

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA
CATARINA, *CAMPUS* FLORIANÓPOLIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL (PROFEPT)**

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DE CURSOS SUPERIORES DE TI DA
EPT PARA A INCLUSÃO DE CARGA HORÁRIA EAD**

**Dissertação de Mestrado
RIVANILDO MATOS SANTOS**

**Florianópolis/SC
2026**

RIVANILDO MATOS SANTOS

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DE CURSOS SUPERIORES DE TI DA
EPT PARA A INCLUSÃO DE CARGA HORÁRIA EAD**

Dissertação submetida ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como requisito parcial para obtenção de diploma do Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

Orientador: Prof. Dr. Igor Thiago Marques Mendonça

Coorientadora: Prof^a Dr^a Crislaine Gruber

Florianópolis/SC

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Santos, Rivanildo
Reestruturação curricular de cursos superiores de
TI da EPT para a inclusão de carga horária EaD / Rivanildo Santos;
orientação de Igor Mendonça; coorientação de
Crislaine Gruber. - Florianópolis, SC, 2026.
120 p.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Santa
Catarina, Câmpus Florianópolis. Mestrado Profissional
em Educação Profissional e Tecnológica em Rede
Nacional (ProfEPT). Departamento Acadêmico de Linguagem,
Tecnologia, Educação e Ciência.
Inclui Referências.

1. EaD. 2. EPT. 3. Reestruturação Curricular. 4.
Produto Educacional. 5. TI. I. Mendonça, Igor. II. Gruber,
Crislaine. III. Instituto Federal de Santa Catarina.
IV. Reestruturação curricular de cursos superiores
de TI da EPT para a inclusão de carga horária EaD.

RIVANILDO MATOS SANTOS

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DE CURSOS SUPERIORES DE TI DA
EPT PARA A INCLUSÃO DE CARGA HORÁRIA EAD**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em
Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina -
Campus Florianópolis.

Florianópolis, 10 de agosto de 2026.

Documento assinado digitalmente
gov.br **CRISLAINE GRUBER**
Data: 25/08/2026 10:14:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

.....
Profª Drª Crislaine Gruber
Coordenadora do Programa

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br **IGOR THIAGO MARQUES MENDONÇA**
Data: 25/08/2026 11:35:56-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

.....
Prof. Dr. Igor Thiago Marques Mendonça
Instituto Federal de Santa Catarina- Presidente e Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br **CRISLAINE GRUBER**
Data: 25/08/2026 10:12:05-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

.....
Profª Drª Crislaine Gruber
Instituto Federal de Santa Catarina- Coorientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br **SABRINA BLEICHER**
Data: 13/08/2026 15:21:49-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

.....
Profª Drª Sabrina Bleicher
Instituto Federal de Santa Catarina- Membro Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br **RAFAEL LEONARDO VIVIAN**
Data: 12/08/2026 22:38:37-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

.....
Prof. Dr. Rafael Leonardo Vivian - Membro Externo
Instituto Federal Catarinense

RIVANILDO MATOS SANTOS

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DE CURSOS SUPERIORES DE TI DA
EPT PARA A INCLUSÃO DE CARGA HORÁRIA EAD**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em
Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina -
Campus Florianópolis.

Florianópolis, 10 de agosto de 2026.

Documento assinado digitalmente
CRISLAINE GRUBER
Data: 25/08/2026 10:14:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Profª Drª Crislaine Gruber
Coordenadora do Programa

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
IGOR THIAGO MARQUES MENDONÇA
Data: 25/08/2026 11:35:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Prof. Dr. Igor Thiago Marques Mendonça
Instituto Federal de Santa Catarina- Presidente e Orientador

Documento assinado digitalmente
CRISLAINE GRUBER
Data: 25/08/2026 10:12:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Profª Drª Crislaine Gruber
Instituto Federal de Santa Catarina- Coorientadora

Documento assinado digitalmente
SABRINA BLEICHER
Data: 13/08/2026 15:21:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Profª Drª Sabrina Bleicher
Instituto Federal de Santa Catarina- Membro Interno

Documento assinado digitalmente
RAFAEL LEONARDO VIVIAN
Data: 12/08/2026 22:38:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Prof. Dr. Rafael Leonardo Vivian - Membro Externo
Instituto Federal Catarinense

Dedico este trabalho aos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica que, com dedicação e compromisso, promovem a inovação curricular e fortalecem a integração da Educação a Distância nos processos formativos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a força do universo por me proporcionar inspiração, serenidade e perseverança ao longo desta caminhada, fortalecendo-me diante dos desafios e renovando minha confiança nos momentos de maior dificuldade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), pela oportunidade de realizar esta formação e pelo compromisso com a excelência acadêmica, a pesquisa e a qualificação da Educação Profissional e Tecnológica.

Ao meu orientador, Professor Dr. Igor Thiago Marques Mendonça, pela orientação, pela confiança, pela disponibilidade, pela paciência e pelo rigor científico que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha coorientadora, Professora Dr.^a Crislaine Gruber, pela dedicação, pelo acompanhamento atento, pelas sugestões pertinentes e pelo incentivo constante durante todas as etapas deste estudo.

À Professora Dr.^a Sabrina Bleicher e ao Professor Dr. Rafael Leonardo Vivian, membros da banca examinadora, pela disponibilidade em avaliar esta dissertação e pelas reflexões, recomendações e apontamentos que contribuíram para seu aprimoramento.

Aos docentes do ProfEPT, pelos ensinamentos compartilhados, pelas reflexões proporcionadas e pela sólida formação acadêmica oferecida ao longo do curso.

Ao Instituto Federal Catarinense – *Campus* Fraiburgo, por proporcionar as condições para o desenvolvimento desta pesquisa e aos profissionais que participaram do grupo focal, pela disponibilidade, pelo comprometimento e pelas contribuições, fundamentais para a avaliação e o aprimoramento do produto educacional.

À Turma 7 do ProfEPT (ingresso 2024), por compartilhar comigo esta jornada de aprendizado, desafios, conquistas e crescimento. As experiências vividas, as amizades construídas e os momentos de convivência permanecerão para sempre em minha memória. Ao Héber, Édson, Nériton, Karin, Kyanny e à Bruna por estarmos continuamente em comunicação, aos demais colegas da turma 7 minha eterna gratidão. À minha família, que sempre esteve ao meu lado. Em especial, aos

meus pais, Valdeci Matos e Rosivaldo Soares (*in memoriam*), por todos os ensinamentos, valores e exemplos que marcaram minha vida; aos meus irmãos, Andson, Aíres e Aídma; às minhas sobrinhas, Júlia e Clara Isabel; e a todos os meus familiares.

Aos amigos e a todos que caminharam ao meu lado durante esse período, oferecendo apoio, incentivo e palavras de encorajamento, expresso minha sincera gratidão.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade. Espero que esta pesquisa e o produto educacional, dela decorrente, possam contribuir para o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica, favorecendo os processos de reestruturação curricular e ampliando as possibilidades de integração da educação a distância aos cursos superiores de Tecnologia da Informação.

*"Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz
doces. Recomeça."*

(Cora Coralina)

SANTOS, Rivanildo Matos. **Reestruturação Curricular de Cursos Superiores de Ti da EPT para a Inclusão de Carga Horária Ead**. 2026. 119 p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2026.

RESUMO

A expansão da Educação a Distância (EaD) no ensino superior, associada às recentes alterações no marco regulatório brasileiro, tem intensificado as discussões sobre a reorganização curricular dos cursos presenciais, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo propor uma sistemática de reestruturação curricular para os cursos superiores presenciais da área de Tecnologia da Informação da EPT, visando à inclusão de carga horária na modalidade de EaD. A fundamentação teórica apoia-se em estudos sobre EPT, EaD, mediação pedagógica, ensino híbrido, metodologias ativas e nos marcos legais que regulamentam a oferta de carga horária em EaD nos cursos presenciais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os procedimentos metodológicos envolveram o mapeamento da legislação e das normativas relacionadas à EaD, a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso da área de Tecnologia da Informação do Instituto Federal Catarinense e a elaboração de um produto educacional constituído por um guia destinado a subsidiar processos de reestruturação curricular. O produto foi submetido à avaliação por meio de um grupo focal, possibilitando a análise de sua organização, de sua aplicabilidade e de seu potencial de utilização em processos de reestruturação curricular. Os resultados evidenciaram que a sistemática proposta apresenta fundamentação legal e pedagógica consistente, organização lógica, potencial de aplicação institucional e possibilidade de adaptação a diferentes contextos da Rede Federal. Além disso, a avaliação do produto educacional confirmou sua pertinência como instrumento de apoio à reestruturação curricular, evidenciando que a inclusão planejada da EaD pode favorecer a flexibilização curricular, ampliar as possibilidades de acesso, permanência e êxito dos estudantes, especialmente daqueles que conciliam formação acadêmica e trabalho, desde que sustentada por planejamento pedagógico, mediação docente qualificada e observância das normativas educacionais. Conclui-se que a sistemática desenvolvida constitui um instrumento capaz de orientar processos de reestruturação curricular e de contribuir para a atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso, fortalecendo a integração da Educação a Distância à Educação Profissional e Tecnológica de forma planejada e alinhada às demandas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Educação a Distância. Educação Profissional e Tecnológica. Reestruturação curricular. Tecnologia da Informação. Produto educacional.

SANTOS, Rivanildo Matos. **Curriculum Restructuring of Higher Education IT Programs in Technical and Vocational Education to Incorporate Distance Learning Workload.** 119 p. Dissertation (*Stricto sensu* Postgraduate Course Professional Master's Degree in Professional and Technological Education in National Network) – Federal Institute of Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2026.

ABSTRACT

The expansion of Distance Education (DE) in higher education, together with recent changes in the Brazilian regulatory framework, has intensified discussions on the curricular restructuring of face-to-face undergraduate programs, particularly within the context of Vocational Education and Training (VET). In this context, this study aimed to propose a systematic approach to curriculum restructuring for face-to-face undergraduate Information Technology programs in VET, with the purpose of incorporating a DE workload into their curricula. The theoretical framework is grounded in studies on Vocational and Technological Education, Distance Education, pedagogical mediation, blended learning, active learning methodologies, and the legal frameworks governing the inclusion of DE workload in face-to-face higher education programs. This is a qualitative, applied study with exploratory and descriptive objectives, conducted through bibliographic, documentary, and field research. The methodological procedures included mapping the legislation and regulations related to Distance Education, analyzing the Pedagogical Course Projects of Information Technology programs at the Instituto Federal Catarinense, and developing an educational product consisting of a guide designed to support curriculum restructuring processes. The educational product was evaluated through a focus group, enabling the analysis of its organization, applicability, and potential use in curriculum restructuring processes. The results demonstrated that the proposed systematic approach presents a consistent legal and pedagogical foundation, logical organization, potential for institutional application, and adaptability to different contexts within the Brazilian Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education. Furthermore, the evaluation of the educational product confirmed its relevance as a supporting tool for curriculum restructuring, demonstrating that the planned integration of Distance Education can promote curricular flexibility and expand opportunities for student access, retention, and academic success, particularly for those who balance higher education with professional responsibilities, provided that it is supported by pedagogical planning, qualified teaching mediation, and compliance with educational regulations. It is concluded that the proposed systematic approach constitutes a practical tool capable of guiding curriculum restructuring processes and contributing to the revision of Pedagogical Course Projects, thereby strengthening the planned integration of Distance Education into Vocational and Technological Education in alignment with contemporary educational demands.

Keywords: Distance Education. Vocational Education and Training. Curriculum restructuring. Information Technology. Educational product.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapa da pesquisa.....72

Quadro 2 – Eixos temáticos utilizados na condução do grupo focal.....78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do Produto Educacional.....	84
Figura 2 – Sumário do Guia.....	85
Figura 3 – Sistemática do Guia.....	86
Figura 4 – Sistemática do Guia (continuação).....	87
Figura 5 – Exemplo de <i>checklist</i> utilizado no Guia.....	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Objetivos.....	20
1.1.1 Objetivo Geral.....	20
1.1.2 Objetivos Específicos.....	20
1.2 Aderência ao Programa PROFEPT.....	20
1.3 Trajetória do autor e o tema.....	21
1.4 Estrutura do trabalho.....	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1 A Educação Profissional e Tecnológica - EPT.....	25
2.2 Educação a Distância.....	29
2.2.1 A Educação a Distância na legislação brasileira: o novo marco regulatório.....	34
2.2.2 Mediação Pedagógica na Educação a Distância.....	35
2.2.3 Ensino Híbrido: Potencialidades e Tendência.....	39
2.2.4 Estrutura e organização da Educação a Distância.....	43
2.2.5 Metodologias ativas aplicadas na Educação a Distância.....	48
2.2.5.1 <i>Aprendizagem Baseada em Problemas</i>	49
2.2.5.2 <i>Aprendizagem Baseada em Projetos</i>	49
2.2.5.3 <i>Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)</i>	50
2.2.5.4 <i>Estudos de Caso</i>	51
2.2.5.5 <i>Aprendizagem Colaborativa</i>	51
2.2.5.6 <i>Gamificação</i>	52
2.2.5.7 <i>Microlearning</i>	52
2.2.5.8 <i>Aprendizagem Baseada em Competências</i>	52
2.2.5.9 <i>Aprendizagem por Trilhas Personalizadas</i>	53
2.2.5.10 <i>Considerações sobre metodologias ativas de ensino aplicadas na EaD</i>	53
2.3 Elementos Constitutivos no PPC para integrar EaD em cursos presenciais.....	54
2.4 Carga horária EaD em cursos presenciais: regulamentos, resoluções e PDI do IFC.....	57
2.5 Análise dos PPCs dos cursos superiores presenciais na área de TI com carga horária EaD no IFC.....	59
2.5.1 Organização da Educação a Distância no Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – IFC Rio do Sul.....	60
2.5.2 Organização da Educação a Distância no Curso de Sistemas de Informação – IFC Campus Camboriú.....	61
2.5.3 Organização da Educação a Distância no Curso de Redes de Computadores – IFC Brusque.....	64
2.5.4 Organização da Educação a Distância no Curso Rede de Computadores – IFC Campus Araquari.....	66

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	69
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	69
3.2 Participantes e Amostra do estudo.....	71
3.3 Detalhamento das Etapas da Pesquisa.....	71
3.3.1 Etapa 1 - Mapeamento Legal e Normativo da Educação a Distância na Reestruturação Curricular dos Cursos Superiores de TI da EPT.....	73
3.3.2 Etapa 2 - Estudo dos PPCs dos Cursos Superiores de TI do IFC: Estrutura Curricular e Modalidades de Oferta.....	73
3.3.3 Etapa 3 - Elaborar uma proposta de reestruturação curricular para inclusão de carga horária EaD em cursos superiores presenciais de TI da EPT (produto educacional).....	73
3.3.4 Etapa 4 - Avaliação do guia de reestruturação curricular no IFC Campus Fraiburgo.....	74
3.4 Local e Período.....	75
3.5 Procedimentos para Coleta e Análise de Dados.....	75
3.6 Aspectos éticos da pesquisa.....	79
4 PRODUTO EDUCACIONAL.....	81
4.1 Caracterização e finalidade do Produto Educacional.....	81
4.2 Processo de construção do Produto Educacional.....	82
4.3 Estrutura do Produto Educacional.....	83
4.4 Potencial de aplicação e replicabilidade.....	90
4.5 Complexidade do Produto Educacional.....	91
4.6 Caráter inovador.....	91
4.7 Considerações finais do capítulo.....	92
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	93
5.1 Aspectos identificados na análise documental dos PPCs.....	93
5.2 Avaliação do PE por meio do grupo focal.....	95
5.3 Contribuições do grupo focal para o aprimoramento do produto educacional.....	96
5.4 Discussão dos resultados e resposta à questão de pesquisa.....	100
5.5 Potencial de aplicação do produto educacional.....	100
6 CONCLUSÕES.....	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...	112
APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO.....	114
APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL 1 (APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL).....	116
APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL 2 (AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL).....	118
APÊNDICE E – LINK PARA O ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL.....	120

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Superior ocupa um espaço de grande relevância no cenário educacional brasileiro, pois contribui tanto para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos quanto para o avanço científico e tecnológico do país.

Nas últimas décadas, a educação superior brasileira passou por um processo de expansão e interiorização, no qual a Educação a Distância (EaD) assumiu papel relevante na ampliação das possibilidades de acesso à formação superior (Melo; Melo; Nunes, 2009). Essa tendência mantém-se evidente nos dados mais recentes, sobretudo em razão do crescimento da modalidade a distância.

Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2024, o aumento do número total de ingressantes entre 2023 e 2024 ocorreu majoritariamente em razão da modalidade a distância, que apresentou variação positiva de 1,0%, enquanto os cursos presenciais registraram redução de 1,0% no mesmo período (Brasil, 2025). Em uma análise de mais longo prazo, entre 2014 e 2024, o número de ingressantes em cursos presenciais reduziu-se em 30,2%, ao passo que, na EaD, houve crescimento de 360,0%. Nesse contexto, a participação dos ingressantes em cursos de graduação a distância passou de 23,4%, em 2014, para 66,8%, em 2024 (Brasil, 2025).

Embora a EaD esteja em plena ascensão, não é uma modalidade recente. Suas raízes remontam ao ensino por correspondência, quando materiais impressos eram enviados pelos correios a estudantes de diferentes regiões (Filatro, 2018). Peters (2001) aponta que até mesmo as epístolas de São Paulo (10-76 d.C.) podem ser interpretadas como experiências precoces de ensino a distância, ainda em um contexto pré-industrial. No século XIX, contudo, o ensino por correspondência se consolidou na Europa como a primeira geração da EaD, inserida em um período marcado pelo fordismo e pela ideologia do capital humano, que enfatizava o investimento em educação como estratégia de desenvolvimento econômico (Peters, 2001).

O avanço das tecnologias digitais transformou radicalmente essa modalidade, permitindo o contato em tempo real entre docentes e discentes, diversificando a oferta de cursos e ampliando o acesso à formação acadêmica. Como destaca Aretio (1996), as mídias interativas trouxeram vantagens como a redução de barreiras

geográficas, a permanência do estudante em seu meio cultural e profissional e a possibilidade de adaptação da formação às exigências contemporâneas. No Brasil, a regulamentação da EaD teve um marco fundamental em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que reconheceu oficialmente essa modalidade como válida em todos os níveis de ensino.

Ainda que denominada “ensino a distância”, a literatura alerta para os riscos de uma compreensão limitada do termo. Preti (2005 *apud* Gujamo, 2017) ressalta que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas deve ser concebida como um processo interativo que favoreça o desenvolvimento de ideias compartilhadas, a valorização de diferentes culturas e a construção colaborativa do conhecimento.

Nesse contexto, emerge a necessidade de refletir sobre a inserção da EaD na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), voltada à preparação para o exercício de profissões e à inserção social. A EPT apresenta uma história marcada por profundas transformações, desde as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, até a atual Rede Federal, que concentra a oferta de cursos técnicos e superiores voltados às demandas do mundo do trabalho (Allain; Wollinger, 2019).

O cenário contemporâneo evidencia desafios à reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da EPT, especialmente no ensino superior em áreas de tecnologia da informação. Autores como Moran (2013, 2017) e Moore (1993, 2007) defendem a relevância da EaD como estratégia de democratização do acesso ao ensino, pois proporciona flexibilidade de tempo e espaço, amplia a acessibilidade aos trabalhadores, às pessoas com compromissos familiares ou aos residentes em áreas remotas, além de favorecer a inclusão de diferentes perfis sociais e culturais. Entretanto, as pesquisas disponíveis ainda carecem de estudos específicos sobre a incorporação da carga horária EaD nos cursos superiores da EPT, especialmente em cursos de Tecnologia da Informação (TI).

Uma busca exploratória no repositório da CAPES entre março e maio de 2025 reforça essa lacuna: enquanto o descritor ‘educação a distância’ retorna mais de 12 mil resultados, os termos ‘inclusão de carga horária EaD’ e ‘curso superior da EPT’ apresentam, respectivamente, apenas três e nove pesquisas, não contemplando a temática específica de reestruturação curricular para cursos de TI. Essa ausência de investigações direcionadas reforça a necessidade de aprofundamento no tema.

Diante desse quadro, a presente pesquisa emana da experiência profissional e das observações empíricas realizadas pelo pesquisador durante sua atuação técnica no Instituto Federal Catarinense – *Campus* Fraiburgo. A partir do acompanhamento pedagógico e institucional junto ao Núcleo Pedagógico e ao Núcleo de EaD, constatou-se que a área de Tecnologia da Informação demanda adaptação constante às céleres transformações do mundo do trabalho e às novas demandas formativas.

Nesse cenário, a flexibilização curricular mediada por tecnologias digitais apresenta-se como uma necessidade estratégica para acolher a realidade do estudante trabalhador que, majoritariamente, concilia a formação acadêmica com as responsabilidades laborais. Portanto, o estudo justifica-se pela busca de uma integração planejada da modalidade EaD que assegure a democratização do acesso e das possibilidades de permanência.

A escolha pela área de TI como objeto deste estudo justifica-se, portanto, pela convergência entre a prática profissional e a mediação tecnológica, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2021) para esses cursos preconizam a integração contínua entre teoria e prática mediante o uso intensivo de tecnologias e a capacidade de adaptação rápida às mudanças setoriais (Brasil, 2016).

Nesse íterim, a integração planejada da EaD ao currículo acadêmico revela-se um vetor indispensável para potencializar o letramento digital dos discentes. Essa competência é definida por Romão e Banhos (2023) como um requisito essencial para garantir a participação ativa e cidadã na contemporaneidade, capacitando os sujeitos com habilidades críticas, autônomas e adaptáveis frente a um ecossistema social e tecnológico em constante evolução. Assim, ao converter o ambiente virtual em espaço de reflexão e prática, o currículo não apenas democratiza o acesso, mas capacita o estudante para responder às constantes transformações e disrupções do mundo contemporâneo.

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), à Linha de Pesquisa 2 – Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, e insere-se no Macroprojeto 6 – Organização de Espaços Pedagógicos na EPT. A partir desse contexto, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: Como incluir carga horária de Educação a

Distância nos processos de reestruturação curricular nos cursos superiores presenciais na área de TI da Educação Profissional e Tecnológica?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Propor uma sistemática de reestruturação curricular nos cursos superiores da área de TI da EPT, visando à inclusão de carga horária em EaD.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Mapear aspectos legais e normativos da inclusão de EaD em cursos superiores de TI da EPT presenciais no Brasil;
- Analisar os PPCs dos cursos superiores presenciais com carga horária EaD da TI da EPT do Instituto Federal Catarinense;
- Elaborar uma proposta de reestruturação curricular para inclusão de carga horária EaD em cursos superiores presenciais de TI da EPT (produto educacional);
- Validar a proposta de reestruturação curricular por meio de grupo focal realizado com gestores, professores e profissionais vinculados à Educação Profissional e Tecnológica e à área de Tecnologia da Informação.

1.2 Aderência ao Programa PROFEPT

A presente pesquisa apresenta aderência à área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que analisa os desafios e possibilidades da reestruturação curricular em cursos superiores da área de Tecnologia da Informação, visando à inclusão de carga horária na modalidade de Educação a Distância. O estudo dialoga com os princípios da democratização do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes, especialmente os trabalhadores, ao propor formas mais flexíveis de organização curricular.

O trabalho insere-se na Linha de Pesquisa 2 – Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, por dedicar-se à análise de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e à proposição de uma sistemática voltada à organização de processos de atualização curricular. Ademais, vincula-se ao Macroprojeto 6 –

Organização de Espaços Pedagógicos na EPT, na medida em que propõe a construção de um guia educacional destinado a subsidiar a inclusão planejada e fundamentada da EaD nos currículos de cursos superiores presenciais da área de TI da EPT.

Dessa forma, esta pesquisa articula fundamentação teórica e intervenção prática, em conformidade com os objetivos do ProfEPT, contribuindo para a consolidação de práticas curriculares inovadoras e alinhadas às demandas sociais, tecnológicas e educacionais da Rede Federal.

1.3 Trajetória do autor e o tema

Meu nome é Rivanildo Matos Santos. Sou natural de Pedro Alexandre, município do interior da Bahia, onde nasci em 17 de outubro de 1983. Vivi minha infância entre as cidades de Pedro Alexandre e Antas e, na adolescência, passei a residir em Jeremoabo, também no estado da Bahia. Sou filho de Rosivaldo Soares Santos (*in memoriam*) e de Valdeci Matos Santos, ambos da mesma idade. A forma como se conheceram é bastante singular, mas constitui tema para outro texto. Tenho três irmãos — Andson, Aíres e Aidma — e duas sobrinhas, Clara Isabel e Júlia. Amo profundamente minha família, com a qual mantenho vínculos de união, proximidade e afeto.

