Chefe do Departamento de Ensino ou equivalente do câmpus, com antecedência mínima de um semestre de oferta.

No que tange o desenvolvimento, além dos momentos não presenciais, será obrigatória a previsão no plano de ensino do componente curricular a realização de momentos presenciais, tais como: semana de acolhimento, práticas obrigatórias, avaliações presenciais, os quais serão realizados com a mediação do Orientador Presencial.

Os câmpus deverão garantir um espaço que permita a interação dos discentes com o responsável pela mediação, a aplicação das avaliações presenciais, e um laboratório de informática, que contará com a presença do monitor de AVA, para viabilizar o acesso dos discentes ao AVA Institucional, nos quais serão realizados os momentos não presenciais.

É importante destacar que tais determinações mantêm a linha traçada nos cursos de EaD da UAB e da Rede e-Tec Brasil, conforme anteriormente explicado, portanto, o presente regulamento só fez transportar, com as devidas adaptações, para a oferta de componentes curriculares a distância em cursos presenciais do IFSul as determinações já existentes e utilizadas em cursos a distância.

Os dispositivos normativos acima citados (arts. 2º, 3º e 4º do Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância do IFSul), muito embora criem diversas possibilidades oriundas da implantação desta oferta, também induzem a ocorrência de alguns desafios.

Um desafio inicial a ser destacado é o de que as diversas exigências procedimentais existentes para o planejamento e desenvolvimento da oferta em estudo pode diminuir o ímpeto dos docentes em utilizar-se de tal estratégia em suas disciplinas, uma vez que exige um trabalho prévio que, certamente, demandará tempo para elaboração.

Outro desafio diz respeito à equipe responsável pelos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul. A referida oferta muito embora deva ser fruto de uma iniciativa voluntária dos docentes do IFSul, precisa ser sustentada por uma equipe composta por um professor responsável e orientador presencial, monitor de AVA, Pedagogo ou Técnico em assuntos educacionais e designer educacional.

No caso do professor responsável e do orientador presencial, o docente responsável pela oferta pode assumir ambos os papéis, ou em caso da disciplina estar sendo planejada por mais de um docente, os mesmos podem responsabilizar-se cada um por uma das funções.

Os desafios começam a surgir no que se refere ao monitor de AVA, Pedagogo ou Técnico em assuntos educacionais e designer educacional.

Questiona-se: Quem será o monitor de AVA? Esta função será atribuição do professor responsável ou do orientador presencial? Algum estagiário será contratado para exercer tal função? Existe verba para contratar estagiário? O Pedagogo responsável pela supervisão pedagógica do Curso será o pedagogo que acompanhará o componente curricular a distância? Ele possui disponibilidade para assumir mais esta incumbência? Existe na instituição TAE para assumir esta função? A Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional do IFSul assumirá as funções do designer educacional? O núcleo possui capacidade de atender as demandas de todos os câmpus que compõe o IFSul?

Destaque-se que o modelo pedagógico (*blended learning*) oriundo da convergência entre as modalidades de ensino a distância e presencial, por utilizar-se de estratégias da educação a distância, mediadas pelas TICs, para potencializar a educação presencial, torna imprescindível a formação de uma equipe apta a sustentar tal oferta, motivo pelo qual é necessária a participação não só dos docentes, mas sim de uma equipe multidisciplinar de profissionais da área da Tecnologia de Informação e Comunicação, da educação e da produção de materiais (CATAPAN, 2010).

Fazem parte do que Pereira, Schmitt e Dias (2007) chamam de estruturação de um processo educativo a distância.

A formação da equipe responsável pela oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul exige o envolvimento de diversas áreas dos câmpus, o que pode dificultar/inviabilizar a oferta.

A obrigatoriedade dos câmpus que ofertarem componentes curriculares a distância disponibilizarem laboratórios de informática, com a presença do monitor de AVA, para viabilizar o acesso dos discentes ao AVA Institucional, é também outro desafio. Não se pode esperar que todos os alunos tenham acesso ao computador e a *internet*, portanto, não basta realizar a oferta sem preocupar-se com os espaços acadêmicos disponíveis aos alunos, pois são estes espaços que devem propiciar as condições adequadas para o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento.

No que se refere aos procedimentos operacionais da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos (técnicos e superiores) presenciais do IFSul, assim estipula o regulamento em seu art. 5º:

Art. 5º. Na implantação de componentes curriculares a distância serão necessários os seguintes procedimentos:

§ 1º. A capacitação dos profissionais envolvidos será realizada pelo Núcleo de Educação a Distância – Nead ou órgão equivalente no Campus.

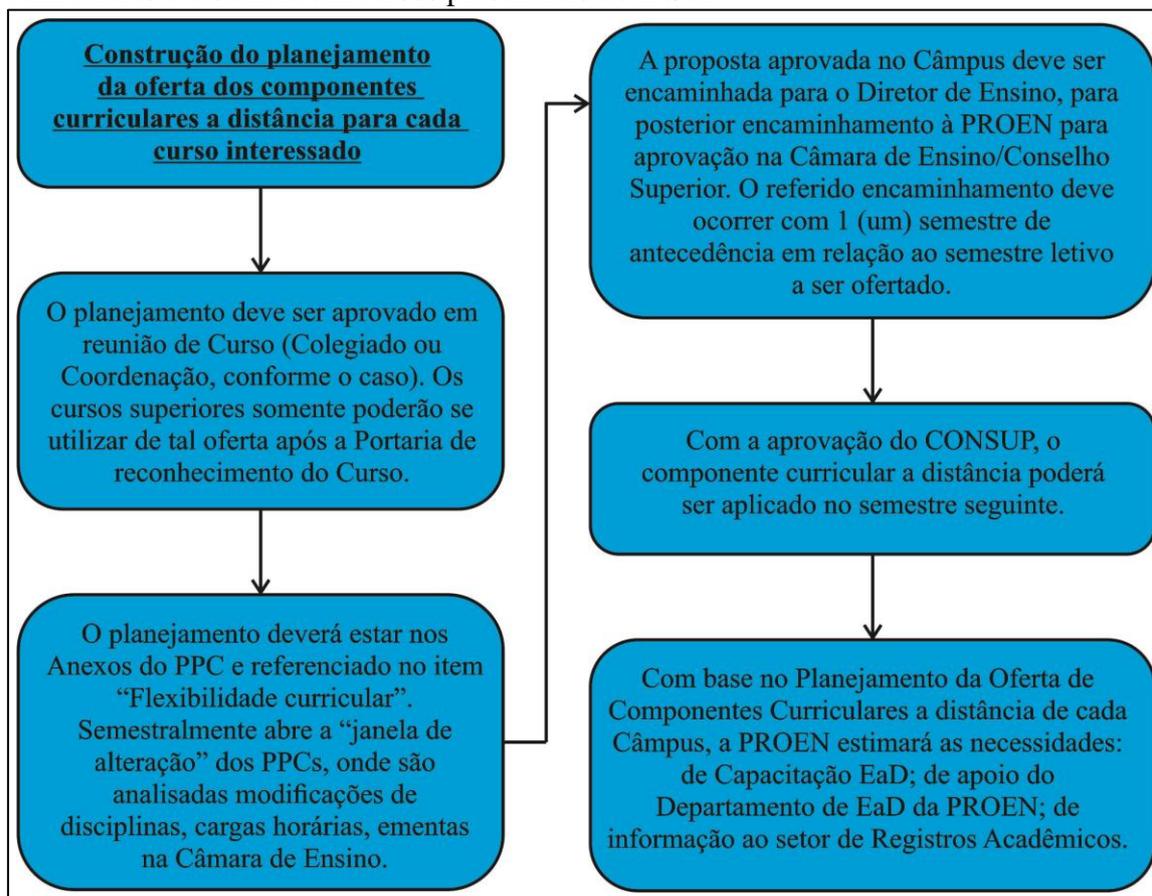
§ 2º. A preparação do material deverá ocorrer durante o ano letivo anterior à oferta do componente curricular.

§ 3º. Os componentes curriculares ofertados a distância deverão seguir as orientações estabelecidas pelo Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional – NPTE, ligado ao Departamento de Educação a Distância da PROEN.

§ 4º. O coordenador do curso deverá informar ao registro acadêmico do campus, com antecedência mínima de três meses sobre a oferta do componente curricular da distância para que a pauta seja adequada para a comunicação com o AVA institucional. (BRASIL, 2013a).

Ante o exposto no regulamento, e de acordo orientações provenientes da Reunião da Câmara de Ensino de 11 de junho de 2014, conduzida pela Pró-reitoria de Ensino, o caminho a ser seguido em termos de planejamento e desenvolvimento da oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, bem como os procedimentos operacionais de implantação podem ser visualizados através do fluxograma a seguir – figura 25:

Figura 25 - Fluxograma: Procedimentos operacionais de implantação dos componentes curriculares a distância em cursos presenciais do IFSul



Fonte: Brasil (2013a)

Para que seja ofertado um componente curricular a distância nestes cursos, é necessária uma alteração no projeto pedagógico do curso, o que só é possível se os professores que compõem os mesmos aceitarem tal alteração. Dessa forma, uma eventual negativa de mudança, poderá impedir a oferta. E mais: não existe previsão de como será conduzido este processo dentro dos colegiados ou coordenadorias, o que de certa forma pode gerar uma insegurança nos atores envolvidos neste movimento.

Repise-se, ainda, que a proibição de realização da oferta em estudo nos cursos superiores ainda não reconhecidos pelo MEC é fruto de uma orientação do Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CES n.º 429/2005, que foi posteriormente analisada nesta pesquisa.

Por fim, com relação às disposições gerais o Regulamento nos arts. 6º e 7º, estabelecem, respectivamente, que o mesmo deverá ser aplicado também para Especialização Técnica de Nível Médio – atualmente existe o curso de Especialização Técnica de Nível em Produção e Uso de Plantas Ornamentais do Câmpus Visconde da

Graça – e que restam revogadas as disposições normativas em contrário (BRASIL, 2013a).

Pode-se sintetizar os desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, oriundos da interpretação deste pesquisador acerca do Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância do IFSul, no quadro abaixo.

Quadro 12 – Desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul – Análise do Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância do IFSul

DESAFIOS
Capacidade de planejamento da oferta
Motivação para a oferta deve ser didático-pedagógica e não financeira
O limite de 20% da carga horária total do curso pode prejudicar a oferta de novos componentes curriculares a distância a médio-longo prazo
As exigências procedimentais existentes para o planejamento e desenvolvimento da oferta
A formação da equipe multidisciplinar responsável pela oferta
A disponibilização de laboratórios de informática, com a presença do monitor de AVA, para viabilizar o acesso dos discentes ao AVA Institucional
A necessária aprovação da oferta nos colegiados de curso superior e nas coordenadorias dos cursos técnicos de nível médio
POSSIBILIDADES
Desenvolvimento discente quanto às características de disciplina, organização e autonomia da aprendizagem
Preparação discente para o contexto profissional contemporâneo
Flexibilização de horários para estudo
Condução das disciplinas de dependência
Aumento da receita financeira do IFSul
Integração entre câmpus do IFSul
Resolução de problemas de falta de professores e inaptidão do corpo docente
Realização de disciplinas extras pelos discentes
Utilização do substrato tecnológico e materiais existentes
Oferta de disciplinas integralmente a distância (ressalvados os momentos presenciais obrigatórios)
Oferta de disciplinas parcialmente a distância

Fonte: Bederode (2016)

4.1.2. Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul

O segundo documento analisado foi o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul (Anexo D), igualmente aplicado aos cursos técnicos e cursos superiores presenciais do IFSul, e que possui um caráter

instrumental em relação ao Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância.

Seus dispositivos normativos também podem ser divididos em 5 grupos, quais sejam: definição e objetivo das TICs, limite de utilização, critérios de utilização, *feedback*⁹³ da utilização e disposições gerais.

No que se refere à definição e objetivo das TICs o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul assim preceitua em seu arts. 1º, 2º e 3º:

Art. 1º As TIC compreendem mídias, ferramentas e recursos desenvolvidos ao longo do tempo, além de seus respectivos procedimentos e metodologias de utilização, permitindo a comunicação e veiculação da informação.

Art. 2º As TIC ampliam as estratégias de ensino e aprendizagem, possibilitam novos meios de comunicação entre docentes e discentes e proporcionam ao discente o desenvolvimento de habilidades, potencialidades e autonomia na aprendizagem.

Art. 3º São consideradas TIC os ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, memória Flash etc.), entre outros, sendo que as TIC também se configuram com a combinação dos elementos citados. (BRASIL, 2013b).

Observa-se que o regulamento em questão enquadra como TIC todos os recursos tecnológicos utilizados, de forma integrada, com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem no IFSul, quer sejam eles de suporte eletrônico ou não. Tal entendimento vai ao encontro das concepções teóricas anteriormente analisadas.

Pretende-se com a utilização das TICs ampliar as estratégias de ensino e aprendizagem, possibilitando novos meios de comunicação entre docentes e discentes e proporcionando ao discente o desenvolvimento de habilidades, potencialidades e autonomia na aprendizagem.

Como já abordado no referencial teórico o atendimento das necessidades dos alunos contemporâneos passa, obrigatoriamente, por uma alteração na forma de comunicação entre os atores envolvidos no processo de construção do conhecimento (SILVA, 2010), baseado nos contextos de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2002).

⁹³ Informações sobre algo que já foi feito com o objetivo de avaliação. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

Cumpra ressaltar que ante os dispositivos normativos citados, um componente curricular pode ser ofertado a distância sem que necessariamente se utilize de um ambiente virtual de aprendizagem.

Acentue-se que os ambientes virtuais de aprendizagem, embora apresentem inúmeras ferramentas, são apenas sistemas de gestão de ensino e aprendizagem, mas que nada fazem por si só, ou seja, necessitam estar a serviço de um plano pedagógico bem elaborado (QUINTANA; FERNANDES, 2014).

Em relação ao limite de utilização das TICs, o regulamento estabelece que:

Art. 4º Para os componentes curriculares dos Cursos Técnicos e Cursos Superiores do IFSul, fica facultada a utilização de TIC, podendo ser contabilizada para fins de registro em até 20% (vinte por cento) da carga horária total de cada componente curricular. (BRASIL, 2013b).

Dois pontos merecem destaque em relação ao artigo citado.

O primeiro diz respeito a não obrigatoriedade de utilização das TICs nos cursos presenciais do IFSul.

Já o segundo ponto, refere-se ao percentual máximo de utilização das TICs. Em um primeiro momento pode ser identificada, equivocadamente, uma contradição entre o Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância e o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação. Aquele, conforme já demonstrado, fixa um limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso a ser ofertada a distância, respeitando o limite previsto na Portaria n.º 4.059/2004 e na Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, o que possibilita ao IFSul a utilização dos 20% na forma que achar necessário, podendo ser uma disciplina ser ofertada integralmente a distância (respeitados os momentos presenciais), desde que não extrapole o percentual estabelecido. O regulamento em estudo preconiza, por sua vez, que a utilização das TICs pode ser contabilizada para fins de registro somente até 20% (vinte por cento) da carga horária total de cada componente curricular.

No entanto, não existe contradição uma vez que o artigo citado não diz respeito aos componentes curriculares a distância. O intuito de tal dispositivo é, tão somente, possibilitar que uma disciplina de um curso presencial utilize-se das TICs, sem caracterizar-se, obrigatoriamente, como uma disciplina ofertada a distância. É um caminho para permitir que os cursos superiores do IFSul, ainda não reconhecidos pelo MEC, possam utilizar-se, em suas disciplinas, das TICs como mediadoras de atividades valoradas de esforço acadêmico, sem que o rótulo semipresencial seja a elas atribuídas.

Assim sendo, em se tratando de componentes curriculares a distância em cursos presenciais do IFSul, prevalece o disposto no Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância.

Quanto aos critérios de utilização das TICs o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul assim refere no art. 5º:

Art. 5º São critérios para utilização das TIC:

I – O plano de ensino deve ser elaborado com apoio do Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais – TAE vinculado ao curso e deve identificar qual(is) TIC será(ão) utilizada(s), a(s) metodologia(s) de utilização e a carga horária atribuída a(s) atividade(s);

II – O plano de ensino deve ser validado pelo pedagogo ou TAE junto ao Coordenador do curso Técnico, e pelo Colegiado do curso Superior, no início do semestre letivo da oferta do componente curricular;

III – O acompanhamento da utilização das TIC deve ser feita pela coordenação pedagógica do curso. (BRASIL, 2013b).

Esta disposição legal objetiva garantir que a utilização das estratégias da educação a distância nos cursos presenciais respeitará os regramentos existentes acerca de tal modalidade de ensino e aprendizagem, anteriormente analisados, bem como foi será conduzida de maneira a atingir níveis de excelência didático-pedagógicas em tal oferta.

A utilização das TICs no IFSul, igualmente prevê a necessidade da participação de Pedagogo ou TAE na elaboração do plano de ensino, na escolha das TICs a serem utilizadas, na metodologia de utilização das TICs, na definição da carga horária atribuída a cada atividade planejada, bem como no acompanhamento da utilização das referidas tecnologias nos componentes curriculares. Tais exigências são obstáculos significativos por estipularem a necessidade de envolvimento de pessoas, que não só o docente, no planejamento e execução da oferta.

Em relação ao *feedback* da utilização das TICs no IFSul, o regulamento dispõe:

Art.6º Ao final da execução do componente curricular, a coordenação pedagógica do curso deverá realizar com os discentes, docentes, Coordenadores de Curso ou Colegiado, a avaliação da eficácia da utilização das TIC. (BRASIL, 2013b).

Por certo que a simples análise final do índice de aprovados e reprovados nas disciplinas ofertadas a distância não seria um parâmetro fidedigno para conclusões acerca da efetividade e qualidade de tal modalidade de ensino, pelo que regulamento em estudo preocupou-se em tornar obrigatória uma análise final da referida oferta a fim de sanar possíveis equívocos e identificar procedimentos adequados para serem replicados.

No entanto, tal tarefa de acompanhamento e avaliação da oferta, onerará em termos de trabalho os pedagogos responsáveis pela supervisão pedagógica do curso, bem como os coordenadores de curso ou colegiado, o que poderá dificultar/impedir a implantação dos componentes curriculares a distância.

