

**INSTITUTO
FEDERAL**
São Paulo

Centro de Referência
em Educação a Distância

GUIA ORIENTATIVO

Uso das TICs, Mídias e Linguagens
nos processos educativos



Reitor do IFSP
Eduardo Antonio Modena

Pró-reitor de Ensino
Reginaldo Vitor Pereira

Diretor do Centro de Referência em Educação a Distância
Paulo José Evaristo da Silva

Servidores Autores

Celigracia Maddalena (Assistente em Administração)
Cristiane Freire de Sá (Pedagoga)
Davilson Limberg (Técnico em Assuntos Educacionais)
Douglas Camargo do Carmo (Técnico em Informática)
Juliana Ayres Pina (Programadora Visual)
Noboru Sasaki (Assistente em Administração)
Ricardo Medeiros Priuli (Tecnólogo em Audiovisual)
Rodrigo Martins Thomaz (Assistente em Administração)
Soraya Menezes de Queiroz (Técnica em Assuntos Educacionais)

Revisão Técnica

Allan Feijó (Programador Visual)
Andreza Areão (Professora)
Cláudia Fonseca Roses (Professora)
Marta Kawamura (Tecnóloga em Audiovisual)
Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues (Professora)
Yara Maria Guisso de Andrade Facchini (Professora)

Revisora Textual

Soraya Menezes de Queiroz (Técnica em Assuntos Educacionais)

Ficha Catalográfica:

Licença:



Olá, leitor!

Este guia tem como principal objetivo auxiliá-lo a compreender e utilizar as diversas tecnologias, mídias e linguagens nos processos educativos que permeiam o ensino, a extensão e a pesquisa na instituição, em uma perspectiva cultural. Em outras palavras, transpor essa filosofia de uso dos artefatos e linguagens tecnológicas que você usa cotidianamente para o contexto das suas atividades educacionais no IFSP.

A partir de uma linguagem didática, estão contemplados, neste guia, alguns referenciais, modelos, premissas e estratégias que podem auxiliar na elaboração de projetos educacionais, materiais e recursos educacionais digitais coerentes com as concepções de educação a distância, ou melhor, com a convergência entre atividades presenciais e on-line de aprendizagem.

Hoje, a legislação nomeia a aprendizagem mediada por tecnologias como educação a distância (EaD), entretanto, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, várias mudanças históricas e sociais ocorreram, exigindo uma resignificação dessa modalidade educacional, inclusive a partir da perspectiva da cultura digital.

Então, neste guia, você encontrará elementos que tratam desde as concepções pedagógicas até a gestão e a avaliação com o uso das tecnologias e mídias, ou seja, neste material estão sintetizadas e compartilhadas as principais práticas, experiências e contribuições do Centro de Referência em Educação a Distância e seus parceiros nos diferentes câmpus do IFSP que já atuam com EaD, nos últimos dez anos de trajetória dessa modalidade nesta instituição. Esperamos que este guia possa contribuir com seus objetivos, de modo que você possa fazer parte desta trajetória conosco.

Uma ótima leitura!

Equipe do Centro de Referência em Educação a Distância

Guia de leitura

Este guia passará por constantes revisões e atualizações, portanto recomendamos fazer o download da última versão disponível frequentemente:

**Clique aqui para baixar a
última versão do guia**

Fique atento aos boxes disponibilizados ao lado da coluna de texto pois apresentam links para documentos, vídeos, modelos e afins que complementam a leitura além de dicas e vocabulário pertinentes.

Clique nos capítulos para acessá-los

**EAD NO IFSP:
ARTICULAR O PRESENCIAL COM O
ON-LINE**



**DESIGN EDUCACIONAL NO
CONTEXTO DO IFSP**



**CONSTRUÇÃO DO TEXTO
E LINGUAGEM NA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**



**PRODUÇÃO DE DESIGN VISUAL:
ORIENTAÇÕES E PRINCÍPIOS BÁSICOS**



**PRODUÇÃO AUDIOVISUAL:
Estratégias, modelos e propostas**



**AMBIENTES VIRTUAIS
DE APRENDIZAGEM:
Políticas, Mídias e recursos**



**AVALIAÇÃO DE CURSOS
SUPERIORES NA EAD**



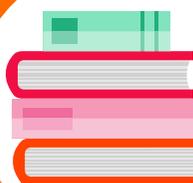
**ENSINO HÍBRIDO E
AVALIAÇÃO DE
APRENDIZAGEM**