Minha trajetória profissional teve início após a conclusão do antigo 2º Grau, quando realizei o Curso de Magistério. Motivado pelo interesse pela docência, optei por cursar Letras (Português/Inglês) na cidade de Arcoverde-PE, conhecida como a terra do samba de coco. Nesse período, estabeleci sólidas amizades e vivenciei intensamente a cultura local. Posteriormente, retornei a Jeremoabo-BA, local onde atuei como professor em diferentes instituições de ensino, com destaque para a Escola Estadual Agrotécnica de Jeremoabo (EEAJ), que funcionava em regime de internato. Essa experiência foi especialmente marcante, em razão da oferta do Curso Técnico em Agropecuária, da qualidade do ensino técnico, da infraestrutura institucional e do comprometimento dos estudantes. Até os dias atuais, mantenho forte vínculo afetivo com essa comunidade educativa, frequentemente chamada de 'família EEAJ'.

Após o término do contrato na EEAJ, assumi o cargo de professor de Língua Portuguesa e Literatura na cidade de Simão Dias-SE, conciliando minha atuação profissional entre os municípios de Jeremoabo e Simão Dias. Em 2012, fui convidado a atuar como tutor presencial em um curso na modalidade de Educação a Distância (EaD), vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Curso de Letras (Inglês), no município de Sítio do Quinto-BA. Essa experiência revelou-se significativa para minha formação, ampliando minha compreensão acerca das potencialidades pedagógicas da EaD e de seu papel na ampliação do acesso ao ensino superior.

Em 2015, passei a residir na cidade de Rosário, na Argentina, onde tive a oportunidade de cursar dois anos de Medicina, além de realizar cursos na área da Educação, na *Universidad Nacional de Rosario* (UNR) e na *Universidad Abierta Interamericana* (UAI). A vivência acadêmica e cultural em outro país constituiu uma experiência profundamente enriquecedora, proporcionando a ampliação de horizontes, o contato com distintos sistemas educacionais e um expressivo crescimento pessoal e intelectual.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, atuei no Instituto Federal Catarinense (IFC), no *Campus* Fraiburgo, exercendo o cargo de Pedagogo, vinculado ao Núcleo Pedagógico (NUPE), além de participar de diversas comissões institucionais, entre elas o Núcleo de Educação a Distância (NEaD). Foi a partir dessa experiência profissional, vivenciada em Fraiburgo, que se consolidou minha aproximação com os cursos da área de Tecnologia da Informação, em especial o Curso Superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, ofertado integralmente presencial naquele *campus*.

A escolha da área de Tecnologia da Informação como objeto de investigação no mestrado decorre, sobretudo, da observação empírica e profissional de que, diante dos avanços tecnológicos, das transformações no mundo do trabalho e das novas demandas formativas, torna-se cada vez mais necessária a inserção planejada de carga horária na modalidade de Educação a Distância em cursos superiores presenciais da área de TI. Tal necessidade foi evidenciada tanto pelas demandas dos docentes, que buscam maior flexibilidade metodológica e integração pedagógica das tecnologias digitais, quanto pelos estudantes, muitos dos quais conciliam estudos, trabalho e outras responsabilidades. Assim, a EaD é

compreendida como estratégia complementar ao ensino presencial, e não como sua substituição, contribuindo para a ampliação das possibilidades formativas e para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, resido em Balneário Camboriú-SC e atuo como Pedagogo no Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú, mantendo minha inserção em atividades vinculadas ao acompanhamento pedagógico, ao planejamento curricular e às discussões institucionais relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica e à Educação a Distância.

O interesse pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) decorre, portanto, da busca por aprimoramento acadêmico e profissional no campo da EPT. Reconheço a relevância crescente dessa área no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante da expansão da oferta de cursos técnicos e superiores tecnológicos. Minhas expectativas em relação ao programa são elevadas, na medida em que almejo uma formação teórica sólida, articulada a uma prática investigativa consistente, capaz de subsidiar intervenções pedagógicas qualificadas e inovadoras.

1.4 Estrutura do trabalho

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, além das referências, apêndices e anexos, estruturados de modo a assegurar coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos adotados e o produto educacional desenvolvido. A organização do texto busca favorecer a compreensão progressiva do tema e evidenciar a articulação entre fundamentação teórica, investigação empírica e intervenção pedagógica.

O primeiro capítulo, de caráter introdutório, apresenta a contextualização do tema da pesquisa, destacando o crescimento da Educação a Distância no ensino superior e os desafios de sua inserção na Educação Profissional e Tecnológica. São explicitados o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a aderência ao Programa ProfEPT, a trajetória do autor em relação ao tema investigado e a estrutura geral do trabalho.

O segundo capítulo, dedicado à fundamentação teórica, discute os principais referenciais conceituais que sustentam a pesquisa, abordando a Educação

Profissional e Tecnológica, a Educação a Distância, a mediação pedagógica, o ensino híbrido, as metodologias ativas e os elementos constitutivos dos Projetos Pedagógicos de Curso para a integração da EaD em cursos presenciais. Este capítulo também analisa o marco legal e institucional vigente, com ênfase nas normativas nacionais e nas regulamentações do Instituto Federal Catarinense.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, detalhando a caracterização da pesquisa, o contexto e o local de realização, os participantes envolvidos, os instrumentos e técnicas de coleta de dados, bem como os procedimentos de análise e os aspectos éticos.

O quarto capítulo é dedicado ao produto educacional, descrevendo sua caracterização, concepção, elaboração, avaliação e validação, evidenciando sua aderência à Linha de Pesquisa e ao Macroprojeto do ProfEPT.

O quinto capítulo expõe os resultados da pesquisa, analisando os dados obtidos a partir da apresentação e avaliação do produto educacional, enquanto o sexto capítulo apresenta as conclusões, retomando os objetivos da investigação, os principais achados e as contribuições do estudo. Por fim, o trabalho é complementado pelas referências bibliográficas e pelos apêndices e anexos que subsidiam a pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentam-se os conceitos principais para a compreensão dos elementos que envolvem a temática da Educação a Distância e sua integração em cursos presenciais, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica .

A partir de referenciais legais, pedagógicos e sociológicos, busca-se analisar como a EaD vem sendo concebida e implementada no cenário educacional brasileiro, com ênfase nas contribuições de autores como Moore (1993, 2007), Moran (2013, 2017), Peters (2001), Valente (2019), Behar (2009), Mattar (2009, 2024), entre outros, cujas abordagens refletem a complexidade dessa modalidade. Além disso, examinam-se os marcos regulatórios, as especificidades do público da EPT, majoritariamente composto por trabalhadores, e os elementos estruturantes necessários à inserção da EaD nos Projetos Pedagógicos de Curso. Por fim, a fundamentação teórica oferece os aportes necessários para problematizar as possibilidades e os desafios da flexibilização curricular por meio da adoção de estratégias híbridas e inovadoras no ensino superior.

2.1 A Educação Profissional e Tecnológica - EPT

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme estabelecido pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), integra a educação básica e a educação superior, organizando-se em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, de graduação e de pós-graduação. Sua missão é articular ciência, trabalho, tecnologia e cultura, promovendo o desenvolvimento humano e social. Na perspectiva de Ramos (2012) e Ciavatta (2005), a EPT busca superar a fragmentação entre saberes, associando formação técnica à formação geral em processos educativos que valorizam o trabalho como princípio formativo.

Nesse contexto, a ampliação do acesso à educação superior no Brasil, nos últimos anos, trouxe à tona o debate sobre o perfil do aluno trabalhador, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Esses estudantes, majoritariamente oriundos das classes populares, enfrentam inúmeros

desafios para conciliar as exigências do trabalho com os compromissos acadêmicos e com a vida pessoal.

Conforme Vargas e Paula (2012), a democratização do ensino superior nas últimas décadas possibilitou o ingresso de estudantes das classes populares, mas também evidenciou o perfil do estudante trabalhador, que enfrenta obstáculos específicos de permanência decorrentes da necessidade de conciliar estudo, trabalho e responsabilidades cotidianas.

Nesta mesma direção, Carvalho *et al.* (2024) demonstram que uma parcela significativa dos estudantes da educação superior noturna precisa conciliar trabalho e estudo como estratégia de sobrevivência e de permanência acadêmica. A pesquisa evidencia que esses sujeitos enfrentam condições concretas de vida marcadas por jornadas extensas, vínculos trabalhistas precários e limitações de tempo, o que exige a adoção de estratégias institucionais e individuais para garantir o êxito no curso.

De acordo com Frigotto (2018), a EPT possui um compromisso histórico com a articulação entre formação integral, trabalho e cidadania, consolidando-se como um espaço estratégico para atender às demandas dos sujeitos trabalhadores que buscam ascensão social por meio da qualificação profissional. Nessa perspectiva, a Educação Profissional e Tecnológica configura-se como um campo estratégico para a elaboração de práticas, políticas e currículos mais inclusivos e flexíveis, capazes de atender às demandas dos estudantes trabalhadores.

Ciavatta (2005) argumenta que a Educação Profissional e Tecnológica deve articular formação técnica e formação humana, reconhecendo o trabalho como princípio educativo e compreendendo-o em suas dimensões históricas, sociais e culturais. Essa autora defende que a formação profissional precisa integrar conhecimentos científicos e experiências para promover processos educativos mais democráticos e emancipatórios.

Para Saviani (2007), a Educação Profissional não deve restringir-se ao desenvolvimento de competências instrumentais voltadas ao mercado, mas constituir-se como formação humana integral. O autor destaca que a relação entre trabalho e educação precisa ser compreendida em sua dimensão histórica e social, superando concepções tecnicistas e reduzidas da qualificação profissional.

Assim, ao considerar a especificidade da formação profissional e o público majoritariamente composto por trabalhadores, torna-se essencial reconhecer que esse estudante já traz saberes oriundos da experiência laboral, o que torna ainda mais relevante compreender como a EPT incorpora os conceitos de técnica e tecnologia.

Machado (2010) argumenta que a formação profissional precisa considerar os saberes construídos no trabalho, articulando-os aos conhecimentos científicos e tecnológicos. Para a autora, a formação integrada é condição para superar a dicotomia entre pensar e fazer, comprometida com a autonomia e a emancipação dos sujeitos trabalhadores.

Na EPT, os conceitos de técnica e tecnologia desempenham papéis fundamentais, refletindo a complexidade e a interdependência entre conhecimento teórico e aplicação prática. Com base na leitura do artigo de François Sigaut (2000), intitulado 'Observações sobre a técnica, a tecnologia etc.', verifica-se, nessa ideia central, uma crítica à visão reducionista que frequentemente limita a técnica a um mero instrumento econômico e argumenta pela necessidade de uma compreensão mais ampla.

Sigaut (2000) afirma, em seu artigo, que há muita confusão no entendimento entre técnica e tecnologia, visto que:

Na França, alguns de nós, desde Mauss, Haudricourt e Leroi-Gourhan, aderiram à seguinte decisão: chamamos técnica a 'ação tradicional eficaz', e chamamos tecnologia a ciência (social) que toma a técnica por objeto (Sigaut, 2000, p. 1, grifos do autor).

Essa distinção é fundamental para a EPT, pois impede a redução de formação profissional à mera instrumentalização técnica.

Nesse contexto, compreender a técnica como saber articulado à razão torna-se especialmente relevante na análise da Educação Profissional e Tecnológica. Isso porque o seu público-alvo é, majoritariamente, composto por trabalhadores, cuja realidade exige formas mais flexíveis de acesso à formação técnica e superior. A inserção de carga horária na modalidade de Educação a Distância em cursos presenciais da EPT representa uma estratégia relevante para

atender às demandas específicas desses estudantes, que precisam conciliar rotinas laborais com os compromissos acadêmicos.

Ao articular a formação técnica e tecnológica com a valorização dos saberes construídos no mundo do trabalho, a EPT contribui para a construção de percursos formativos que reconhecem as trajetórias de vida desses sujeitos e promovem sua permanência e êxito na educação superior. Trata-se de um espaço educacional que, ao integrar teoria e prática, deve garantir condições pedagógicas, estruturais e institucionais para acolher e formar sujeitos em sua diversidade, respeitando suas múltiplas realidades sociais e laborais.

Conforme destaca Ciavatta (2014), a formação profissional deve reconhecer os saberes oriundos do mundo do trabalho, valorizando as trajetórias de vida dos estudantes que já atuam no mercado de trabalho. Nesse sentido, estratégias como a flexibilização curricular e a adoção de metodologias híbridas ou a distância vêm sendo cada vez mais implementadas, com o objetivo de favorecer a permanência e o êxito acadêmico desses alunos.

Reforçando essa problemática, a dissertação de Camila Moreira Costa (2017), intitulada 'Entre a graduação e o trabalho: implicações da concomitância trabalho e estudo como elemento de distinção entre estudantes do ensino superior', evidencia que a necessidade de trabalhar durante a graduação pode afetar negativamente tanto o desempenho acadêmico quanto a permanência dos estudantes no ensino superior. Costa (2017) argumenta que a carga horária dedicada ao trabalho interfere diretamente na qualidade da formação, destacando a importância de políticas institucionais que considerem essa realidade como elemento estruturante do percurso formativo.

Em consonância com essa análise, os dados do Censo da Educação Superior de 2024 (Brasil, 2025) permitem ampliar a compreensão acerca das diferentes experiências formativas vivenciadas pelos estudantes da graduação. Entre as informações coletadas pelo Inep estão as atividades extracurriculares, que compreendem pesquisa, extensão, monitoria e estágio não obrigatório, este último entendido como atividade destinada ao aperfeiçoamento profissional e à aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e o mundo do trabalho. Nesse contexto, embora os dados censitários não permitam estabelecer uma relação direta entre a realização de estágio e a condição de estudante trabalhador, evidenciam a

importância de considerar as diferentes formas de articulação entre formação acadêmica e experiência profissional. Associada às evidências apresentadas por Costa (2017), essa perspectiva reforça a necessidade de políticas institucionais e de estratégias de organização curricular que considerem as condições concretas de vida dos estudantes e favoreçam sua permanência e seu êxito acadêmico.

Nesse contexto, a flexibilização curricular por meio da EaD pode promover maior autonomia e adaptabilidade aos estudantes trabalhadores, permitindo que conciliem suas responsabilidades profissionais com o processo formativo. Como afirma Ciavatta (1999, p. 18): “[...] a formação profissional precisa dialogar com a experiência dos trabalhadores, respeitando seus saberes e suas trajetórias de vida, para que a escola deixe de ser um espaço de exclusão simbólica.”

Assim, ao inserir uma carga horária mais flexível e contextualizada, a EaD se configura como uma ferramenta estratégica para ampliar o acesso, fortalecer a permanência e valorizar as múltiplas experiências.

A integração de tecnologias digitais no cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica apresenta-se como um fator de modernização que vai além da modalidade a distância. Segundo Bleicher e Marcom (2024), as práticas mediadas por tecnologias têm potencial inovador para o desenvolvimento de aulas presenciais, permitindo que a formação técnica dialogue com a cultura digital contemporânea. Com isso, contribui para que a reestruturação curricular não seja apenas um ajuste administrativo, mas uma estratégia pedagógica que favorece o engajamento discente e a permanência acadêmica.

2.2 Educação a Distância

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), reconhece a Educação a Distância (EaD) como uma modalidade legítima de ensino no Brasil, embora não apresente uma definição conceitual detalhada. No Artigo 80, a LDB (Brasil, 1996) estabelece que o Poder Público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como na educação continuada (Brasil, 1996). Essa diretriz demonstra o compromisso com a democratização do

acesso à educação, especialmente em contextos geográficos e sociais em que a oferta presencial encontra limitações.

Analisando a literatura, a definição da Educação a Distância perpassa por diferentes visões teóricas, refletindo a complexidade e a diversidade de elementos que a compõem. Moore (1993), ao desenvolver a Teoria da Distância Transacional, afirma que a EaD não deve ser compreendida apenas como uma separação geográfica entre alunos e professores. Segundo o autor, “a distância transacional é determinada pela quantidade de diálogo e pela estrutura do curso, em relação ao grau de autonomia exigido do estudante” (Moore, 1993, p. 23).

Moran (2017) enfatiza o papel das tecnologias digitais como mediadoras do processo educativo, ressaltando que a qualidade da EaD está diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica e à interação significativa entre os sujeitos. Para o autor, “ensinar e aprender a distância exigem um novo perfil de professor e de aluno, que saibam utilizar as tecnologias para colaborar, construir e transformar conhecimentos” (Moran, 2017, p. 15).

Peters (2001), por sua vez, propõe uma abordagem sociológica e organizacional da EaD, tratando-a como uma forma industrializada de ensino, caracterizada pela racionalização e pela divisão do trabalho educacional. O autor argumenta que “[...] a educação a distância representa uma ruptura com o modelo tradicional de ensino presencial, exigindo novas formas de planejamento, produção e distribuição do conhecimento” (Peters, 2001, p. 38).

Essas contribuições teóricas fundamentam a compreensão da EaD como um campo multidimensional, que envolve aspectos pedagógicos, tecnológicos, organizacionais e comunicacionais. Assim, ao considerar essas diferentes abordagens, é possível delinear caminhos mais eficazes para o desenvolvimento de propostas educacionais inovadoras e contextualizadas no ensino a distância.

A educação a distância, sobretudo no ensino superior, tem sido apresentada como uma alternativa viável diante das dimensões continentais do Brasil e da necessidade de ampliar o acesso à formação. No entanto, como argumenta Valente (2019), muitas propostas de EaD limitam-se a replicar modelos tradicionais de ensino com o uso de tecnologias, sem considerar adequadamente os aspectos pedagógicos do processo educativo.

O autor alerta que é ilusório acreditar que a simples transmissão de informação, ainda que mediada por tecnologias, resulte na construção do conhecimento. Para ele, “é necessário distinguir entre transmitir informação e criar condições para a construção do conhecimento” (Valente, 2019, p. 2). Essa construção exige a mediação intencional do professor e a interação entre os sujeitos do processo de aprendizagem.

Valente (2019) critica a adoção de abordagens que reduzem a EaD à difusão de conteúdos, como o modelo *broadcast*, em que não há interação efetiva entre professores e alunos. Embora eficiente na disseminação de informações, esse modelo compromete o desenvolvimento do conhecimento. Outra abordagem discutida é a “virtualização da escola tradicional”, que apenas transfere os métodos do ensino presencial para o ambiente digital, mantendo o foco na memorização e não na aprendizagem significativa.

Como contraponto, o autor propõe o conceito de “estar junto virtual”, uma modalidade de EaD que valoriza a interação mediada por tecnologias digitais, permitindo o acompanhamento do aluno e promovendo a construção do conhecimento por meio de espirais de aprendizagem (Valente, 2019). Esse modelo exige do educador uma atuação pedagógica ativa e planejada, bem como o uso eficaz da internet para oferecer suporte contínuo ao aluno.

Valente (2019) também destaca a necessidade de flexibilização das abordagens em EaD, argumentando que não há um modelo único capaz de atender a todos os contextos educacionais. Cada proposta deve ser coerente com seus objetivos pedagógicos, sendo essencial superar a ilusão de que toda EaD forma sujeitos autônomos e criativos apenas pela mediação tecnológica.

Com a atualização da Portaria MEC nº 378/2025 (Brasil, 2025), a inclusão de carga horária em EaD em cursos presenciais deve respeitar limites específicos conforme a área de conhecimento. Todos os cursos de graduação podem incorporar atividades a distância, exceto os cursos de Direito, Enfermagem, Medicina, Odontologia e Psicologia, que exigem maior carga horária presencial, sendo o curso de Medicina integralmente presencial. Para os demais cursos presenciais, a previsão de carga horária em EaD deve constar no Projeto Pedagógico do Curso, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o Decreto nº 12.456/2025 (Brasil, 2025), garantindo complementaridade entre formatos,

transparência na divulgação, qualidade da oferta e efetiva mediação pedagógica por meio de tecnologias educacionais, sem comprometer competências essenciais da área.

Nesse ínterim, Felcher *et al.* (2024), no artigo EaD em Cursos de Graduação Presenciais: uma Revisão Integrativa de Literatura, publicado na revista EaD em Foco, apresentam uma revisão integrativa com o objetivo de analisar como a carga horária na modalidade Educação a Distância tem sido incorporada em cursos presenciais de graduação no Brasil. A pesquisa contemplou artigos publicados entre 2018 e 2023, selecionados a partir de critérios definidos nos portais da CAPES e no *Google Acadêmico*, resultando em uma amostra final de quinze estudos.

A análise evidenciou que a implementação da carga horária EaD ainda ocorre de forma incipiente em muitas instituições, frequentemente restrita a disciplinas isoladas. Entre os principais desafios identificados destacam-se a resistência de docentes e discentes, a necessidade de formação pedagógica específica para atuação no ensino on-line e a insuficiência de infraestrutura tecnológica adequada. Por outro lado, os estudos analisados apontam percepções predominantemente positivas por parte dos estudantes, sobretudo no que se refere à flexibilidade proporcionada pela modalidade, desde que acompanhada de suporte institucional efetivo (Felcher *et al.*, 2024).

O referido artigo conclui que a inclusão da carga horária EaD em cursos presenciais pode contribuir para a democratização do ensino superior, ampliando possibilidades de acesso e permanência, desde que sua implementação esteja ancorada em planejamento curricular consistente, intencionalidade pedagógica e investimento sistemático na qualificação docente.

A discussão sobre a implantação da Educação a Distância em cursos presenciais é rica e diversificada, com autores que defendem essa integração e outros que apresentam críticas ou ressalvas. Moran (2013) é um dos grandes defensores da integração da EaD em cursos presenciais, enfatizando a importância da flexibilidade e da personalização do aprendizado. Ele argumenta que a combinação de EaD e ensino presencial pode proporcionar uma aprendizagem mais rica e adaptada às necessidades dos alunos. “O mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, integram, combinam numa interação cada vez maior, contínua e inseparável” (Moran, 2013, p. 9). Com o avanço das tecnologias

digitais, as experiências que antes eram exclusivamente físicas agora são ampliadas e transformadas por interfaces virtuais, permitindo uma interação mais rica e diversificada.

Moore (1993) é outro autor a favor da implantação da EaD; ele destaca que o verdadeiro cerne da EaD não reside apenas na distância física entre os participantes, mas na maneira como a educação é planejada, estruturada e mediada pedagogicamente para superar essa distância.

A teoria da distância transacional, uma das primeiras abordagens teóricas da EaD, lançada no início dos anos 1970, pretendia, aliás, fazer a fusão de duas tradições pedagógicas – o humanismo e o behaviorismo. A sua principal intenção foi romper com a hegemonia deste último, a indicar o título do estudo que deu origem à abordagem: “A autonomia do aluno: a segunda dimensão da aprendizagem independente” (Moore, 2002 *apud* Silva, 2019, p. 38, grifos do autor).

Moore (2002 *apud* Silva, 2019) argumentou que a distância transacional, ou a sensação de separação entre o aluno e o professor, poderia ser minimizada por meio de uma abordagem mais centrada no aluno, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e participativa.

É um grande desafio implantar uma parte da carga horária em EaD nos cursos presenciais; ao mesmo tempo, será uma tendência. O modelo semipresencial é considerado o mais viável para as escolas nos próximos anos, oferecendo uma combinação de momentos presenciais e atividades personalizadas que incluem projetos, práticas e pesquisas. Este modelo proporcionará diferentes níveis de flexibilidade e orientação, dependendo do Projeto Pedagógico do Curso, da instituição e da idade dos alunos, e exigirá menos presença física e horários rígidos nos cursos (Moran, 2013).

Diante do exposto, a Educação a Distância apresenta-se como uma possibilidade de flexibilização dos processos formativos, desde que sua integração ao ensino presencial esteja fundamentada em planejamento pedagógico, mediação docente e condições institucionais adequadas. Sua incorporação aos currículos, portanto, deve considerar não apenas as potencialidades das tecnologias digitais, mas também os aspectos pedagógicos e normativos que orientam sua oferta.

2.2.1 A Educação a Distância na legislação brasileira: o novo marco regulatório

De acordo com o Decreto Nº 12.456, de 19 de maio de 2025 (Brasil, 2025), a oferta de cursos de graduação pode ser organizada da seguinte forma: curso presencial, curso semipresencial e curso a distância.

Os cursos de graduação presenciais devem ofertar, no mínimo, 70% de sua carga horária total em atividades realizadas presencialmente, admitindo que até 30% possam ocorrer na modalidade a distância. Essa carga horária EaD pode ser desenvolvida por meio de atividades síncronas e assíncronas, desde que esteja prevista no Projeto Pedagógico do Curso, respeite as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2021) e seja informada de forma clara aos estudantes. O decreto ainda determina que a regulamentação complementar sobre a inclusão da carga horária a distância é de competência do Ministro da Educação (Brasil, 2025).

Diante disso, reforça a importância do equilíbrio entre teoria e prática na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao garantir que a maior parte da formação ocorra presencialmente, preservando a interação direta entre estudantes e docentes. Ao mesmo tempo, a possibilidade de inclusão de até 30% da carga horária em atividades a distância amplia as oportunidades de inovação pedagógica, permitindo o uso de metodologias digitais, recursos tecnológicos e estratégias flexíveis de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o decreto contribui para uma EPT mais dinâmica e alinhada às transformações tecnológicas e às demandas contemporâneas do mundo do trabalho.