Com relação às disposições gerais o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul nos arts. 7º e 8º, estabelecem, respectivamente, que o mesmo deverá ser aplicado também para Especialização Técnica de Nível Médio e que restam revogadas as disposições normativas em contrário (BRASIL, 2013b).

Sintetizando os desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, oriundos da interpretação deste pesquisador acerca do Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul, o quadro abaixo.

Quadro 13 – Desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul – Análise do Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul

DESAFIOS
As exigências procedimentais existentes para a utilização das TICs
Realização do <i>feedback</i> acerca da utilização das TICs
POSSIBILIDADES
Ampliação das estratégias de ensino e aprendizagem
Utilização de novos meios de comunicação entre docentes e discentes
Desenvolvimento discente quanto a habilidades, potencialidades e autonomia na aprendizagem
Realização da oferta sem a utilização do ambiente virtual de aprendizagem institucional

Fonte: Bederode (2016)

4.1.3. Orientações do Conselho Nacional de Educação

A terceira etapa da análise documental realizada diz respeito às orientações (que guardam relação com o tema da presente pesquisa) emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, em resposta às consultas efetuadas pelas instituições de ensino brasileiras.

O Conselho Nacional de Educação fixa as seguintes diretrizes em relação às “perguntas frequentes” realizadas acerca das “disciplinas semipresenciais”:

Uma instituição de ensino superior (IES) pode ofertar disciplinas semipresenciais (“on-line”)?

Sim, a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial, no âmbito de um curso autorizado na modalidade presencial, é possível legalmente de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20/12/1996, em seu artigo 81, que foi regulamentado pela Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. É prerrogativa da instituição de ensino a decisão quanto às mudanças na matriz curricular do curso, desde que atenda às diretrizes curriculares nacionais, tenha coerência com o projeto pedagógico do curso e respeite o disposto na legislação específica. Contudo, toda oferta será sempre avaliada pelo MEC nos procedimentos regulares de reconhecimento e renovação de reconhecimento, em conformidade com a legislação. (MEC, 2015).

O que a IES deve fazer para incluir uma disciplina semipresencial na matriz curricular de um curso?

Qualquer alteração feita pela IES na matriz curricular de um curso para a inclusão de disciplina na modalidade semipresencial deve ser informada imediatamente ao público, de modo a preservar os interesses dos estudantes e da comunidade acadêmica, e apresentada ao Ministério da Educação, na forma de atualização, por ocasião da renovação do ato autorizativo em vigor. (MEC, 2015).

Saliente-se que os resultados da pesquisa efetuada no Portal do Ministério da Educação evidenciam que a maior parte dos questionamentos realizados ao CNE acerca da matéria da semipresencialidade orbita em torno das bases legais para tal oferta e dos procedimentos a serem adotados pelas instituições de ensino para incluir uma disciplina semipresencial na matriz curricular de seus cursos, tanto que as orientações acerca de tais assuntos foram incluídas na sistematização das “perguntas frequentes” no Portal do MEC.

No entanto, no entendimento deste pesquisador, cumpre destacar dois pareceres do CNE, emitidos pela Câmara de Educação Superior, quais sejam: Parecer CNE/CES n.º 429/2005 e Parecer CNE/CES n.º 281/2006.

Em relação ao Parecer CNE/CES n.º 429/2005 o CNE orientou a Faculdade Evangélica de Teologia de Belo Horizonte, que a instituição de ensino superior só poderá oferecer 20% das disciplinas de cursos superiores na modalidade semipresencial se os cursos forem reconhecidos pelo MEC (BRASIL, 2005d).

Já no Parecer CNE/CES n.º 281/2006 o CNE esclareceu questionamentos realizados pela Rede Brasileira de Ensino a Distância, sediada na cidade de São Paulo.

A consulta efetuada constitui-se de três questões: 1) Qual o procedimento que este Conselho indica para a oferta parcial de disciplinas de grade de cursos regulares pela modalidade a distância, com equivalência de créditos?; 2) Qual o número ou a proporção de disciplinas de um curso presencial que podem ser oferecidas pela modalidade a distância ou ter equivalência de créditos cursados à distância reconhecidos, e vice-versa? e 3) Alunos do sistema presencial, reprovados por nota, mas

com frequência regular no mesmo período podem cursar a disciplina em dependência a distância, com a exigência da avaliação presencial?

Em resposta aos questionamentos o Parecer CNE/CES n.º 281/2006 manifesta que:

A primeira questão, [...], trata da oferta de atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota, que caracteriza a modalidade semipresencial prevista pela Portaria MEC n.º 4.059/2004, [...]. Esta norma permite a oferta de disciplinas em cursos superiores reconhecidos, na modalidade dita semipresencial, até o limite de 20% da carga horária total do curso. Este limite inclui a oferta alternativa de disciplinas na modalidade semipresencial para alunos que tenham sido reprovados anteriormente por insuficiência de nota ou de presença. Tal oferta prescinde de autorização própria, exigindo apenas a comunicação das modificações pertinentes nos projetos pedagógicos dos cursos à SESu/MEC. Os procedimentos referentes à oferta de disciplinas para alunos que tenham que cursá-las novamente, por motivo de reprovação, devem estar previstos nos projetos pedagógicos dos cursos. Em qualquer caso, as avaliações devem ser presenciais. Os créditos cursados em disciplinas nesta modalidade são naturalmente equivalentes aos cursados em disciplinas presenciais. Quanto à concessão de equivalência de créditos obtidos por estudantes em cursos oferecidos na modalidade a distância, para fins de transferência para cursos presenciais, a resposta decorre da análise do Decreto n.º 5.622/2005, que regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394/1996. [...] Dessa forma, estudos realizados em cursos superiores oferecidos na modalidade à distância devem ser considerados inteiramente equivalentes àqueles realizados nos cursos superiores oferecidos na modalidade presencial, inclusive para fins de integralização de um segundo curso superior por parte de um mesmo estudante. Por outro lado, a equivalência entre disciplinas e demais atividades formativas oferecidas na forma semipresencial, nos moldes da Portaria MEC n.º 4.059/2004, e os componentes curriculares oferecidos na forma presencial, em cursos superiores presenciais, não pode exceder o limite de 20% da carga horária total do curso. (BRASIL, 2006b).

Da orientação acima transcrita, destaca-se: 1) o limite de 20% da carga horária total do curso presencial, que pode ser ofertado a distância, inclui a oferta alternativa de disciplinas na modalidade semipresencial para alunos que tenham sido reprovados; 2) a oferta de componentes curriculares a distância em cursos presenciais não necessita de autorização prévia, exigindo-se apenas a comunicação das modificações pertinentes nos projetos pedagógicos dos cursos ao MEC; 3) as avaliações devem ser presenciais e 4) os créditos cursados em disciplinas semipresenciais são naturalmente equivalentes aos cursados em disciplinas presenciais.

Observa-se que os questionamentos e respostas acima citados dizem respeito tão somente à implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais de instituições de ensino superior. Isto ocorre, provavelmente, porque poucos são os movimentos, e, conseqüentemente, as dúvidas, no que se refere à

utilização da modalidade semipresencial nos cursos técnicos de nível médio presenciais, haja vista que a Resolução da CNE/CEB n.º 6, que autorizou tal oferta, é relativamente recente.

Após as análises das orientações do CNE, emitidas através de pareceres e disponibilizadas no Portal do MEC no item “perguntas frequentes” sintetiza-se os desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, oriundos da interpretação deste pesquisador acerca de tais documentos, no quadro abaixo.

Quadro 14 – Desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul – Análise das orientações do Conselho Nacional de Educação

DESAFIOS
Desconhecimento acerca das bases legais para oferta de componentes curriculares a distância em cursos presenciais
Desconhecimento acerca dos procedimentos a serem adotados antes e após a inclusão de uma disciplina semipresencial na matriz curricular dos cursos
POSSIBILIDADES
Implantação da oferta de componentes curriculares a distância em cursos superiores presenciais (reconhecidos pelo MEC), sem a necessidade de autorização prévia do Ministério da Educação
Equivalência entre os créditos cursados em disciplinas semipresenciais e os cursados em disciplinas presenciais
Condução das disciplinas de dependência nos cursos superiores

Fonte: Bederode (2016)

A análise documental realizada serviu para mostrar, em uma perspectiva ampla e institucional, os possíveis desafios e possibilidades inerentes à implantação dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais, de nível técnico e superior do IFSul, dando um contorno ao presente estudo.

Tais desafios e possibilidades identificados repetiram-se, em algumas situações, quando da análise focal, onde se analisou as entrevistas semiestruturadas realizadas junto a professores e coordenadores de curso envolvidos no processo de implantação dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais, de nível técnico e superior do IFSul – Câmpus Pelotas (população alvo de interesse da pesquisa), a fim de se obter, na ótica destes educadores, os desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do referido Instituto, foco da presente pesquisa.

4.2. ANÁLISE FOCAL

A análise focal da presente pesquisa foi realizada sobre as entrevistas semiestruturadas, realizadas junto aos professores e coordenadores de cursos envolvidos no processo de implantação da oferta de componentes curriculares não presenciais, nos cursos presenciais do Câmpus Pelotas do IFSul, a partir da Análise Textual Discursiva (ATD).

Como descreve Moraes (2003), o ciclo da ATD é composto da unitarização (desmontagem dos textos do *corpus* – dados coletados), da categorização (estabelecimento de relações) e da captação do novo emergente.

O processo de unitarização foi realizado de maneira a identificar os instrumentos de coletas de dados bem como extrair dos mesmos os significados relevantes em relação ao tema pesquisado. De acordo com Moraes (1999 *apud* MORAES, 2003, p. 195):

A prática de unitarização tem demonstrado que esta pode ser concretizada em três momentos distintos [...]:

1. fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
2. reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma;
3. atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.

Assim sendo, para a identificação dos textos que compõem o *corpus* (transcrição das entrevistas realizadas), optou-se por utilizar letras e números para diferenciar cada uma das entrevistas realizadas, portanto, para as entrevistas realizadas com professores utilizou-se a letra D (Docente), seguida por números de 1 a 6 (seis foram os docentes entrevistados), para as entrevistas com os professores que ocupam os cargos de coordenadores de curso utilizou-se as letras DC (Docente-Coordenador), também seguida por números de 1 a 2 (dois foram os docentes-coordenadores entrevistados).

Dessa forma, D1 refere-se ao Docente 1 entrevistado, D2 ao Docente 2, e assim sucessivamente até o Docente 6. Os docentes que também são coordenadores de curso foram codificados como DC1 e DC2.

Durante a unitarização, também foram adicionados outros números, para auxiliar na organização dos dados, uma vez que cada texto individual pode originar mais de uma unidade de análise.

A partir de tal codificação, foi possível iniciar as leituras de cada um dos textos que compõe o *corpus* da análise (dados focais), e destacar as informações mais significativas. Os significados destacados são considerados relevantes sob a ótica deste pesquisador, no entanto, ressalve-se que, sob outro olhar, poderiam ser extraídas outras informações.

No processo de unitarização o *corpus* foi dividido em 289 (duzentos e oitenta e nove) fragmentos de textos, estes fragmentos foram agrupados de acordo com a semelhança de seus elementos, tendo sido atribuído às mesmas um título. Estes agrupamentos de fragmentos, num total de 16 (dezesesseis), são as unidades da análise.

Após a extração das unidades de análise procedeu-se a categorização das informações, ou seja, buscou-se o estabelecimento de relações entre as referidas unidades, enquadrando-as nas suas respectivas categorias.

Segundo Moraes (2003, p. 197):

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias.

Dos processos de unitarização e categorização surgiram as seguintes categorias relacionadas aos desafios da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais na ótica de educadores do IFSul – Câmpus Pelotas (Quadro 15):

Quadro 15 – Resultado da Unitarização e Categorização – Desafios da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul

Unidades	Categorias
Falta de domínio tecnológico	Nível de apropriação tecnológica dos docentes
Dificuldade na elaboração/seleção de materiais	
Dificuldade na condução dos processos avaliativos	
Aumento do trabalho docente	
Dificuldade de planejamento da oferta	Criação de contextos de aprendizagem adequados
Dificuldade de postura do aluno	
Falta de apoio institucional	Fomento da oferta por parte do IFSul
Dificuldade em relação à equipe de apoio	
Resistência docente	

Fonte: Bederode (2016)

Já em relação às possibilidades oriundas da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais na ótica de educadores do IFSul – Câmpus Pelotas surgiram as seguintes categorias (Quadro 16):

Quadro 16 – Resultado da Unitarização e Categorização – Possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul

Unidades	Categorias
Utilização das tecnologias como ponto de aproximação com os alunos	Aproximação entre o processo de ensino e aprendizagem escolar e o universo das novas gerações de estudantes
Utilização de materiais e recursos tecnológicos existentes	
Retomada e recuperação de conteúdos	Flexibilização da gestão pedagógica
Gestão das turmas	
Condução das disciplinas de dependência	
Integração entre câmpus	
Realização de cursos de extensão	

Fonte: Bederode (2016)

Concluído o processo de unitarização e categorização impôs-se a interpretação das informações levantadas, ou seja, a captação do novo emergente representada pela etapa de criação do metatexto, estrutura textual que, no dizer de Moraes (2003, p. 191), é

[...] a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

4.2.1. Desafios da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul

Conforme se observa do Quadro 15, foram identificados, na análise focal, três grandes desafios da implantação de componentes curriculares nos cursos presenciais do IFSul, na ótica de educadores do Câmpus Pelotas, quais sejam: o nível de apropriação tecnológica dos docentes, a criação de contextos de aprendizagem adequados e o fomento da oferta por parte do IFSul.

A primeira categoria: **“nível de apropriação tecnológica dos docentes”** diz respeito às competências tecnológicas dos mesmos em sentido amplo, e emerge das falas dos professores ao mencionarem o desconhecimento acerca das tecnologias

educacionais ou o uso limitado das mesmas na condução das suas aulas presenciais, e alguns deles, em suas aulas a distância, bem como ao mencionarem suas dificuldades quanto a elaboração/seleção de materiais para utilização na oferta em estudo e também para a condução de processos avaliativos a distância e ainda quando justificam o porquê acreditam que a implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais vai aumentar o trabalho docente.

Não se trata de uma análise de saberes docentes, mas sim de como o nível de habilidade dos docentes na utilização das tecnologias educacionais existentes (ambientes virtuais, apostilas e livros digitais, vídeos educacionais, simuladores, laboratórios virtuais, ferramentas de fóruns⁹⁴, chats⁹⁵, quiz⁹⁶, dentre outros) pode influenciar e qualificar os processos educativos.

Ao referir-se às tecnologias educacionais, se está considerando as tecnologias da informação e comunicação, ou seja, os recursos tecnológicos que envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais utilizados, de forma integrada, com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem (CARDOSO, 2010).

Para melhor compreender-se o nível de apropriação tecnológica dos professores e as consequências disto na sua prática docente, faz-se necessário, inicialmente, analisar algumas características específicas dos sujeitos investigados nesta pesquisa que dizem respeito a tal questão. Para tanto foram elaborados gráficos que destacam dados sobre a idade (por faixas etárias), a titulação completa, a área da formação acadêmica e a experiência em educação a distância (participação em programas governamentais).

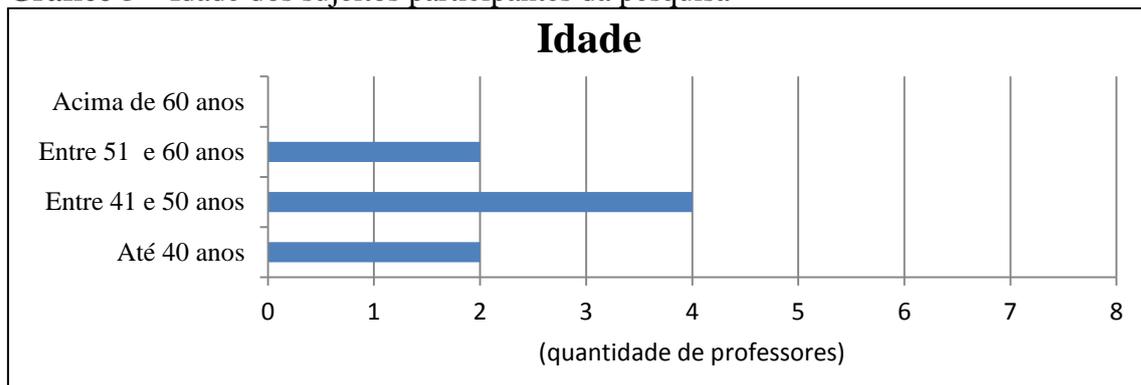
As informações sobre a idade dos professores podem ser observadas no gráfico a seguir.

⁹⁴ Ferramenta utilizada em ambientes virtuais de aprendizagem, que permite a discussão, simulando uma conversa presencial, onde cada comentário vai se incorporando aos demais, possibilitando uma conversa coletiva, um elo de pensamento, em que cada fio da rede é tecido por diversas mãos. Disponível em: <<http://eadempauta.blogspot.com.br>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

⁹⁵ Palavra inglesa que se refere à comunicação escrita realizada em tempo real, através da *internet* (ou de uma rede de computadores) entre dois ou vários utilizadores; sala de conversação *online*. Disponível em: <<http://www.lexico.pt/chat>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

⁹⁶ Jogo ou competição em que se fazem perguntas para testar conhecimento geral, exame oral ou escrito de um indivíduo ou grupo. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

Gráfico 5 – Idade dos sujeitos participantes da pesquisa



Fonte: Bederode (2016)

Dos dados acima, pode-se observar que maior parte dos professores entrevistados possui entre 41 (quarenta e um) e 50 (cinquenta) anos, ou seja, são de uma geração que nasceu e cresceu em um contexto social que não possuía uma grande variedade de recursos tecnológicos, pelo que suas formações se deram sem a utilização das tecnologias educacionais existentes atualmente.

Frise-se que a evolução do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época (KENSKI, 2007), uma vez que as inovações técnicas e tecnologias influenciam diretamente o modo de se viver em sociedade, o modo como se trabalha, e também o modo como se ensina e se aprende.