LEGISLAÇÃO DE EAD



REFERÊNCIAS



EAD NO IFSP: ARTICULAR O PRESENCIAL COM O ON-LINE



1. EAD NO IFSP: ARTICULAR O PRESENCIAL COM O ON-LINE

Atualmente, muito se fala sobre práticas pedagógicas inovadoras, novas metodologias didáticas, tecnologias de informação e comunicação na educação e tantos outros termos relacionados aos novos paradigmas educacionais. Por sua crescente expansão, a educação a distância (EaD) surge nesse contexto despertando curiosidade, atenção e questionamentos. Entre os diversos elementos que caracterizam a EaD, podemos citar a distância geográfica (e, muitas vezes, também temporal) entre professores e alunos e a organização educacional diferente da tradicional (presencial), com a utilização de recursos didáticos com base no uso de novas mídias, tecnologias e meios de comunicação como instrumentos de mediação, privilegiando a interação e o diálogo. Partindo desses pressupostos, enquanto na educação presencial a comunicação e a interação entre professor e aluno se restringem, geralmente, ao espaço da sala de aula, um curso na modalidade EaD “oferece múltiplas alternativas de interatividade e de oportunidades de interação visando a aprendizagem” (SOARES; REICH, 2009, p.3).

Quando falamos em EaD, questões problemáticas como a impessoalidade e a massificação da educação podem emergir como se fossem características negativas dessa modalidade de ensino. No entanto, mesmo em cursos presenciais, há a existência de concepções passivas de ensino, onde o professor assume o papel de simples transmissor de informações, de forma que os objetivos pedagógicos de aprendizagem podem não ser alcançados. Mas como podemos contornar isso? Por meio de um planejamento pedagógico detalhado visando à qualidade do curso, considerando as especificidades, limitações e potencialidades dessa modalidade de ensino.

Antes de abordarmos os aspectos pedagógicos da elaboração de cursos a distância, no entanto, vamos falar um pouco das percepções de EaD no IFSP, começando por sua trajetória na instituição.

1.1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFSP

A trajetória da educação a distância (EaD) no IFSP precisa ser resgatada para explicitar o quanto essa modalidade vem sendo discutida e desenvolvida criticamente pela comunidade nos últimos anos, promovendo um amadurecimento institucional sobre a mesma. As primeiras ações experimentais no sentido de implementar a EaD no IFSP se deram com a participação da instituição no Edital 01/2007/Seed/Setec/MEC, apresentando projetos de cursos para o Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), que foram elaborados pela equipe da então Unidade de Sertãozinho do CEFET-SP. Conforme Queiroz (2018, p.70-71):

Com a transição da antiga estrutura de CEFET para Instituto Federal pela Lei nº 11.892/2008, a Diretoria de Educação a Distância, em 2009, passou a ser uma gerência integrante da Pró-Reitoria de Extensão, assumindo o planejamento e gerenciamento do Programa e-Tec Brasil no IFSP para implementação dos primeiros cursos técnicos a distância aprovados pela comissão de análise e seleção do e-Tec Brasil/MEC. [...]O Câmpus São João da Boa Vista assumiu a gestão do curso técnico em Informática para Internet e o Câmpus Caraguatatuba ficou responsável pela gestão do curso técnico em Administração. As primeiras turmas foram ofertadas pelo Edital do IFSP nº 82, de 13 de julho de 2009, em cinco municípios[...]

Nas discussões sobre o PDI, consolidado em 2009, a comunidade optou por conceber a EaD como uma modalidade que deveria ser desenvolvida somente no âmbito das atividades de extensão. Entretanto, como a implementação dos cursos técnicos via e-Tec Brasil já estava sendo executada, esse programa possibilitou, ainda que em caráter experimental, o desenvolvimento das bases de conhecimento e das principais estruturas de tecnologia e de polo, bem como a formação de equipes especializadas em EaD no IFSP para manter esses cursos que eram, basicamente, mantidos com o fomento do FNDE.