Já os cursos de graduação ofertados na modalidade semipresencial devem assegurar, no mínimo, 30% da carga horária total em atividades presenciais e, adicionalmente, 20% em atividades presenciais ou síncronas mediadas por tecnologias digitais. O decreto também estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais ou ato do Ministro da Educação poderão determinar percentuais superiores a esses mínimos, conforme a especificidade de cada área (Brasil, 2021). Após o cumprimento desses limites, cabe às instituições de educação superior definir a forma de organização das demais atividades. Ressalta-se ainda que a carga horária total dos cursos semipresenciais não pode atingir ou ultrapassar os limites mínimos definidos para os cursos presenciais (Brasil, 2025).

Já na modalidade de Educação a Distância, estabelecem-se critérios mínimos para a organização dos cursos, com o objetivo de assegurar a qualidade e a conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme o art. 12 (Brasil, 2025, n.p.):

I - 10% (dez por cento) da carga horária total do curso por meio de atividades presenciais; e

II - 10% (dez por cento) da carga horária total do curso em atividades presenciais ou síncronas mediadas.

§ 1º Alcançados os limites mínimos de que trata o *caput*, caberá às Instituições de Educação Superior definirem o formato de oferta das demais atividades.

§ 2º A composição da carga horária dos cursos de graduação a distância não poderá atingir ou superar os limites mínimos estabelecidos para os cursos semipresenciais, nos termos do disposto no art. 11, *caput*.

Essa atualização da resolução reforça a importância de estabelecer parâmetros mínimos de qualidade na Educação a Distância, assegurando o equilíbrio entre atividades presenciais e mediadas, de forma a manter a interação, a mediação pedagógica e a efetiva aprendizagem dos estudantes.

2.2.2 Mediação Pedagógica na Educação a Distância

A mediação é um conceito abrangente, presente em múltiplos campos do saber, como a psicologia, a comunicação, o direito e a educação. Suas bases teóricas remontam à sociologia e à filosofia, dialogando também com princípios das ciências naturais (Malmann, 2008). De modo geral, refere-se à intervenção intencional orientada à promoção de determinados resultados educativos.

Conforme Moore e Kearsley (2007), na Educação a Distância a mediação envolve processos de interação planejada entre professores e estudantes, mediados por tecnologias digitais, com o objetivo de promover a aprendizagem e a construção colaborativa do conhecimento.

Nesse contexto, destaca-se a dissertação de Bernardo Barbosa Gomes (2024), que aborda a mediação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica com base em autores como Vygotsky (1991 *apud* Gervai, 2007), Feuerstein (2014 *apud* Sacerdote, 2018), Masetto (2006), Malmann (2008), Machado (2010), Belloni

(2015) e Sodré (2017). Os autores citados oferecem perspectivas distintas sobre o papel do mediador e o uso das tecnologias nos processos formativos: Vygotsky (1991 *apud* Gervai, 2007) e Feuerstein (2014 *apud* Sacerdote, 2018) compreendem a mediação como elemento essencial no desenvolvimento das funções cognitivas superiores e no aprendizado socialmente construído; Masetto (2006) enfatiza a postura do professor como facilitador da aprendizagem; Malmann (2008) e Machado (2010) entendem a mediação como movimento e performance que envolve interações humanas e tecnológicas; Belloni (2015) propõe a integração crítica das TIC nos processos formativos; e Sodré (2017) ressalta a centralidade da tecnologia na constituição da consciência contemporânea.

A análise da dissertação de Gomes (2024) contribui para compreender a mediação pedagógica como um processo dinâmico, dialógico e intencional, que integra dimensões cognitivas, sociais, tecnológicas e culturais, reafirmando a importância do professor como mediador da aprendizagem em ambientes mediados por tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, a mediação pedagógica contrapõe-se diretamente às concepções transmissivas e mecanicistas de ensino, aproximando-se de uma prática formativa dialógica e emancipatória. Entretanto, é preciso considerar que Godoy (2001) observa que, quando a Educação a Distância é estruturada apenas como transmissão de conteúdos e distribuição de materiais instrucionais, tende a reproduzir a lógica da educação bancária, marcada pela passividade do estudante e pela centralização do professor como detentor do saber. Para a autora, a ausência de mediação pedagógica dialógica e intencional transforma o processo educativo em um ato de depósito de informações, esvaziando o potencial formativo das tecnologias digitais.

Conforme Freire (1982 *apud* Mattar, 2009), esse modelo de ensino reduz o aluno a um receptor de conteúdos, anulando sua autonomia e sua capacidade crítica. Em oposição, o autor propõe uma educação humanista e problematizadora, fundamentada no diálogo e na interação entre sujeitos, que compreende a mediação como um processo emancipatório de construção coletiva do conhecimento.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, esse debate ganha especial relevância. Saviani (2018) destaca que a escola desempenha o papel central na democratização do saber e na formação omnilateral do sujeito,

constituindo-se como espaço de socialização dos conhecimentos sistematizados. Godoy (2001) reforça esse argumento ao alertar para o risco de que projetos de EaD reproduzam práticas transmissíveis, transformando o estudante em mero receptor de conteúdos mediados por interfaces digitais.

Assim, a EaD pode incorrer na lógica bancária de privilegiar a centralização do ensino e o acúmulo de informações, em detrimento do diálogo, da interação e da reflexão. Para evitar tal distanciamento, é necessário compreender o processo educativo como prática dialógica e libertadora, na qual o diálogo se configura como ato de criação, encontro e humanização, permitindo ao estudante tornar-se sujeito ativo de sua própria aprendizagem.

Nessa perspectiva, a mediação pedagógica na EaD requer o domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que constituem parte essencial do trabalho docente nessa modalidade. Como essa forma de ensino se caracteriza pelo afastamento físico entre professores e estudantes, torna-se imprescindível o uso de recursos tecnológicos nos processos de mediação realizados em ambientes virtuais de aprendizagem. Por estarem em espaços distintos, docentes e discentes dependem dessas ferramentas para compartilhar informações e possibilitar a interação pedagógica (Moore; Kearsley, 2007).

Embora os recursos tecnológicos possibilitem novos ambientes de aprendizagem, não substituem a intencionalidade pedagógica do professor. Essa perspectiva é destacada por Astudillo (2025), ao enfatizar que as tecnologias digitais não possuem, por si mesmas, qualidades educativas ou pedagógicas, sendo o professor responsável por atribuir sentido pedagógico ao uso das TDIC, por meio de sua presença mediadora.

A efetividade da mediação pedagógica em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) transcende a mera disponibilização de materiais. Conforme analisam Bleicher *et al.* (2023) em estudo sobre o uso do Moodle na Educação Profissional, a fragilidade ou o esvaziamento do potencial formativo do ambiente ocorre quando este é utilizado apenas como repositório de conteúdos. Os autores evidenciam que o sucesso da aprendizagem on-line depende diretamente da intencionalidade e da presença docente ativa, capaz de promover interações que superem a passividade e estimulem a colaboração entre os sujeitos.

Em consonância com essa perspectiva, Bleicher *et al.* (2023) analisam o uso do ambiente virtual Moodle como espaço de mediação pedagógica e evidenciam que sua efetividade depende diretamente da intencionalidade e da presença docente. Quando o ambiente é utilizado apenas como repositório de conteúdos, esvazia-se seu potencial formativo e interativo, limitando as possibilidades de diálogo e colaboração entre os sujeitos envolvidos.

Nesse panorama, Mendonça e Gruber (2024) investigam a mediação pedagógica em encontros síncronos de cursos da Educação Profissional e Tecnológica ofertados na modalidade a distância e demonstram que, quando planejados com intencionalidade pedagógica, esses encontros configuram-se como espaços privilegiados de diálogo, de construção colaborativa do conhecimento e de fortalecimento do vínculo entre professores e estudantes.

Dessa forma, a mediação pedagógica na EaD não se limita ao uso instrumental das tecnologias digitais, mas configura-se como prática intencional, dialógica e colaborativa, capaz de promover autonomia, participação e construção compartilhada do conhecimento. Nessa perspectiva, constitui-se elemento estruturante da proposta formativa na Educação Profissional e Tecnológica.

No contexto desta pesquisa, a mediação pedagógica constitui eixo de análise e orientação para a reestruturação curricular dos cursos superiores presenciais de TI para inclusão de carga horária de EaD. Trata-se de compreender como os processos formativos serão planejados, acompanhados e avaliados em ambientes digitais, assegurando que as atividades on-line não se limitem à transposição de conteúdos, mas promovam interação, diálogo e construção colaborativa do conhecimento.

Assim, a mediação torna-se princípio organizador do desenho curricular, da arquitetura pedagógica e das práticas docentes, configurando-se como elemento de qualidade e intencionalidade formativa na implementação da modalidade EaD nos cursos presenciais da EPT. Portanto, a mediação constitui o eixo que impede que a EaD se converta apenas em repositório de conteúdos, deslocando o foco para práticas pedagógicas dialógicas, emancipatórias e articuladas às especificidades formativas dos cursos de TI.

2.2.3 Ensino Híbrido: Potencialidades e Tendência

O ensino híbrido é entendido por Christensen, Horn e Staker (2015) como um modelo em que parte da aprendizagem ocorre em ambientes digitais, com controle do aluno sobre o tempo, o ritmo e o lugar, e parte em momentos presenciais. Segundo Bacich e Moran (2018), esse modelo, associado a metodologias ativas e ao uso de tecnologias, possibilita uma reorganização do currículo que potencializa a participação do estudante e a adequação às suas necessidades.

A discussão sobre ensino híbrido, ou *blended learning*, tem ganhado destaque em função da crescente convergência entre a educação presencial e a educação a distância. Tori (2009) explica que a EaD, antes associada exclusivamente ao ensino não presencial, vem passando por transformações significativas, impulsionadas pelo avanço das tecnologias interativas, pela ampliação das possibilidades de comunicação e pela necessidade de flexibilização dos processos educacionais. Com isso, tem-se aproximado a EaD do ensino presencial, resultando em modelos híbridos que combinam elementos de ambos os ambientes de aprendizagem.

Segundo o autor, o ensino híbrido surge da articulação entre sistemas de aprendizagem virtual interativa e práticas presenciais. Tori (2009) destaca que a evolução histórica desses sistemas revela três momentos: no passado, predominavam experiências presenciais, separadas das práticas mediadas por tecnologias; no presente, há aproximação crescente entre os dois ambientes; e, no futuro, o *blended learning* tende a se consolidar como forma predominante de aprendizagem. Essa transformação é representada pelo *continuum* entre práticas presenciais e virtuais, demonstrando que as modalidades educacionais não devem mais ser compreendidas como opostas, mas como partes de um mesmo processo integrador.

O autor enfatiza, ainda, que o ensino híbrido não se limita à simples combinação de aulas presenciais com atividades on-line. Trata-se, segundo Tori (2009), de um modelo estruturado sobre dimensões como espaço, tempo e interatividade. A dimensão espacial envolve o *continuum* entre ambientes reais e virtuais, que abrange desde atividades totalmente presenciais até experiências imersivas mediadas por realidade virtual e aumentada. Já a dimensão temporal

abarca relações síncronas e assíncronas, permitindo organizar interações que variam da comunicação em tempo real a atividades realizadas em momentos distintos. A dimensão da interatividade, por sua vez, considera o grau de participação do estudante, que pode oscilar entre situações passivas e ambientes altamente interativos.

Tori (2009) também analisa o conceito de “distância” na educação, compreendido como um conjunto de variáveis que influenciam a percepção de proximidade entre professor, estudante e conteúdo. Essa percepção está associada a fatores como o tempo de resposta, a intensidade da interação e a adequação dos recursos comunicacionais utilizados. Para o autor, a diminuição dessa distância não depende apenas da presença física, mas da qualidade das interações, da clareza das mediações e do uso adequado de tecnologias educacionais.

Além disso, o autor aponta que o ensino híbrido tende a ganhar ainda mais força no futuro, devido à incorporação de novas tecnologias, como videoconferências avançadas, ambientes 3D, sistemas de realidade aumentada e outras interfaces digitais que permitem experiências educacionais cada vez mais imersivas, interativas e integradas (Tori, 2009). Essas inovações ampliam o potencial pedagógico das práticas híbridas, reforçando sua relevância no cenário contemporâneo da educação.

Nesse sentido, Pereira *et al.* (2024) demonstram que o ensino híbrido vem sendo aplicado com êxito em cursos da área de Tecnologia da Informação, especialmente em disciplinas de programação introdutória. Os autores destacam que a combinação entre ambientes virtuais e momentos presenciais favorece o desenvolvimento de competências técnicas e o engajamento discente em atividades práticas.

Pillon, Techio e Baldessar (2020) destacam que a adoção do ensino híbrido representa uma estratégia capaz de articular as vantagens do ensino presencial com as potencialidades das tecnologias digitais. As autoras explicam que o modelo *blended learning* não se resume à alternância entre ambientes virtuais e presenciais, mas envolve a reorganização de práticas pedagógicas baseadas em metodologias ativas, valorizando o protagonismo estudantil, a interação e o desenvolvimento das competências necessárias ao século XXI.

Nesse sentido, o estudo de caso apresentado no artigo revela que as

instituições de ensino superior têm incorporado disciplinas híbridas com o objetivo de aprimorar processos formativos e atender às demandas contemporâneas da educação, especialmente na ampliação da flexibilidade curricular e nas práticas de aprendizagem mediadas por tecnologias (Pillon; Techio; Baldessar, 2020).

Dentre as possibilidades de aplicação do ensino híbrido, destacam-se os modelos metodológicos desenvolvidos pelo *Clayton Christensen Institute* (Christensen; Horn; Staker, 2013). Esses modelos preveem a implementação do ensino híbrido de forma gradual, podendo apresentar características mais sustentadas ou mais disruptivas, conforme o nível de reorganização dos espaços, dos tempos e das práticas pedagógicas exigido para sua adoção.

As metodologias estão organizadas conforme o seu nível de disrupção. Elas iniciam por propostas que podem ser implementadas com as infraestruturas atualmente disponíveis nas escolas e avançam até modelos que exigem a reestruturação dos espaços escolares. Entre esses modelos estão: rotação, flex, *à la carte* e virtual enriquecido.

Nos modelos menos disruptivos, como é o caso da sala de aula invertida, subcategoria do modelo por rotação, o estudante realiza uma etapa dos estudos em ambiente virtual e, posteriormente, aprofunda ou consolida os conteúdos em sala de aula com o professor. Nessa modalidade, não se exige qualquer alteração na infraestrutura escolar já existente.

Avançando para modelos mais disruptivos, como os modelos *à la carte*, flex ou virtual enriquecido, observa-se o afastamento do conceito tradicional de sala de aula, no qual o professor atua predominantemente como transmissor de conteúdos. Nesses formatos, organizam-se espaços como laboratórios, ambientes de discussão, auditórios e outras estruturas que favorecem dinâmicas mais interativas e colaborativas.

Um exemplo de universidade que tem adotado o ensino híbrido estruturalmente é a UniAmérica. A UniAmérica, localizada em Foz do Iguaçu (PR), oferece um modelo de ensino híbrido que pode ser considerado inovador.

À luz das experiências desenvolvidas pela Universidade, observa-se que o ensino híbrido pode assumir uma configuração institucional robusta, na qual parte dos conteúdos é estudada em ambiente virtual, enquanto os momentos presenciais são dedicados prioritariamente a atividades práticas, colaborativas e orientadas por

metodologias ativas. Nesse modelo, a organização curricular é redesenhada para fortalecer o protagonismo estudantil, diversificar os espaços de aprendizagem e integrar atividades como projetos, resolução de problemas e rotação entre diferentes ambientes formativos. Tais práticas demonstram que a adoção do ensino híbrido vai além da combinação entre componentes on-line e presenciais, exigindo planejamento pedagógico intencional e coerente com os objetivos formativos da instituição (Braga, 2015 *apud* Debald; Golfeto, 2016).

Considerando essa reconfiguração das práticas pedagógicas, o modelo educacional implantado na UniAmérica estrutura-se sobre pilares que orientam metodológica e epistemologicamente toda a proposta institucional. Debald e Golfeto (2016), ao descreverem o modelo formulado por Braga (2015), apresentam seis elementos fundamentais que sustentam essa organização curricular:

- a) Integração entre teoria e prática (temática) – contextualizando e atribuindo significado ao aprendizado, iniciando o processo cognitivo e social pelo componente da prática, por meio de desafios, problemas ou questões norteadoras/provocadoras;
- b) Movimento Maker – também conhecido como cultura maker, que institucionaliza o aprender a fazer, fazendo. Para tal intento, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPr) consolida-se como a metodologia mais adequada para o desenvolvimento de competências.
- c) Estudo e Aprendizado Independente – construindo autonomia no educando e desenvolvendo sua competência de autodidatismo. Para isso, utiliza-se a metodologia *flipped classroom*, que permite criar um hábito de estudo continuado e progressivo.
- d) Aprendizagem baseada em Competências – subvertendo a lógica curricular disciplinar e linear, fortemente focada no conteúdo (*just-in-case*), e avançando para uma organização fundamentada na aplicabilidade do conhecimento, na performance e no desempenho (*just-in-time*);
- e) Aprendizagem para o Domínio – consolidando o modelo de competências a partir de processos avaliativos que evidenciam se o educando adquiriu ou não determinada competência, orientando o percurso formativo para que todas sejam efetivamente alcançadas;
- f) Preceptoria/Mentoria – concebida como estratégia central do modelo educacional da UniAmérica, voltada ao acompanhamento individual dos educandos, contemplando dimensões cognitivas e socioemocionais da formação (Debald; Golfeto, 2016, p. 8).

Dessa forma, observa-se que o ensino híbrido, quando articulado a metodologias ativas, não apenas reorganiza tempos e espaços da aprendizagem, mas promove a participação efetiva do estudante no processo formativo. As

experiências relatadas por Debald e Golfeto (2016) evidenciam que a inovação pedagógica exige mudanças curriculares, estruturais e culturais, deslocando o foco da transmissão de conteúdos para a construção colaborativa do conhecimento.

Nesse cenário, o protagonismo estudantil emerge como princípio orientador das práticas educacionais e confirma que os modelos híbridos podem potencializar a aprendizagem ao integrar teoria, prática e resolução de problemas reais. Assim, o *blended learning* consolida-se como uma perspectiva que fortalece a autonomia do aluno e responde às demandas contemporâneas da Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

No contexto dos cursos superiores de Tecnologia da Informação ofertados na EPT, o ensino híbrido apresenta-se como estratégia pedagógica que vai além de mera incorporação de ferramentas digitais. Trata-se de uma reorganização curricular que redefine tempos, espaços e metodologias, favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas e socioformativas alinhadas às demandas da transformação digital. Assim, o *blended learning* pode se tornar um elemento estruturante para a flexibilização curricular e para a integração planejada da carga horária de EaD em cursos presenciais, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas inovadoras na EPT.

Cada um dos formatos do *blended learning* distribui as atividades entre momentos on-line e presenciais de modo complementar, possibilitando personalização, uso de diferentes espaços, alternância de tempos de aprendizagem e maior diversidade metodológica, em uma perspectiva em que o digital não substitui a aula presencial, mas a potencializa por meio de novos arranjos curriculares e pedagógicos. Esse entendimento reforça que o ensino híbrido não é apenas uma alternância de modalidades, mas uma reorganização planejada que envolve a gestão de tempos e espaços e o redesenho das atividades educacionais (Brasil, 2024).

2.2.4 Estrutura e organização da Educação a Distância

A Educação a Distância não se desenvolve a partir de um modelo único ou uniforme, mas exige uma organização institucional mínima capaz de assegurar a mediação pedagógica e tecnológica entre professores e estudantes. Moore e

Kearsley (2007) explicam que a EaD deve ser concebida como um sistema integrado, no qual tecnologias, equipe multidisciplinar e processos de interação se articulam para garantir suporte permanente ao estudante e coerência metodológica. Para Peters (2001), essa modalidade pressupõe planejamento prévio, definição de objetivos formativos e infraestrutura adequada, elementos que asseguram a continuidade e a qualidade das ações educativas realizadas fora do espaço físico institucional.

Essa perspectiva evidencia que a organização da EaD ultrapassa aspectos meramente tecnológicos, envolvendo dimensões pedagógicas, administrativas e institucionais que se articulam para garantir a qualidade do processo educativo. Assim, compreender esses elementos torna-se indispensável para analisar como a modalidade pode ser incorporada aos Projetos Pedagógicos de Curso de maneira coerente com os princípios da EPT.

Compreender essa estrutura sistêmica é essencial para analisar como a EaD pode ser integrada, de forma planejada, aos cursos superiores de Tecnologia da Informação oferecidos na Educação Profissional e Tecnológica.

No cenário brasileiro, a organização da EaD está profundamente vinculada às políticas públicas de expansão e democratização do ensino superior. Nesse sentido, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) constitui referência fundamental por estruturar, nas instituições públicas, modelos organizacionais baseados na articulação entre polos presenciais, universidades credenciadas e redes de formação distribuídas pelo território nacional. Conforme Belloni (2015), o modelo da UAB consolidou-se como uma experiência institucional pioneira ao integrar infraestrutura tecnológica, polos regionais e equipes acadêmicas especializadas, promovendo uma ampla interiorização e descentralização da oferta de cursos superiores a distância.

Faria, Lima e Toschi (2016) observam que a UAB passou a orientar a estrutura da EaD nas universidades públicas, definindo diretrizes para os polos de apoio presencial, para a organização das equipes pedagógicas e para os arranjos de gestão entre União, estados e municípios. Assim, a estrutura da modalidade decorre diretamente da política pública que orienta sua implementação e determina sua organização.

Observa-se, portanto, que a consolidação da EaD nas instituições públicas não depende apenas da existência de tecnologias digitais, mas também de políticas institucionais capazes de estruturar equipes, definir responsabilidades, organizar fluxos de trabalho e assegurar condições para a mediação pedagógica. Essa compreensão aproxima-se da concepção sistêmica defendida por Moore e Kearsley (2007), segundo a qual a efetividade da modalidade decorre da integração entre diferentes dimensões organizacionais e pedagógicas.

Se, por um lado, a EaD é influenciada por políticas públicas que definem seus arranjos institucionais, por outro, sua efetividade depende diretamente das condições materiais e pedagógicas oferecidas pelas instituições.

Além dos aspectos político-institucionais, a EaD requer infraestrutura adequada para sua operacionalização. Essa estrutura envolve laboratórios de informática, ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas de webconferência, redes de internet, e-mail institucional e espaços de suporte tecnológico. Do ponto de vista pedagógico, a organização também depende de equipes especializadas, como professores formadores, conteudistas, tutores, mediadores e coordenadores, responsáveis por mediações síncronas ou assíncronas e pelo acompanhamento contínuo do estudante. Nessa perspectiva, Behar (2009) afirma que os modelos pedagógicos da EaD devem integrar objetivos formativos, estratégias metodológicas e tecnologias digitais, de modo a favorecer a interação, o protagonismo discente e os processos colaborativos de aprendizagem.

Um exemplo da materialização desses pressupostos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pode ser observado no Instituto Federal Catarinense (IFC). A regulamentação institucional demonstra como os referenciais teóricos discutidos anteriormente são traduzidos em diretrizes organizacionais, evidenciando a necessidade de integração entre os aspectos pedagógicos, tecnológicos e administrativos para a implementação da modalidade.

No IFC, a Educação a Distância é regulamentada pela Resolução nº 23/2025 – CONSUPER/IFC (Instituto Federal Catarinense, 2025), que estabelece princípios, objetivos e diretrizes para sua oferta. O documento determina que a modalidade assegure equivalência ao ensino presencial quanto à carga horária, aos conteúdos e à qualidade pedagógica, além de prever infraestrutura tecnológica, suporte institucional e condições de acessibilidade. Para tanto, as sedes e os polos devem

dispor de laboratórios, acesso à internet e ao Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, de modo a viabilizar atividades síncronas e assíncronas e garantir o adequado funcionamento da modalidade (Instituto Federal Catarinense, 2025).

Essa Resolução define, ainda, que a estrutura organizacional da EaD no IFC se constitui a partir do Centro de Educação a Distância (CEaD), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, e dos Núcleos de Educação a Distância (NEaD) presentes nos *campi*. O CEaD é responsável pelo planejamento, implementação e acompanhamento das políticas institucionais de EaD, enquanto os NEaD assumem a execução das ações formativas e o suporte pedagógico e tecnológico nos *campi* (Instituto Federal Catarinense, 2025). É importante ressaltar que o CEaD apoia os NEaDs, uma vez que alguns papéis são centralizados, como é o caso do designer educacional, do designer gráfico e do profissional de suporte no AVEA.

Essa organização evidencia uma distribuição de responsabilidades que articula ações centralizadas e descentralizadas, permitindo que as políticas institucionais de Educação a Distância sejam implementadas de forma integrada entre a Reitoria e os *campi*. Dessa maneira, a estrutura organizacional favorece maior uniformidade na oferta da modalidade, sem desconsiderar as especificidades e as demandas de cada contexto institucional.