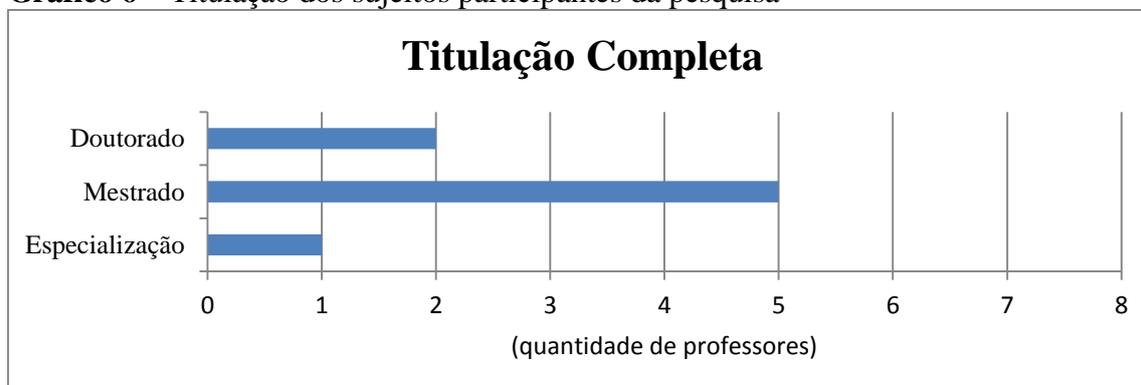
A *internet* e os ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo, se difundiram no meio acadêmico quando muitos dos professores do Câmpus Pelotas do IF Sul, que hoje estão lecionando, já haviam se formado ou estavam em formação universitária, o que acabou por tornar defasados tecnologicamente aqueles que não procuraram estudar tais ferramentas e aplicá-las em seus ambientes de trabalho.

Em contrapartida, cumpre referir que uma análise acerca dos dados sobre a titulação completa dos professores e a área acadêmica de formação (graduação e pós-graduação) segundo a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁹⁷, efetuada sob a mesma perspectiva da idade dos docentes, ou seja, com o intuito de auxiliar na compreensão do nível de apropriação tecnológica dos professores, uma vez que delineiam, de certa forma, as trajetórias acadêmicas percorridas pelos mesmos e as possíveis influências em suas habilidades de manuseio das tecnologias educacionais, indicam que os mesmos já passaram por experiências que envolveram o uso de alguma tecnologia no ensino.

⁹⁷ Disponível em: <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

As informações referentes à titulação dos professores podem ser visualizadas no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Titulação dos sujeitos participantes da pesquisa

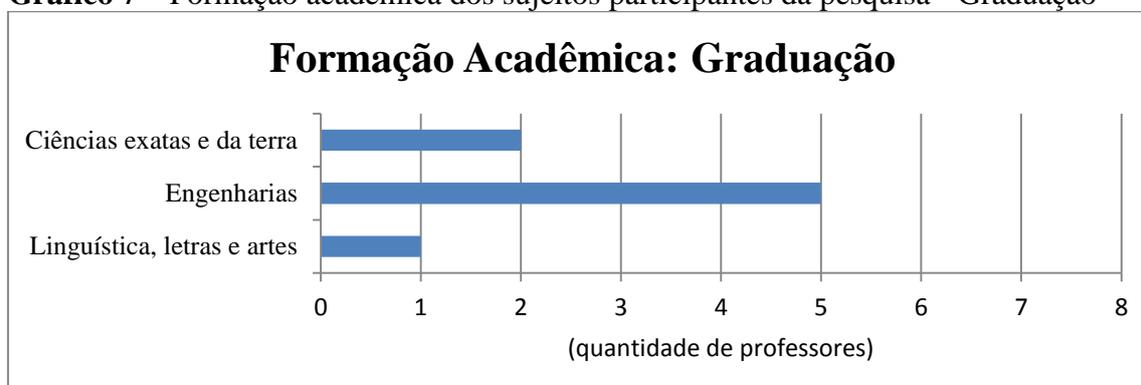


Fonte: Bederode (2016)

Dos dados constantes no gráfico 6 verifica-se que todos os professores entrevistados são pós-graduados, 1 (um) possui uma pós-graduação *lato sensu* e os demais *stricto sensu*. A partir destes dados, pode-se inferir que os professores, em sua grande maioria, ainda que tardiamente, utilizaram-se das tecnologias educacionais, seja na elaboração dos seus textos, na coleta de materiais para suas pesquisas, ou seja, em outras experiências como alunos em cursos de Especialização, Mestrado ou Doutorado.

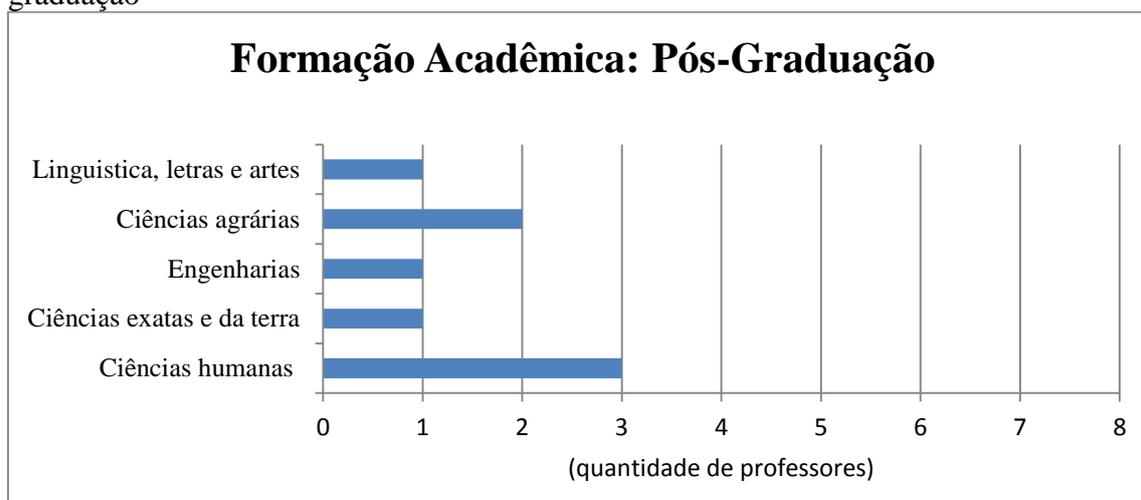
No que se refere a formação acadêmica observa-se que a maioria dos docentes está vinculada a áreas do conhecimento ligadas a utilização de recursos tecnológicos, o que também permite a conclusão de que estão familiarizados com a utilização de tecnologias. As informações sobre a área acadêmica de formação (graduação e pós-graduação) dos docentes, estão nos gráficos 7 e 8:

Gráfico 7 – Formação acadêmica dos sujeitos participantes da pesquisa - Graduação



Fonte: Bederode (2016)

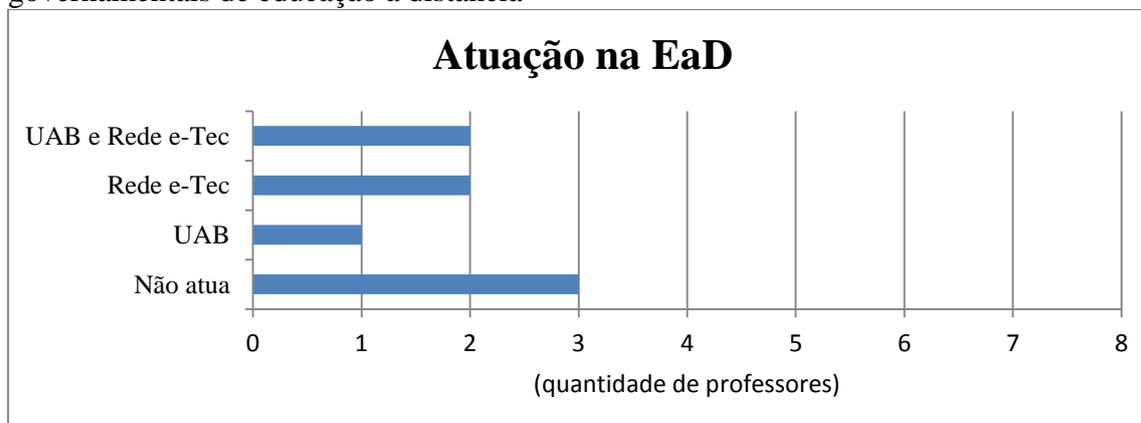
Gráfico 8 – Formação acadêmica dos sujeitos participantes da pesquisa – Pós-graduação



Fonte: Bederode (2016)

Outra informação relevante diz respeito à experiência dos docentes em educação a distância, através da atuação em programas governamentais. Esses dados podem ser observados no gráfico abaixo.

Gráfico 9 – Atuação dos sujeitos participantes da pesquisa em programas governamentais de educação a distância



Fonte: Bederode (2016)

À medida que passam a participar da UAB ou Rede e-Tec Brasil, os docentes obrigam-se a ter contato com recursos tecnológicos como: ambiente virtual de aprendizagem, fóruns, chats, dentre outros, e utilizá-los de maneira adequada a fim de conduzir suas disciplinas a distância de maneira satisfatória.

No entanto, embora as informações acima direcionem este pesquisador à conclusão de que os docentes entrevistados possuam um considerável grau de apropriação tecnológica, o que, potencialmente, poderia influenciar positivamente à construção do conhecimento na sociedade contemporânea, observa-se, a partir da

análise textual discursiva realizada sobre as entrevistas concedidas, que os professores apresentam muitas dificuldades relacionadas ao domínio das ferramentas tecnológicas passíveis de utilização no processo educacional, o que se configura um desafio no processo de implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul.

Assim sendo a primeira unidade identificada no processo de unitarização realizado foi à falta de domínio tecnológico dos docentes.

Ao ser questionado acerca das dificuldades encontradas no planejamento da oferta de componentes curriculares a distância em suas disciplinas dos cursos presenciais, **DC1** afirma: *“a minha maior dificuldade é que eu não conheço muitas tecnologias, de computador eu sou usuário, mas nada impede de fazer um treinamento e aprender”*.

Já **D5**, refere que de um modo geral *“o problema de todo mundo é o domínio das ferramentas”*. Corroborando tal entendimento **D2** ao dizer que: *“no meu caso eu sempre gostei de tecnologias, mas para os outros professores é difícil”*.

Ao ser perguntado se pretendiam realizar atividades a distância em alguma de suas disciplinas dos cursos presenciais, **DC1** refere: *“sim, eu pensei em utilizar, só que eu ainda não sei como”*.

Quando foram inquiridos em relação a utilização do AVA institucional (Moodle), **D3** afirmou: *“Eu conheço o Moodle e algumas de suas ferramentas, mas de maneira muito superficial”*. Já **D6** completa: *“a utilização do Moodle é o primeiro medo do professor, que se pergunta: Como eu vou fazer? Como eu vou postar uma atividade?”*.

Para os docentes **DC1, D2, D3, D4, D5** e **D6**, as dificuldades de domínio do AVA institucional atingem tantos professores, que impõe a realização, por parte do Instituto, de uma capacitação para os mesmos.

Entretanto, reconhecer a falta de domínio tecnológico constitui-se em exceção nas entrevistas realizadas, uma vez que os professores, em sua maioria, manifesta possuir um domínio considerável acerca da utilização das tecnologias educacionais, porém, na prática, fazem um uso muito restrito das mesmas.

Utilizam tecnologia mais avançada, mas mantém as mesmas práticas didático-pedagógicas tradicionais (DEMO, 2007).

Ao serem perguntados sobre as tecnologias utilizadas em sala de aula, **D1, D2, D4** e **D6** manifestam utilizar *data show* (projektor), apresentações de *powerpoint*,

vídeos educacionais e listas de e-mail para disponibilização de materiais e recebimento de trabalhos.

Já **DC1** refere somente fazer uso do Q-acadêmico⁹⁸ para disponibilizar materiais e catálogos técnicos para os alunos. O **D5**, por sua vez, afirma criar páginas para que os alunos possam postar materiais e receber trabalhos.

De acordo com o modelo SAMR de Puentedura (2008), que sintetiza os quatro níveis de utilização da tecnologia, com suas consequentes influências sobre os processos educativos, a prática docente de **D1, D2, D4, D5, D6 e DC1** encontra-se no nível mais baixo de utilização das ferramentas tecnológicas, qual seja: Substituição.

A utilização realizada pelos docentes acima citados trata-se de uma simples substituição de uma tecnologia anterior, sem nenhuma melhoria funcional. Ao invés de escreverem no quadro usam projetor, ao invés de elaborar um cartaz ou um álbum seriado usam uma apresentação de *powerpoint*, ao invés de efetuarem uma demonstração prática usam um vídeo educacional demonstrativo, ao invés de entregarem uma fotocópia de material enviam um arquivo via e-mail ou Q-acadêmico e ao invés de receberem um trabalho impresso recebem-no por meio digital.

Acentue-se que a simples utilização dos recursos tecnológicos mais avançados em substituição de recursos mais antigos não traz alterações ou transformações para os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, não potencializam o processo de construção do conhecimento (RABELLO, 2015).

Segundo os “Padrões de Competência em TIC para Professores” (UNESCO, 2009b), os docentes acima referidos podem ser enquadrados na primeira etapa da implementação de uma reforma educacional baseada na utilização das TICs, qual seja: alfabetização tecnológica.

Conforme expõe o Módulo de Abordagem de Alfabetização em Tecnologia elaborado pela UNESCO (Quadro 9), as habilidades docentes referentes às tecnologias da informação e comunicação nesta etapa pressupõe que os docentes saibam, tão somente, as operações básicas de equipamentos e programas, assim como os programas aplicativos de produtividade, um navegador de *web*, programas de apresentação e aplicativos de gestão (UNESCO, 2009b).

⁹⁸ O sistema Q-Acadêmico é um sistema utilizado para o lançamento de notas e faltas de alunos, reserva de livros na biblioteca, planejamento de avaliações, sistema de disposição de materiais no site para acesso e *download* pelos alunos, dentre outros. Disponível em: < <http://qacademico.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

O problema decorrente desta situação é que os docentes ao não perceberem nenhum resultado no processo de construção do conhecimento oriundo da utilização das ferramentas tecnológicas, mediadoras da oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, podem acabar por desistir desta oferta.

Mudanças nos processos de ensino-aprendizagem somente acontecem nos dois níveis superiores do modelo SAMR, quais sejam: modificação e redefinição, classificados como uma etapa de transformação (PUENTEDURA, 2008).

Cumprе ressaltar, que 2 (dois) professores demonstram encontrar-se em um nível superior de apropriação tecnológica, alcançando níveis mais elevados do modelo SAMR, reconfigurando significativamente as tarefas de ensino e aprendizagem, o chamado nível de modificação do modelo SAMR.

Neste sentido **D3**, mesmo não sendo usuário do AVA institucional, conforme acima referido, ao descrever suas práticas didático-pedagógicas com o uso das tecnologias demonstrou um grande domínio tecnológico. Assim manifestou **D3**: “*eu também estava incentivando meus alunos a criar um blog⁹⁹, eu dividi a turma em três grupos, e cada grupo vai apresentar uma aula, a ideia é colocar estas aulas no blog*” e continua dizendo: “*eu utilizo ferramentas de criação de quiz, como Socrative¹⁰⁰, e também o Padlet¹⁰¹, que é como um mural no qual tu pode colocar questões e o aluno também pode colocar coisas que ele ache interessante*”.

Destaque-se que **D3** utiliza-se das tecnologias existentes para promover uma mudança na forma de interação com os alunos, através do quiz, respondido inclusive através de *smartphones*, o docente muda os paradigmas avaliativos, realizando questionários de forma *online*, e mais, ao solicitar que os alunos criem um blog, com aulas elaboradas por eles e ao disponibilizar um espaço onde os mesmos podem manifestar-se de forma simultânea sobre assuntos que eles considerem interessantes, acaba por estimular um envolvimento mais efetivo dos mesmos em suas aulas.

⁹⁹ O blog, ou weblog é uma das ferramentas de comunicação mais populares da *internet*, sendo um espaço individual onde indivíduos publicam textos sem a necessidade de ter domínio técnico, de programação ou software. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/informatica/o-que-sao-blogs>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

¹⁰⁰ *Socrative* é uma ferramenta que permite que conferencistas/professores possam interagir com o público, a partir do *smartphone*, *tablet* ou computador, possibilitando a dinamização de apresentações orais. Disponível em: <<http://br.ccm.net>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

¹⁰¹ *Padlet* é um aplicativo de *internet* que permite que as pessoas expressem seus pensamentos sobre um tema comum facilmente. Ele funciona como uma folha de papel *online* onde as pessoas podem colocar qualquer conteúdo (por exemplo, imagens, vídeos, documentos de texto) em qualquer lugar da página, junto com qualquer um, de qualquer dispositivo. Disponível em: <<http://sitesparasaladeaula.weebly.com/padlet.html>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

Já **DC2** dá um passo significativo em direção à transformação de sua prática docente ao fazer uso de simuladores educacionais. Segundo **DC2**, ao ministrar uma disciplina de Eletricidade Básica, passou a utilizar um *software* chamado Edison, que permite a simulação de circuitos elétricos, no qual à medida que os circuitos são montados o esquema elétrico vai sendo traçado, e mais, o docente considera como ponto fundamental na utilização do simulador o fato de que o mesmo “*transforma coisas abstratas em coisas visíveis*”.

Os simuladores, utilizados na perspectiva acima, possibilitam ao aluno visualizar fenômenos que sem seu auxílio seriam impossíveis de serem percebidos, o que torna sua compreensão mais fácil. Além disso, os simuladores permitem aos alunos a experimentação, ou seja, eles podem testar a montagem dos mais diversos tipos de circuitos elétricos, sem que isso lhe acarrete qualquer risco oriundo de montagens equivocadas.

Ante o exposto, resta claro que os docentes, e também os alunos, ao se sentirem mais confortáveis com a utilização de tecnologias educacionais, passam a apropriar-se verdadeiramente dos novos recursos, integrando-os à sua prática de forma a promover transformações que impactem o ensino e a aprendizagem e gerem inovação no campo pedagógico, promovendo a colaboração e interação entre os atores envolvidos na construção do conhecimento (RABELLO, 2015).