A partir da Rede e-Tec, o IFSP ampliou, progressivamente, o número de cursos e de municípios atendidos no Estado de São Paulo, abrangendo regiões ainda não contempladas, chegando a ter 27 polos, no ano de 2015, em municípios e em câmpus do próprio IFSP. Com o início do programa Profucionário, em 2012, outros dois cursos foram ofertados: o técnico em Multimeios Didáticos e o técnico em Secretaria Escolar, gestados pelo Câmpus São João da Boa Vista e Câmpus Boituva, respectivamente. Nesse mesmo ano, com o apoio da Diretoria de EaD, que ainda fazia parte da Pró-Reitoria de Extensão, o Câmpus São Paulo preparou a implementação do primeiro curso superior institucional do IFSP na modalidade a distância: o curso superior em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio. Em 2013, o IFSP passou a ofertar também, pela Rede e-Tec, o curso técnico em Serviços Públicos, tendo o Câmpus São Roque como ofertante. No mesmo ano, com a aprovação do novo Regimento Geral do IFSP pelo Conselho Superior, por meio da Resolução nº 871, de 4 de junho de 2013, a Diretoria de Educação a Distância (DED) passou a integrar a Pró-Reitoria de Ensino, consolidando a EaD como modalidade de ensino, entre as diversas oferecidas pela instituição.

Paralelamente, a Diretoria de Educação a Distância desenvolveu, ao longo desse período, projetos de formação voltados a servidores docentes e técnico-administrativos da instituição, realizando capacitações para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e sobre educação inclusiva como por exemplo, o Projeto IFSP para Tod@s, realizado pela Diretoria de Educação a Distância e a Diretoria de Projetos Especiais da Pró-Reitoria de Ensino (PRE), em 2016; oficinas presenciais sobre tecnologias na aprendizagem; webinars; produção de vídeos e outros recursos educacionais. Em 2016, iniciou-se a oferta do e-Tec Idiomas sem Fronteiras, curso de extensão híbrido, com atividades presenciais e on-line, voltado ao ensino de idiomas para a comunidade interna e externa do IFSP.

A DED também apoiou e incentivou a criação e desenvolvimento de MOOCs (cursos abertos on-line e massivos) para a comunidade interna e externa, assim como oficinas de formação continuada via ação FormAção Colabore, desde 2017, quando a Formação Continuada de Professores veio somar-se às ações desta diretoria. Os MOOCs também foram utilizados em ações de formação interna, voltadas a servidores técnico-administrativos da instituição, como o curso sobre a Lei nº 8.112/90.

Em 2017, o Câmpus Sertãozinho do IFSP passou a ser uma das instituições ofertantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), curso de mestrado profissional, oferecido em Rede por 18 Institutos Federais, na modalidade semipresencial: as disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do mestrado são ofertadas na modalidade presencial, com carga horária de até 30% a distância.

Também é importante ressaltar a relevância da criação de comissões/

núcleos de EaD nos câmpus em 2018, fortalecendo a discussão sobre a implementação dessa modalidade de ensino junto à comunidade acadêmica. Nesta perspectiva, a DED promoveu, em um processo contínuo, reuniões orientativas e formações nos câmpus, esclarecendo dúvidas e mostrando as diversas possibilidades de oferta de EaD, seja por meio de cursos de curta duração via MOOCs; cursos de formação inicial e continuada, pela extensão; oferta de 20% da carga horária a distância em cursos presenciais; cursos a distância institucionais; ou por meio de programas como UAB, Profucionário e outros.

Nesse mesmo ano, foi realizada a primeira oferta do curso de Pedagogia, por meio do Programa de Formação Docente em Rede da UAB/Capes, em parceria com outros IFs, sob a gestão do Câmpus Boituva, como resultado desse percurso de desenvolvimento gradativo e crítico sobre as concepções de EaD, enriquecidas pelas experiências e práticas desenvolvidas no IFSP nos últimos anos.

Também em 2018 o IFSP deu mais um grande passo para a consolidação da EaD, com a criação do Centro de Referência em Educação a Distância (CEAD), por meio da Portaria nº 4.032, de 14 de dezembro de 2018.

No momento em que este guia é apresentado à comunidade, o CEAD tem como visão de futuro a continuação das ações da DED em relação à formação dos servidores, o apoio à pesquisa e ao desenvolvimento de novas metodologias, tecnologias e recursos educacionais para a educação a distância e o ensino híbrido, assim como a expansão da oferta de cursos a distância em todos os níveis, prestando apoio aos câmpus.

1.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB O OLHAR INSTITUCIONAL

A educação a distância é uma modalidade de ensino na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

No IFSP, essa modalidade não se diferencia do ensino presencial em seus elementos fundamentais e, sim, no seu modelo didático-pedagógico. Há no cenário atual uma ampla discussão sobre o conceito de EaD, inclusive no sentido de criticar a escolha lexical para definir a modalidade nos documentos legais, que dão ênfase à oposição entre presença e distância. Pesquisadores como Lefa e Freire (2013), que estudam os fenômenos da linguagem em uso, destacam que essa modalidade deveria ter sua nomenclatura revista, pois os processos de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais, hoje, podem compor um continuum de relações humanas que articulam e convergem situações de tempo e espaço diferentes, mas que, em essência, promovem o encontro e a relação de aprendizagem entre pessoas por meio da tecnologia digital.