A oferta da modalidade também envolve uma equipe multidisciplinar composta por profissionais que atuam de forma articulada para assegurar a efetividade do processo educativo. Entre esses atores estão o coordenador de curso, responsável pelas atribuições previstas na Organização Didática; o docente, responsável pelo planejamento das atividades, produção do conteúdo e mediação pedagógica; o designer educacional e o designer gráfico, que contribuem para a organização e elaboração dos materiais didáticos; o profissional de Tecnologia da Informação, que garante o funcionamento das ferramentas e o suporte aos usuários; o profissional de suporte no AVEA, que atua nas questões de acessibilidade e orientação aos estudantes; e o profissional de produção audiovisual, que desenvolve materiais em áudio e vídeo. A Resolução prevê, ainda, a possibilidade de participação de outros profissionais, conforme as especificidades das ações e das demandas institucionais (Instituto Federal Catarinense, 2025).

A constituição dessa equipe multidisciplinar reforça a ideia de que a oferta de atividades desenvolvidas a distância, com mediação pedagógica e utilização de

tecnologias digitais não depende exclusivamente da atuação docente. Ao contrário, evidencia que a qualidade da EaD está associada ao trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas, cujas competências se complementam para assegurar condições adequadas de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das ações educativas.

Cabe destacar que a Resolução nº 23/2025 não define prazos específicos para elaboração dos materiais didáticos, mas determina que sua produção e disponibilização no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem devem seguir diretrizes e orientações institucionais. O documento estabelece que o planejamento e a organização dos conteúdos devem ser realizados em articulação entre CEaD, NEaD, coordenação de curso e docentes, assegurando alinhamento com os objetivos pedagógicos, com o PPC e com os princípios da EaD adotados pela instituição (Instituto Federal Catarinense, 2025).

Esse processo evidencia que a elaboração dos materiais didáticos constitui uma atividade planejada e integrada ao currículo, não se restringindo à produção de conteúdos digitais. A organização institucional busca assegurar que os recursos educacionais estejam alinhados às estratégias pedagógicas definidas para o curso, favorecendo maior coerência entre planejamento, mediação e aprendizagem.

Essa estrutura multidisciplinar revela o compromisso do IFC de compreender a EaD como um processo coletivo e dinâmico, que depende da integração entre pedagogia, tecnologia e comunicação. Dessa forma, o papel de cada ator torna-se essencial para garantir a coerência entre o planejamento, a execução e a mediação pedagógica, assegurando que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem.

Na prática, a oferta de cursos ou unidades curriculares na modalidade EaD no IFC envolve um fluxo institucional que articula o planejamento, a produção de materiais e a organização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem. A Resolução nº 23/2025 (Instituto Federal Catarinense, 2025) estabelece que o planejamento das disciplinas deve ocorrer de forma integrada entre CEaD, NEaD, coordenação de curso e docentes, assegurando alinhamento com o PPC e com as diretrizes pedagógicas da modalidade. Após essa etapa, os materiais didáticos são elaborados pelos professores e disponibilizados no AVEA, conforme as orientações institucionais, respeitando princípios de acessibilidade, usabilidade e padronização visual. A organização do AVEA é realizada de acordo com diretrizes institucionais e

em articulação entre a CEaD, a NEaD e as coordenações, seguindo cronogramas definidos para abertura de turmas, estruturação das unidades, definição das atividades síncronas ou assíncronas e disponibilização de recursos multimídia (Instituto Federal Catarinense, 2025).

A existência desse fluxo institucional demonstra que a implementação da EaD exige o planejamento articulado entre diferentes setores da instituição. Mais do que definir responsabilidades administrativas, essa organização contribui para assegurar a integração entre planejamento pedagógico, infraestrutura tecnológica e acompanhamento das ações formativas.

Diante desse panorama, observa-se que a estrutura institucional da EaD no IFC estabelece condições fundamentais para a implementação de propostas formativas híbridas ou totalmente a distância nos cursos superiores. A existência de uma equipe multidisciplinar, de um AVEA organizado segundo orientações institucionais e de um fluxo articulado entre CEaD, NEaD e coordenações de curso constitui a base necessária para que unidades curriculares possam ser planejadas e executadas com qualidade.

No contexto dos cursos superiores de Tecnologia da Informação, essas diretrizes assumem papel estratégico, pois orientam a forma como a carga horária EaD pode ser integrada aos Projetos Pedagógicos de Curso, garantindo coerência metodológica, suporte tecnológico e consistência pedagógica. Assim, compreender a estrutura e a organização da EaD no IFC é essencial para subsidiar a discussão sobre reestruturação curricular e sobre a adoção planejada e qualificada da modalidade nos cursos presenciais da EPT.

2.2.5 Metodologias ativas aplicadas na Educação a Distância

O método de ensino na Educação a Distância está associado a um conjunto de práticas pedagógicas intencionais que visam promover a aprendizagem ativa, colaborativa e significativa, mediada pelas TDIC. Diferentemente de um modelo único, a EaD integra diversos métodos de ensino, adaptados às características do ambiente virtual, ao perfil dos estudantes e aos objetivos formativos de cada curso.

Segundo Filatro (2018, p. 31), “a EaD não se define apenas pelo uso das tecnologias, mas pelas estratégias didáticas que articulam conteúdo, interação e

autonomia”. Nessa perspectiva, o ensino a distância requer metodologias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento, a resolução de problemas e a reflexão crítica sobre a prática profissional.

As metodologias ativas, principalmente, colocam o estudante como protagonista do seu aprendizado; para isso, valorizam a autonomia, a participação ativa, a resolução de problemas e a construção colaborativa do conhecimento. Sendo assim, podem contribuir significativamente para os processos de ensino e aprendizagem na EaD.

A seguir, são apresentadas algumas metodologias ativas de ensino que podem ser aplicadas na EaD, mas, evidentemente, não esgotam as possibilidades.

2.2.5.1 Aprendizagem Baseada em Problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning* – PBL) é um dos métodos mais utilizados na EaD por seu potencial para desenvolver autonomia e pensamento crítico. De acordo com Moran (2013, p. 28), “a aprendizagem acontece de forma mais efetiva quando o estudante é desafiado a resolver situações reais ou simuladas que exigem pesquisa, reflexão e colaboração”.

Na EaD, o método PBL é operacionalizado em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), nos quais os estudantes trabalham em grupos para investigar um problema, propor hipóteses e apresentar soluções. O papel do professor é atuar como facilitador e mediador, orientando o percurso investigativo. Essa abordagem estimula competências cognitivas e socioemocionais, essenciais à formação profissional.

2.2.5.2 Aprendizagem Baseada em Projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning*) é um método que integra teoria e prática em torno de um projeto final ou de um produto concreto. Segundo Filatro e Cavalcanti (2022, p. 45), “os projetos em EaD favorecem a contextualização dos conteúdos e o desenvolvimento de competências complexas, como planejamento, tomada de decisão e criatividade”.

Nos cursos de Tecnologia da Informação , por exemplo, os estudantes podem desenvolver sistemas, aplicativos ou protótipos digitais, aplicando o conhecimento técnico adquirido nas disciplinas. O trabalho em equipe e o uso de ferramentas colaborativas (como Google Workspace, Trello, GitHub etc.) são aspectos centrais dessa metodologia.

2.2.5.3 Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*)

Na EaD, estudantes e professores podem se beneficiar com o uso deste método, uma vez que o tempo on-line preparado pelo professor para o estudante é realizado no tempo do estudante e os momentos presenciais posteriores podem ser realizados em sala de aula ou virtualmente de maneira síncrona, a depender de como a dinâmica for planejada pelo professor.

Neste contexto, o aluno estuda de forma autônoma e interage com o professor em momentos de tutoria virtual, webconferências ou *chats*, aplicando o que aprendeu em atividades práticas. Trata-se de um método que valoriza a autorregulação e a personalização da aprendizagem.

A Sala de Aula Invertida, ou *Flipped Classroom*, constitui um dos modelos mais expressivos do ensino híbrido. De acordo com Bergmann e Sams (2016, *apud* Feitosa, 2019), a lógica desse modelo consiste em transpor a apresentação de conteúdos básicos para o ambiente individual de estudo, reservando o tempo de contato coletivo para atividades práticas e discussões. Conforme analisa Feitosa (2019) em sua leitura crítica da obra, embora os autores tragam uma contribuição prática relevante para a otimização da interação humana em sala de aula, o modelo exige uma mudança de postura do docente, que deixa de ser o centro da instrução para atuar como facilitador

Essa inversão altera profundamente a dinâmica escolar: o que era tradicionalmente realizado em sala (exposição teórica) é deslocado para o espaço de autonomia do aluno, e as tarefas antes feitas em casa (lição de casa) passam a ser desenvolvidas sob a mediação direta do professor. Para Bergmann e Sams (2016), o objetivo central não é apenas o uso da tecnologia, mas a otimização da interação humana.

Nesse cenário, o estudante deixa a posição de receptor passivo e assume maior protagonismo em sua formação. De acordo com Bergmann e Sams (2016 apud Feitosa, 2019), a Sala de Aula Invertida possibilita ao estudante acessar previamente os conteúdos e avançar nos estudos de acordo com seu próprio ritmo, podendo retomá-los conforme suas necessidades. Essa organização favorece maior autonomia do estudante no processo de aprendizagem.

No contexto dos cursos de Tecnologia da Informação, a Sala de Aula Invertida potencializa o uso dos laboratórios presenciais. Ao explorar a base teórica virtualmente, os estudantes ingressam nos encontros preparados para enfrentar desafios complexos, como práticas de programação e projetos de redes, garantindo que o aprendizado seja crítico e não puramente instrumental.

2.2.5.4 Estudos de Caso

O estudo de caso é uma metodologia clássica da educação profissional e apresenta grande aplicabilidade na EaD. Ele permite que o estudante analise uma situação real ou simulada de sua área de atuação e reflita sobre possíveis soluções. De acordo com Kenski (2012, p. 76), “a análise de casos concretos favorece a transferência do conhecimento teórico para o contexto prático, aproximando o ensino da realidade social e profissional”.

No ambiente virtual, o método é aplicado por meio de textos, vídeos, simulações e debates em fóruns, promovendo o desenvolvimento das capacidades analítica e argumentativa dos estudantes.

2.2.5.5 Aprendizagem Colaborativa

A aprendizagem colaborativa é um dos pilares da EaD, pois o ambiente digital favorece a cooperação entre pares. Palloff e Pratt (2013, p. 54) afirmam que “a aprendizagem on-line bem-sucedida é aquela em que os participantes constroem conhecimento de forma conjunta, sustentados pela presença social e pela interação constante”.

Já os fóruns de discussão, as *wikis*, os grupos de trabalho e as atividades em rede são estratégias típicas desse método. Ele estimula a corresponsabilidade e o

sentimento de pertencimento à comunidade de aprendizagem, reduzindo a distância transacional apontada por Moore (1993).

2.2.5.6 Gamificação

A gamificação aplica elementos de jogos como pontuação, desafios, níveis e recompensas em contextos educacionais para motivar o engajamento dos estudantes. Para Belloni (2015, p. 112), “a ludicidade na EaD pode contribuir para a permanência e o envolvimento discente, desde que seja integrada ao projeto pedagógico e não utilizada como mero entretenimento”. Ambientes virtuais podem incorporar *quizzes* interativos, missões e trilhas de aprendizagem, transformando o percurso formativo em uma experiência dinâmica e atrativa.

2.2.5.7 Microlearning

O *microlearning* (ou microaprendizagem) consiste na oferta de conteúdos em pequenos módulos, curtos e objetivos, que podem ser acessados em qualquer dispositivo e momento. Segundo Filatro (2018, p. 84), “a microaprendizagem atende à necessidade de flexibilidade dos estudantes adultos e trabalhadores, permitindo a continuidade dos estudos em intervalos curtos e regulares”. Esse método é muito utilizado na EaD corporativa e em cursos técnicos, por sua eficiência na atualização rápida de conhecimentos e na retenção de informações.

2.2.5.8 Aprendizagem Baseada em Competências

Outro método amplamente aplicado na EaD é a aprendizagem baseada em competências, que estrutura o ensino com base em resultados de aprendizagem mensuráveis. Garrison e Anderson (2003, p. 42) apontam que “a EaD deve promover a integração entre conhecimento, habilidades e atitudes, garantindo que o estudante demonstre competências observáveis ao longo do processo”.

Esse modelo é coerente com as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que privilegiam a formação integral e a aplicabilidade do conhecimento no contexto de trabalho.

2.2.5.9 Aprendizagem por Trilhas Personalizadas

Com o avanço da inteligência artificial e dos sistemas adaptativos, a EaD vem adotando o método das trilhas personalizadas de aprendizagem, que permitem ao estudante avançar no seu ritmo e interesse. Valente (2019, p. 63) argumenta que “as tecnologias digitais possibilitam percursos flexíveis, que respeitam o tempo de aprendizagem e as experiências prévias dos alunos”. Esse método representa uma evolução da personalização educacional e reforça a autonomia discente.

Sob essa ótica, as metodologias aplicadas na Educação a Distância (EaD) não devem ser concebidas de forma isolada, mas sim como estratégias complementares e integradas a um mesmo desenho pedagógico. Cada abordagem responde a objetivos formativos distintos: enquanto a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e os estudos de caso fomentam o desenvolvimento do pensamento crítico, a sala de aula invertida e o *microlearning* potencializam a autonomia do estudante; em paralelo, a gamificação e a aprendizagem colaborativa atuam diretamente no fortalecimento do engajamento e na consolidação da presença social.

Para que esses métodos sejam eficazes, são essenciais o planejamento instrucional e a mediação ativa do docente. Como lembra Moran (2013, p. 47), “as tecnologias não ensinam; são os professores que, com intencionalidade e criatividade, transformam as possibilidades tecnológicas em experiências significativas de aprendizagem”.

2.2.5.10 Considerações sobre metodologias ativas de ensino aplicadas na EaD

As discussões realizadas ao longo deste capítulo evidenciam que a eficácia da Educação a Distância e do Ensino Híbrido não reside na tecnologia por si só, mas na intencionalidade pedagógica que sustenta o seu uso. Nesse cenário, as metodologias ativas deixam de ser uma alternativa secundária para se consolidarem como o alicerce de uma aprendizagem que valoriza o protagonismo e a autonomia do estudante. Conforme asseveram Bacich e Moran (2018), essas estratégias são centradas na participação efetiva dos alunos na construção do processo de

aprendizagem, permitindo que o conhecimento seja elaborado de forma flexível e interligada à cultura digital contemporânea.

No entendimento de Moran (2017, p. 23), vivemos em um mundo em profunda transformação, em que a educação "precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada". Essa perspectiva reforça a ideia de que a combinação entre aprendizagem ativa e mediação tecnológica permite desenhar percursos formativos mais interessantes e eficazes. Ao transpor esse conceito para os cursos superiores de Tecnologia da Informação, observa-se que as metodologias ativas favorecem a articulação entre a teoria e a prática laboratorial, permitindo que os estudantes investiguem problemas reais e proponham soluções inovadoras antes mesmo de ingressarem nos encontros presenciais.

Complementando essa visão, Santos, Almeida Júnior e Leal (2021) destacam que a personalização do ensino é um dos principais benefícios dessa abordagem. Por meio da mediação docente ativa, os estudantes conseguem elaborar estratégias próprias e somar novos aprendizados aos seus conhecimentos prévios, o que é fundamental no âmbito da EPT, em que o perfil do aluno trabalhador exige flexibilidade de tempo e espaço para garantir sua permanência e êxito acadêmico.

Diferentemente do modelo tradicional de "educação bancária", a aplicação dessas metodologias na EaD exige que o professor assuma um novo papel: o de orientador e facilitador de caminhos coletivos e individuais. Segundo Mattar (2024), o futuro da educação reside em um "futuro híbrido de excelência", no qual as atividades virtuais não se limitam à mera transposição de conteúdos, mas promovem interação, diálogo e construção colaborativa.

Em suma, as metodologias ativas aplicadas na EaD atuam como um elo entre a formação humana integral e as competências técnicas exigidas pelo mundo do trabalho. Como aponta Moran (2013), o cerne da questão não é a distância física, mas a maneira como a educação é planejada e mediada para superar essa distância, garantindo que o estudante seja, de fato, o sujeito de sua própria formação

2.3 Elementos Constitutivos no PPC para integrar EaD em cursos presenciais

O conceito de currículo é fundamental para compreender qualquer processo de reestruturação acadêmica. Para Sacristán (2000), o currículo não se reduz a um conjunto de conteúdos, mas sim representa um conjunto de práticas que materializam as intenções formativas no contexto institucional. De modo semelhante, Silva (2005) entende o currículo como uma construção social e cultural, marcada por relações de poder que definem quais conhecimentos são legitimados na formação.

Na Educação Profissional e Tecnológica, o currículo assume um papel estruturante ao articular saberes científicos, tecnológicos e culturais, favorecendo uma formação integral alinhada às demandas contemporâneas do trabalho (Ramos, 2017). Assim, discutir currículo e reestruturação curricular implica analisar tanto os fundamentos teóricos quanto às exigências institucionais e metodológicas que orientam a atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso.

A Organização Didática dos Cursos do Instituto Federal Catarinense estabelece que a estrutura curricular corresponde à disposição ordenada dos componentes curriculares que concretizam a formação pretendida pelo PPC (Instituto Federal Catarinense, 2021). Nesse sentido, a organização curricular deve estar articulada aos objetivos formativos e ao perfil do egresso definidos no Projeto Pedagógico do Curso. Assim, os processos de reestruturação curricular devem considerar a coerência entre os componentes curriculares e os demais elementos que constituem a proposta formativa do curso.

Segundo Pereira (2022), a reestruturação curricular na Educação Profissional e Tecnológica deve superar modelos fragmentados de ensino, historicamente construídos a partir da separação entre teoria e prática. A autora demonstra que muitos cursos tecnólogos ainda reproduzem uma lógica disciplinar estanque, o que gera dificuldades como excesso de carga teórica, pouca articulação com o trabalho e aumento de reprovações e de evasão. Sua análise evidencia que processos de atualização curricular mais recentes têm buscado integrar teoria e prática por meio da interdisciplinaridade, articulando saberes e promovendo uma formação alinhada aos princípios da EPT, especialmente no que se refere à indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Dessa forma, a reconstrução curricular torna-se um movimento necessário para garantir coerência com as Diretrizes Curriculares e para consolidar um currículo integrado capaz de responder às demandas formativas contemporâneas.

Neste contexto, integrar a Educação a Distância em um Projeto Pedagógico de Curso envolve vários elementos constitutivos que devem ser cuidadosamente planejados e documentados. Primeiramente, é essencial definir os objetivos da EaD e fornecer uma justificativa para sua inclusão no curso. “O processo de organização educacional dispõe de elementos constitutivos que são, na verdade, instrumentos de ação mobilizados para atingir os objetivos escolares” (Libâneo, 2001, p.7).

A estrutura curricular deve ser adaptada para incluir a carga horária destinada à EaD. É importante identificar quais disciplinas serão oferecidas na modalidade EaD e como essas disciplinas se integram ao currículo. “Aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (Saviani, 2018, p. 13).

Além disso, deve-se definir claramente as metodologias de ensino e de avaliação para a EaD, respeitando as legislações vigentes. As metodologias devem incluir recursos como fóruns, videoaulas e atividades práticas on-line, enquanto a avaliação precisa ser ajustada para garantir a equivalência com a presencial. A carga horária dedicada à EaD deve estar em conformidade com as normas do Ministério da Educação (MEC) e demais regulamentações, garantindo que a implementação esteja alinhada com os padrões legais e proporcione uma educação de qualidade.

Os cursos da área de TI, inclusive quando ofertados na EPT, seguem a mesma legislação aplicável aos demais cursos superiores conforme previsto na legislação vigente, desde que prevista no PPC e no PDI institucional.

Além disso, o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025 (Brasil, 2025), detalha as diretrizes para a organização pedagógica da EaD, e sua aplicação deve seguir os parâmetros estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), criadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs são orientações gerais que visam garantir a qualidade da formação acadêmica e assegurar que o conteúdo dos cursos seja atualizado e coerente com as necessidades do mundo do trabalho e da sociedade (Brasil, 2021).

A LDB, embora não defina expressamente a EaD como modalidade principal ou complementar, delega à regulamentação posterior a possibilidade de sua aplicação, seja de forma integral ou parcial, incluindo-a em cursos presenciais. Esse entendimento foi consolidado pelo Decreto nº 12 (Brasil, 1996), que possibilita a

flexibilidade na aplicação da EaD, seja como modalidade complementar ou como parte do curso presencial. As instituições de ensino, ao adotarem EaD, devem estar credenciadas pela União e submeter seus programas a processos formais de regulação, avaliação e supervisão, o que garante a qualidade da formação acadêmica e a conformidade com os padrões estabelecidos.

As instituições da rede federal de EPT elaboram suas próprias normativas, baseadas nas legislações maiores, para criar seus planejamentos. Assim como outras autarquias, criam resoluções, instruções normativas e o seu maior documento de planejamento é o PDI. No caso do Instituto Federal Catarinense, de acordo com o PDI, os cursos presenciais poderão destinar componentes curriculares, com carga horária parcial ou integral, utilizando os recursos tecnológicos e a metodologia de EaD, conforme os limites fixados em legislação nacional e em documentos institucionais.

Essa regulamentação contribui para que a EaD seja uma ferramenta valiosa para a expansão do ensino superior no Brasil, oferecendo flexibilidade e acessibilidade aos alunos.

2.4 Carga horária EaD em cursos presenciais: regulamentos, resoluções e PDI do IFC

O Instituto Federal Catarinense (IFC) oferece cursos na modalidade de Educação a Distância, ampliando o acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade. Por meio do Centro de Educação a Distância (CEaD), a instituição tem como propósito capacitar e fortalecer seus servidores para atuarem com excelência nessa modalidade.

O CEaD também é responsável por estabelecer políticas institucionais para a formação a distância, planejando ações que promovam o aprimoramento das atividades de EaD, sempre alinhadas aos arranjos produtivos, sociais e culturais de cada região. Além disso, incentiva o uso de tecnologias da informação e comunicação inovadoras, contribuindo para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, tanto nos cursos a distância quanto nos presenciais.

A oferta da EaD no Instituto Federal Catarinense é regulamentada pela Resolução nº 23/2025 – CONSUPER/IFC. O documento estabelece diretrizes para a

organização, o planejamento, a execução e a avaliação da modalidade, assegurando sua qualidade e alinhamento com o Plano de Desenvolvimento Institucional .

A EaD pode ser ofertada de forma integral ou por meio de componentes curriculares em cursos presenciais, desde que respeitadas as equivalências de carga horária, conteúdo e avaliação. A gestão da modalidade é realizada pelo Centro de Educação a Distância, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, e pelos Núcleos de Educação a Distância nos campi.

O uso do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) é obrigatório, e os materiais didáticos devem ser elaborados com foco na mediação pedagógica e na autonomia do estudante. A avaliação deve ser contínua, incluindo instrumentos presenciais. A formação continuada dos profissionais envolvidos na EaD é prevista como requisito institucional.

A Resolução nº 23/2025 do Conselho Superior do IFC estabelece as diretrizes institucionais para a organização, o planejamento e a oferta da Educação a Distância, definindo normas para a integração de componentes curriculares em cursos presenciais da instituição. Em consonância com as regras de transição estipuladas pela Portaria MEC nº 381/2025, que regulamenta a aplicação do novo marco regulatório nacional (Decreto nº 12.456/2025) (Brasil, 2025), a normativa institucional busca assegurar a equivalência de qualidade pedagógica e de carga horária entre as modalidades. Sob essa ótica, a resolução orienta o uso estratégico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a necessária articulação com os Projetos Pedagógicos de Curso, garantindo segurança jurídica e consistência pedagógica à reestruturação curricular.

O documento distingue dois formatos de disciplinas com EaD: aquelas com até 50% da carga horária na modalidade, que podem utilizar a Turma Virtual do SIGAA; e aquelas com mais de 50% da carga horária, que devem, obrigatoriamente, ser ofertadas no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) institucional, o Moodle, gerenciado pelo Centro de Educação a Distância (CEaD). Para os casos em que mais de 50% da carga horária de qualquer componente curricular ocorra a distância, o uso do Moodle torna-se obrigatório para toda a organização da oferta, independentemente do percentual de EaD das demais disciplinas.

Todas as disciplinas com carga horária a distância devem ser iniciadas com

um encontro presencial, conduzido pelo professor, no qual são apresentados o AVEA, o plano de ensino, os recursos e objetos de aprendizagem, além do cronograma das atividades e dos critérios de avaliação. A nota também estabelece que os ambientes virtuais devem ser planejados e preparados com antecedência, com o apoio técnico e pedagógico dos Núcleos de Educação a Distância (NEaDs) e sob supervisão do CEaD.