Tanto **D3** quanto **DC2** demonstram ter atingido a terceira etapa da implementação de uma reforma educacional baseada na utilização das TICs, qual seja: a criação do conhecimento.

Conforme expõe o Módulo de Aprofundamento do Conhecimento elaborado pela UNESCO (Quadro 10), as habilidades docentes referentes às tecnologias da informação e comunicação nesta etapa pressupõe que os docentes conheçam diversas ferramentas e aplicativos para serem utilizados no processo educativo a fim de potencializá-los, sejam capazes de usar os recursos de rede para ajudar os alunos a cooperarem, acessarem informações e se comunicarem em busca da solução de problemas, bem como consigam usar as TICs para criar e monitorar os planos de projeto individuais e de grupos de alunos (UNESCO, 2009b).

Outra duas unidades que emergiram do processo de unitarização realizado por este pesquisador, e que ajudam a compor a categoria “nível de apropriação tecnológica dos docentes”, identificada como sendo um dos desafios da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, são a dificuldade

na elaboração e seleção de materiais e a dificuldade na condução do processo avaliativo na oferta em estudo.

Tais unidades guardam relação com a falta de domínio tecnológico dos docentes, mas não se confundem com a mesma. Uma coisa é o desconhecimento de ferramentas e recursos tecnológicos ou o uso limitado que se faz dos mesmos – que ocorre quando se efetua uma mera substituição de tecnologia antiga por uma avançada, sem uma melhoria funcional – (falta de domínio tecnológico), outra é a dificuldade de criar/selecionar materiais ou conduzir processos avaliativos com os recursos tecnológicos acerca dos quais se tem conhecimento (dificuldade na elaboração de materiais e dificuldade na condução de processos avaliativos, respectivamente).

No que diz respeito aos materiais didáticos para a oferta de componentes curriculares a distância em cursos presenciais é importante referir que os mesmos possuem papel fundamental, uma vez que nestes casos a ação docente se estende, preponderantemente, através dos materiais produzidos/selecionados, já que em boa parte do percurso de construção do conhecimento o professor e o aluno encontram-se distantes fisicamente (CATAPAN, 2010).

No entanto, os docentes entrevistados demonstram dificuldade em produzir os mesmos. Neste sentido, **D5** cita as seguintes situações “*quero fazer uma animação em flash, mas faz tempo que não programo; quero fazer um vídeo, mas sou amador, só sei filmar com celular*”.

Por sua vez, **DC2** ao pensar na produção de materiais educacionais menciona: “*produzir vídeo, muitos não têm facilidade de fazer a edição destes vídeos, e como não têm um setor disponível no Instituto, para fazer este tipo de coisa, isso pode ser um empecilho para a oferta*”.

Ao ser perguntado se pretendia realizar atividades a distância em alguma de suas disciplinas dos cursos presenciais, **D4** manifesta: “*inicialmente eu pretendo disponibilizar a aula inteira (através de vídeos), uma porque eu não tenho tempo e outro porque eu não tenho conhecimento suficiente de edição de vídeo*”.

Apesar destas dificuldades, a maioria dos docentes entrevistados (**D1, D2, D3, D4 e DC2**) acredita ser importante a elaboração de materiais novos para a oferta em estudo.

Segundo **D1**, o Instituto deve possuir uma produção própria, que possa ser atualizada, e que possua o logotipo do Instituto, para que os alunos percebam que é uma produção do IFSul.

Já **DC2**, que demonstra um nível de domínio tecnológico considerável, como referido acima, assim manifesta: *“eu penso em reeditar muita coisa, em refazer muita coisa, porque o material irá ficar melhor, e quando digo isso, falo em relação ao conteúdo pedagógico e a qualidade dos vídeos que eu faço”*, e complementa afirmando: *“hoje eu consigo organizar melhor o conteúdo, criar um roteiro para fazer o vídeo e isso repercute no quanto os alunos vão aproveitar o material”*.

O fato de querer elaborar novos materiais, no entanto, não significa que os docentes desconsiderem a existência e a utilização de materiais e recursos tecnológicos já existentes. Frente a grande disponibilidade de materiais existentes os educadores podem atuar apenas como “concierges”, ou seja, selecionando os recursos adequados e apresentando-os aos alunos, bem como conduzindo-os no processo de construção do conhecimento (SIEMENS, 2008).

Considerando tal possibilidade os docentes **D3** e **D6**, são enfáticos ao referir que o desconhecimento acerca dos materiais e recursos existentes por parte dos docentes do IFSul pode, inclusive, dificultar a implantação de disciplinas a distância nos cursos presenciais do IFSul. Segundo **D4** a referida oferta exige ou a elaboração de materiais ou a utilização de algo que esteja pronto, portanto, se o docente não cria materiais ou não reutiliza materiais existentes, por certo não ofertará disciplinas a distância.

Frise-se que a escolha de materiais existentes adequados às necessidades do docente demanda tempo, o que também pode ser um problema. Segundo, **D6**, nas vezes em que iniciou uma pesquisa de materiais, esta questão acabou se tornando um complicador, uma vez que ante a quantidade abundante de material encontrado, não dispunha de tempo para analisar, compilar e salvar os mesmos.

Em relação a condução dos processos avaliativos na oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul **D4** e **D5** admitem encontrar muitas dificuldades no que se refere a ações avaliativas conduzidas a distância.

De acordo com **D4**: *“a parte da avaliação a distância é a única coisa que eu não sou totalmente a favor, por isso eu acho que a avaliação deve ser feita presencial, do jeito tradicional”*. E justifica sua postura afirmando: *“é difícil impedir o aluno de copiar o trabalho, eu sei que existem maneiras de fazer uma avaliação a distância ser efetiva, mas eu não conheço isso a fundo. Na avaliação presencial tu tens mais controle”*.

Já **D1** ao expressar seus receios quanto aos processos avaliativos, aduz que a realização de avaliações a distância resultaria em um trabalho muito maior de

acompanhamento individualizado, motivo pelo qual, em sua proposta de oferta, que abarcará um grande número de alunos, o melhor caminho seria a realização de provas presenciais.

Para **D2** o problema é a realização de atos avaliativos a distância em disciplinas práticas.

As dificuldades de condução do processo avaliativo na implantação da oferta em estudo são um grande desafio, e surgem, em sua maioria do fato de que os docentes não estão ambientados às novas perspectivas de mediação tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem (MATTAR, 2012), quer seja no planejamento das aulas, na elaboração e seleção de materiais a serem utilizados, bem como em relação à condução das avaliações.

Alguns docentes acreditam ser possível a realização de processos avaliativos a distância (**DC1, DC2, D3, D6**), no entanto existem ressalvas.

Segundo **DC2**, ele acredita nas avaliações realizadas a distância, desde que seja um processo construído por etapas, e que sejam elaboradas atividades diferentes para cada aluno, a fim de evitar a cópia entre os alunos.

Já **D3** entende que avaliações realizadas a distância, como uma prova *online* estilo quiz, somente são possíveis se os alunos tiverem um tempo específico para responder cada questão, uma vez que se não existir um limite os mesmos poderiam copiar trabalhos prontos da *internet*, ou copiar a resposta dos colegas, restando à avaliação prejudicada. Este docente defende que deve ser obrigatória a realização de avaliações através dos ambientes virtuais de aprendizagem para que o aluno não encare as atividades conduzidas a distância apenas como algo extra e com menos importância.

No que diz respeito ao fato de que nas avaliações a distância os alunos podem pedir auxílio para a resolução de exercícios, ou até mesmo realizarem pesquisas na *internet* para responder as atividades propostas, **DC1** e **D6** analisam a questão por outro ângulo, eles entendem ser positiva tais posturas no processo de construção do conhecimento, cabendo ao professor, tão somente, planejar e propor tarefas que exijam mais que um simples “*copiar e colar*”.

Algumas das dificuldades mencionadas pelos docentes não se constituem, na verdade, em obstáculos para oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, mas sim, são decisões didático-pedagógicas do professor a serem tomadas quando do planejamento da oferta em suas disciplinas.

A oferta em estudo não necessariamente deve/pode ser aplicada em todos os componentes curriculares dos cursos presenciais do IFSul, por exemplo: se uma disciplina é predominantemente prática, provavelmente a avaliação vai envolver tarefas práticas, que não podem ser conduzidas a distância. E mais: não é porque uma disciplina é conduzida em parte a distância, que sua avaliação não pode ser realizada presencialmente. Conforme já referido em análise anterior, o Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância inspirado nas legislações pertinentes à UAB e Rede e-Tec Brasil, exige em seu art. 4º, §1º, a realização de momentos presenciais na referida oferta, nos quais podem ser realizadas avaliações presenciais.

Todas as escolhas relacionadas aos processos avaliativos devem partir do bom senso do docente. Segundo os “Padrões de Competência em TIC para Professores” (UNESCO, 2009b), já na primeira etapa de implementação de uma reforma educacional baseada na utilização das TICs (alfabetização tecnológica), devem os professores conhecer os diferentes procedimentos-padrões de avaliação, bem como devem ser capazes de saber onde, como, quando (e quando não) usar a tecnologia nas atividades em sala de aula.

Por fim, a última unidade que compõe a categoria “nível de apropriação tecnológica dos docentes” identificada como um desafio da oferta em estudo é o aumento do trabalho docente. Esta unidade compõe esta categoria, porque os motivos que acarretam tal situação (aumento do trabalho docente) dizem respeito ao nível de apropriação dos professores em relação aos recursos tecnológicos existentes.

A grande maioria dos docentes entrevistados (**D1**, **D2**, **D3**, **D4**, **D5** e **D6**) acredita que a oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul vai aumentar a carga de trabalho docente.

Já **DC1** e **DC2** acreditam que isso não ocorrerá, uma vez que os professores do IFSul possuem horários de atendimento que podem ser utilizados para a construção da oferta (elaboração/seleção de materiais, condução de processo avaliativo e realização de atividades a distância).

No entanto, **D4** é enfático ao afirmar: *“ofertar disciplinas a distância vai, inicialmente, aumentar a demanda de trabalho. Creio que esse seja o principal empecilho para que mais professores façam esta oferta”*.

A fala de **D6** corrobora tal entendimento ao referir que o aumento de trabalho do docente pode atrapalhar a oferta uma vez que muitos professores só querem fazer o básico e nada mais. Entretanto, argumenta que se os docentes passarem a

perceber ganhos inerentes à oferta, como por exemplo, uma melhora no processo de construção do conhecimento com um conseqüente aumento no rendimento dos alunos, tais barreiras possam diminuir ou deixar de existir.

O entrevistado **D3**, com uma visão mais otimista, igualmente entende que, de início, a carga horária de trabalho vai aumentar, no entanto, refere que em um médio prazo, ela vai dar muito retorno aos docentes.

A fim de justificar o entendimento de que o professor terá que trabalhar mais se optar por conduzir componentes curriculares a distância, os docentes atribuem esta situação a três fatores: elaboração de materiais, condução das atividades a distância e processo avaliativo.

Estes fatores não se confundem com as unidades já analisadas, eis que analisados sob outra perspectiva, qual seja, o grau de influência das mesmas em relação ao aumento de trabalho docente.

Em relação ao aumento de trabalho oriundo da elaboração de materiais, **D1** e **D4**, que pretendem produzir vídeos educacionais para utilizarem em suas disciplinas, acreditam que o fato de não terem prática na roteirização, gravação e edição de vídeos é que acabará por demandar mais tempo de trabalho de sua parte.

Quanto a condução de processos avaliativos, **D6** entende que o aumento de trabalho terá forte influência deste fator, principalmente, no que diz respeito à correção de trabalhos via ambiente virtual de aprendizagem.

No que se refere à condução das atividades a distância, **D2** e **D5** pensam que o aumento de trabalho será substancial a partir do momento que os professores passarem a realizar chats, fóruns, responder e-mails de dúvidas, postar materiais e atividades no *Moodle*.

Um olhar mais apurado sobre estes três fatores, evidencia que o aumento de trabalho acontece porque os docentes possuem limitações relacionadas à utilização das tecnologias na realização de tais tarefas, ou seja, dizem respeito ao nível de apropriação tecnológica dos mesmos.

Em geral, os professores têm dificuldades no domínio das tecnologias, motivo pelo qual ainda que existam recursos tecnológicos passíveis de utilização, os mesmo não são utilizados de maneira efetiva/adequada para potencializar o processo de ensino e aprendizagem (MORAN, 2006).

No presente caso, conforme já analisado, isto ocorre porque os educadores, em sua grande maioria, possuem um nível inferior de domínio e utilização das

tecnologias educacionais, limitando-se apenas a uma “alfabetização tecnológica” (UNESCO 2009b), ou a utilização das tecnologias como um mero recurso de substituição (PUENTEDURA, 2008).

De acordo com as análises realizadas em relação à categoria “nível de apropriação tecnológicas dos docentes” é possível afirmar que o contexto educacional contemporâneo impõe uma adaptação urgente dos métodos de ensino e aprendizagem, eis se encontra vigente atualmente um novo paradigma educacional, cuja dinâmica pedagógica se caracteriza pela necessidade dos docentes se constituírem facilitadores do processo de construção do conhecimento, através da utilização adequada das tecnologias de informação e comunicação.

No caso do Câmpus Pelotas do IFSul, as alterações normativas objeto do presente estudo, acabaram por acelerar tal adaptação para todos que demonstram interesse em implantar os componentes curriculares a distância no cursos presenciais, eis que se torna imperativo não só a adaptação dos métodos de ensino existentes, como o estudo de novas tecnologias da informação e comunicação.

Ultrapassar tal barreira é um desafio para a implantação de componentes curriculares a distância, uma vez que qualquer trabalho que se utilize das estratégias da educação a distância exige do professor uma apropriação tecnológica além do nível básico.

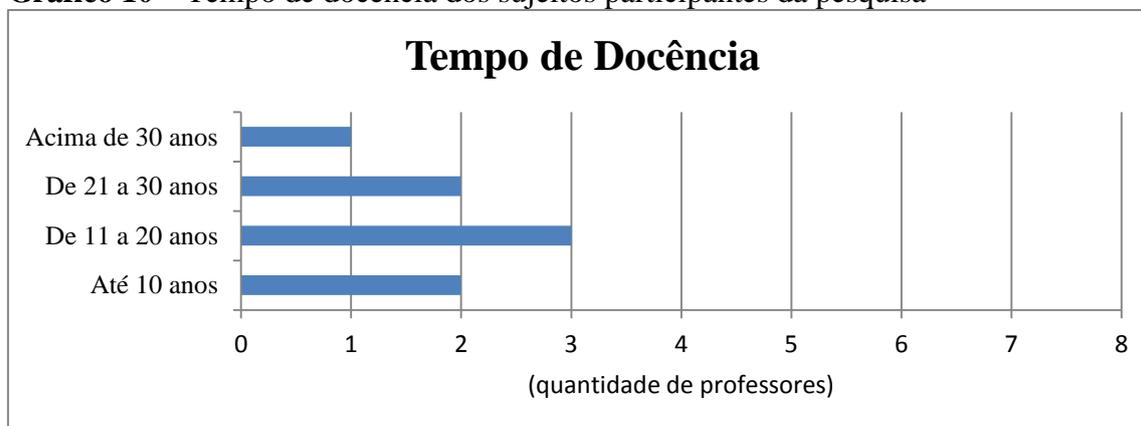
Feitas as considerações acima, passa-se à análise da segunda categoria identificada na análise textual discursiva realizada e que se configura como outro desafio para a implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, na ótica de educadores do Câmpus Pelotas, qual seja: **“criação de contextos de aprendizagem adequados”**.

Esta categoria emerge das falas dos docentes que dizem respeito à dificuldade de planejamento da oferta de componentes curriculares a distância em suas disciplinas dos cursos presenciais, a fim de criar contextos educacionais, que potencializem o processo de construção do conhecimento dos alunos contemporâneos, bem como quando mencionam a dificuldade de promover ações pedagógicas, que instiguem os nativos digitais a participarem de modo efetivo deste processo, e não serem meros receptores de conteúdo.

Para melhor compreender-se os desafios relacionados à criação de contextos de aprendizagem adequados e às consequências disto na oferta de componentes

curriculares a distância, importante voltar o olhar para o tempo de docência dos sujeitos investigados nesta pesquisa (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Tempo de docência dos sujeitos participantes da pesquisa



Fonte: Bederode (2016)

Conforme se observa do Gráfico 10, a maioria dos docentes entrevistados possui mais de 10 anos de docência no IFSul, pelo que se infere possui grande experiência na área da educação. No entanto, os dados acima podem evidenciar, igualmente, que boa parte destes docentes, por já estar atuando desde antes do desenvolvimento das tecnologias educacionais passíveis de utilização nos dias atuais, esteja utilizando-se de uma prática didático-pedagógica tradicional, norteada por uma lógica de transmissão do saber.

A prática docente tradicional tem como base o empirismo, ou seja, fundamenta-se na ideia de o conhecimento é algo que entra pelos sentidos dos alunos, e que se instala nos mesmos (BECKER, 1994).

Como já referido no referencial teórico, esta prática docente tida como tradicional é fruto do processo de massificação da educação, ocorrido a partir dos séculos XIX, e inspirou-se nos modelos organizacionais mecanicistas das indústrias, fazendo com que o conhecimento deixasse de ser construído pelos próprios alunos, em contextos educacionais apropriados, e passou a ser entendida como “matéria” destinada a ser “transferida” para as cabeças vazias dos alunos (FIGUEIREDO; AFONSO, 2005).

Tal postura encontra-se ainda vigente em muitas escolas contemporâneas, uma vez que os professores, ainda que inconscientemente, tendem a replicar as práticas com as quais estão habituados desde que são alunos. No entanto, no cenário educacional atual, o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação impõe aos atores envolvidos no processo educativo, uma revisão de suas práticas.