A formação continuada dos docentes é considerada obrigatória para atuação em EaD, devendo ser ofertada ou indicada pelo CEaD e pelos NEaDs, com validade de três anos. Outro ponto enfatizado pela nota técnica é a necessidade de interação contínua entre professores e estudantes no ambiente virtual, seja por meio de correções, *feedbacks*, fóruns, mensagens ou outras formas de mediação didática.

Além disso, o documento orienta o uso das bibliotecas digitais e da infraestrutura tecnológica institucional, destacando a importância da acessibilidade, da organização dos conteúdos e da padronização do uso dos ambientes virtuais. O Moodle é reconhecido como o único AVEA oficial do IFC, enquanto o SIGAA é caracterizado como um sistema de gestão acadêmica com recursos complementares, mas não substitutivos.

Dessa forma, a Resolução nº 23/2025 (Brasil, 2025) contribui para a consolidação da modalidade EaD no âmbito dos cursos presenciais do IFC, promovendo a integração entre as práticas pedagógicas presenciais e digitais e reforçando o compromisso institucional com a qualidade e a inovação no ensino.

2.5 Análise dos PPCs dos cursos superiores presenciais na área de TI com carga horária EaD no IFC

Este procedimento de análise consiste na leitura e interpretação dos Projetos Pedagógicos de Curso, configurando-se como uma análise documental. Seu objetivo é examinar cursos superiores presenciais da área de TI, ofertados pelo IFC, que contemplam a inserção de carga horária na modalidade de Educação a Distância.

A análise abrangeu quatro cursos, a saber: o Bacharelado em Ciência da Computação, do *Campus* Rio do Sul; o Bacharelado em Sistemas de Informação, do *Campus* Camboriú; e o Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, ofertado nos *campi* Brusque e Araquari. A seleção desses cursos decorreu do fato

de serem os cursos superiores presenciais da área de Tecnologia da Informação ofertados pelo IFC, *lócus* da pesquisa, que contemplam carga horária na modalidade de Educação a Distância.

Busca-se compreender como a reestruturação curricular incorporou a EaD a esses cursos, considerando os fundamentos pedagógicos, institucionais e normativos que orientaram tal processo.

2.5.1 Organização da Educação a Distância no Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – IFC Rio do Sul

No referido curso, a EaD corresponde a 12,2% da carga horária total, distribuída em componentes curriculares específicos, selecionados com base na compatibilidade de seus conteúdos com metodologias mediadas por tecnologias digitais. A adoção dessa modalidade visa atender às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos da área de Computação (Brasil, 2021), sem extrapolar os limites legais estabelecidos, considerando, ainda, a inserção das atividades de pesquisa, extensão, atividades complementares e disciplinas optativas previstas na matriz curricular.

A organização institucional da EaD conta com o apoio do Centro de Educação a Distância, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, responsável pela gestão e pelo assessoramento administrativo, pedagógico e tecnológico das ofertas na modalidade a distância no IFC. No âmbito do *campus*, as ações são articuladas pelo Núcleo de Educação a Distância (NEaD) do *Campus* Rio do Sul, que atua no suporte técnico e pedagógico às disciplinas ofertadas em EaD e na disseminação da cultura institucional da educação a distância.

A mediação pedagógica e as atividades de tutoria são realizadas pelos próprios docentes responsáveis pelos componentes curriculares que têm carga horária a distância. Essas atividades ocorrem de forma articulada aos momentos presenciais e, no início de cada semestre, os estudantes são informados sobre as atividades a serem desenvolvidas na modalidade EaD, os ambientes virtuais utilizados, as metodologias adotadas e os critérios de avaliação, conforme previsto nos respectivos Planos de Ensino.

O *Campus* Rio do Sul dispõe de infraestrutura física e tecnológica para a execução das atividades na modalidade a distância, incluindo laboratórios de informática, biblioteca com acervo físico e virtual, estúdio para produção de materiais audiovisuais, espaços de estudo e acesso à internet em todo o *campus*. No processo de ensino e aprendizagem, utilizam-se sistemas institucionais como o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), a Turma Virtual e, de forma prioritária, o AVA Moodle, que possibilita a organização dos conteúdos, a interação entre docentes e discentes e o acompanhamento das atividades acadêmicas.

O material didático das disciplinas ofertadas na modalidade EaD é organizado pelo professor responsável, que define a trilha de aprendizagem e seleciona os recursos pedagógicos a serem utilizados, como textos, apresentações, vídeos e outros materiais multimídia. A equipe multidisciplinar do *campus* atua no apoio técnico e pedagógico à elaboração e à avaliação desses materiais, observando critérios de acessibilidade e inclusão, contribuindo para a qualidade das disciplinas ofertadas na modalidade a distância.

2.5.2 Organização da Educação a Distância no Curso de Sistemas de Informação – IFC *Campus* Camboriú

A oferta de Educação a Distância configura-se como um recurso metodológico incorporado à organização didático-pedagógica do curso, conforme estabelecido na matriz curricular. Embora ofertado na modalidade presencial, o curso prevê a utilização da metodologia a distância em até 20% de sua carga horária total, em conformidade com a legislação educacional vigente e com as normativas institucionais do IFC (IFC, 2022, p. 35).

A matriz curricular explicita os componentes curriculares que podem utilizar a modalidade a distância, evidenciando que a inserção da EaD ocorre de forma planejada e articulada à proposta pedagógica do curso, bem como às diretrizes institucionais que orientam a oferta dos cursos superiores presenciais no âmbito do IFC.

No Projeto Pedagógico do Curso, a Educação a Distância é tratada em seção própria, na qual se enfatiza a necessidade de organização prévia das ações

pedagógicas e da explicitação dos procedimentos que orientam sua operacionalização. O documento destaca que as atividades desenvolvidas nessa modalidade devem observar a legislação educacional vigente e as normativas institucionais, sendo a EaD compreendida como recurso metodológico de caráter complementar, destinado a potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

A justificativa para a adoção da Educação a Distância fundamenta-se na aprovação, pelo Colegiado de Curso, da inclusão de componentes curriculares que utilizam a metodologia a distância em até 20% da carga horária total do curso, conforme previsto na Portaria Normativa do IFC nº 04/2019, atualizada pela Resolução nº 24/2025 (Brasil, 2025), bem como na Organização Didática dos Cursos do IFC. Essa opção metodológica encontra-se alinhada à missão institucional e às diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional, além de considerar o histórico de oferta do curso no *Campus* Camboriú, que, desde 2009, acumula experiência na formação de profissionais da área de Sistemas de Informação. Ademais, o Projeto Pedagógico do Curso registra manifestações dos estudantes, especialmente no contexto do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, que evidenciaram ganhos relacionados à qualidade de vida, à organização dos estudos e à redução do deslocamento diário até o *campus*.

Cabe destacar, ainda, que o curso é ofertado no período matutino, conforme descrito no PPC, e que a justificativa para a inserção da EaD não está associada explicitamente ao atendimento a estudantes trabalhadores, mas fundamenta-se na experiência institucional acumulada, na organização pedagógica do curso e nas diretrizes normativas que orientam a oferta dessa modalidade.

No que se refere às condições institucionais para a oferta da EaD, verifica-se no PPC que o *Campus* Camboriú dispõe de infraestrutura física e tecnológica adequada ao desenvolvimento das atividades mediadas por tecnologias digitais. Essa estrutura oferece suporte tanto às atividades presenciais quanto às ações desenvolvidas na modalidade a distância, garantindo condições de acesso dos estudantes aos ambientes virtuais e aos recursos necessários ao acompanhamento acadêmico.

As atividades de tutoria no âmbito da EaD são realizadas pelos docentes responsáveis pelos componentes curriculares que utilizam essa metodologia. O acompanhamento dos estudantes ocorre por meio de mediação pedagógica,

orientações acadêmicas, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, assegurando a integração entre presencialidade e EaD.

O PPC prevê o apoio de uma equipe multidisciplinar vinculada ao Núcleo de Educação a Distância do *campus*, composta por profissionais das áreas pedagógica, tecnológica e administrativa. Essa equipe atua no suporte técnico e pedagógico às ações de EaD, bem como na organização e no acompanhamento dos processos acadêmicos relacionados à modalidade.

As Tecnologias da Informação e Comunicação são consideradas elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem mediado pela EaD. O PPC destaca que o uso das TIC favorece a interatividade entre os sujeitos envolvidos, a acessibilidade digital e comunicacional e a diversificação das experiências de mediação pedagógica, de acordo com o planejamento dos componentes curriculares.

O curso utiliza como Ambiente Virtual de Aprendizagem o Moodle, plataforma institucional do IFC, que funciona como espaço central para a organização das atividades a distância. No AVA são disponibilizados materiais didáticos, atividades avaliativas, fóruns, avisos e outros recursos pedagógicos, além de possibilitar a comunicação e o acompanhamento pedagógico dos estudantes.

O material didático utilizado nas atividades EaD é elaborado e selecionado pelos próprios docentes do curso, em consonância com o planejamento pedagógico dos componentes curriculares. Esses materiais são disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem e organizados de modo a garantir coerência com os objetivos de aprendizagem e com a proposta pedagógica do curso, contribuindo para a qualidade do processo formativo.

De forma geral, a Educação a Distância no Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação do IFC *Campus* Camboriú encontra-se organizada como modalidade complementar ao ensino presencial, integrada à matriz curricular e sustentada por fundamentos pedagógicos institucionais, infraestrutura física e tecnológica adequada, atuação docente direta, apoio de equipe multidisciplinar, uso sistemático de Tecnologias da Informação e Comunicação, Ambiente Virtual de Aprendizagem institucional e materiais didáticos próprios.

2.5.3 Organização da Educação a Distância no Curso de Redes de Computadores – IFC Brusque

A Educação a Distância no Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC *Campus* Brusque está integrada à organização didático-pedagógica do curso, conforme previsto na matriz curricular. O curso é ofertado na modalidade presencial, porém contempla a utilização da EaD como estratégia metodológica complementar, em consonância com a legislação vigente e com as normativas institucionais do IFC.

A matriz curricular explicita os componentes curriculares que podem utilizar atividades na modalidade a distância, respeitando o limite máximo permitido para cursos presenciais. O PPC dedica uma seção específica à Educação a Distância, na qual descreve os fundamentos pedagógicos, estruturais e operacionais que sustentam sua utilização no curso. A EaD é compreendida como metodologia de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a flexibilização, a autonomia discente e a diversificação das práticas pedagógicas, sem substituir a presencialidade como eixo central da formação.

A adoção da Educação a Distância no curso é justificada no PPC com base na natureza proporcionada pelas tecnologias digitais. O documento destaca que determinados conteúdos teóricos e atividades podem ser desenvolvidos de forma mediada por tecnologias, favorecendo a autonomia discente e a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem. Nesse sentido, um dos principais elementos que fundamentam a utilização da EaD refere-se à flexibilização dos tempos e espaços formativos, considerando o perfil predominante dos estudantes ingressantes, que, de modo geral, exercem atividades laborais no período diurno e frequentam o curso no turno noturno. Assim, a flexibilização do tempo e do espaço dos processos de ensino e aprendizagem, viabilizada por atividades mediadas por tecnologias digitais, contribui para um melhor aproveitamento curricular por parte dos estudantes, ao mesmo tempo em que se configura como uma estratégia de acolhimento institucional às suas necessidades formativas e às condições objetivas de permanência e de êxito acadêmico.

Verifica-se no PPC que o *Campus* Brusque dispõe de infraestrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades relacionadas a EaD, incluindo

espaços administrativos, laboratórios de informática e recursos tecnológicos que dão suporte tanto às atividades presenciais quanto às mediadas por tecnologias digitais.

As atividades de tutoria no âmbito da EaD são realizadas pelos docentes responsáveis pelos componentes curriculares, não havendo a figura de tutor externo desvinculado do curso. O acompanhamento dos estudantes ocorre por meio de interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem, do esclarecimento de dúvidas, das orientações pedagógicas e da mediação das atividades propostas.

O PPC prevê o apoio de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais das áreas pedagógica, tecnológica e administrativa do IFC, que contribuem para a organização, acompanhamento e qualificação das ações de EaD.

As Tecnologias da Informação e Comunicação são consideradas elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem mediado pela EaD. O PPC destaca o uso de diferentes recursos digitais para a disponibilização de conteúdos, realização de atividades, comunicação entre docentes e estudantes e acompanhamento do desempenho acadêmico.

O curso utiliza um Ambiente Virtual de Aprendizagem institucional, que atua como espaço central para a organização das atividades a distância. No AVA são disponibilizados materiais didáticos, atividades avaliativas, fóruns, avisos e demais recursos necessários ao desenvolvimento das disciplinas que utilizam EaD. O AVA também é utilizado como ferramenta de comunicação e acompanhamento pedagógico, fortalecendo a mediação docente e o vínculo com os estudantes

O material didático utilizado nas atividades EaD é elaborado e selecionado pelos próprios docentes do curso, podendo incluir textos, vídeos, apresentações, atividades interativas e outros recursos digitais. Esses materiais são disponibilizados no AVA e organizados de modo a garantir coerência com os objetivos de aprendizagem e com a proposta pedagógica do curso. O PPC enfatiza que o material didático deve ser claro, acessível e alinhado às diretrizes institucionais, contribuindo para a qualidade do processo formativo

De forma geral, a EaD no Curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC *Campus* Brusque encontra-se organizada como modalidade complementar ao ensino presencial, integrada à matriz curricular e sustentada por fundamentos pedagógicos, infraestrutura institucional adequada, atuação docente direta, apoio de equipe multidisciplinar, uso de Tecnologias da Informação e Comunicação, Ambiente

Virtual de Aprendizagem institucional e materiais didáticos elaborados pelos próprios docentes. Essa organização preserva o caráter presencial do curso e evidencia o uso da EaD como estratégia pedagógica voltada à ampliação e qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

2.5.4 Organização da Educação a Distância no Curso Rede de Computadores – IFC *Campus* Araquari

No Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores do IFC *Campus* Araquari, a Educação a Distância é apresentada como metodologia complementar à oferta presencial, integrando-se à organização didático-pedagógica do curso de forma regulamentada e institucionalmente planejada. O PPC explicita que a utilização da EaD observa os limites legais aplicáveis aos cursos presenciais e está em consonância com as normativas educacionais e institucionais vigentes.

A opção metodológica pela EaD justifica-se pela natureza dos conteúdos curriculares, pelas possibilidades pedagógicas mediadas por tecnologias digitais e pela infraestrutura disponível no *campus*, não sendo caracterizada como substitutiva das atividades presenciais. O documento ressalta que determinados componentes curriculares comportam o desenvolvimento de atividades a distância, desde que sejam preservadas a qualidade do processo formativo e a articulação com os momentos presenciais.

No que se refere à infraestrutura física, o PPC informa que o *Campus* Araquari dispõe de condições adequadas para o desenvolvimento das atividades relacionadas a EaD, incluindo áreas administrativas, salas de aula, laboratórios de informática, biblioteca, espaços de convivência e setores de atendimento ao estudante. Esses espaços dão suporte tanto às atividades presenciais quanto às ações pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.

O curso conta com acesso à internet e à rede sem fio, garantindo a conectividade necessária ao uso de ambientes virtuais e dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. Os laboratórios e as áreas de ensino são apresentados como ambientes fundamentais para a articulação entre teoria e

prática, inclusive no contexto das atividades que utilizam mediação tecnológica.

As atividades de EaD são acompanhadas diretamente pelos docentes responsáveis pelos componentes curriculares, não havendo previsão de tutoria externa desvinculada do curso. O PPC descreve que o acompanhamento pedagógico ocorre por meio de orientações, interações e mediações realizadas pelos próprios professores, assegurando a vinculação entre o planejamento, a execução e a avaliação das atividades propostas.

O documento também prevê a atuação de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais das áreas pedagógica, administrativa e tecnológica do Instituto Federal Catarinense, que contribuem para o suporte, a organização e a qualificação das ações de EaD no *campus*.

No âmbito das Tecnologias da Informação e Comunicação, o PPC enfatiza que estas são elementos estruturantes do processo pedagógico mediado, sendo utilizadas para a disponibilização de conteúdos, a comunicação entre docentes e estudantes, o desenvolvimento de atividades e o acompanhamento do desempenho acadêmico. O curso utiliza um Ambiente Virtual de Aprendizagem institucional, que centraliza a organização das atividades a distância, o acesso aos materiais didáticos, a realização de avaliações e a interação pedagógica.

No que se refere aos materiais utilizados nas atividades mediadas por tecnologias digitais, o PPC indica que sua elaboração e sua seleção são de responsabilidade dos docentes do curso. Tais materiais podem assumir diferentes formatos e recursos, devendo estar articulados ao planejamento pedagógico dos componentes curriculares, bem como às diretrizes institucionais que orientam o processo formativo no âmbito do IFC.

A análise dos PPCs evidencia que a inserção da EaD nos cursos superiores presenciais de TI do IFC ocorre de forma planejada, complementar à presencialidade e articulada às normativas institucionais. Observa-se que os cursos analisados apresentam elementos comuns, como a definição de componentes curriculares com carga horária a distância, o uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem institucional, a atuação direta dos docentes na mediação pedagógica, o apoio de equipes multidisciplinares e a preocupação com infraestrutura tecnológica e materiais didáticos adequados.

Ao mesmo tempo, cada curso apresenta justificativas próprias para a adoção

da EaD, relacionadas à natureza dos conteúdos, ao perfil dos estudantes, à flexibilização dos tempos e dos espaços formativos e à experiência institucional acumulada. Desse modo, a análise permite compreender que a inclusão de carga horária EaD nos cursos superiores presenciais de TI não se configura apenas como adequação normativa, mas como estratégia curricular que demanda planejamento pedagógico, suporte institucional e coerência entre a matriz curricular, as práticas docentes, as tecnologias digitais e os objetivos formativos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa, detalhando as escolhas teóricas e técnicas que fundamentaram o desenvolvimento do estudo, desde o diagnóstico inicial até a elaboração e avaliação do produto educacional.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e insere-se na Linha de Pesquisa ‘Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)’. Tem como objetivo propor uma sistemática de reestruturação curricular para cursos superiores da área de Tecnologia da Informação na EPT, com vistas à inclusão de carga horária na modalidade de Educação a Distância, em consonância com as normativas legais vigentes e com as demandas formativas contemporâneas.

Quanto à sua natureza, a pesquisa caracteriza-se como aplicada, por estar direcionada à produção de conhecimentos voltados à solução de problemas concretos identificados no contexto investigado (Gil, 2010). Nesse sentido, busca contribuir para os processos de reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso, considerando a inclusão de carga horária em EaD em cursos superiores presenciais da área de Tecnologia da Informação.

Quanto à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois fundamenta-se na interpretação de processos institucionais relacionados à organização curricular e à prática educativa. Conforme Gil (2010, p. 72), “a pesquisa qualitativa distingue-se pela busca de compreensão profunda de fenômenos sociais, utilizando métodos que possibilitam a interpretação e a análise do contexto, das interações e das significações atribuídas pelos sujeitos”. No presente estudo, essa abordagem materializa-se na análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso, na interpretação de normativas institucionais e de legislações educacionais, bem como na avaliação de um produto educacional voltado à reestruturação curricular, priorizando a compreensão contextualizada da organização pedagógica na EPT.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva. É exploratória na medida em que busca proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, identificar elementos estruturantes da organização curricular e compreender as possibilidades legais e pedagógicas para a inclusão da carga horária de EaD. De acordo com Yin (2010), pesquisas exploratórias contribuem para ampliar a compreensão inicial de determinado fenômeno, favorecendo a identificação de aspectos relevantes e o aprofundamento das investigações. Ao mesmo tempo, apresenta caráter descritivo, pois dedica-se à análise sistemática de documentos institucionais e normativos, descrevendo suas características, limites e potencialidades no contexto da reestruturação curricular. A dimensão descritiva da pesquisa também se expressa na identificação e sistematização dos elementos presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso e nos documentos normativos analisados, possibilitando compreender como aspectos legais, pedagógicos e organizacionais se articulam nos processos de inclusão de carga horária na modalidade EaD.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, fundamentando-se na análise de produções científicas, legislações educacionais, normativas institucionais e Projetos Pedagógicos de Curso relacionados ao objeto investigado. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica e documental possibilita a análise sistemática de materiais e registros relevantes para a compreensão do fenômeno estudado. Além disso, a investigação incorpora elementos de estudo de campo, por meio da realização de um grupo focal com profissionais envolvidos em processos pedagógicos, curriculares e de gestão acadêmica. A utilização do grupo focal justifica-se por sua capacidade de promover a interação entre os participantes, favorecendo a construção coletiva de percepções sobre o produto educacional elaborado. Conforme Gatti (2012), essa técnica possibilita a obtenção de dados por meio da discussão e da reflexão compartilhada sobre um tema específico, mostrando-se adequada para processos de apresentação, análise e avaliação de propostas educacionais.

As etapas metodológicas foram organizadas de forma articulada, contemplando o levantamento bibliográfico, a análise documental, a elaboração da sistemática de reestruturação curricular e o desenvolvimento do produto

educacional. A seguir, apresentam-se os participantes da pesquisa e o detalhamento das etapas metodológicas desenvolvidas para o alcance dos objetivos propostos.

3.2 Participantes e Amostra do estudo

Os participantes da pesquisa foram docentes e membros da equipe pedagógica vinculados ao contexto institucional investigado. A escolha do *lócus* da pesquisa relaciona-se à oferta de curso superior na área de Tecnologia da Informação e à sua inserção em discussões sobre organização curricular e inclusão de carga horária na modalidade EaD.

Foram convidados a participar docentes com atuação em componentes curriculares da área e profissionais da equipe pedagógica envolvidos nos processos de elaboração, revisão e atualização de Projetos Pedagógicos de Curso.

A seleção dos participantes foi intencional, considerando a relevância de suas experiências profissionais para a compreensão do objeto investigado. Conforme Minayo (2014), em pesquisas qualitativas, os sujeitos são escolhidos em função de sua capacidade de contribuir para a compreensão do fenômeno estudado. Como critérios de inclusão, consideraram-se o vínculo institucional durante o período da pesquisa e a experiência em processos relacionados à organização curricular e à construção ou atualização de PPCs.

Foram excluídos da pesquisa profissionais que não atuavam diretamente em atividades relacionadas à organização curricular ou que não participaram das etapas previstas para a avaliação do produto educacional.

3.3 Detalhamento das Etapas da Pesquisa

Nesta seção, apresenta-se uma descrição detalhada das etapas que constituíram o percurso da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos mobilizados para o alcance de cada um dos objetivos específicos propostos. Para além de uma listagem de ações, busca-se evidenciar a concatenação lógica e cronológica do estudo, demonstrando como os resultados intermediários obtidos em cada fase serviram de subsídio essencial para o desenvolvimento da etapa subsequente. Essa articulação integrada visa garantir a coerência interna do

delineamento da pesquisa, convergindo sistematicamente para o atingimento do objetivo geral. A síntese desse encadeamento metodológico e operacional está sistematizada no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 - Etapas da pesquisa

Objetivo Geral: Propor uma sistemática de reestruturação curricular nos cursos superiores da área de TI da EPT, visando à inclusão de carga horária em EaD.			
ETAPA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RESULTADOS ESPERADOS
1	Mapear aspectos legais e normativos da inclusão de EaD em cursos superiores de TI da EPT presenciais no Brasil.	Revisão documental	Os aspectos legais e normativos relativos à inclusão de EaD em cursos presenciais.
2	Analisar os PPCs dos cursos superiores presenciais com carga horária em EaD da TI da EPT do IFC.	Revisão documental	Contribuição para propostas de reestruturação curricular.
3	Elaborar uma proposta de reestruturação curricular para inclusão de carga horária de EaD em cursos superiores presenciais de TI da EPT (produto educacional).	Revisão Bibliográfica	1ª versão do Produto Educacional - Disponibilização de um produto educacional aplicável, que pode ser replicado ou adaptado em outros cursos superiores de TI na EPT.
4	Avaliar a proposta de reestruturação curricular em um curso superior presencial de TI da EPT.	Avaliação do PE com o Grupo Focal - Divulgação do produto educacional pelo modelo difusionista de informação;	- Produto educacional divulgado. - Geração de indicadores de viabilidade (pedagógica, técnica e administrativa) que possam subsidiar futuras reformulações curriculares em outros cursos superiores da TI na EPT; - Fortalecimento da cultura participativa e do diálogo entre os diferentes segmentos institucionais na construção de inovações curriculares.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

3.3.1 Etapa 1 - Mapeamento Legal e Normativo da Educação a Distância na Reestruturação Curricular dos Cursos Superiores de TI da EPT

Para mapear os aspectos legais e normativos que regulamentam a inclusão de carga horária na modalidade de Educação a Distância em cursos superiores presenciais da área de Tecnologia da Informação, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, foi realizada uma revisão documental sistemática. Essa revisão consistiu na coleta, seleção e análise de documentos oficiais, com foco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), nos Decretos e Portarias vigentes e nos pareceres do Conselho Nacional de Educação, especialmente os relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação (Brasil, 2021). A seleção desses documentos fundamentou-se em sua relevância para a compreensão dos limites, das possibilidades e dos requisitos legais.

3.3.2 Etapa 2 - Estudo dos PPCs dos Cursos Superiores de TI do IFC: Estrutura Curricular e Modalidades de Oferta

A segunda etapa da pesquisa consistiu na análise documental dos PPCs dos cursos superiores da área de Tecnologia da Informação do IFC, considerando elementos relacionados à organização curricular, à estrutura da matriz, aos componentes curriculares, às metodologias de ensino e à distribuição da carga horária por modalidade de oferta. Também foram observadas as diretrizes institucionais que orientam a elaboração dos PPCs, incluindo normativas internas, regulamentos didático-pedagógicos e orientações da Pró-Reitoria de Ensino. A escolha dos PPCs analisados relaciona-se ao contexto institucional investigado e à sua vinculação direta ao objeto de estudo, permitindo compreender como os aspectos curriculares e normativos se materializam na organização dos cursos.

3.3.3 Etapa 3 - Elaborar uma proposta de reestruturação curricular para inclusão de carga horária EaD em cursos superiores presenciais de TI da EPT (produto educacional)

A terceira etapa consistiu na construção do produto educacional, com base nos dados sistematizados nas etapas anteriores, buscando articular fundamentos legais, pedagógicos e institucionais. Inicialmente, foram definidos os princípios orientadores da proposta, considerando a flexibilização curricular como estratégia de permanência e de êxito dos estudantes trabalhadores.

A construção da proposta envolveu a análise comparativa entre estruturas curriculares existentes e a projeção de cenários de reestruturação possíveis, considerando critérios como coerência pedagógica, viabilidade técnica, equilíbrio na distribuição da carga horária de EaD, metodologias de ensino compatíveis com a modalidade e mecanismos de avaliação adequados. Também foram considerados aspectos relacionados à formação docente, à infraestrutura tecnológica institucional e às orientações do Projeto Pedagógico Institucional e do Plano de Desenvolvimento Institucional.

O resultado desta etapa consistiu na elaboração de uma proposta de reestruturação curricular em formato de Guia, contendo diretrizes e orientações voltadas à inclusão planejada de carga horária na modalidade EaD. O documento foi concebido para subsidiar discussões institucionais e apoiar processos de atualização curricular nos cursos superiores da área.

3.3.4 Etapa 4 - Avaliação do guia de reestruturação curricular no IFC *Campus* Fraiburgo

A etapa 4 teve por finalidade avaliar o Guia elaborado na pesquisa. Para isso, realizou-se um grupo focal de abordagem qualitativa, no qual os participantes analisaram a proposta e apresentaram contribuições relacionadas à sua aplicabilidade, consistência pedagógica e potencial de utilização no contexto investigado.

A sistemática de reestruturação curricular foi apresentada em encontro previamente agendado, no qual o produto educacional, suas diretrizes, estrutura, justificativas técnicas e referenciais normativos foram expostos aos participantes. A discussão foi conduzida por meio de um roteiro semiestruturado, elaborado com base nas categorias analíticas definidas ao longo da pesquisa. Com o consentimento dos participantes, as discussões foram registradas e, posteriormente,

submetidas à análise de conteúdo, com o objetivo de identificar percepções e contribuições para o aprimoramento do Guia, especialmente no que se refere à sua aplicabilidade e potencial de utilização em processos de reestruturação curricular. Os participantes foram previamente esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, a forma de utilização dos dados e os procedimentos éticos adotados, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ressalta-se que o produto educacional não foi implementado em um processo real de reestruturação curricular durante a realização desta pesquisa, tendo sua apreciação ocorrido a partir da análise crítica dos participantes, cujas contribuições subsidiaram o aprimoramento da versão final do guia.

3.4 Local e Período

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Instituto Federal Catarinense, tendo como lócus da etapa empírica o *Campus* Fraiburgo. A apresentação e a avaliação do produto educacional ocorreram por meio de grupo focal realizado via videoconferência, com profissionais atuantes em processos pedagógicos e curriculares relacionados ao contexto investigado.

A pesquisa foi desenvolvida entre 2025 e 2026, abrangendo as etapas de levantamento bibliográfico, análise documental, elaboração do produto educacional e avaliação da proposta por meio de um grupo focal.

3.5 Procedimentos para Coleta e Análise de Dados

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, organizados de forma articulada ao longo do percurso investigativo. Considerando os objetivos do estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico de caráter exploratório com a finalidade de fundamentar teoricamente a investigação, abrangendo produções relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica, à Educação a Distância, ao ensino híbrido, à mediação pedagógica e à reestruturação curricular.

Compuseram esse levantamento livros, artigos científicos, legislações educacionais e documentos institucionais, localizados em periódicos, anais de

eventos científicos e repositórios institucionais, os quais subsidiaram a construção do referencial teórico e a elaboração do produto educacional. Conforme Gil (2010), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador ampliar a compreensão do fenômeno investigado por meio da análise de contribuições já produzidas sobre o tema.

A análise documental abrangeu os Projetos Pedagógicos de Curso da área de Tecnologia da Informação do Instituto Federal Catarinense, bem como legislações e normativas relacionadas à Educação a Distância em cursos superiores presenciais. A seleção desses documentos fundamentou-se em sua vinculação direta ao objeto de estudo e em seu potencial para fornecer subsídios à compreensão dos aspectos normativos, pedagógicos e organizacionais envolvidos na inclusão de carga horária em EaD. De acordo com Cellard (2008), a análise documental possibilita ao pesquisador compreender contextos institucionais e interpretar aspectos relacionados ao fenômeno investigado.

Para a etapa de campo, que refere-se ao momento de avaliação do produto educacional produzido, utilizou-se a técnica de grupo focal, por possibilitar interação, debate e reflexão coletiva entre participantes com experiência em processos pedagógicos, curriculares e de gestão educacional relacionados ao objeto investigado. Os dados produzidos durante o encontro foram analisados sob a perspectiva de Gatti (2012), que fundamenta o uso do grupo focal como uma técnica capaz de promover a interação entre os participantes e favorecer a construção coletiva de percepções. Diferentemente de uma análise individualizada, o processo analítico buscou apreender os significados e interpretações construídos pelos sujeitos durante a discussão e a reflexão compartilhada sobre o produto educacional. Assim, as contribuições foram organizadas em eixos temáticos, permitindo identificar os consensos, as divergências e as sugestões práticas que emergiram da dinâmica grupal, visando à consolidação da sistemática de reestruturação curricular.

Previamente à realização do encontro, o pesquisador encaminhou à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), em 30 de abril de 2026, o convite para participação, o TCLE e o Produto Educacional, para posterior encaminhamento aos participantes, possibilitando a leitura prévia e a apreciação do material. Inicialmente previsto para o dia 6 de maio de 2026, o grupo focal precisou ser reagendado devido

à interrupção do fornecimento de energia elétrica no *campus*. O encontro foi realizado em 8 de maio de 2026, por meio da plataforma Conferência Web-RNP, em ambiente virtual de videoconferência.

O grupo focal foi conduzido pelo pesquisador, que atuou como moderador da discussão. O encontro foi organizado em dois momentos: inicialmente, realizou-se a apresentação do produto educacional e de sua sistemática de reestruturação curricular; posteriormente, ocorreu a discussão mediada por um roteiro semiestruturado.

O grupo focal foi conduzido com base em um roteiro semiestruturado elaborado pelo pesquisador a partir dos objetivos da pesquisa, dos referenciais teóricos adotados e dos elementos constitutivos do produto educacional. O instrumento foi composto por questões orientadoras relacionadas à organização curricular, à clareza das etapas propostas no Guia, à mediação pedagógica, à aplicabilidade institucional da proposta, à inserção de atividades mediadas por tecnologias digitais e às possibilidades de sua implementação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Sua elaboração fundamentou-se nos estudos de Moore (1993), Behar (2009), Moran (2013, 2017), Mattar (2009, 2024), Ciavatta (2005) e Ramos (2017). Os roteiros utilizados na condução do grupo focal e na avaliação do produto educacional encontram-se apresentados nos Apêndices A e B desta dissertação.

Os instrumentos foram previamente submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Durante a realização do encontro, entretanto, as questões previstas no roteiro foram reorganizadas em eixos temáticos de discussão, apresentados no Quadro 2, com o objetivo de favorecer a fluidez do debate e estimular maior interação entre os participantes. Ressalta-se que essa reorganização constituiu apenas uma adequação na condução metodológica do grupo focal, preservando integralmente os objetivos da pesquisa, o conteúdo das questões e os aspectos éticos aprovados. Assim, os eixos temáticos apresentados no Quadro 2 correspondem a uma adaptação dos roteiros constantes nos Apêndices A e B.

O encontro foi gravado por meio da plataforma Conferência Web-RNP, mediante autorização prévia de todos os participantes, conforme o TCLE. Posteriormente, o arquivo da gravação foi encaminhado aos orientadores da

pesquisa por correio eletrônico e revisitado pelo pesquisador na etapa de análise dos dados. A revisão e análise da gravação possibilitou a conferência das falas, a organização das informações em eixos temáticos e a elaboração da transcrição utilizada na análise dos dados, assegurando maior fidedignidade às interpretações produzidas. Em razão da disponibilidade deste registro audiovisual, não houve necessidade da participação de um observador auxiliar durante o grupo focal, uma vez que o pesquisador pôde revisar o encontro sempre que necessário para subsidiar a organização, a interpretação e a análise do material empírico.

Quadro 2 – Eixos temáticos utilizados na condução do grupo focal

Eixo temático	Aspectos discutidos
Percepções iniciais sobre o material	Impressões sobre o primeiro contato com o guia e aspectos que mais chamaram a atenção.
Organização e estrutura do guia	Clareza, sequência das etapas e organização do conteúdo.
Potencial de utilização	Possibilidades de aplicação do guia em processos de reestruturação curricular.
Relação com a realidade da EPT	Compatibilidade do material com o contexto institucional, pedagógico e tecnológico.
Formação integral e permanência estudantil	Contribuições para a flexibilização curricular, permanência e formação integral dos estudantes.
Viabilidade de implementação	Condições institucionais, desafios e possibilidades de aplicação da proposta.
Contribuições para os PPCs	Potencial do guia para subsidiar processos de elaboração, revisão e atualização curricular.
Avaliação geral do produto educacional	Sugestões, ajustes, ampliações e avaliação global do material.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base no roteiro semiestruturado do grupo focal.

Concluída a etapa do grupo focal, os dados gerados pelas discussões foram submetidos a uma análise de natureza qualitativa e interpretativa. O material empírico foi transcrito, categorizado e estruturado em consonância com os eixos temáticos que nortearam o roteiro do encontro, permitindo identificar as convergências, divergências e complementaridades nas falas dos participantes. Essa abordagem analítica viabilizou a compreensão profunda das percepções do

grupo, confrontando-as com o referencial teórico adotado para fundamentar os achados da pesquisa.

Conforme Minayo (2014), a análise qualitativa busca compreender significados, percepções e interpretações construídas pelos sujeitos em relação ao fenômeno investigado, permitindo uma leitura contextualizada das experiências e contribuições produzidas no processo de pesquisa.

3.6 Aspectos éticos da pesquisa

Em conformidade com as exigências éticas aplicáveis às pesquisas envolvendo seres humanos, este estudo foi conduzido em observância aos princípios estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 (Brasil, 2012, 2016) do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Santa Catarina (CEPSH/IFSC), por meio da Plataforma Brasil, sendo desenvolvida somente após a aprovação ética correspondente por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 90797525.6.0000.0185

A participação dos sujeitos ocorreu de forma voluntária, mediante esclarecimento prévio acerca dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. O consentimento foi formalizado por meio da assinatura do TCLE, encaminhado em formato digital aos participantes, garantindo-lhes o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou necessidade de justificativa.

Com o objetivo de preservar a privacidade e a confidencialidade das informações, foi assegurado o sigilo das identidades dos participantes. As contribuições produzidas durante o grupo focal foram tratadas de forma confidencial, sendo apresentadas por meio de codificação e sem qualquer elemento que permitisse a identificação direta ou indireta dos envolvidos. Além disso, foi adotado o Termo de Confidencialidade e Sigilo, reforçando o compromisso ético no tratamento dos dados coletados.

Considerando a natureza da investigação, a pesquisa foi classificada como de risco mínimo. Os possíveis riscos estavam relacionados a eventuais desconfortos ou

constrangimentos decorrentes da discussão de experiências profissionais no contexto do grupo focal. Como medida de proteção, foi assegurado aos participantes o direito de não responder a questões que considerassem inadequadas, bem como de interromper sua participação a qualquer momento.

Em relação aos benefícios, destaca-se a possibilidade de reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, processos de organização curricular e estratégias de integração da Educação a Distância à Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de uma proposta de reestruturação curricular, capaz de subsidiar processos institucionais de atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso e de favorecer a ampliação do acesso e da permanência estudantil.

Os dados coletados, incluindo registros do grupo focal e documentos de consentimento, permanecerão sob a responsabilidade do pesquisador e serão armazenados em ambiente seguro pelo período de cinco anos após a conclusão da pesquisa, conforme as normativas éticas vigentes. Decorrido esse prazo, os materiais serão descartados.

Ressalta-se que não houve financiamento externo para a realização deste estudo, o que inclui todos os custos operacionais assumidos pelo pesquisador. Em consonância com os princípios de retorno social da pesquisa, os resultados obtidos e a proposta do Produto Educacional foram apresentados aos participantes e às instâncias de gestão do *Campus* Fraiburgo durante a etapa de avaliação, com o propósito de subsidiar reflexões e decisões relacionadas aos processos de organização curricular e à oferta educacional no âmbito institucional. Esclarece-se que a versão final do referido material será consolidada após a incorporação das sugestões da banca examinadora na defesa da dissertação.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta o Produto Educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa, descrevendo sua finalidade, processo de elaboração, estrutura, avaliação e potencial de aplicação. O produto foi concebido como resultado direto do percurso investigativo realizado, articulando os fundamentos teóricos discutidos, a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso da área de Tecnologia da Informação do Instituto Federal Catarinense, as normativas educacionais relacionadas à Educação a Distância e as contribuições produzidas no grupo focal.

O Produto Educacional elaborado consiste em um guia orientador voltado à organização dos processos de atualização curricular em cursos superiores presenciais da área de Tecnologia da Informação da Educação Profissional e Tecnológica. Sua finalidade é subsidiar coordenadores de curso, Núcleos Docentes Estruturantes, equipes pedagógicas, gestores educacionais, profissionais vinculados à Educação a Distância e demais sujeitos envolvidos na elaboração, revisão ou atualização de Projetos Pedagógicos de Curso.

A proposta do Guia surgiu da necessidade de sistematizar orientações que auxiliassem as instituições na incorporação planejada de atividades mediadas por tecnologias digitais aos currículos. Ao longo da pesquisa, verificou-se que a inserção da modalidade em cursos presenciais não se limita à definição de percentuais de carga horária, mas também exige planejamento pedagógico, observância legal, participação coletiva, organização institucional, formação docente e acompanhamento contínuo das ações implementadas.

4.1 Caracterização e finalidade do Produto Educacional

O Produto Educacional recebeu o título de ‘Guia para Inclusão de Carga Horária EaD em Cursos Superiores de TI da EPT’. Trata-se de um material de natureza orientadora, organizado em linguagem acessível e estruturado em etapas, com o objetivo de apoiar equipes institucionais no planejamento e na condução de processos de reorganização curricular.

A escolha pelo formato de Guia para este Produto Educacional buscou alinhamento com métodos consolidados de produção de materiais didáticos para a

EaD. Nesse sentido, a proposta segue as premissas de Pandini *et al.* (2015), que destacam a necessidade de alinhar o *design* instrucional às especificidades do público-alvo e aos objetivos formativos. Ao sistematizar o percurso em oito etapas, o material visa cumprir a função de um instrumento mediador que traduz fundamentos complexos da EPT em roteiros executáveis e funcionalmente organizados.

O Guia possui 55 páginas e reúne fundamentos conceituais, referências normativas, orientações metodológicas, quadros de apoio, *checklists* e sugestões de encaminhamento. Sua organização foi concebida para permitir diferentes formas de utilização: linear, quando a equipe acompanha todas as etapas na sequência proposta; não linear, quando o material é consultado conforme a necessidade do curso; e colaborativa, quando diferentes setores institucionais participam do processo de forma articulada. Essa organização busca auxiliar equipes institucionais na condução de processos de atualização curricular que envolvam atividades mediadas por tecnologias digitais.

A versão apresentada nesta dissertação corresponde ao produto submetido à avaliação da banca examinadora. Após a defesa, a incorporação das sugestões e a validação da versão final, o material será disponibilizado no repositório oficial de Produtos Educacionais da CAPES e no endereço eletrônico <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-florianopolis/profept/egressos-dissertacoes-e-produtos-educacionais>.

4.2 Processo de construção do Produto Educacional

A construção do Produto Educacional ocorreu a partir da articulação entre diferentes fontes de dados e referenciais. Inicialmente, a revisão bibliográfica permitiu compreender os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, da Educação a Distância, da mediação pedagógica, do ensino híbrido e das metodologias ativas. Esses elementos contribuíram para definir a base conceitual do Guia, especialmente no que se refere à compreensão da EaD como prática pedagógica mediada por tecnologias digitais, e não apenas como transposição de conteúdos para ambientes virtuais.

A análise documental dos PPCs permitiu identificar elementos recorrentes relacionados à organização da modalidade nos cursos superiores da área de TI do

IFC. Entre esses elementos, destacaram-se a justificativa da oferta, a previsão de atividades de tutoria e mediação pedagógica, a presença de equipe multidisciplinar, o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, as Tecnologias da Informação e Comunicação, os materiais didáticos e as estratégias de acompanhamento discente. Esses achados indicaram dimensões importantes que precisavam ser contempladas no Produto Educacional.

As legislações e normativas analisadas também contribuíram diretamente para a elaboração do material, especialmente no que se refere à observância dos percentuais permitidos, ao registro da modalidade nos Projetos Pedagógicos de Curso, à definição das estratégias metodológicas, ao acompanhamento pedagógico e à compatibilidade com os documentos institucionais.

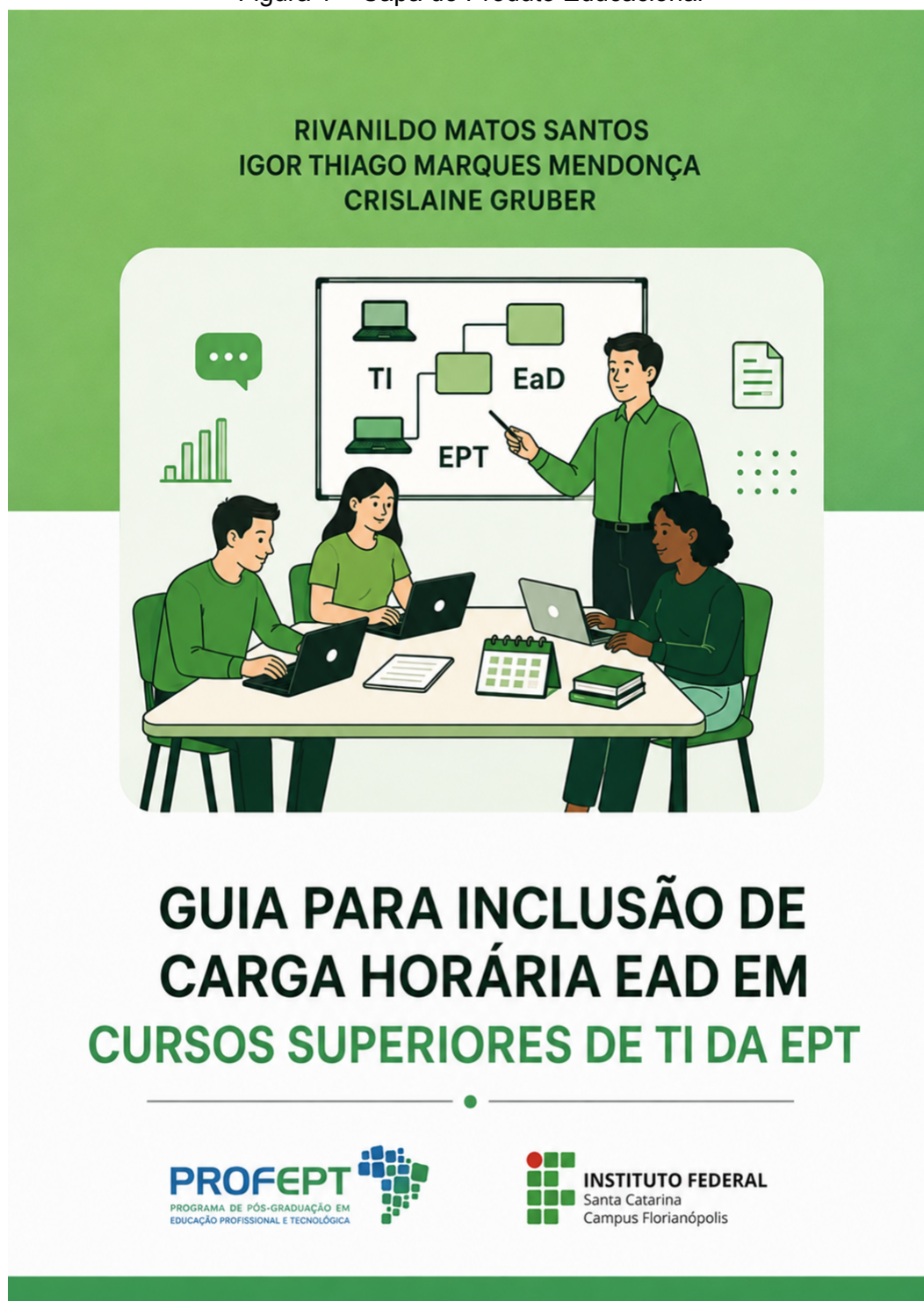
Desse modo, o Guia foi elaborado como uma sistemática de orientação, reunindo fundamentos teóricos, exigências legais, achados documentais e instrumentos práticos. Sua elaboração buscou transformar os resultados da pesquisa em material de apoio que pudesse ser utilizado por equipes envolvidas em processos de atualização curricular.

4.3 Estrutura do Produto Educacional

A organização deste Produto Educacional foi concebida de forma modular para favorecer sua aplicabilidade por diferentes equipes institucionais, permitindo tanto uma leitura sequencial quanto o acesso direto a etapas específicas, a depender das demandas de atualização curricular. Para tanto, o material estruturado em seções complementares articula fundamentação teórica, diretrizes metodológicas, referenciais normativos e instrumentos práticos de apoio à tomada de decisão.

Ademais, essa arquitetura metodológica está visualmente representada desde a sua abertura; a Figura 1 ilustra a capa do Guia, cuja identidade visual foi desenhada para simbolizar a integração entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a ciência da informação e as práticas mediadas por tecnologias digitais, reforçando o caráter orientador e pedagógico da proposta.

Figura 1 – Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Conforme se observa na Figura 1, o título evidencia o foco do material, enquanto os elementos gráficos representam a interação entre docentes, estudantes e tecnologias digitais no contexto da EPT. A opção por uma identidade visual simples e objetiva busca facilitar o reconhecimento da finalidade do guia, reforçando

seu caráter prático e sua utilização como instrumento de apoio aos processos de atualização curricular. A organização do conteúdo pode ser observada na Figura 2, que apresenta o sumário do Guia.

Figura 2 - Sumário do Guia

SUMÁRIO	
1 Introdução	4
2 Como usar este guia	5
3 Currículo na EPT	7
4 Sistemática de inclusão de carga horária EaD em cursos de TI da EPT	9
5 Considerações Finais	50
Referência Bibliográficas	52

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O sumário evidencia que o material foi estruturado para ir além da apresentação de procedimentos técnicos. Inicialmente são apresentados os fundamentos conceituais e as orientações de uso do Guia e, posteriormente, a

sistemática proposta é desenvolvida em etapas sequenciais. Essa organização permite tanto a leitura linear quanto a consulta a seções específicas, conforme as necessidades das equipes responsáveis pelos processos de atualização curricular.

As Figuras 3 e 4 apresentam a organização geral da proposta, evidenciando as etapas que compõem o Guia, sua articulação no processo de planejamento e implementação das ações.