Neste sentido, **D1** ao analisar a oferta em estudo, afirma que os recursos tecnológicos existentes podem ajudar a melhorar o processo educativo no IFSul, desde que se saiba o que fazer com eles, mas que para isso ocorrer é necessário que os docentes modifiquem suas práticas, uma vez que *“o professor vai reproduzir na sala de aula a distância, provavelmente, o mesmo estilo que ele tem no presencial, e vice-versa”*.

O docente **D1** complementa seu raciocínio aduzindo que o modelo educacional a ser utilizado nas escolas contemporâneas deve possibilitar que o aluno construa seu conhecimento a partir do contato com o objeto do conhecimento e das interações com os alunos e professores, ou seja, dentro de uma comunidade de aprendizagem.

Na mesma linha de raciocínio **D2** ao referir *“que o mais importante na educação é ensinar o aluno a construir o conhecimento, e não só reproduzir aquilo que o professor passa em aula”*.

Tal pensamento expressa claramente uma visão construtivista da educação, e assenta-se na ideia de que o conhecimento não é algo a ser transmitido, mas sim algo para ser construído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais (BECKER, 1994).

De acordo com todos os docentes entrevistados, nesta mudança na forma como deve ser conduzido o processo educativo, o planejamento adequado da oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul ocupa papel de destaque, pelo que analisar-se-á na sequência a dificuldade deste planejamento (unidade que compõe a categoria em análise).

Os docentes entrevistados destacam alguns pontos ligados ao planejamento da oferta em estudo.

Segundo **DC1** toda aula planejada deveria prever a realização de atividades com uma intencionalidade específica, o que só é conseguido através de um pensamento pedagógico adequado. Para **D4** o importante é que a disciplina seja elaborada de uma forma coerente para que possa obter êxito. Já **D5** acredita não ser necessário que o docente mude toda sua aula, ele deve pensar como a utilização da oferta pode qualificar suas disciplinas, e questionar-se: *“é possível em alguma parte da minha disciplina oferecer conteúdos a distância? É possível colocar um problema no Moodle para os alunos discutirem através de um chat ou fórum?”*. O **DC2**, por sua vez, manifesta que

mesmo em disciplinas essencialmente práticas, é possível realizar atividades a distância relacionadas às suas partes teóricas, a fim de qualificá-las.

No que diz respeito ao planejamento dos tipos de materiais e atividades para a oferta, **D1** acredita que a opção pelo material a ser utilizado deve levar em consideração o tipo de aluno que terá acesso ao mesmo, a fim de que se consiga ter êxito na inserção destes no processo educativo. Já **D6** entende que a maior dificuldade relacionada ao planejamento da oferta em estudo é conseguir propiciar aos alunos atividades que promovam uma interação verdadeira, onde os alunos aproveitem as respostas de seus pares para aprender.

Todos os pontos acima destacados guardam relação, em última análise, com a criação de contextos de aprendizagem capazes de potencializar o processo de construção do conhecimento através da comunicação interacionista entre aluno-professor.

Destaque-se que a realização de um processo educativo enriquecido pelo uso das tecnologias da informação e comunicação consiste, principalmente, em tornar possível a construção de saberes pelos próprios aprendentes (alunos), em ambientes ativos e culturalmente ricos, ou seja, em contextos de aprendizagem adequados (FIGUEIREDO, 2002).

Isto se torna um desafio no momento em que os docentes, em sua grande maioria, possuem um nível básico de apropriação tecnológica levando em consideração tanto os “Padrões de Competência em TIC para Professores” (UNESCO, 2009b) ou o modelo SAMR (PUENTEDURA, 2008), bem como pelo fato de que os professores atribuem uma importância exagerada em relação aos conteúdos a serem repassados.

De acordo com Figueiredo e Afonso (2005) proporcionar estes contextos de aprendizagem para os alunos é uma tarefa não muito fácil, haja vista a atribuição exacerbada de importância no processo de construção do conhecimento ao conteúdo (informação estruturada e codificada como: texto, materiais multimídia, as palavras do professor, dentre outros), em detrimento dos contextos de aprendizagem (conjunto de circunstâncias relevantes para o aluno construir conhecimento, como: ambiente da sala de aula, atividade laboratorial, discussão de um caso).

Esta disparidade de atribuição de importância deve-se à massificação da educação que forçou que o ensino tivesse a necessidade de se centrar nos conteúdos, ou seja, na transmissão do conhecimento (JORGE, 2009), e pode ser observada nas falas dos docentes entrevistados.

Ao serem questionados acerca do ambiente virtual de aprendizagem, a maioria dos docentes (**DC1, DC2, D2, D3 e D5**) referiu que só o conhecimento do *Moodle* não é capaz de garantir o êxito na oferta de componentes curriculares a distância, uma vez que o mais importante seria o material disponibilizado através do mesmo.

Os demais professores igualmente entendem que só o domínio do AVA institucional não garante o sucesso da oferta em estudo, mas consideram importante a interação que se consegue através da ferramenta.

Segundo **DC2** *“conhecer bem o Moodle é só uma parte para ofertar uma disciplina a distância com qualidade. A qualidade depende muito dos materiais ofertados através do Moodle”*. No mesmo sentido **D3** ao dizer que *“o Moodle é só uma ferramenta, o mais importante são os materiais que tu vais colocar lá”*.

Assim sendo conclui-se que a maior parte dos docentes entrevistados preocupa-se sobremaneira com o material a ser utilizado na oferta, sem dar a devida atenção aos contextos de aprendizagem que a mesma pode oferecer.

Tal situação pode dificultar a implantação da oferta em estudo, uma vez que parte da crise dos processos educativos contemporâneos deve-se ao choque entre esta visão mecanicista da educação (que privilegia o conteúdo) e uma civilização cada vez mais relacional e de contextos (FIGUEIREDO, 2002).

Para os docentes que pensam mais nos contextos de aprendizagem (**D1, D4 e D6**), a interação obtida através da utilização adequada das ferramentas e materiais educacionais é o que realmente importa, eis que denotaria que a oferta de componentes curriculares a distância em cursos presenciais estaria em um caminho correto para a melhora do processo de construção do conhecimento no Instituto.

De acordo com **D1** a criação de um contexto de aprendizagem adequado é capaz de propiciar a interação entre aluno-professor e aluno-aluno, e depende muito das escolhas feitas pelo professor quando do planejamento da oferta.

Já **D4** destaca que em qualquer oferta que se utilize de estratégias da educação a distância, o aluno tem que sentir a presença do professor.

Embora exista uma distância física entre os atores envolvidos no processo de construção do conhecimento mediado pelos AVAs, é fundamental que o professor se faça presente em tal ambiente, ou seja, o aluno necessita perceber o docente, quer seja através da participação do mesmo nas atividades propostas, da estimulação a

participação do grupo ou através da criação de um ambiente de envolvimento e acolhimento (KENSKI, 2003).

A próxima unidade que compõe a categoria “criação de contextos de aprendizagem adequados”, é a dificuldade de postura do aluno frente à oferta.

De acordo com os docentes **D2**, **D4**, **D5** e **D6**, tanto no ensino presencial, quanto a distância a postura do aluno pode causar problemas, motivo pelo qual, **D2** afirma que um grande desafio para os docentes “*é fazer com que o aluno participe, tenha vontade, se sinta motivado para realizar as atividades, mesmo com a aula sendo conduzida a distância*”.

Para que isso ocorra, segundo **DC2**, o docente deve utilizar-se de práticas didático-pedagógicas que incentivem o aluno a construir o conhecimento de forma autônoma. Para **DC1**, o aluno deve perceber, o quanto antes, através da forma que o professor conduzirá sua disciplina a distância, que o processo de construção do conhecimento depende muito da sua postura, da sua dedicação. Já **D4** refere que os docentes devem mostrar aos alunos que não é porque uma atividade está sendo conduzida a distância que ela pode ser realizada de qualquer maneira. **D6**, por sua vez, acredita que os docentes devem demonstrar aos alunos que a interação em grupos de estudos, ainda que a distância é muito positiva no processo educativo.

De tais manifestações é possível se inferir que os docentes, ao pensar os contextos de aprendizagem adequados para os seus alunos, devem buscar romper com a lógica da transmissão de conhecimento e tornar-se um formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências que valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações (SILVA, 2010).

Portanto, resta claro em decorrência das análises acima efetuadas, que a criação de contextos de aprendizagem constitui-se num grande desafio para a implantação de componentes curriculares a distância.

Por fim, a última categoria relacionada a tais desafios, é o **“fomento¹⁰² da oferta por parte do IFSul”**. Esta categoria emerge das falas dos docentes que dizem respeito à necessidade de apoio institucional para implantação da oferta de componentes

¹⁰² O sentido de fomento adotado no presente trabalho não significa auxílio financeiro, mas sim refere-se ao fomento à Cultura da EaD nas instituições, obtidas através de ações institucionais que evidenciem as boas práticas (TARCIA; CABRAL, 2010), bem como através da estruturação da educação a distância na instituição: disponibilização de materiais, formação de uma equipe multidisciplinar, dentre outros (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007).

curriculares nos cursos presenciais do IFSul, bem como ao mencionarem a importância da formação de uma equipe de apoio à oferta, e ainda, ao referirem que muito da resistência do docente à oferta é consequência da inércia institucional em promover ações de motivação e conscientização dos benefícios oriundos da mesma.

A primeira unidade que compõe a categoria em análise é a falta de apoio institucional para a implantação da oferta.

Segundo **D5** a oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul é um grande desafio, motivo pelo qual não se pode perder de vista que a gestão do Instituto é muito importante. “*Como o gestor vai permitir que as ideias prossigam?*” questiona o docente, para o qual a falta de apoio pode levar os professores a desistir da oferta. No mesmo sentido **D3**, ao referir que “*é necessário pensar como a direção da Instituição vai contribuir para este movimento. Onde eles vão entrar? Que apoio vão oferecer? Se a direção não der apoio vai ficar difícil*”.

Já **DC2** afirma que falta um incentivo, uma motivação a ser realizada pela Instituição para que os professores comecem a utilizar a oferta. Segundo o docente, muitos professores sequer sabem os recursos que têm a disposição no Instituto, outros não sabem nem o que é o *Moodle*. O docente **D1** igualmente acredita que a Instituição não está utilizando os recursos existentes, como por exemplo, a Coordenadoria de produção e tecnologia educacional (CPTE).

Sublinhe-se, ainda, o dizer de **D4** e **D5**, no sentido de que o Instituto deve passar a propor capacitações e treinamentos que estimulem os docentes a iniciarem um movimento no sentido de implantar a oferta em suas disciplinas.

Tal posicionamento é corroborado pelas falas dos professores ao serem questionados sobre o AVA institucional. Conforme referido anteriormente, a maioria dos docentes (**DC1, D2, D3, D4, D5 e D6**), acredita ser obrigatório a realização, por parte do Instituto, de uma capacitação para os professores acerca do *Moodle*.

Dos professores entrevistados, somente **DC2, D4 e D5** afirmam terem recebido uma capacitação pelo Instituto, no entanto ressaltam que a mesma ocorreu em virtude de seus trabalhos junto à UAB e Rede e-Tec Brasil.

Enfatize-se que o apoio à oferta em estudo, diz respeito, em grande parte, a adoção por parte da instituição, de ações relacionadas à estruturação e viabilização das práticas vinculadas à utilização da educação a distância no ensino presencial.

Um processo educativo, que se utilize de práticas realizadas a distância, depende de muitos fatores, dentro os quais encontra-se: a proposta pedagógica, os

materiais veiculados, a estrutura institucional, a qualidade de professores, tutores e equipe multidisciplinar, assim como as ferramentas e recursos tecnológicos passíveis de utilização (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007).

Por outro lado, **DC1, D2, D3 e D6**, demonstram preocupação com os alunos que não têm acesso à tecnologia em suas residências, ou seja, não têm acesso a computador, *internet* e outros. Nestes casos, entendem ser obrigação do Instituto garantir aos alunos o acesso a laboratórios de informática qualificados, com uma *internet* de boa qualidade e um suporte de tecnologia da informação que funcione.

Esta preocupação é pertinente e consta, inclusive, do Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância, inspirado nas legislações pertinentes à UAB e Rede e-Tec Brasil, que preceitua em seu art. 4º, §2º, que os câmpus do IFSul devem garantir um espaço que permita a interação dos discentes com o responsável pela mediação, a aplicação das avaliações presenciais, e um laboratório de informática, que contará com a presença do monitor de AVA, para viabilizar o acesso dos discentes ao AVA Institucional.

Os desafios oriundos das deficiências de fomento da oferta por parte do Instituto, são percebidas, ainda, nas referências dos docentes em relação a dificuldade de formação de uma equipe de apoio à oferta (unidade de análise).

Segundo **D5**, para a condução de atividades a distância é essencial o trabalho em grupo. De acordo com o docente, “*o professor não é obrigado a saber fazer tudo, como: edição de vídeo, linguagens de programação, saber de recursos neurológicos, de cognição*”, e complementa afirmando: “*é preciso uma estrutura, um grupo, que possibilite pôr em prática as ideias*”.

Já **D3**, ressalta que a falta de uma equipe de apoio habilitada pode prejudicar a implantação da oferta em estudo, e para o docente, faltam pessoas no Instituto que auxiliem os professores a preparar material, construir atividades, dentre outros. Para **D1**, ainda que exista uma Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional no IFSul, não se pode ter certeza que a mesma irá dar respaldo, em função de tempo e quantidade de trabalho, às demandas formuladas pelos professores.

Destaque-se que a formação de uma equipe de apoio qualificada encontra-se entre os fatores responsáveis pela qualidade de um processo educativo que se utiliza de estratégias da educação a distância, citados por Pereira, Schmitt e Dias (2007).

A formação de uma equipe apta a sustentar estes processos educativos, exige mais que a participação dos docentes, como por exemplo: uma equipe

multidisciplinar de profissionais da área da Tecnologia de Informação e Comunicação, da educação e da produção de materiais (CATAPAN, 2010).

A última unidade que compõe a categoria em análise é a resistência docente à oferta. De acordo com os docentes **D1**, **D2**, **D3** e **DC1**, um grande desafio para a implantação da oferta de componentes curriculares a distância do IFSul é a resistência dos docentes em relação a referida oferta, o que, segundo eles, deve-se em grande parte à falta de ações institucionais de motivação e convencimento dos docentes acerca da mesma.

Conforme manifesta **D1**, para a oferta em estudo dar certo é preciso que os docentes acreditem no potencial das ferramentas e das atividades conduzidas a distância, e para isso, é preciso um trabalho de convencimento feito pela Instituição, através do qual sejam mostrados para os professores que as ferramentas funcionam, o que acarretará, por via de consequência, o fim de certos preconceitos. Segundo o docente, vencer a referida resistência a oferta é imprescindível, inclusive, para a operacionalização da mesma, uma vez que o PPC do curso só é modificado se a proposta for aprovada pelos docentes na coordenadoria ou colegiado de curso.

Já **D2** deixa claro que a resistência de seus colegas professores (vinculados ao mesmo curso que ele) existe por dois motivos: por não acreditarem na realização de atividades a distância e por desconhecerem o que pode ser feito, no entanto, entende que esta situação poderia ser modificada através de um trabalho institucional.

Este entendimento é confirmado por Tarcia e Cabral (2010), ao afirmarem que a adoção paulatina da semipresencialidade (por meio de ações institucionais, que evidenciem as boas práticas), permite a criação de uma cultura de utilização da tecnologia e educação a distância, através do qual passarão os docentes a aceitar ações educativas neste sentido.

De tudo o que foi exposto sobre os desafios de implantação da oferta em estudo, conclui-se que a maioria dos docentes entrevistados possui um nível inferior de apropriação tecnológica, limitando-se apenas a uma “alfabetização tecnológica” (UNESCO 2009b), ou a utilização das tecnologias como um mero recurso de substituição (PUENTEDURA, 2008), o que, por via de consequência, dificulta a construção de contextos de aprendizagem que estimulem a interação entre os atores envolvidos no processo de construção do conhecimento e nos quais o aluno se sinta acolhido e envolvido com a proposta do professor. Tal situação é agravada, em muitos aspectos, pela falta de fomento adequado da oferta por parte do IFSul.

4.2.2. Possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul

Em relação às possibilidades da implantação de componentes curriculares nos cursos presenciais do IFSul, na ótica de educadores do Câmpus Pelotas, pode-se observar no Quadro 16, que foram identificados, na análise focal, duas grandes possibilidades, quais sejam: a aproximação entre o processo de ensino e aprendizagem escolar e o universo das novas gerações de estudantes e a flexibilização da gestão pedagógica.

A primeira categoria diz respeito à **“aproximação entre o processo de ensino e aprendizagem escolar e o universo das novas gerações de estudantes”** em virtude da oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul.

Esta categoria surge das falas dos docentes que dizem respeito à possibilidade de utilização das tecnologias existentes como ponto de aproximação com os alunos contemporâneos, bem como ao referirem que os materiais e recursos tecnológicos existentes e disponíveis para utilização, apresentam um grande potencial didático-pedagógico para a condução de processos educativos envolvendo os nativos digitais.

No que tange a possibilidade de utilização dos recursos tecnológicos existentes como ponto de aproximação com os alunos (primeira unidade de análise que compõe a categoria identificada), é importante referir que a oferta em estudo, por ser mediada pelas TICs existentes na sociedade atual, naturalmente, acaba por aproximar o aluno contemporâneo do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme já referido, os alunos de hoje são as primeiras gerações que cresceram e se desenvolveram na era da tecnologia digital (informacional e comunicacional), e que, por isso, estão acostumados e dependentes em relação à velocidade e facilidade de comunicação e acesso a informações e conteúdos.

Os alunos atuais pensam e processam as informações de maneira diferente, eles se comunicam de maneira diferente dos estudantes das gerações anteriores, o que deve ser observado no processo de ensino e aprendizagem (PRENSKY, 2001).

Ressaltando a importância das tecnologias existentes na aproximação entre o aluno atual e o processo educativo escolar, **D6** afirma: *“hoje em dia a tecnologia tem*

que fazer parte das aulas, para aproximar os alunos”. Já **DC1** aduz: “têm coisas que a gente não tem como fugir, o ensino a distância é uma delas, não adianta eu querer ser contra, a EaD é uma obrigatoriedade para o professor nos dias atuais”. A fala de **D1** complementa: “se o professor ficar distante disso (uso das tecnologias) vai deixar de aproveitar o mundo no qual as pessoas estão vivendo”.