Figura 3 - Sistemática do Guia

4 SISTEMÁTICA DE INCLUSÃO DE CARGA HORÁRIA EAD EM CURSOS DE TI NA EPT	
Este capítulo apresenta as etapas da sistemática, cujo uso pode ocorrer conforme as sugestões disponíveis em COMO USAR ESTE GUIA .	
ETAPA 1	1.1 Constituir equipe de trabalho 1.2 Definir cronograma e responsabilidades 1.3 Delimitar o escopo da reestruturação curricular
ETAPA 2	2.1 Verificar percentuais permitidos em EaD 2.2 Analisar normativas internas 2.3 Elaborar <i>Checklist</i> de conformidade legal 2.4 Diagnóstico institucional sobre EaD
ETAPA 3	3.1 Analisar matriz curricular vigente 3.2 Identificar perfil dos estudantes 3.3 Mapear disciplinas com potencial em EaD 3.4 Reconhecer limites (práticas, laboratórios e estágio)
ETAPA 4	4.1 Definir como a EaD será integrada ao curso, por meio de modelo híbrido 4.2 Garantir mediação pedagógica dos momentos na EaD 4.3 Definir estratégias metodológicas na EaD 4.4 Estabelecer diretrizes para avaliação
ETAPA 5	5.1 Distribuir a carga horária em EaD ao longo do curso 5.2 Revisar ementas e planos de ensino

Figura 4: Sistemática do Guia (continuação)

	5.3 Integrar atividades síncronas e assíncronas
	5.4 Garantir coerência com competências e objetivos formativos
ETAPA 6	6.1 Organizando o início da escrita
	6.2 O ponto de partida: explicitar o porquê da EaD
	6.3 Estruturando a seção de EaD no PPC
	6.4 Adequações na matriz curricular
	6.5 Organização do ementário com integração da EaD
	6.6 Revisão e coerência do PPC
ETAPA 7	7.1 Submeter a proposta ao Núcleo Docente Estruturante
	7.2 Encaminhar ao colegiado do curso
	7.3 Tramitar nas instâncias institucionais competentes
	7.4 Registrar aprovações e deliberações do processo
ETAPA 8	8.1 Planejar a oferta das disciplinas e o calendário acadêmico
	8.2 Organizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
	8.3 Orientar docentes e estudantes sobre a nova organização curricular
	8.4 Acompanhar, avaliar e aperfeiçoar a implementação

10

Sumário U

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O Guia está organizado em oito etapas articuladas entre si. Essa estrutura foi definida para favorecer uma compreensão progressiva do processo, desde a constituição da equipe responsável até a implantação e o acompanhamento das ações previstas.

A primeira etapa trata da constituição da equipe de trabalho. Nela, orienta-se que o processo seja conduzido de forma coletiva, envolvendo coordenação de

curso, Núcleo Docente Estruturante, equipe pedagógica, representante do Núcleo de Educação a Distância ou especialista na área e Direção de Ensino. Essa etapa também prevê a definição de cronograma, responsabilidades e escopo da proposta.

A segunda etapa volta-se à análise legal e institucional. Nela, recomenda-se a verificação dos percentuais permitidos, o estudo das normativas internas e a elaboração de um *checklist* de conformidade legal. Essa etapa é fundamental para garantir segurança ao processo e evitar que a proposta seja construída sem observar os marcos regulatórios vigentes.

A terceira etapa propõe o diagnóstico do curso. Nesse momento, a equipe analisa a matriz curricular vigente, identifica o perfil dos estudantes, mapeia componentes curriculares com potencial para atividades mediadas por tecnologias e reconhece limites pedagógicos e estruturais. Essa etapa permite que a proposta seja construída a partir da realidade concreta do curso.

A quarta etapa trata da definição do modelo pedagógico. Nela, são discutidas as formas de integração entre momentos presenciais e atividades desenvolvidas com mediação tecnológica, com atenção especial à mediação pedagógica, às metodologias de ensino e aos critérios de avaliação. Essa etapa é uma das mais relevantes do Guia, pois reforça que a modalidade deve estar vinculada a escolhas pedagógicas intencionais.

A quinta etapa aborda o redesenho curricular. O foco recai sobre a distribuição da carga horária ao longo do curso, a revisão de ementas e planos de ensino, a articulação entre atividades síncronas e assíncronas e a coerência com as competências e os objetivos formativos. Essa etapa contribui para transformar as decisões anteriores em ajustes concretos na organização curricular.

A sexta etapa orienta a elaboração da proposta no Projeto Pedagógico de Curso. São indicados elementos que devem compor a seção dedicada a EaD, tais como justificativa, carga horária, organização das atividades, metodologias, mediação pedagógica, avaliação, infraestrutura e acompanhamento. Essa etapa busca auxiliar as equipes na redação do PPC, evitando registros genéricos ou pouco articulados.

A sétima etapa apresenta o fluxo de submissão e de aprovação institucional. Nela, recomenda-se o encaminhamento da proposta ao Núcleo Docente Estruturante, ao colegiado do curso e às demais instâncias institucionais

competentes, conforme os regulamentos da instituição. Essa etapa reforça a importância da formalização e do registro das decisões tomadas.

A oitava etapa trata da implantação e do acompanhamento. O Guia orienta a organização da oferta, do calendário acadêmico, do Ambiente Virtual de Aprendizagem, da formação de docentes e estudantes e do monitoramento das ações implementadas. Essa etapa evidencia que a atualização curricular não se encerra com a aprovação do PPC, pois exige acompanhamento permanente e possibilidade de aperfeiçoamento.

Como estratégia para facilitar a operacionalização da proposta, o Guia apresenta, ao final de cada etapa, um *checklist* que permite às equipes verificar o cumprimento das atividades previstas antes do prosseguimento para a etapa seguinte. A Figura 5, Exemplo de *checklist* utilizado no Guia, exemplifica esse recurso, elaborado para funcionar como instrumento de acompanhamento e apoio ao processo decisório.

Figura 5 – *Print* de *checklist* utilizado no Guia

Quadro 1 - Delimitação do escopo da reestruturação curricular para inclusão de carga horária em EaD

Elemento analisado	Observações / justificativa	I*	E**
Componentes curriculares com potencial para EaD	Indicar quais disciplinas poderão desenvolver parte da carga horária com mediação tecnológica.	☐	☐
Metodologias de ensino	Registrar metodologias que poderão ser utilizadas nas atividades EaD (ex.: fóruns, estudos dirigidos, projetos colaborativos).	☐	☐
Percentual de carga horária em EaD	Definir a quantidade de carga horária mediada por tecnologias, respeitando os limites legais.	☐	☐
Organização das atividades em ambiente virtual	Indicar como as atividades serão organizadas no AVA ou em outras plataformas digitais	☐	☐
Mediação pedagógica	Registrar como <u>ocorrerá</u> o acompanhamento docente e a interação com os estudantes.	☐	☐
Componentes curriculares que permanecerão presenciais	Identificar disciplinas que exigem atividades práticas, laboratoriais ou presenciais.	☐	☐
Alterações no perfil de egresso	Registrar se essa dimensão será ou não considerada na reestruturação.	☐	☐
Revisão de bibliografia ou conteúdos não relacionados à EaD	Indicar mudanças curriculares que não fazem parte da proposta de inclusão da EaD.	☐	☐

* Incluído na reestruturação, ** Excluído da reestruturação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Fonte: PE elaborado pelo autor (2026).

A utilização de *checklists* busca conferir maior objetividade à aplicação da sistemática, permitindo que gestores, coordenadores de curso, equipes pedagógicas e docentes acompanhem o desenvolvimento das atividades propostas, identifiquem pendências e organizem o processo de forma colaborativa. Trata-se de um recurso que contribui para transformar as orientações do Guia em ações concretas, favorecendo sua aplicação em diferentes contextos institucionais.

As figuras apresentadas nesta seção ilustram apenas parte da organização do Produto Educacional. O Guia completo contempla ainda quadros explicativos, orientações para cada etapa, referências normativas e sugestões de encaminhamentos, constituindo um instrumento de apoio ao planejamento curricular. Em razão de sua extensão, o material é disponibilizado como produto complementar desta dissertação e será depositado no repositório institucional após a aprovação da versão final pela banca examinadora.

4.4 Potencial de aplicação e replicabilidade

O Guia apresenta potencial de aplicação em diferentes contextos institucionais, especialmente em cursos superiores da Rede Federal que busquem integrar atividades mediadas por tecnologias digitais aos seus currículos. Embora tenha sido elaborado com base na realidade dos cursos superiores da área de Tecnologia da Informação do Instituto Federal Catarinense, sua estrutura permite adaptações para outros cursos, campi e instituições.

Sua organização em etapas favorece a replicabilidade, pois permite que cada equipe utilize o material conforme sua realidade, suas normativas internas e o estágio em que se encontra o processo de atualização curricular. Além disso, os quadros e *checklists* podem ser adaptados a diferentes contextos, servindo como instrumentos de apoio ao planejamento, à análise e ao acompanhamento das ações.

Salienta-se, ainda, que esse material possui expressivo potencial para subsidiar processos de formação continuada, reuniões de Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e jornadas de planejamento pedagógico. Ele constitui-se, de igual modo, como um importante vetor para os debates institucionais acerca da organização curricular, da mediação pedagógica e da incorporação de tecnologias digitais na educação superior.

4.5 Complexidade do Produto Educacional

Acredita-se que o Produto Educacional apresenta média complexidade, pois resulta da articulação entre diferentes dimensões do conhecimento. Sua elaboração envolveu fundamentos pedagógicos, normativos, curriculares, tecnológicos e institucionais, além da participação de múltiplos atores no processo de avaliação.

A complexidade do Guia também se manifesta em sua organização metodológica. O material não se limita a reunir informações legais ou recomendações gerais, mas propõe uma sequência estruturada de ações, instrumentos de apoio e orientações para a tomada de decisão. Dessa forma, articula pesquisa e prática profissional, característica essencial dos produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do mestrado profissional.

Outro aspecto que reforça sua complexidade é a necessidade de considerar diferentes setores institucionais no processo de implementação, tais como coordenação de curso, NDE, equipe pedagógica, NEaD, docentes, gestores e instâncias deliberativas. Essa articulação evidencia que a inserção da modalidade exige planejamento coletivo e a integração entre as dimensões pedagógica, tecnológica e administrativa.

4.6 Caráter inovador

O caráter inovador do Produto Educacional não está na criação de uma legislação ou de uma metodologia inédita, mas na sistematização de um percurso orientador voltado a uma necessidade específica: apoiar a integração planejada da EaD em cursos superiores presenciais da área de TI no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

O Guia diferencia-se de documentos exclusivamente normativos por articular aspectos legais, pedagógicos e organizacionais em uma proposta prática. Ao reunir fundamentos teóricos, orientações metodológicas, etapas de trabalho, quadros e *checklists*, o produto busca preencher uma lacuna identificada durante a pesquisa: a ausência de instrumentos que orientem, de forma integrada, os processos de atualização dos PPCs, com a utilização planejada de atividades mediadas por tecnologias digitais.

Assim, o produto pode ser compreendido como uma inovação de médio teor, por combinar conhecimentos já existentes em uma estrutura aplicada, contextualizada e voltada à solução de um problema identificado na realidade institucional.

4.7 Considerações finais do capítulo

O Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa constitui uma resposta prática ao problema investigado, ao oferecer uma sistemática para orientar processos de atualização curricular em cursos superiores da área de Tecnologia da Informação da Educação Profissional e Tecnológica. Sua elaboração partiu dos resultados da análise documental, do estudo das normativas, dos referenciais teóricos e das contribuições do grupo focal.

Ao propor etapas, instrumentos de apoio e orientações metodológicas, o Guia busca contribuir para que a integração de atividades mediadas por tecnologias digitais ocorra de forma planejada, participativa e pedagogicamente fundamentada. Dessa forma, o produto reafirma a importância de compreender a EaD não apenas como possibilidade administrativa, mas como parte de uma proposta formativa que deve estar articulada à mediação pedagógica, à permanência estudantil e à qualidade da formação na Educação Profissional e Tecnológica.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos a partir dos procedimentos de investigação adotados nesta pesquisa, articulando os achados da análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso com as contribuições decorrentes da avaliação do Produto Educacional por meio do grupo focal. A análise foi orientada pelos objetivos da pesquisa e pelos referenciais teóricos que fundamentam as discussões sobre a EaD, mediação pedagógica, organização curricular e Educação Profissional e Tecnológica.

Inicialmente, são apresentados os aspectos identificados na análise documental dos PPCs dos cursos superiores presenciais da área de Tecnologia da Informação do Instituto Federal Catarinense que contemplavam carga horária na modalidade de Educação a Distância no período investigado. Na sequência, são analisadas as percepções dos participantes do grupo focal acerca do Produto Educacional, considerando sua organização, aplicabilidade e potencial de utilização em processos de reestruturação curricular. Por fim, os resultados são discutidos de forma articulada, buscando estabelecer relações entre os dados produzidos, os referenciais teóricos e a questão de pesquisa.

5.1 Aspectos identificados na análise documental dos PPCs

A análise documental contemplou os Projetos Pedagógicos de Curso da área de Tecnologia da Informação do Instituto Federal Catarinense que, no período da pesquisa, previam a oferta de carga horária na modalidade de Educação a Distância. A seleção desses documentos fundamentou-se em sua aderência ao objeto de estudo, uma vez que possibilitam compreender como aspectos normativos, pedagógicos e organizacionais relacionados à inserção da EaD foram incorporados à organização curricular dos cursos superiores da área.

A análise evidenciou que todos os PPCs investigados apresentam seção específica destinada à Educação a Distância, contemplando aspectos pedagógicos, tecnológicos e organizacionais relacionados à oferta de componentes curriculares nessa modalidade. Em todos os documentos foram identificadas subseções referentes à justificativa da adoção da EaD, atividades de tutoria, equipe

multidisciplinar, Tecnologias da Informação e Comunicação , Ambiente Virtual de Aprendizagem e material didático, evidenciando uma estrutura institucional relativamente padronizada para a organização das atividades mediadas por tecnologias digitais.

Tal configuração demonstra que a inserção da EaD nos cursos analisados não se restringe ao atendimento das exigências legais, mas também envolve a definição de estratégias de mediação pedagógica, acompanhamento discente e utilização de recursos tecnológicos voltados à flexibilização dos percursos formativos e à ampliação das possibilidades de aprendizagem. Esses aspectos aproximam-se das concepções de Moore (1993) e Behar (2009), que compreendem a Educação a Distância como um processo que demanda planejamento pedagógico, interação entre os sujeitos envolvidos e mediação sistemática da aprendizagem, ultrapassando a mera utilização de recursos tecnológicos.

Os elementos identificados nos PPCs analisados também contribuíram diretamente para a construção do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa. A recorrência de aspectos relacionados à justificativa da oferta em EaD, à mediação pedagógica, ao uso de ambientes virtuais de aprendizagem, à definição de equipes multidisciplinares e à observância das normativas institucionais evidenciou dimensões que demandam planejamento sistematizado nos processos de reestruturação curricular. Esses achados subsidiaram a elaboração das etapas que compõem o Guia, especialmente as voltadas à análise da conformidade legal, ao diagnóstico institucional, à definição de estratégias pedagógicas e à organização da inserção da carga horária em EaD nos Projetos Pedagógicos de Curso. Dessa forma, o produto educacional foi estruturado a partir de elementos observados na realidade institucional, articulando os resultados da análise documental aos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa.

Observou-se, ainda, que as justificativas presentes nos PPCs associam a utilização de atividades mediadas por tecnologias digitais à ampliação das possibilidades de acesso e à flexibilização dos percursos formativos. Embora os documentos analisados apresentem diferentes abordagens para a inserção da EaD, verificou-se uma preocupação comum com a organização de estratégias que favoreçam a realização de atividades acadêmicas em diferentes tempos e espaços de aprendizagem. Tal perspectiva aproxima-se das discussões de Mendonça e

Gruber (2024), ao evidenciar que a incorporação planejada de tecnologias digitais aos currículos pode contribuir para a permanência estudantil e para a construção de percursos formativos mais flexíveis, sem desconsiderar os princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

Os resultados da análise documental convergem com as evidências apresentadas por Felcher *et al.* (2024), que identificaram que a implementação da carga horária em Educação a Distância em cursos presenciais ainda ocorre, em muitas instituições, de forma incipiente e frequentemente restrita a componentes curriculares isolados. De maneira semelhante, os PPCs analisados nesta pesquisa demonstraram que, embora haja previsão de utilização da modalidade, nem sempre são explicitados os procedimentos pedagógicos, organizacionais e institucionais necessários para sua implementação. Esse cenário reforça a necessidade de instrumentos orientadores que subsidiem esse processo de forma planejada e articulada, como o Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa.

5.2 Avaliação do PE por meio do grupo focal

Após a análise documental, apresentam-se as percepções dos participantes do grupo focal, realizado em 08 de maio de 2026. A análise dessas contribuições considerou a perspectiva de Gatti (2012), especialmente quanto à interação entre os participantes e à produção de percepções decorrentes da discussão coletiva.

A avaliação do Produto Educacional por meio do grupo focal possibilitou identificar as percepções dos participantes acerca da organização, aplicabilidade e potencial de utilização do Guia. As discussões foram conduzidas a partir dos eixos temáticos definidos na metodologia e permitiram analisar diferentes aspectos do material desenvolvido.

As discussões foram organizadas em eixos temáticos relacionados às percepções iniciais sobre o produto, à organização e estrutura do Guia, ao potencial de utilização, à relação com a realidade da Educação Profissional e Tecnológica, à formação integral e permanência estudantil, à viabilidade de implementação, às contribuições para os Projetos Pedagógicos de Curso e à avaliação geral do material.

De modo geral, os participantes avaliaram positivamente a proposta apresentada. Entre os aspectos mais destacados encontram-se a organização em etapas, a clareza da sequência de ações propostas e a preocupação em contemplar desde aspectos normativos até questões relacionadas à mediação pedagógica e à implementação institucional.

Também foi ressaltado que o Guia apresenta potencial para subsidiar processos de atualização curricular em diferentes contextos educacionais, contribuindo para orientar equipes com pouca experiência com a modalidade e favorecendo a tomada de decisões fundamentadas.

5.3 Contribuições do grupo focal para o aprimoramento do produto educacional

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes e atender aos princípios éticos da pesquisa, os trechos das falas apresentados nesta seção foram identificados por códigos alfanuméricos, representados pela letra 'P' (Participante) seguida de numeração sequencial (P1, P2, P3, P4 e P5). Essa identificação foi utilizada exclusivamente para fins de organização e análise dos dados, sem qualquer relação com a função ou cargo ocupado pelos participantes na instituição.

A avaliação do produto educacional permitiu identificar percepções relevantes sobre sua organização, aplicabilidade e potencial de utilização em processos de reestruturação curricular. De modo geral, os participantes avaliaram positivamente a proposta apresentada, destacando sua estrutura, a sequência das etapas e a articulação entre os aspectos pedagógicos, normativos e organizacionais.

No que se refere à organização do Guia, os participantes ressaltaram a clareza da proposta e a lógica adotada na estruturação das etapas. Um dos participantes destacou que o material apresenta uma sequência estruturada que favorece a compreensão do processo de implementação, afirmando que o Guia possui uma organização lógica e objetiva para orientar as ações institucionais (P1).

Outro participante destacou que a sistemática contribui para orientar as equipes desde a constituição da comissão responsável até a atualização dos documentos institucionais, aspecto considerado relevante para a implementação da proposta (P2). Essas percepções evidenciam que a organização em etapas foi

compreendida como um dos principais diferenciais do produto educacional, contribuindo para tornar mais compreensíveis processos que, muitas vezes, podem ser conduzidos de forma fragmentada nas instituições.

Nesse sentido, a fala do Participante 2, ao destacar que a organização em etapas "cerca várias questões desde a ideia até a escrita do documento", encontrou eco na percepção do Participante 1, que validou o embasamento do Guia na formação integral, superando a visão meramente técnica. Essa convergência de opiniões demonstra o que Gatti (2012) classifica como a potencialidade do grupo para avaliar propostas educacionais a partir de múltiplos olhares institucionais, em que o consenso sobre a 'forma' do guia (etapas) fortalece a aceitação de seu 'conteúdo' (princípios da EPT).

As discussões também evidenciaram que os participantes reconhecem no Guia um instrumento que ultrapassa uma perspectiva meramente normativa. Um dos participantes destacou que a proposta não se limita ao cumprimento da legislação, mas incorpora princípios relacionados à formação integral dos estudantes e à organização pedagógica dos cursos (P3). Tal percepção aproxima-se das discussões de Ciavatta (2005) e Ramos (2012), ao enfatizarem que a Educação Profissional e Tecnológica deve promover uma formação que articule dimensões técnicas, científicas e humanas, superando concepções restritas ao atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho.

Em relação à aplicabilidade da proposta, os participantes consideraram que a sistemática apresenta potencial para subsidiar processos de reorganização curricular em diferentes contextos institucionais. Foram destacadas especialmente as etapas relacionadas à definição das estratégias pedagógicas e dos modelos de oferta, entendidas como momentos fundamentais para a tomada de decisões acerca da utilização da modalidade. Um dos participantes ressaltou que a discussão sobre mediação pedagógica e metodologias de ensino tende a favorecer equipes que têm pouca experiência com atividades mediadas por tecnologias digitais, contribuindo para qualificar o planejamento da oferta (P4).

Outro aspecto recorrente nas discussões refere-se às condições necessárias para a implementação das propostas apresentadas no Guia. Os participantes destacaram a importância da formação docente, da existência de infraestrutura tecnológica adequada e da disponibilidade de espaços destinados à produção de

materiais educacionais. Também foram mencionadas questões relacionadas ao acesso dos estudantes aos recursos tecnológicos e à necessidade de laboratórios e equipamentos que possibilitem a participação efetiva nas atividades propostas (P1; P2). Esses apontamentos reforçam que a incorporação da Educação a Distância demanda condições institucionais que vão além da adequação curricular, envolvendo investimentos em infraestrutura, suporte pedagógico e desenvolvimento profissional.

Os participantes enfatizaram que a viabilidade pedagógica da proposta é indissociável das condições materiais da instituição. A interação entre os participantes revelou que, para o Guia ser efetivo, a gestão deve assegurar espaços adequados para a produção de materiais e acesso tecnológico aos estudantes que não possuem computadores em casa. Essa reflexão compartilhada, valorizada por Gatti (2012), situa o Produto Educacional em uma dimensão crítica: ele não é uma receita pronta, mas um instrumento que exige compromisso institucional e investimentos em infraestrutura para que a formação integral e a permanência discente não fiquem restritas ao plano documental, mas se materializem no cotidiano acadêmico.

No eixo relacionado à formação integral e à permanência estudantil, os participantes reconheceram que a utilização planejada de atividades mediadas por tecnologias digitais pode contribuir para ampliar as possibilidades de permanência e conclusão dos cursos. Embora tenham sido apresentadas ponderações acerca dos limites dessa flexibilização, prevaleceu o entendimento de que a proposta pode favorecer estudantes que conciliam atividades acadêmicas, profissionais e pessoais, respeitando diferentes trajetórias e condições de acesso à educação (P3; P5).

Um dos participantes destacou que o Guia não propõe afastar o estudante do ambiente escolar, mas sim criar condições para que ele possa concluir seu percurso formativo de forma compatível com sua realidade socioeconômica (P5). Outro participante ressaltou que as atividades mediadas por tecnologias digitais podem contribuir para a integração entre momentos de estudo prévios e atividades práticas desenvolvidas presencialmente, favorecendo a articulação entre teoria e prática (P2). Tais percepções dialogam com as discussões de Mendonça e Gruber (2024), que apontam a flexibilização curricular como estratégia capaz de contribuir para a

permanência estudantil quando implementada de forma planejada e articulada aos objetivos formativos dos cursos.

Essa percepção aproxima-se também das discussões sobre ensino híbrido, que defendem a integração entre atividades desenvolvidas em ambientes presenciais e virtuais como estratégia para potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Dentre as diferentes possibilidades de organização pedagógica, a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) destaca-se por favorecer que os conteúdos teóricos sejam estudados previamente em ambientes digitais, reservando os encontros presenciais para atividades práticas, resolução de problemas e discussões colaborativas.

Experiências relatadas por Bleicher e Cimirro (2019) demonstram que a utilização de ferramentas digitais para o estudo prévio dos conteúdos possibilita maior aproveitamento dos momentos presenciais, fortalecendo o protagonismo estudantil e a articulação entre teoria e prática. Esses resultados corroboram as percepções manifestadas pelos participantes do grupo focal, ao evidenciarem que o uso planejado de tecnologias digitais pode contribuir para qualificar os processos formativos e favorecer a permanência dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto às recomendações para o aprimoramento do produto educacional, foram sugeridas a inclusão de referências diretas às legislações mais recentes, a apresentação de exemplos de ferramentas e recursos que possam ser utilizados em ambientes virtuais de aprendizagem e a revisão de alguns trechos com o objetivo de tornar o material mais sintético. Também foram valorizados os elementos visuais e os *checklists* presentes no Guia, considerados recursos que facilitam o acompanhamento das etapas e a operacionalização das ações propostas (P1; P2; P4). Um dos participantes sugeriu ainda a inclusão de exemplos de ferramentas que possam ser utilizadas no contexto da área de Tecnologia da Informação, ampliando as possibilidades de utilização prática do material (P1).