Segundo **D3**, “o aluno é muito voltado para tecnologia, dificilmente se tu utilizares uma ferramenta agradável ele vai se sentir desmotivado”. Já **D5** acredita que a tecnologia motiva mais o aluno, pelo que a possibilidade de sucesso do processo educativo com o uso de recursos tecnológicos é muito maior.

Os docentes entrevistados enfatizam, ainda, que os materiais e recursos tecnológicos existentes e disponíveis para utilização, apresentam um grande potencial didático-pedagógico para serem mediadores de um evento de aprendizagem efetivo no contexto educacional contemporâneo (segunda unidade de análise da categoria em estudo).

No que diz respeito aos materiais existentes, **D6** afirma utilizar com seus alunos, em atividades realizadas a distância, um material da rede e-Tec Brasil. Segundo o docente, o material além de ser público, tem uma qualidade muito boa, e propõe diversas atividades, que auxiliam no desenvolvimento do aluno no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. **DC2**, igualmente, admite usar materiais de repositórios governamentais, de sites de professores, bem como materiais de empresas, os quais, segundo ele, são de boa qualidade e já estão prontos. Já **DC1**, aduz que um material disponível por uma empresa o auxiliou a entender melhor a programação de um equipamento industrial sobre o qual ele ministrava aula.

Já em relação aos recursos tecnológicos a serem utilizados, a maioria dos docentes entrevistados (**D1, D2, D3, D4, D5 e D6**) acredita que a realização de fóruns e chats, através dos ambientes virtuais de aprendizagem, podem auxiliar consideravelmente o processo educativo dos nativos digitais.

Conforme referido no referencial teórico, existe disponível na *internet*, uma grande quantidade de materiais e recursos tecnológicos, passíveis de utilização, e que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem quer seja na modalidade de educação a distância, presencial, ou ainda, nos componentes curriculares a distância em cursos presenciais (*blended learning*). Muitos destes, inclusive, encontram-se disponibilizados através do próprio Portal EaD do IFSul (Figura 12 e 13), quais sejam: Moodle, Plataforma MOOC de Cursos Livres Online Gratuitos, desenvolvida e cedida

gratuitamente pelo Instituto TIM, laboratórios virtuais, simuladores educacionais, *links* de sites de *internet* que contêm repositórios gratuitos de objetos de aprendizagem, bibliotecas virtuais e ferramentas de webconferência.

Frise-se que a utilização destes materiais e recursos, com uma intencionalidade didático-pedagógica bem planejada, é uma parte importante do processo educativo atual, uma vez que permite ao aluno o acesso à informação variada disponível *online*, a bases de dados, a bibliotecas digitais, portais educacionais, bem como possibilita a participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações *online*, dentre outros (MORAN, 2012).

E mais: a utilização da educação a distância (caso da oferta em estudo) e das tecnologias educacionais estimula e motiva o estudante para um estudo individualizado e independente através de recursos tecnológicos com os quais já possui familiaridade (ARETIO, 2001).

No entanto, cumpre ressaltar, que embora as tecnologias sejam muito importantes para a educação contemporânea, elas nada são em si mesmas, o que elas permitem é que os educadores contemporâneos, através da utilização de materiais e recursos tecnológicos adequados, criem contextos de aprendizagem significativos para os nativos digitais.

Por fim, a última categoria relacionada às possibilidades oriundas da implantação de componentes curriculares a distância nos presenciais do IFSul, na ótica de educadores do Câmpus Pelotas é a **“flexibilização da gestão pedagógica”¹⁰³**.

Esta categoria emerge das falas dos docentes que dizem respeito às possibilidades de retomada e recuperação de conteúdos, de gerenciamento das turmas, de condução das disciplinas de dependência, de integração entre câmpus e de realização de cursos de extensão, proporcionadas pela oferta em estudo.

No que tange a retomada e recuperação de conteúdos possibilitadas pelos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul (primeira unidade que compõe a categoria em estudo), **DC1 e D4** entendem que a oferta possibilita aos alunos escolher o momento que estão bem para estudar, o que acaba sendo mais proveitoso, uma vez os mesmos estarão com vontade de aprender.

¹⁰³ O sentido de gestão pedagógica adotado no presente trabalho refere-se ao planejamento de ações pedagógicas que proporcionem aos alunos o acesso, a permanência, bem como, o aprendizado com sucesso e qualidade, independentemente das diversidades existentes (SANTOS; PAULINO, 2006).

Já **D1** e **DC2** referem que, muitas vezes, os alunos não prestam atenção na aula, ou não entendem o conteúdo, e em outras, ainda, faltam a aula presencial. Segundo os docentes os efeitos negativos destas situações poderiam ser reduzidos se os mesmos pudessem, através do ambiente virtual de aprendizagem, retomar ou recuperar os conteúdos ou as atividades realizadas.

Em relação às possibilidades de gerenciamento de turmas (segunda unidade de análise), **D3**, **D4**, **D6**, **DC1** e **DC2** acreditam que a oferta em estudo possibilita a criação de turmas únicas em cada disciplina, ou seja, todos os alunos que necessitassem cursar o componente curricular a distância ficariam em um mesmo espaço virtual. **D3** justifica o seu entendimento afirmando: “*o percurso que eles vão ter que percorrer é o mesmo*”. Para **D4** “*a ideia é organizar por disciplina, independente da turma*”, segundo o docente, como pretende incentivar a realização de fóruns, a dúvida de um aluno pode ser a de outro, o que acaba por agilizar o processo de atendimento de alunos realizado através do ambiente virtual.

No que se refere à condução de disciplinas da dependência (terceira unidade de análise), dois docentes (**D1** e **D4**) visualizam esta possibilidade. De acordo com **D1** esta ideia “*parte da diretoria de ensino, e consiste em atender os alunos do noturno que necessitam fazer dependência, como eles não tem horário, e rodaram quando assistiram às aulas, no próximo semestre eles só vêm realizar as provas*”. Segundo **D4** isso é possível porque “*o Instituto libera da frequência*”.

Conforme visto quando da análise do Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância do IFSul, é plenamente viável a condução de disciplinas de dependência na Instituição, desde que os cursos sejam de regime seriado, cuja progressão regular se dê por série ou módulo. Tal aplicação encontra guarida na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 de 1996 (art. 24, inciso III), bem como na Organização Didática do IFSul (arts. 7º, 134, 135 e 136).

O parecer CNE/CES n.º 281/2006, igualmente analisado, permite, por sua vez, a condução de disciplinas de dependência nos cursos superiores. No entanto, tal possibilidade não encontra aplicação no IFSul uma vez que os cursos superiores da Instituição não são de regime seriado.

Por fim, no tocante as últimas duas unidades de análise, é necessário destacar que as mesmas foram vislumbradas somente por **D1**.

Em relação a possível integração entre câmpus do Instituto viabilizada pela oferta em estudo, **D1** manifesta “*a ideia é trabalhar junto com professores de outras*

áreas do Câmpus, ou até de outros câmpus”. De acordo com o docente, existem nos outros câmpus do Instituto disciplinas iguais às que ele pretende ministrar a distância, assim sendo, acredita ser possível juntar estes vários potenciais de conhecimento, para oferecer disciplinas de qualidade para os alunos.

Esta integração entre câmpus é um dos objetivos do Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância do IFSul (art. 1º, inciso III), e conforme exposto, possibilita, através da oferta em estudo, que disciplinas em EaD sejam elaboradas de forma conjunta entre os docentes de diferentes câmpus do Instituto, quer seja para atender uma demanda específica, quer seja para atender uma demanda coletiva.

Já quanto à realização de cursos de extensão parcialmente a distância, **D1** acredita ser uma forma de utilizar a oferta para atender um dos grandes objetivos do Instituto que é a Extensão.

Conforme referido no referencial teórico, a Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu art. 6º, inciso VII, preceitua de forma taxativa que uma das finalidades do IFSul é desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, pelo que se entende seja a oferta em estudo, uma ótima oportunidade para o desenvolvimento de tais programas.

Todas as unidades acima citadas evidenciam possibilidades oriundas da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, e nada mais são do que estratégias de flexibilização da gestão pedagógica passíveis de adoção no Instituto.

De acordo com Lück (2009) uma gestão pedagógica adequada somente ocorre quando são planejadas ações pedagógicas que proporcionem o alcance das mais variadas necessidades e situações de aprendizagem, garantido, por via de consequência, que mais alunos tenham acesso a um processo educativo qualificado.

É imperativo na sociedade contemporânea que as escolas, de quaisquer níveis de ensino, estejam abertas a um processo de flexibilização da gestão pedagógica que proporcione o atendimento das mais diversas situações. Quer seja no ensino presencial, a distância ou híbrido (*blended learning*), as instituições de ensino devem implementar estratégias adequadas a fim de que cada vez mais alunos sejam incluídos no contexto educacional.

Do que foi exposto acerca das possibilidades inerentes da oferta em estudo, infere-se que independentemente do fato da maioria dos docentes entrevistados demonstrar possuir um nível inferior de domínio e utilização das tecnologias educacionais, o que, por via de consequência, dificulta os mesmos na construção de contextos de aprendizagem adequados, eles visualizam que as tecnologias existentes e disponíveis para utilização, apresentam um grande potencial didático-pedagógico para aproximarem as escolas dos nativos digitais, os quais têm em comum o fato de terem nascido e se desenvolvido em uma sociedade imersa na utilização de recursos tecnológicos, mas que guardam peculiaridades que não podem deixar de ser considerado, pelo que se faz necessária à flexibilização da gestão pedagógica.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo investigar os desafios e possibilidades encontrados por professores e coordenadores de curso do IFSul – Câmpus Pelotas, que já deram início ao processo de implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Instituto, gerando conhecimento que irá contribuir em movimentos futuros neste sentido.

Entende este pesquisador, após a conclusão da pesquisa, que a mesma fornece elementos capazes de orientar docentes e coordenadores de curso, bem como os demais órgãos de gestão do IFSul, em relação aos possíveis caminhos a serem percorridos, e os quais devem ser evitados, a fim de se conseguir utilizar estratégias da educação a distância no ensino presencial (*blended learning*), para proporcionar aos alunos contemporâneos um processo de construção do conhecimento efetivo através de contextos de aprendizagem adequados.

5.1. CONTRIBUIÇÕES

Muito embora o foco da pesquisa fosse a identificação de desafios e possibilidades oriundos da implantação de componentes curriculares a distância em um contexto específico do IFSul (Câmpus Pelotas), os movimentos de análise sobre os dados de contorno (Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância e o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFSul, bem como as orientações emitidas pelo Conselho Nacional de Educação acerca da matéria em estudo) permitiu, através de uma interpretação hermenêutica realizada por este pesquisador, a identificação de desafios e possibilidades da implantação da oferta em estudo a nível institucional (sistematizados nos Quadros 12, 13 e 14), uma vez que analisados documentos aplicáveis ao Instituto como um todo.

A análise focal, por sua vez, realizada sobre as entrevistas semiestruturadas dos professores e coordenadores de curso envolvidos no processo de implantação dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais, de nível técnico e superior do IFSul – Câmpus Pelotas (população alvo de interesse da pesquisa), possibilitou o alcance dos objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: Objetivo 1: Identificar os principais desafios enfrentados por professores e coordenadores de curso do IFSul – Câmpus Pelotas, no processo de implantação de componentes curriculares a distância

no referido Instituto; Objetivo 2: Delinear a possibilidades de utilização de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, na ótica de educadores do Câmpus Pelotas e Objetivo 3: Construir, a partir dos dados coletados, um FAQ – *Frequently Asked Questions*, ou seja, uma sistematização das principais dúvidas acerca do referido tema.

No que diz respeito ao Objetivo 1, é importante destacar que este pesquisador concluiu, após a realização do estudo, que grande parte dos desafios de implantação dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Câmpus Pelotas do IFSul (sistematizados no Quadro 15), é consequência do nível inferior de apropriação tecnológica dos educadores envolvidos na oferta, uma vez que os mesmos ficam limitados apenas a uma “alfabetização tecnológica”, ou a utilização das tecnologias como um mero recurso de substituição, o que acaba por dificultar a criação de contextos de aprendizagem que estimulem a interação entre os atores envolvidos no processo de construção do conhecimento, situação esta que resta agravada, em muitos aspectos, pela falta de fomento adequado da oferta por parte do IFSul.

Em relação ao Objetivo 2, que se refere às possibilidades inerentes da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Câmpus Pelotas do IFSul (sistematizadas no Quadro 16), inferiu-se das análises realizadas, que muito embora a maioria dos docentes do Câmpus Pelotas demonstre possuir um nível inferior de domínio e utilização das tecnologias educacionais, o que, conseqüentemente, dificulta aos mesmos a construção de contextos de aprendizagem adequados, eles conseguem visualizar que os recursos tecnológicos existentes, apresentam um grande potencial didático-pedagógico para aproximar as escolas contemporâneas dos nativos digitais, sujeitos que nasceram e cresceram imersos em uma sociedade tecnológica, mas que por serem indivíduos distintos, que se encontram em situações distintas, necessitam que sejam adotadas/planejadas ações pedagógicas, que garantam seu acesso e permanência no contexto escolar.

Destaque-se ainda, que na visão deste pesquisador, ainda que o Câmpus Pelotas do IFSul, potencialmente, seja um terreno amplamente favorável para a implantação da oferta em estudo, haja vista a adesão do mesmo aos programas federais de educação a distância governamentais (UAB e Rede e-Tec Brasil), bem como por já ter adotado ações relacionadas a EaD (cite-se como exemplo a manutenção de um Portal EaD, através do qual disponibiliza um grande número de materiais e recursos

tecnológicos), não existe um esforço institucional consistente no sentido de que as duas modalidades de ensino – presencial e a distância – dialoguem entre si, e deem origem a um modelo que relacione as características positivas de cada uma delas (*blended learning*), motivo pelo qual os saberes e experiências de cada nicho de atuação nem sempre circulam ou são compartilhados de maneira igualitária entre todos os atores envolvidos no contexto educacional.

No que tange o Objetivo 3, ressalte-se que após conclusão da presente pesquisa, reuniu-se dados suficientes para a elaboração de um FAQ – *Frequently Asked Questions* (Apêndice C), através da sistematização das principais dúvidas acerca do referido tema. Tal FAQ, é uma produção gerada por esta dissertação e está disponível em <<http://faqblearningif.blogspot.com.br>>.

Lá se encontram informações sobre a pesquisa, bem como a sistematização, em forma de perguntas e respostas, das principais dúvidas referentes ao tema estudado, o que poderá auxiliar os educadores de outros câmpus, ou até de outros institutos federais, em movimentos no sentido de implantar componentes curriculares a distância em seus cursos presenciais. A ideia deste pesquisador é, posteriormente, migrar este FAQ para o site do IFSul, bem como utilizá-lo na elaboração de um guia de implantação dos componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Instituto (listado como um objetivo específico quando da qualificação da presente dissertação, mas que até o momento não pode ser implementado).

Importante referir, também, que a presente pesquisa oportunizou a publicação dos resultados do estudo em dois importantes eventos nacionais da área de educação no ano de 2015, o EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação¹⁰⁴ e o ESUD – Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância¹⁰⁵. Devido ao ESUD, o trabalho deste pesquisador foi selecionado para ser revisado/ampliado para publicação, no primeiro semestre de 2016, na Revista EmRede da Associação Universidade em Rede – UniRede¹⁰⁶, criada com a missão de fomentar a pesquisa e o desenvolvimento pedagógico e tecnológico no contexto da Educação a Distância e da educação apoiada pelas tecnologias digitais.

¹⁰⁴ Disponível em: <<http://educere.pucpr.br>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

¹⁰⁵ Disponível em: <<http://esud2015.uneb.br>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede>>. Acesso em: 26 jan. 2016

5.2. LIMITAÇÕES E TRABALHOS FUTUROS

Inicialmente, o objetivo do presente estudo era investigar os desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul, na visão dos docentes e gestores da Instituição.

No entanto, ao se dar início ao estudo, percebeu-se que o foco da pesquisa deveria ser melhor delimitado, a fim de que fosse possível por parte deste pesquisador o levantamento de dados focais relativos ao tema de interesse.

Assim sendo, optou-se por realizar um estudo de caso junto aos professores e coordenadores de curso do IFSul – Câmpus Pelotas, que iniciaram um movimento no sentido de implantar componentes curriculares a distância nos seus respectivos cursos presenciais.

Conforme referido quando da explicação acerca dos procedimentos metodológicos, foram entrevistados no total 8 (oito) educadores do Câmpus Pelotas do IFSul. Saliente-se que a ideia deste pesquisador era entrevistar um número maior de docentes, o que não foi possível em virtude do movimento grevista deflagrado no Instituto no ano de 2015. Entretanto, tal fator não foi determinante na qualidade dos dados levantados, uma vez que foi obtida uma grande e valiosa quantidade de informações.

Ainda que as limitações acima mencionadas não tenham interferido no resultado final do presente estudo, acredita-se que estudos posteriores a serem realizados por outros pesquisadores, poderão aumentar a população alvo, realizando entrevistas com outros educadores, e quem sabe ainda com os gestores da Instituição. Poderão, também, expandir a pesquisa para outros câmpus do Instituto, ou quem sabe até para outros institutos federais, bem como conduzir a pesquisa na perspectiva discente, dentre outros.

Reitere-se que os resultados desta pesquisa podem contribuir como um referencial de análise, auxiliando docentes e coordenadores de curso, bem como os demais órgãos de gestão do IFSul, na escolha dos caminhos a serem percorridos a fim de se conseguir utilizar estratégias da educação a distância no ensino presencial (*blended learning*), para qualificar o processo de construção do conhecimento no Instituto.

REFERÊNCIAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil - 2013**. Curitiba: Ibpx, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead>. Acesso em: 18 nov. 2014.

_____. **Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil - 2014**. Curitiba: Ibpx, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead>. Acesso em: 22 dez. 2015.