De forma geral, os participantes manifestaram-se favoravelmente à utilização do Guia em outros cursos e instituições, reconhecendo seu potencial como instrumento de apoio à organização curricular. Um dos participantes destacou que o produto preenche uma lacuna existente nos processos de reestruturação curricular ao apresentar orientações sistematizadas para a incorporação da modalidade de

forma fundamentada e alinhada às exigências institucionais (P5). As contribuições produzidas durante o grupo focal permitiram não apenas avaliar a proposta elaborada, mas também identificar possibilidades de aperfeiçoamento que contribuíram para a consolidação da versão final do produto educacional.

Os resultados obtidos por meio do grupo focal evidenciam que o produto educacional foi percebido como uma ferramenta aplicável à realidade institucional, capaz de subsidiar processos de planejamento, implementação e acompanhamento da inclusão de atividades mediadas por tecnologias digitais nos currículos da EPT. Além de avaliar a pertinência da proposta, as discussões possibilitaram identificar elementos que contribuíram para seu aprimoramento, reforçando sua aderência às necessidades institucionais observadas durante a pesquisa.

5.4 Discussão dos resultados e resposta à questão de pesquisa

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa permitiram responder à questão investigativa ao demonstrar que a inclusão planejada da Educação a Distância em cursos superiores da área de Tecnologia da Informação demanda um processo estruturado de reestruturação curricular, fundamentado em aspectos legais, pedagógicos e organizacionais.

A análise dos PPCs revelou elementos recorrentes relacionados à organização da modalidade, enquanto o grupo focal evidenciou a necessidade de orientações sistematizadas que auxiliem as instituições na condução desses processos. Em conjunto, esses resultados subsidiaram a elaboração de uma proposta estruturada em etapas, capaz de orientar a tomada de decisões e apoiar processos de atualização curricular.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado por meio da elaboração de uma sistemática de reestruturação curricular materializada em um Guia que articula referenciais teóricos, normativas educacionais e experiências institucionais relacionadas à utilização de atividades mediadas por tecnologias digitais.

5.5 Potencial de aplicação do produto educacional

O produto educacional desenvolvido apresenta potencial de utilização em diferentes contextos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, podendo ser adaptado a distintas áreas do conhecimento e realidades institucionais. Sua organização em etapas favorece a replicação da proposta por equipes responsáveis pela elaboração, revisão ou atualização de Projetos Pedagógicos de Curso.

Além de sua aplicabilidade institucional, o Guia contribui para a sistematização de conhecimentos relacionados à Educação a Distância e à organização curricular, oferecendo subsídios para processos de formação, planejamento e gestão acadêmica. Nesse sentido, sua utilização pode contribuir para ampliar o debate sobre a integração planejada de atividades mediadas por tecnologias digitais aos currículos da EPT.

6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo propor uma sistemática para a integração planejada da Educação a Distância aos currículos de cursos superiores de Tecnologia da Informação da Educação Profissional e Tecnológica. Tal investigação buscou compreender como as atividades mediadas por tecnologias digitais podem ser incorporadas aos processos de atualização curricular, considerando as exigências legais, pedagógicas, tecnológicas e institucionais.

Os resultados permitem afirmar que o objetivo geral foi alcançado com a elaboração do produto educacional intitulado 'Guia para Inclusão de Carga Horária EaD em Cursos Superiores de Tecnologia da Informação da Educação Profissional e Tecnológica'. O material foi desenvolvido a partir da articulação entre o referencial teórico, a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso e das normativas educacionais, bem como das reflexões sobre as contribuições produzidas no grupo focal.

Quanto à questão de pesquisa, foi respondida ao evidenciar que a incorporação da modalidade aos cursos investigados não deve ocorrer de forma isolada ou meramente administrativa. Ao contrário disso, requer um processo sistemático, participativo e institucionalizado, envolvendo diagnóstico da realidade do curso, análise da legislação vigente, definição de estratégias pedagógicas, planejamento da mediação docente, adequação dos PPCs, organização de recursos tecnológicos e acompanhamento permanente das ações implementadas.

Os objetivos específicos também foram contemplados ao longo do percurso investigativo. O mapeamento legal e normativo permitiu identificar os principais dispositivos que regulamentam a oferta de atividades a distância em cursos presenciais. A análise dos PPCs permitiu compreender como a modalidade vem sendo organizada no âmbito institucional, especialmente quanto à justificativa da oferta, ao uso de ambientes virtuais, à tutoria, à equipe multidisciplinar, aos materiais didáticos e ao acompanhamento discente. Esses elementos subsidiaram diretamente a elaboração da proposta educacional.

O produto educacional representa a principal contribuição prática da pesquisa. Sua organização em etapas busca auxiliar gestores, coordenadores de curso, Núcleos Docentes Estruturantes, equipes pedagógicas e demais profissionais

envolvidos em processos de revisão curricular. Ao reunir orientações, instrumentos de apoio, referências normativas e sugestões metodológicas, o Guia contribui para que a inserção de atividades mediadas por tecnologias digitais ocorra de forma planejada, coerente com os objetivos formativos dos cursos e alinhada aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

A avaliação realizada por meio do grupo focal demonstrou que o material foi percebido como aplicável à realidade institucional e útil para orientar processos semelhantes em outros contextos. Os participantes destacaram positivamente a organização em etapas, os *checklists*, a clareza das orientações e a preocupação com a mediação pedagógica. Também foram indicadas sugestões de aprimoramento como a inclusão de referências diretas às legislações, as orientações mais práticas sobre o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, o fortalecimento da formação docente e a atenção às condições de infraestrutura necessárias à implementação da proposta.

A metodologia adotada mostrou-se adequada aos propósitos da investigação. A combinação entre pesquisa bibliográfica, documental e grupo focal possibilitou compreender o objeto de estudo sob diferentes perspectivas, articulando fundamentos teóricos, análise institucional e avaliação coletiva do produto. Durante o desenvolvimento da pesquisa, houve a necessidade apenas de reorganizar os eixos de condução do grupo focal, sem a alteração dos objetivos aprovados e sem o prejuízo dos procedimentos previstos.

A bibliografia selecionada também se mostrou pertinente, pois possibilitou o diálogo entre Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, mediação pedagógica, ensino híbrido, metodologias ativas e organização curricular. Esse conjunto de referências contribuiu para sustentar tanto a análise dos dados quanto a elaboração do produto educacional.

Entre as contribuições da pesquisa, destaca-se a sistematização de um percurso orientador para instituições que pretendam incorporar atividades mediadas por tecnologias digitais aos seus currículos. A proposta contribui para o campo da EPT ao reafirmar que a flexibilização curricular deve estar articulada à formação integral, à permanência estudantil, ao acompanhamento pedagógico e às condições concretas de estudo dos sujeitos que conciliam formação acadêmica, trabalho e outras responsabilidades.

Como limitação, destaca-se o fato de a avaliação do Guia ter sido realizada em um contexto institucional específico, com participantes vinculados ao Instituto Federal Catarinense. Essa delimitação não permite generalizações amplas a todas as realidades educacionais. Ainda assim, os resultados indicam que o produto possui potencial de adaptação a outros cursos, campi e instituições da Rede Federal, desde que sejam consideradas as especificidades locais, as condições institucionais e os marcos normativos vigentes.

Recomenda-se que pesquisas futuras acompanhem a implementação efetiva da proposta em diferentes cursos e instituições, investigando seus impactos na organização pedagógica, na atuação docente, na permanência estudantil e nos processos de ensino e aprendizagem. Também se mostra relevante aprofundar os estudos sobre a mediação pedagógica em ambientes virtuais, a formação de professores para atuação em modelos híbridos e o uso do Moodle como espaço de interação, além do acompanhamento e da construção de conhecimento.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento das discussões sobre atualização curricular, integração de tecnologias digitais e organização da Educação a Distância na Educação Profissional e Tecnológica. Mais do que propor um material orientador, o estudo buscou oferecer uma resposta metodológica para que as instituições possam planejar a inserção da modalidade de forma crítica, coletiva e comprometida com a qualidade da formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo Roberto. A identidade da educação profissional e tecnológica no Brasil: marcos históricos e desafios contemporâneos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 16, p. e8210, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8210>. Acesso em: 12 jul. 2026.

ARETIO, Lorenzo García. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1996.

ASTUDILLO, Galo Juan Ramón. **Formação de professores, tecnologias e práticas pedagógicas no cenário atual**. Curitiba: Editora CRV, 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BLEICHER, S. *et al.* Moodle como ambiente virtual de apoio à mediação pedagógica: fragilidades percebidas por estudantes de uma especialização em educação profissional. **Cuadernos de Educación**, v. 21, n. 39, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/3495>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BLEICHER, S.; CIMIRRO, B. F. Sala de aula invertida e rotação por estações utilizando as ferramentas do Google no curso técnico de automação industrial. **E-TECH: Tecnologias para Competitividade Industrial**, v. 12, p. 42-59, 2019.

BLEICHER, S.; MARCOM, J. L. R. Práticas com o uso das tecnologias na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): um potencial inovador para o desenvolvimento de aulas presenciais. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, p. 01-19, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da

República, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 12, p. 59-62, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 de maio de 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 16 de novembro de 2016. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da computação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Educação a Distância em cursos de graduação presenciais. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2024: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2025. 34 p. ISBN 978-65-5801-095-1. .

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, presenciais, semipresenciais e a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Mantenedores de Polo UAB**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/mantenedores-de-polo>. Acesso em: 31 out. 2025.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva *et al.* The construction process of student workers' retention: a study on IF Sudeste MG *campus* São João del-Rei. **Trabalho & Educação**, v. 33, n. 3, p. 25-43, set./dez. 2024. DOI: 10.35699/2238-037X.2024.45966.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Mountain View: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publication/ensino-hibrido/>. Acesso em: 27 jun. 2026.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

COSTA, Camila Moreira. **Entre a graduação e o trabalho: implicações da concomitância entre trabalho e estudo como elemento de distinção entre estudantes do ensino superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DEBALD, B. S.; GOLFETO, N. V. Protagonismo estudantil e metodologias ativas de aprendizagem em tempos de transformação na educação superior. **Pleiade**, v. 10, n. 20, p. 5-11, jul./dez. 2016.

FARIA, Juliana Guimarães; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; TOSCHI, Mirza Seabra. Políticas públicas educacionais e a organização da educação a distância nas instituições de ensino superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 119-139, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4028>. Acesso em: 11 jul. 2026.

FEITOSA, Raphael Alves. Resenha de: BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 4, n. 1, p. 272-277, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ifmt.edu.br/index.php/rpd/article/view/423>. Acesso em: 11 jul. 2026.

FELCHER, Carla Denize Ott *et al.* EaD em Cursos de Graduação Presenciais: uma Revisão Integrativa de Literatura. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. e2151, 2024. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2151>. Acesso em: 12 jul. 2026.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2018.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo: Senac, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação social e contradição política**. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-learning in the 21st century**. London: Routledge, 2003.

GERVAI, Solange Maria Sanches. **A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online**. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, C. P. O processo de ensinar e aprender na Educação a Distância. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância: temas para os novos tempos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, Bernardo Barbosa. **A mediação pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica: contribuições e desafios contemporâneos**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

GUJAMO, Nelson Amade. **Mediação pedagógica e autonomia do estudante na educação a distância: o caso do curso de licenciatura em administração pública na Universidade Aberta de Moçambique (UniAM)**. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Regulamento da Educação a Distância do Instituto Federal Catarinense**. Blumenau: IFC, 2025. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2025/08/Regulamento-EaD-IFC.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 41-52, 2010.

MALLMANN, Elena Maria. **Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BERHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus. 2006

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

MATTAR, João. Educação a distância no Brasil: retrocesso no marco regulatório ou futuro híbrido? **EaD em Foco**, v. 14, n. 2, 2024.

MELO, Pedro Antonio de; MELO, Michelle Bianchini de; NUNES, Rogério da Silva. **A Educação a Distância como Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no Brasil**. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 11, n. 24, p. 278–304, maio/ago. 2009. DOI: 10.5007/2175-8077.2009v11n24p278.

MENDONÇA, Igor Thiago Marques; GRUBER, Crislaine. Interação síncrona na Educação a Distância a partir do olhar dos estudantes. **Informática na educação teoria & prática**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 2019. DOI: 10.22456/1982-1654.88643.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/88643>. Acesso em: 12 jul. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. In: **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEHASHI, Solange *et al.* (orgs.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

NOBLE, David F. **Digital Diploma Mills: the automation of higher education**. New York: Monthly Review Press, 2002.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **The excellent online instructor: strategies for professional development**. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.

PANDINI, Carmen Maria Cipriani; ALARCON, Dafne Fonseca; TRIDAPALLI, Ana Laura. **Elementos do design instrucional no ambiente virtual de aprendizagem do curso de Pedagogia a Distância** Cead/Udesc. In: PANDINI, Carmen Maria Cipriani *et al.* (org.). **Práticas pedagógicas na educação a distância: reflexões,**

experiências e processos. Florianópolis: UDESC, 2015. p. 163-178.

PEREIRA, Luiz N. A (re)construção curricular na Educação Profissional e Tecnológica: integração e interdisciplinaridade conectando teoria e prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e11616, 2022.

PEREIRA, Marluce Rodrigues *et al.* Exploring a Hybrid Methodology: Experience Report in Introductory Programming for Computer Science and Information Systems Courses. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 2024. **Anais [...]** Porto Alegre: SBC, 2024. p. 72-84. DOI: 10.5753/sbie.2024.241851.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância:** experiências e reflexões de modelos em uma situação nova. Tradução de Ilson Kayano. São Paulo: Unisinos, 2001.

PILLON, Ana Elisa; TECHIO, Leila Regina; BALDESSAR, Maria José. O ensino híbrido (blended learning) como metodologia na educação atual: o caso de uma instituição de ensino superior do norte do estado de Santa Catarina. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 40731-40743, jun. 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n6-565.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e formação profissional.** [S.l.: s.n.], 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas e práticas de currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Artmed, 2017. p. 217-240.

ROMÃO, Julia Caroline; BANHOS, Vângela Tatiana Madalena. A integração das novas tecnologias digitais na prática educativa. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 12, n. 14, p. 122-132, 2023.

SACERDOTE, Helena Célia de Souza. **A mediação segundo Feuerstein e o uso da informação em educação on-line.** 2018. 229 f., il. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Marcos Pereira dos; ALMEIDA JÚNIOR, Silvio; LEAL, Ideilton Alves Freire (orgs.). **Metodologias ativas e ensino híbrido:** potencialidades e desafios. Campina Grande: Editora Amplla, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHLESENER, Anita Helena. A fragmentação do trabalho docente na EaD na Educação Superior e a extração de mais-valia. In: _____. **Educação a Distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Curitiba: Editora UTP, 2017. cap. 9.

SIGAUT, François. Observações sobre a técnica, a tecnologia etc. Tradução de Maria Luiza Cavalcanti. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 111-132, nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/XmYjLg3YPhk6fK36K6D5JXd/>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p. 117-128.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. Inclusão social: demandas de permanência e perfil do estudante trabalhador no ensino superior brasileiro. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 26, n. 1, p. 119-145, 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3151>. Acesso em: 12 jul. 2026.

VALENTE, José Armando. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Leia os termos abaixo e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este termo.

Depois de realizar a leitura, caso se sinta esclarecido sobre a pesquisa e consiga participar, por favor, insira a sua assinatura com certificado digital no final do documento e envie para o e-mail do pesquisador.

Depois de realizar a leitura, se precisar de mais esclarecimentos, por favor, entre em contato com o pesquisador responsável pelo telefone ou e-mail informados a seguir.

Título da pesquisa: Reestruturação curricular de cursos superiores de TI da EPT para inclusão de carga horária de EaD.

Pesquisador responsável (Operador de dados): Rivanildo Matos Santos, pedagogo e estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Prof. Dr. Igor Thiago Marques Mendonça e Coorientadora Profª Drª Crislaine Gruber

Endereço: Rua Osvaldo Hulse, 41, Canasvieiras – Florianópolis, SC. CEP: 88054-470 Telefone para contato: (75) 998328664; *E-mail:* rivanildoms@hotmail.com

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPSH) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/IFSC está localizado dentro da própria Instituição, na Rua 14 de Julho nº 150, térreo, sala 02, Florianópolis, SC, CEP 88075-010. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 8h às 12h para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone para contato (48) 3877-9054 e e-mail cepsch@ifsc.edu.br.

O objetivo desta pesquisa é propor uma sistemática de reestruturação curricular nos cursos superiores da área de TI da EPT, para inclusão de carga horária em EaD. A participação na pesquisa será de um grupo focal com perguntas relacionadas à organização curricular do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, abordando a possibilidade de inclusão de carga horária na modalidade de Educação a Distância (EaD). O grupo focal será realizado em data e horário previamente agendados, com duração estimada de até 60 minutos, de forma presencial ou remota. A participação será voluntária, e as respostas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, respeitando o sigilo e o anonimato dos(as) participantes, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o(a) pesquisado(a). Os procedimentos aplicados por esta pesquisa eventualmente podem oferecer riscos. Os riscos associados à sua participação são mínimos, podendo incluir eventual desconforto emocional ao tratar de questões relacionadas à organização curricular ou à sua experiência profissional e institucional. Em caso

de participação remota, podem ocorrer falhas de conexão. Você poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. Caso deseje, poderá informar ao pesquisador qualquer condição de saúde que possa interferir na sua participação, na sua integridade moral, física, mental ou nos efeitos colaterais. Caso ocorram efeitos indesejáveis ao(a) pesquisado(a), como mal-estar emocional ou outros problemas, o pesquisador se responsabilizará por qualquer dano causado pela pesquisa." Toda assistência será gratuita e sem nenhum custo ao participante, sendo garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie à sua pessoa, com todos os cuidados necessários à sua participação, de acordo com seus direitos individuais e com o respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa são: a oportunidade de contribuir com a melhoria dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos cursos superiores de Tecnologia da Informação (TI) na Educação Profissional e Tecnológica, por meio da reflexão crítica sobre a organização curricular atual e a possibilidade de inserção da Educação a Distância como estratégia de flexibilização e acessibilidade. Sua participação também poderá subsidiar propostas mais coerentes com a realidade dos estudantes e professores, promovendo avanços na qualidade do ensino, na permanência estudantil e na adequação às normativas educacionais vigentes. Além disso, o diálogo coletivo proporcionado pelo grupo focal fortalece a cultura da escuta, da colaboração e da inovação pedagógica nas instituições envolvidas. A atividade não prevê nenhum tipo de ressarcimento ou compensação material para os participantes. É garantida indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa à sua pessoa.

A pesquisa contará com duas coletas de dados, ambas realizadas por meio de grupos focais (conversas em grupo mediadas pelo pesquisador), com duração total estimada de até 60 minutos, envolvendo os mesmos participantes. No primeiro grupo focal, os participantes terão contato inicial com o Guia de Reestruturação Curricular e poderão apresentar percepções, impressões e sugestões preliminares sobre sua forma e conteúdo. No segundo grupo focal, realizado após a aplicação do guia, serão avaliados a efetividade, a pertinência e os possíveis ajustes necessários ao material.

CONSENTIMENTO DA PESSOA (TITULAR) COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu,___abaixo-assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como sobre os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: Data

_____/_____/____.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador responsável:

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, Rivanildo Matos Santos , brasileiro , solteiro, servidor público federal, inscrito no CPF/MF sob o nº 014.653.675-43, abaixo-firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “Reestruturação curricular de cursos superiores de TI da EPT para inclusão de carga horária EaD ” a que tiver acesso nas dependências do Instituto Federal Catarinense - *Campus Fraiburgo*.

Por este termo de confidencialidade e sigilo, comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. orientar a equipe e os(as) envolvidos(as) quanto às boas práticas em sigilo e confidencialidade;
3. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
4. não me apropriar, copiar ou efetuar duplicação de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
5. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial: significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre ou

com as partes, de alguma forma relacionada ou associada ao desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, aos dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo-assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Florianópolis/SC, 25 de agosto de 2025.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL 1 (APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL)

Título da pesquisa:

Reestruturação curricular de cursos superiores de TI da EPT para a inclusão de carga horária EaD.

Pesquisador responsável (Operador de dados): Rivanildo Matos Santos, pedagogo e estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Prof. Dr. Igor Thiago Marques Mendonça e coorientação da Prof^a Dr^a Crislaine Grube.

Objetivo do grupo focal: Este roteiro será utilizado na condução do primeiro grupo focal da pesquisa, voltado à apresentação e discussão do produto educacional elaborado. O objetivo é colher impressões iniciais, identificar pontos de interesse e levantar sugestões sobre o conteúdo proposto, antes de sua validação final.

1. Impressões iniciais

Quais foram suas primeiras impressões ao conhecer o guia (produto educacional)?

Que aspectos chamaram mais atenção no primeiro contato com o material?

Há pontos que geraram dúvidas ou necessidade de maior clareza?

2. Estrutura e organização do conteúdo

Como vocês avaliam a forma de apresentação e a sequência do conteúdo no guia?

O material está compreensível já neste primeiro contato?

3. Aplicabilidade prática (expectativas)

Considerando a realidade do curso e da instituição, vocês enxergam potencial de aplicação deste guia?

Que aspectos do guia parecem mais promissores para apoiar a reestruturação

curricular?

Que pontos do material geram dúvidas ou incertezas quanto ao uso futuro?

Que condições institucionais ou pedagógicas vocês acreditam que seriam necessárias para que o guia seja implementado com sucesso?

4. Adequação às normativas e ao contexto da EPT

O guia, nesta versão inicial, aparenta contemplar as exigências legais (ex.: Portaria MEC nº 2.117/2019 e atualizações, como a nº 378/2025)?

Vocês percebem que o material se propõe a dialogar com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica?

5. Eixos pedagógico e conceitual

O guia está alinhado, em sua proposta inicial, aos fundamentos da educação de adultos e da relação trabalho-educação?

Quais aspectos pedagógicos chamam mais atenção já na apresentação do material?

Vocês percebem que a abordagem proposta tem potencial para dialogar com a prática docente da EPT?

6. Sugestões e melhorias

Que ajustes iniciais vocês sugerem (na linguagem, no conteúdo ou na forma de apresentação)?

Seria interessante incluir mais exemplos, ilustrações ou modelos de PPC já nesta versão preliminar?

7. Considerações finais

O guia desperta interesse para ser aprofundado e testado?

Gostariam de acrescentar alguma observação inicial sobre o produto?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL 2 (AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL)

Título da pesquisa: Reestruturação curricular de cursos superiores de TI da EPT para a inclusão de carga horária de EaD.

Pesquisador responsável (Operador de dados):

Rivanildo Matos Santos, pedagogo e estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Prof. Dr. Igor Thiago Marques Mendonça e coorientação da Prof^a Dr^a Crislaine Grube.

Objetivo do grupo focal:

Este roteiro será utilizado no segundo grupo focal, realizado após a aplicação inicial do produto educacional, com o objetivo de avaliar sua efetividade, pertinência ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica e identificar possibilidades de aprimoramento, a partir das percepções e sugestões dos participantes

Seção 1 – Impressões iniciais sobre o produto

Quais foram suas primeiras impressões ao ter contato com o guia (produto educacional)?

Os objetivos e a proposta do material ficaram claros?

Seção 2 – Estrutura e organização

Como vocês avaliam a organização e a sequência do conteúdo do guia? O material está apresentado de forma clara, lógica e coerente?

Seção 3 – Aplicabilidade prática

O guia foi de fato aplicável à realidade do curso/instituição?

Quais elementos se mostraram mais úteis na prática?

Quais aspectos dificultaram ou limitaram sua aplicação?

Seção 4 – Adequação às normativas e contexto da EPT

Durante a aplicação, o guia atendeu de fato às exigências legais pertinentes?

Na prática, vocês perceberam que o guia dialoga efetivamente com os princípios da EPT?

O guia se mostrou útil para apoiar a conformidade legal na reestruturação dos PPCs?

Vocês identificam a necessidade de incluir outros referenciais normativos ou documentos institucionais para fortalecer a aplicabilidade?

Seção 5 – Dimensão pedagógica e conceitual

Durante a aplicação, as abordagens pedagógicas do guia se mostraram viáveis e funcionais na EPT?

O guia conseguiu articular efetivamente os fundamentos da educação de adultos com a realidade dos cursos de TI?

Em que medida o material contribuiu para aprofundar a relação entre trabalho e educação na discussão curricular?

Seção 6 – Sugestões e melhorias

Que ajustes ou melhorias vocês sugerem no conteúdo, na linguagem ou na forma de apresentação do guia?

Seria útil incluir exemplos de PPC, modelos práticos ou recursos visuais adicionais?

Seção 7 – Considerações finais

Vocês recomendariam o guia para outros cursos de TI ou de outras áreas da EPT?

Gostariam de acrescentar alguma observação final?

APÊNDICE E – LINK PARA O ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1190130>

**RIVANILDO MATOS SANTOS
IGOR THIAGO MARQUES MENDONÇA
CRISLAINE GRUBER**



GUIA PARA INCLUSÃO DE CARGA HORÁRIA EAD EM CURSOS SUPERIORES DE TI DA EPT

PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina
Campus Florianópolis