ALMEIDA, Maria E. B. de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

ALMEIDA, Nayron H.; EMBIRUÇU, Marcelo; MENEZES, Maurício F.; SARTORI, Isabel; SOUSA, Sandra F. S. **Matriz de distribuição do orçamento para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: análise crítica e proposição de um novo modelo**. In: XVI Congresso Latino-Americano de Gestão da Tecnologia, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <<http://www.altec2015.org/anais/altec/papers/754.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

ALVES, João R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. e FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.

ANDRADE, Luiz A. da R.; PEREIRA, Elizabete M. de A. **Educação a distância e ensino presencial: convergência de tecnologias e práticas educacionais**. Anais do SIED: EnPED-ISSN 2316-8722, v. 1, n. 1. 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/364-1042-2-ED.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARETIO, L. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona, Espanha, Editorial Ariel, 2001.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

BARBOSA, Guilherme L. **Repensar as TIC nas práticas letivas - da formação à integração: um estudo com Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho –

Guimarães, Portugal, 2014. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt>>. Acesso em: 22 set. 2015.

BECKER, Fernando. O que é o construtivismo? **Revista Ideias**, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação?** São Paulo: Ed. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28. ed., 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

_____. **Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

_____. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

_____. **Decreto n.º 5.557, de 05 de outubro de 2005**. Brasília, 2005a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

_____. **Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

_____. **Decreto n.º 5.800 de 08 de junho de 2006**. Brasília, 2006a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

_____. **Decreto n.º 6.301 de 12 de dezembro de 2007**. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2014.

_____. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

_____. **Decreto n.º 7.589 de 26 de outubro de 2011**. Brasília, 2011a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2014.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Organização Didática da Educação Básica, Profissional e Superior de Graduação.** Pelotas, 2012a. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Regulamento do Conselho Superior do IFSul.** Pelotas, 2012b. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Regulamento do Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional.** Pelotas, 2012c. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância.** Pelotas, 2013a. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.** Pelotas, 2013b. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Resolução n.º 70/2013 Conselho Superior.** Pelotas, 2013c. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Resolução n.º 71/2013 Conselho Superior.** Pelotas, 2013d. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. **Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005.** Brasília, 2005c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008.** Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Brasília, 2008b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. **Lei n.º 12.513, de 29 de outubro de 2011.** Brasília, 2011b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CES n.º 429/2005**. Brasília, 2005d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CES n.º 281/2006**. Brasília, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2012**. Brasília, 2012d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 6/2012**. Brasília, 2012e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 ago. 2014. <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

CARDOSO, Aline de O. da C. **A formação continuada de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: um diálogo necessário**. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCRS, Fac. de Educação, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3275>. Acesso em: 29 jul. 2014.

CARELLI, Maria José G.; SANTOS, Acácia Aparecida A. dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n3/v2n3a06.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

CORDÃO, Francisco A. Desafio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.26-47, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.senac.br/media/42468/os_boletim_web_3.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

CATAPAN, Araci Hack. Mediação Pedagógica Diferenciada. In: ALONSO, Katia Morosov; RODRIGUES, Rosangela S.; BARBOSA, Joaquim G. (Orgs). **Educação a Distância: práticas, reflexões e Cenários plurais**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 17 set. 2015.

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006

DEL PINO, Mauro Augusto B.; GRÜTZMANN, Thaís P.; PALAU, Roberta de C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1549/1456>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

FARIA, Adriano A. **A importância da disciplina e da autonomia para alunos em cursos de EAD**. In: XIV Seminário Internacional da Educação – SIEduca, 2009, Cachoeira do Sul. Disponível em: <<http://www.sieduca.com.br>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

FARIA, Adriano A.; SALVADORI, Ângela. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://santacruz.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

FIGUEIREDO, A. D. Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In: Conselho Nacional de Educação (2002). **Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento**. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Lisboa, 2002. Disponível em: <<http://eden.dei.uc.pt/~adf/cne2002.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014

FIGUEIREDO, A. D.; AFONSO, A. P. Context and Learning: a Philosophical Framework, In: FIGUEIREDO, A. D.; AFONSO A. P (Orgs). **Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context**, Information Science Publishing, Hershey, USA, 2005. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 19 set. 2015

FRAUCHES, Celso da C.; FAGUNDES, Gustavo M. LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**, 2007. Disponível em: <http://ava.unit.br/dokeos/conteudo/biblioteca_pos/POS2092ELEDU/LDB_2007-versao_final-150507.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.

GALVÃO FILHO, T. **As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais**. In: Anais do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial, Fortaleza, MEC, 2002. Disponível em: <<http://www.galvaofilho.net/comunica.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

GIRAFFA, Lucia M. M. CAMPOS, M. B.; FARIA, E. T.. Ambiente Moodle: potencialidades e experiências. In: FREITAS, A. L. de. et al. (Orgs.). **Capacitação Docente: um movimento que se faz compromisso**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

GOMES, Kelly A.; SANTOS, Maíra T. **20% a distância: reflexões sobre a resistência**. In: IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/06_14_59_1061-7518-1-PB.pdf> Acesso em: 09 jan. 2015.

GOUVEIA, Luis. A necessidade de capacitar conhecimento para o território. **Revista e-ciência**, T-Media. pp 13-14, 2006.

GRAHAM, C. *Blended learning systems: definition, current trends, and future directions*. In: BONK, C.; GRAHAM, C. (Org.). **The handbook of blended learning: global perspectives, local designs**. San Francisco, USA: John Wiley & Sons, 2006.

GRILLO, Magno Souza. **Integração curricular: um estudo sobre o curso técnico de nível médio de mecânica do campus Charqueadas – IFSUL**. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCRS, Fac. de Educação, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4421>. Acesso em: 29 jul. 2014.

GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpx, 2009.

GUIMARÃES, Deocleciano T. **Dicionário Técnico Jurídico**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Rideel, 2003.

JORGE, Nelson R. **Contextos de aprendizagem 2.0 a utilização de ferramentas WEB 2.0 para uma aprendizagem em contexto**. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do E-Learning) – Universidade Aberta, Lisboa, 2009. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1380>>. Acesso em: 01 out. 2015.

KEEGAN, Desmond. *Foundations of distance education*. 3.ed. London: Routledge, 1996. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 19 set. 2015.

KENSKI, Vani M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas**. Disponível em: <http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.

LITTO, Frederic M. **Aprendizagem a Distância**. São Paulo: Editora Imprensa Oficial SP, 2010.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

- LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. (Orgs.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-39.
- MACHADO, Viviane Guidotti. **Aula virtual: implicações e desafios docentes considerando o cenário de educação apoiada por tecnologias digitais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCRS, Fac. de Educação, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4911>. Acesso em: 29 jul. 2014.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antigüidade aos novos dias**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, Evandro S. A etimologia de alguns vocábulos referente à educação. **Olhares & Trilhas**. (Uberlândia) Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.
- MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- MATEUS FELIPE, A. J.; ORVALHO, J. G. **Blended-learning e a aprendizagem colaborativa no ensino superior**. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 7., 2004, Monterrey, México. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com216-225.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2015.
- MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Perguntas frequentes sobre educação superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php#disciplinas_semi_presenciais>. Acesso em: 08 out. 2015.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **EaD: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 set. 2014.
- MORAN, José M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- _____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.I.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus. 2006.

_____. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11º, 2004, Salvador. Anais eletrônicos. Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm>> Acesso em: 09 jan. 2015.

MORAN, José Manuel; ARAUJO FILHO, Manoel; SIDERICOUDES, Odete. **A ampliação dos vinte por cento a distância: estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP.** In: XII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a distância, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2015.

NUNES, Ivônio B. Noções de Educação a Distância. **Revista Educação a Distância nrs. 4/5, Dez./93-Abr/94.** 1994. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOC OESEAD.PDF>. Acesso em: 06 set. 2014.

ORTH, Miguel A. As políticas educacionais a distância em uma sociedade globalizada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 37, n. 23, p. 76-98, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/3978/3245>>. Acesso em: 06 set. 2014.

PEREIRA, Alice T. C.; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina A. C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, Alice T. C. (Org). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Em Diferentes Contextos.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

PRENSKY, M. *Digital natives digital immigrants.* In: PRENSKY, Marc (Org.). **On the Horizon. NCB University Press**, v. 9 n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com> >. Acesso em: 24 ago. 2014.

PUENTEDURA, R. **TPCK and SAMR – Models for enhancing technology integration.** In: MAINE LEARNING TECHNOLOGY INITIATIVE, 2008, Maine. Palestra. Disponível em: <<http://deimos3.apple.com/WebObjects/Core.woa/FeedEnclosure/educationmaine.gov-dz.4185841413.04185841415.4185841494/>> Acesso em 22 set. 2015.

QUARTIERO, Elisa Maria. Da Máquina de Ensinar à Máquina de Aprender: Pesquisas em Tecnologia Educacional. **Vertentes (São João Del-Rei)**, v. 29, p. 51-62, 2007. Disponível em: <http://www.intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/elisa_quartiero.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

QUINTANA, Alexandre C.; FERNANDES, Viviane L. P. Percepção do Estudante de Educação Técnica a Distância de Nível Médio sobre a realização das Tarefas Avaliadas no Ambiente Virtual. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 17, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12695>>. Acesso em: 28 jul.2014.

RABELLO, Cíntia R. L. **Tecnologias digitais e ensino superior: uma experiência de desenvolvimento profissional docente na UFRJ**. (Tese de Doutorado). RJ: UFRJ, 2015. Disponível em:

<http://www.rieli.com.br/materiais/dissertacao_ricardo_rodrigues.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/246/253>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

RODRIGUES, Lucilo A. Uma nova proposta para o conceito de blended learning. **Interfaces da Educação**, v. 1, n. 3, p. 5-22, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewArticle/72>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

RODRIGUES, Ricardo C. **Educação a distância em cursos presenciais do ensino superior uma análise de estratégias pedagógicas não presenciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - SP: Universidade Mackenzie, 2002. Disponível em: <http://www.rieli.com.br/materiais/dissertacao_ricardo_rodrigues.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2015.

RODRIGUES, Sheyla Costa; BROD, Fernando Augusto; NASCIMENTO, Cinara Ourique do. A Mediação Pedagógica na Educação Profissional a Distância. In: HENNING, Paula C.; RIBEIRO, Paula R. C. (Orgs.). **Diálogos na Educação em Ciências**, p. 41-50, Rio Grande, FURG, 2013.

ROSTAS, M.H.S.G.; ROSTAS, G.R. O ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I.V. (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

SANTOS, Adalcio M. dos; GONÇALVES, Sônia de F. Introdução à abordagem histórico educacional. **Professare**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.uniarp.edu.br/periodicos/index.php/professare/article/view/18/28>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

SANTOS, J. M. F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHMIDT, Michele de A.; ORTH, Miguel A. Ações políticas e sociais da educação profissional: alguns aspectos históricos. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.3, p.30-43, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.senac.br/media/53497/os_boletim_web_3.pdf>. Acesso em: 17 set. 2015.

SEGENREICH, Stella C. D. A inserção da EAD nos cursos regulares de ensino superior: oito anos de invasão ainda silenciosa dos “vinte por cento”. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação / 3º Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória: ANPAE, agosto de 2009. In: **Cadernos ANPAE** n.8, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/335.pdf>. Acesso em: 07 out. 2015.

SIEMENS, George. *Learning and knowing in networks: changing roles for educators and designers*. Paper 105: University of Georgia IT Forum, 2008. Disponível em: <<http://itforum.coe.uga.edu/Paper105/Siemens.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. 5. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2010

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Reduc, 1989.

SOUZA, Fernando Roberto Amorim. **Avaliação das condições da oferta dos cursos da Rede e-Tec Brasil: uma proposta possível**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-fernando-roberto-amorim-souza.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

STAKE, Robert E. *Investigación com estudio de casos*. Título original: *The art of case study research*. Tradução: Roc Filella. 4. ed. Madri: Ed. Morata, 2007.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito**. 5. ed. ver. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.

TARCIA, R. M. L.; CABRAL, A. L. T. Implantação de 20% a distância nas instituições de ensino. In: CARLINI, A. L. e TARCIA, R. M. L. (Orgs.). **20% a distância e agora?: orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

TARCIA, R.M. L.; COSTA, S. M. C. Contexto da Educação a Distância. In: CARLINI, A. L. e TARCIA, R. M. L. (Orgs.). **20% a distância e agora?: orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

TAVARES, Moacir G. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil**. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, v. 9, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/177/103>>. Acesso em: 18 set. 2015.

TAVARES, Jorge A. V.; NASCIMENTO, Inácia M. R. do. **Projovem Urbano: A integração entre o ensino fundamental, qualificação profissional e participação**

cidadã. III FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES, 2009. Disponível: < http://200.17.141.110/forumidentidades/IIIforum/textos/Jorge_Alberto_Vieira_Tavares_texto_2.pdf >. Acesso: 05 out. 2015.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: FORMIGA, M e LITTO, F. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education, 2009.

UAB – Universidade Aberta do Brasil. **O que é um polo de apoio presencial.** Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br> >. Acesso em: 05 jan. 2015.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Padrões e Competência em TIC para Professores: Diretrizes de implementação. Título original: **ICT competency standards for teachers: implementation guidelines.** Paris, 2009a. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf> >. Acesso em: 30 jul. 2014.

_____. Padrões e Competência em TIC para Professores: Módulos de padrão de competência. Título original: **ICT competency standards for teachers: competency standards modules.** Paris, 2009b. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf> >. Acesso em: 30 jul. 2014.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro.** Brasília: Ministério da Educação, p.22-31, 2005.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.** 9.ed., São Paulo, Martins Fontes, 1993.

WOLLSCHÄGER, Norbert; REUTER-KUMPMANN, Helga. Da divergência à convergência: Uma história do ensino e formação profissional. **Revista Européia - Formação Profissional**, n. 32. 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/etp/revista_cedefop_N32_portugues.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

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

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - ENTREVISTA¹⁰⁷

Pesquisador responsável: Igor Radtke Bederode

Professor orientador do Estudo: Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) - Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como finalidade investigar os aspectos relacionados aos desafios e possibilidades encontrados por professores e gestores do IFSul, quando do processo de implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do referido Instituto, gerando conhecimento que irá contribuir em movimentos futuros neste sentido.

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas em responder as perguntas estruturadas. A participação na Entrevista não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

¹⁰⁷ Adaptado a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado por Viviane Guidoti Machado em sua Dissertação de Mestrado em Educação: “Aula virtual: implicações e desafios docentes considerando o cenário de educação apoiada por tecnologias digitais”. PUCRS, Fac. de Educação. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4911>. Acesso em: 29 jul. 2014.

Como pesquisador, comprometo-me a esclarecer devidamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, pelo telefone: (53)91361313 ou pelo e-mail: <igor.bederode@gmail.com>.

Ciente,

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura

Nome Completo

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Identificação do entrevistado:

Idade:

Curso:

Tempo de serviço no IFSul:

Formação acadêmica: (técnica, graduação e pós-graduação):

Trabalha com EaD: (Rede e-Tec ou UAB):

1 – Você utiliza ou já utilizou tecnologias em sala de aula? Ex.: lousa digital, projetor, simuladores, e-mail, rede social, dentre outros.

- Você já teve alguma experiência com EaD, como aluno ou professor? Em caso positivo: Você acha que esta experiência pode auxiliá-lo na oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul? Como?

2 – Ao tomar conhecimento de que era possível, nos cursos presenciais do IFSul, realizar atividades a distância, você pensou em aplicar tal estratégia em alguma de suas disciplinas? Qual delas?

- Como você pensou em realizar atividades a distância nas suas disciplinas dos cursos presenciais?

- Que tipo de atividades você pensou em conduzir a distância?

- A utilização de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais é para sanar alguma demanda específica do Curso? Ex.: dependência, disciplina com maior reprovação ou naquelas em que os alunos possuem maior dificuldade, etc...

3 – Ao efetuar o planejamento da oferta você pensou em utilizar materiais didáticos (apostilas, apresentações, dentre outros) já utilizados na sala de aula presencial?

- Você considerou a possibilidade de elaborar novos materiais? Em caso positivo, que tipo de materiais?

4 – Ao pensar em realizar atividades a distância em suas disciplinas dos cursos presenciais, você identificou/encontrou alguma dificuldade para planejar a possível oferta? Quais dificuldades?

- Você tem conhecimento acerca do que é possível ou não ao planejar esta oferta, como por exemplo:

- Limite de utilização?
- Obrigatoriedade de avaliação presencial (ao menos uma)?
- Procedimentos operacionais?
- Quais materiais utilizar?
- Utilização de AVA?

5 – Você conhece alguns dos repositórios de materiais disponíveis *online* (Ex.: materiais rede e-Tec, bibliotecas virtuais, dentre outros disponibilizados no portal EaD do IFSul)?

- Você acredita que a falta de materiais e/ou a dificuldade em elaborá-los pode atrapalhar a utilização de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul? Por quê?

6 – Você utiliza ou já utilizou o AVA institucional (*Moodle*)? Em que circunstâncias?

- Você já recebeu capacitação de *Moodle* no IFSul?

- Você acha que é necessário uma capacitação de *Moodle* para os docentes terem capacidade de planejar a oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul? Por quê?

- Você acha que o conhecimento mais aprofundado acerca do *Moodle* (ferramentas e possibilidades) é capaz de garantir o êxito na ofertar componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul?

7 – Ao pensar em realizar atividades a distância em suas disciplinas dos cursos presenciais, você pensou em como irá gerenciar suas turmas? Vão ser criadas turmas individuais, que terão cronogramas de atividades diferenciados, ou os alunos, ainda que de turmas diferentes, serão centralizados em um único grupo?

- Vai possibilitar a discussão de fóruns de discussão?

- Irá realizar *chats* com os alunos?

- Qual a carga horária semanal pretende ocupar com estas atividades?

8 – O que você espera de esforço do aluno para que a disciplina ofertada a distância valha a pena?

Exemplo:

- Você espera que a oferta de componentes a distância estimule a realização de grupos de estudo entre os alunos?

- Você espera que o aluno aprenda a buscar a informação que necessita de forma autônoma?

- Qual a carga horária semanal de dedicação, que você espera do aluno?

9 – Como você vai avaliar os alunos que cursarem os componentes curriculares a distância?

- Como serão valoradas as tarefas realizadas pelos alunos?

- Vão existir atividades intermediárias objeto de avaliação, ou somente uma avaliação final?

10 – Você acha que a oferta de componentes curriculares a distância, vai aumentar a demanda de trabalho do professor? Por quê?

- Você imagina o quanto esta oferta poderá aumentar sua carga de trabalho?

- Esse possível aumento de demanda de trabalho pode dificultar/inviabilizar a referida oferta? Por quê?

11 – Você acha que a eventual postura do aluno (no que se refere a autonomia de aprendizagem, disciplina, dentre outros) pode ajudar ou prejudicar o alcance dos objetivos pretendidos quando do planejamento da oferta de disciplinas a distância?

- Essa influência é maior ou menor quando do processo de ensino e aprendizagem presencial? Por quê?

12 – Você acha que avaliações a distância são iguais a avaliações realizadas presencialmente? Ou são mais ou menos efetivas? Por quê?

13 – Você quer fazer alguma consideração importante que não foi contemplada na nossa entrevista?

APÊNDICE C – FAQ: *FREQUENTLY ASKED QUESTIONS*

O presente FAQ – *Frequently Asked Questions*, é oriundo da dissertação de mestrado de Igor R. Bederode¹⁰⁸, intitulada: “*DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IMPLANTAÇÃO DE COMPONENTES CURRICULARES A DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL), SOB A ÓTICA DE EDUCADORES DO CÂMPUS PELOTAS*”

A ideia ao construir este FAQ, que sistematiza em forma de perguntas e respostas as principais dúvidas referentes ao tema estudado, foi auxiliar os educadores de outros câmpus, ou até de outros institutos federais, em movimentos no sentido de implantar componentes curriculares a distância em seus cursos presenciais.

Boa Leitura!!!

O que é modalidade semipresencial de ensino e aprendizagem?

A modalidade semipresencial de ensino e aprendizagem, definida por várias vozes da área da educação a distância como *blended learning*, em linhas gerais, se caracteriza por ser uma estratégia didático-pedagógica mista, que relaciona a educação a distância, mediada pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs), e a educação presencial.

Os institutos federais podem ofertar disciplinas semipresenciais em seus cursos superiores (graduação e pós-graduação)?

Sim, a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial, no âmbito dos cursos superiores autorizados na modalidade presencial, é possível legalmente de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20/12/1996, em seu artigo 81, que foi regulamentado pela Portaria MEC n.º 4.059, de 10/12/2004.

Os institutos federais podem ofertar disciplinas semipresenciais em seus cursos técnicos de nível médio?

Sim, a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial, no âmbito dos cursos técnicos de nível médio na modalidade presencial, é possível legalmente de acordo com o art. 1º do Decreto n.º 5.154, de 23/07/2004 (que regulamenta a educação profissional e tecnológica prevista no art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), combinado com o art. 26 da Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20/09/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

¹⁰⁸ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Especialista em Direito do Trabalho e Direito Processual do Trabalho pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2012), Graduado em Tecnologia em Automação Industrial pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (2005) e em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (2008), Técnico em Eletromecânica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (2001). Atua como professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. E-mail: igor.bederode@gmail.com.

Cursos superiores não reconhecidos pelo MEC podem ofertar disciplinas na modalidade semipresencial?

Não, de acordo com orientações do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior (Parecer CNE/CES n.º 429/2005), somente cursos reconhecidos pelo MEC podem ofertar disciplinas na modalidade semipresencial.

A oferta de disciplinas na modalidade semipresencial é obrigatória nos institutos federais?

Não, tanto a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 quanto a Portaria n.º 4.059/2004 possibilitam (e não obrigam) a utilização do *blended learning* nos institutos federais

Qual o limite de atividades a distância que podem ser realizadas nos cursos presenciais dos institutos federais?

Tanto a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 quanto a Portaria n.º 4.059/2004 possibilitam a utilização do *blended learning* nos institutos federais, até o limite de 20% da carga horária total do curso presencial, cada uma no nível educacional que lhe compete.

Uma disciplina de curso presencial pode ser conduzida integralmente a distância?

A legislação existente somente estipula o limite percentual máximo de atividades a conduzidas a distância nos cursos presenciais, motivo pelo qual permite a instituição usar os 20% da forma que melhor lhe aprouver e de acordo com o planejamento pedagógico de cada curso, ou seja, uma disciplina pode ser integralmente realizada a distância, desde que sejam respeitados os momentos presenciais obrigatórios (acolhimento, avaliações, seminários, dentre outros que deverão estar previstos) e desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso, ou pode, ainda, estabelecer apenas uma pequena parcela da sua carga horária realizada por meio de encontros mediados em um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem.

A modalidade semipresencial pode ser utilizada para condução de disciplinas da dependência escolar?

Sim, de acordo com orientações do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior (Parecer CNE/CES n.º 281/2006), o limite de 20% da carga horária total do curso presencial, que pode ser ofertado a distância, inclui a oferta alternativa de disciplinas na modalidade semipresencial para alunos que tenham sido reprovados.

Quais os objetivos da implantação da modalidade semipresencial de ensino e aprendizagem nos cursos presenciais do IFSul?

De acordo com o art. 1º do Regulamento para oferta de componentes curriculares a distância do IFSul, os objetivos principais são Permitir ao discente vivenciar uma modalidade que desenvolve a disciplina, a organização e a autonomia de aprendizagem;

Flexibilizar os horários para estudos e Promover a integração entre os campi de componentes comuns entre os cursos.

Qual a base legal para ofertar disciplinas de dependência no IFSul na modalidade semipresencial?

Tal aplicação encontra guarida na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 de 1996 (art. 24, inciso III), bem como na Organização Didática do IFSul (arts. 7º, 134, 135 e 136).

Quais as exigências para o planejamento da oferta de disciplinas na modalidade semipresencial no IFSul?

De acordo com o art. 2º, 3º e 4º do Regulamento para oferta de componentes curriculares a distância do IFSul, o planejamento da oferta dos componentes curriculares em EaD para cada curso presencial, a ser realizado pelos colegiados dos cursos superiores, coordenadorias dos cursos técnicos e as áreas vinculadas, como o por exemplo o Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional (NPTE), atual Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional (CPTE), ou órgão equivalente, deverá explicitar quais disciplinas serão ofertadas, o percentual da carga horária de cada disciplina a distância, devendo ser respeitado o limite da carga horária do total do curso ofertada a distância, sendo no máximo 20%, a equipe responsável pela disciplina, a qual deverá obrigatoriamente conter professores responsáveis por cada disciplina, orientadores presenciais, a fim de atuarem como tutores, pedagogo ou técnico em assuntos educacionais (TAE) e designer educacional. O planejamento da oferta dos componentes curriculares que serão ministrados a distância deve possuir a concordância dos docentes envolvidos na oferta da disciplina, bem como deverá ser encaminhado à Pró-reitoria de Ensino – PROEN pelo Chefe do Departamento de Ensino ou equivalente do câmpus, com antecedência mínima de um semestre de oferta. No que tange o desenvolvimento, além dos momentos não presenciais, será obrigatória a previsão no plano de ensino do componente curricular a realização de momentos presenciais, tais como: semana de acolhimento, práticas obrigatórias, avaliações presenciais, os quais serão realizados com a mediação do Orientador Presencial. Os câmpus deverão garantir um espaço que permita a interação dos discentes com o responsável pela mediação, a aplicação das avaliações presenciais, e um laboratório de informática, que contará com a presença do monitor de AVA, para viabilizar o acesso dos discentes ao AVA Institucional, nos quais serão realizados os momentos não presenciais.

O IFSul possui substrato tecnológico para embasar a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial?

Sim, o IFSul já possui o substrato tecnológico para execução das atividades a distância, quais sejam: Portal EaD do IFSul, AVA institucional, Plataforma MOOC de Cursos Livres Online Gratuitos, desenvolvida e cedida gratuitamente pelo Instituto TIM, laboratórios virtuais, simuladores educacionais, *links* de sites de *internet* que contêm repositórios gratuitos de objetos de aprendizagem, bibliotecas virtuais e ferramentas de webconferência.

Quais os procedimentos operacionais para a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial no IFSul?

De acordo com o Regulamento para oferta de componentes curriculares a distância do IFSul e com orientações repassadas pela PROEN, inicialmente o planejamento da oferta deve ser aprovado em reunião de Curso (colegiado ou coordenação, conforme o caso). O planejamento deverá estar nos anexos do PPC e referenciado no item “Flexibilidade curricular”. Semestralmente abre a “janela de alteração” dos PPCs, onde são analisadas modificações de disciplinas, cargas horárias, ementas na Câmara de Ensino. A proposta aprovada no Câmpus deve ser encaminhada para o Diretor de Ensino, para posterior encaminhamento à PROEN para aprovação na Câmara de Ensino/Conselho Superior. O referido encaminhamento deve ocorrer com um semestre de antecedência em relação ao semestre letivo a ser ofertado. Com a aprovação do CONSUP, o componente curricular a distância poderá ser aplicado no semestre seguinte. Com base no planejamento da oferta de componentes curriculares a distância de cada Câmpus, a PROEN estimará as necessidades de capacitação EaD, de apoio do departamento de EaD da PROEN e de informação ao setor de registros acadêmicos.

O que são e quais os objetivos das TICs no IFSul?

De acordo com os arts. 1º, 2º e 3º do Regulamento para utilização das tecnologias de informação e comunicação do IFSul, TIC são todos os recursos tecnológicos utilizados, de forma integrada, com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem no IFSul, quer sejam eles de suporte eletrônico ou não. Pretende-se com a utilização das TICs ampliar as estratégias de ensino e aprendizagem, possibilitando novos meios de comunicação entre docentes e discentes e proporcionando ao discente o desenvolvimento de habilidades, potencialidades e autonomia na aprendizagem.

Podem ser utilizadas TICs em cursos presenciais do IFSul não reconhecidos pelo MEC?

Sim. O intuito do Regulamento para utilização das tecnologias de informação e comunicação do IFSul, é também possibilitar que uma disciplina de um curso presencial utilize-se das TICs, sem caracterizar-se, obrigatoriamente, como uma disciplina ofertada a distância. Portanto, é um caminho para permitir que os cursos superiores do IFSul, ainda não reconhecidos pelo MEC, possam utilizar-se, em suas disciplinas, das TICs como mediadoras de atividades valoradas de esforço acadêmico, sem que o rótulo semipresencial seja a elas atribuídas.

É necessário a realização de uma avaliação da eficácia da utilização das TICs nos cursos presenciais do IFSul?

Sim, conforme preceitua o art. 6º do Regulamento para utilização das tecnologias de informação e comunicação do IFSul, é obrigatória a realização de uma análise final da referida oferta a fim de sanar possíveis equívocos e identificar procedimentos adequados para serem replicados.

ANEXO A – RESOLUÇÃO N.º 70/2013 DO CONSELHO SUPERIOR DO IFSul



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE

CONSELHO SUPERIOR

RESOLUÇÃO N.º 70/2013

O Presidente do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, no uso das atribuições legais que lhe confere a Lei N.º 11.892, de 29-12-2008 e, conforme deliberação do Conselho Superior, na reunião ordinária realizada em 29 e 30 de outubro de 2013, no *campus* Santana do Livramento;

RESOLVE

Aprova, na forma do anexo, o Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância, do IFSul.

Pelotas, 31 de outubro de 2013.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Marcelo Bender Machado', written over a faint circular stamp.

Marcelo Bender Machado
Presidente do Conselho Superior

ANEXO B – REGULAMENTO PARA OFERTA DE COMPONENTES CURRICULARES A DISTÂNCIA DO IFSul

REGULAMENTO PARA OFERTA DE COMPONENTES CURRICULARES A DISTÂNCIA

Normatiza a utilização da oferta de componentes curriculares a distância em cursos Técnicos e cursos Superiores presenciais do IFSul

Art. 1º A oferta de componentes curriculares a distância objetivam:

I – Permitir ao discente vivenciar uma modalidade que desenvolve a disciplina, a organização e a autonomia de aprendizagem;

II – Flexibilizar os horários para estudos;

III – Promover a integração entre os *campi* de componentes comuns entre os cursos.

Art. 2º Os colegiados dos cursos Superiores, as Coordenadorias dos cursos Técnicos e as Áreas deverão realizar um planejamento dos componentes curriculares que serão ofertados na modalidade a distância.

§ 1º Deve existir a concordância dos professores envolvidos na oferta da disciplina.

§ 2º Os planejamentos da oferta dos componentes curriculares que serão ministrados na modalidade a distância deverão ser encaminhados à PROEN pelo Chefe do Departamento de Ensino ou equivalente do *campus*, com antecedência mínima de um semestre de oferta.

§ 3º A oferta dos componentes curriculares a distância para os cursos presenciais não poderá ultrapassar 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 4º Os cursos de graduação devem atender à Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

§ 5º Os cursos técnicos devem atender ao artigo 26º da Resolução nº 6 da CEB/CNE, de 20 de setembro de 2012.

Art. 3º O planejamento e o desenvolvimento de um componente curricular a distância envolve:

I – Professor: responsável pela preparação do conteúdo, pelo gerenciamento da execução do componente, esclarecimento de dúvidas de conteúdo e correção de atividades avaliativas.

II – Orientador Presencial: responsável no *campus* pela mediação entre os discentes, orientação sobre formas de estudo e aplicação de atividades avaliativas presenciais indicado pela coordenação ou colegiado do curso. No *campus* de origem da oferta do componente curricular essa função será exercida pelo professor. Na provisão de um orientador para cada 25 alunos.

III – Monitor de AVA: auxilia o discente, no laboratório de Informática do *campus*, esclarecendo dúvidas sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional.

IV – Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais – TAE: auxiliar no planejamento, elaboração e acompanhamento do componente curricular.

V – Designer Educacional: auxilia o Professor, Pedagogo ou TAE na elaboração e utilização de recursos de educação a distância, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Art. 4º Para componentes curriculares a distância serão adotados momentos presenciais e não-presenciais.

§ 1º Os momentos presenciais devem ser definidos no plano de ensino do componente curricular e realizados nos *campi* com a mediação do Orientador Presencial.

§ 2º Os *campi* deverão garantir um espaço que permita a interação dos discentes com o responsável pela mediação, a aplicação das avaliações presenciais, e um laboratório de informática, que contará com a presença do monitor de AVA, para viabilizar o acesso dos discentes ao AVA Institucional.

§ 3º Os momentos não presenciais ocorrerão através do AVA Institucional e de suas ferramentas, de acordo com a disponibilidade do *campus*.

Art. 5º Na implantação de componentes curriculares a distância serão necessários os seguintes procedimentos:

§ 1º A capacitação dos profissionais envolvidos será realizada pelo Núcleo de Educação a Distância – Nead ou órgão equivalente no Campus.

§ 2º A preparação do material deverá ocorrer durante o ano letivo anterior à oferta do componente curricular.

§ 3º Os componentes curriculares ofertados a distância deverão seguir as orientações estabelecidas pelo Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional – NPTE, ligado ao Departamento de Educação a Distância da PROEN.

§ 4º O coordenador do curso deverá informar ao registro acadêmico do campus, com antecedência mínima de três meses sobre a oferta do componente curricular da distância para que a pauta seja adequada para a comunicação com o AVA institucional.

Art. 6º Esta Resolução deverá ser aplicada também para Especialização Técnica de Nível Médio.

Art. 7º Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Pelotas, 29 de outubro de 2013

ANEXO C – RESOLUÇÃO N.º 71/2013 DO CONSELHO SUPERIOR DO IFSul



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE

CONSELHO SUPERIOR

RESOLUÇÃO N.º 71/2013

O Presidente do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, no uso das atribuições legais que lhe confere a Lei N.º 11.892, de 29-12-2008 e, conforme deliberação do Conselho Superior, na reunião ordinária realizada em 29 e 30 de outubro de 2013, no *campus* Santana do Livramento;

RESOLVE

Aprovãr, na forma do anexo, o **Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs**, do IFSul.

Pelotas, 31 de outubro de 2013.

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke at the end.

Marcelo Bender Machado
Presidente do Conselho Superior

ANEXO D – REGULAMENTO PARA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DO IFSul

REGULAMENTO PARA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

Normatiza a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos cursos Técnicos e Superiores presenciais do IFSul

Art. 1º As TIC compreendem mídias, ferramentas e recursos desenvolvidos ao longo do tempo, além de seus respectivos procedimentos e metodologias de utilização, permitindo a comunicação e veiculação da informação.

Art. 2º As TIC ampliam as estratégias de ensino e aprendizagem, possibilitam novos meios de comunicação entre docentes e discentes e proporcionam ao discente o desenvolvimento de habilidades, potencialidades e autonomia na aprendizagem.

Art. 3º São consideradas TIC os ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, memória Flash etc.); entre outros, sendo que as TIC também se configuram com a combinação dos elementos citados.

Art. 4º Para os componentes curriculares dos Cursos Técnicos e Cursos Superiores do IFSul, fica facultada a utilização de TIC, podendo ser contabilizada para fins de registro em até 20% (vinte por cento) da carga horária total de cada componente curricular.

Art. 5º São critérios para utilização das TIC:

I – O plano de ensino deve ser elaborado com apoio do Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais – TAE vinculado ao curso e deve identificar qual(is) TIC será(ão) utilizada(s), a(s) metodologia(s) de utilização e a carga horária atribuída a(s) atividade(s);

II – O plano de ensino deve ser validado pelo pedagogo ou TAE junto ao Coordenador do curso Técnico, e pelo Colegiado do curso Superior, no início do semestre letivo da oferta do componente curricular;

III – O acompanhamento da utilização das TIC deve ser feita pela coordenação pedagógica do curso.

Art.6º Ao final da execução do componente curricular, a coordenação pedagógica do curso deverá realizar com os discentes, docentes, Coordenadores de Curso ou Colegiado, a avaliação da eficácia da utilização das TIC.

Art. 7º Esta Resolução deverá ser aplicada também para Especialização Técnica de Nível Médio.

Art. 8º Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Pelotas, 29 de outubro de 2013