Considerando as especificidades da EaD, cuja principal característica constitui-se no fato de o professor não estar presente no mesmo espaço geográfico que seus alunos, mas que se faz presente por meio das relações estabelecidas pela mediação tecnológica e discursiva, a atual compreensão de EaD no IFSP tem se construído na perspectiva da convergência gradativa entre atividades presenciais e on-line nos diferentes níveis de ensino.

A compreensão pedagógica de EaD que emerge na instituição prevê a adoção de diferentes modelos e desenhos didáticos colaborativos, abertos, complexos, contextualizados, que propiciem as relações humanas entre os sujeitos da ação educativa. Assim, a mediação pedagógica é baseada nas relações humanas permeadas pelas linguagens, mídias e tecnologias, permitin-

SAIBA MAIS

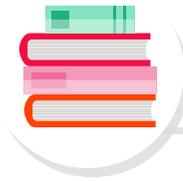
Assista o vídeo com a professora Maximina Freire para saber mais!



CLIQUE E ASSISTA

do a emergência de uma cultura digital própria da comunidade do IFSP e que respeita as diferentes concepções teóricas de aprendizagem compromissadas com uma visão ética de formação humana.

Nessa perspectiva, os professores e educandos assumem juntos um papel fundamental de mediação na construção do conhecimento, colaborando conjuntamente nas estratégias de aprendizagem para que possam desenvolver suas percepções, reflexões e convicções acerca dos processos culturais, sociais e de trabalho, constituindo-se como cidadãos e profissionais com responsabilidade ética, técnica e política.



[CLIQUE PARA ACESSAR AS REFERÊNCIAS](#)

DESIGN EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO IFSP



1. DESIGN EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO IFSP

Quando o assunto é a produção de materiais e recursos educacionais digitais e, principalmente, a produção de projetos educacionais on-line, o termo design educacional (DE) ou design instrucional (DI) está sempre presente.

Para começar a compreender melhor este conceito, é importante considerá-lo na perspectiva de design de projetos educacionais baseados na mediação tecnológica.

A partir das discussões sobre EaD realizadas no IFSP nos últimos anos, a expressão design educacional tem sido adotada na maioria dos documentos e políticas institucionais, ao invés de design instrucional, por conferir uma ênfase na amplitude do processo de desenvolvimento de projetos educacionais sob o viés da formação humana, ou seja, na essência da educação para a ampla formação do sujeito.

Trata-se de uma área que vem sendo amplamente ressignificada, contextualizada e desenvolvida em nossa instituição, principalmente por meio de projetos educacionais de cursos EaD e da produção de materiais e recursos educacionais.

Neste guia fazemos uma síntese das dimensões didático-pedagógicas do design educacional, ressignificando-as para o nosso contexto no IFSP, conforme quadro a seguir:

SAIBA MAIS

Veja o Webinar com Cristiane Freire de Sá



CLIQUE E ASSISTA

1

DIMENSÃO CONCEITUAL

Nesta dimensão, os saberes conceituais da área do design educacional corroboram com o desenvolvimento das principais políticas de uso das tecnologias e mídias nos projetos educacionais da instituição. Alguns exemplos são as definições de regulamentos, premissas e estratégias institucionais e sistêmicas que podem ser traduzidas ainda no nível da gestão central, ou seja, na Pró-reitoria de Ensino, por meio do Centro de Referência em Educação a Distância, articulado sistemicamente com todos os câmpus.

2

DIMENSÃO ESTRATÉGICA

Ocorre a utilização das estratégias de design educacional nesta dimensão, principalmente as orientadas para a definição dos planejamentos didáticos dos projetos pedagógicos de diferentes cursos no IFSP. É uma dimensão que se materializa pelo planejamento didático propriamente dito, ou seja, um design educacional aplicado ao projeto pedagógico de um curso de extensão totalmente EaD, ou de uma graduação com 20% da carga horária online.

3

DIMENSÃO PRÁTICA

Na dimensão prática o design educacional é voltado para a aplicação prática das estratégias planejadas na dimensão anterior, os possíveis "produtos" são os mapas de atividades, roteiros de textos e de aprendizagem, storyboards, estratégias de aprendizagem, a curadoria e produção de materiais e recursos educacionais, dentre outros. É, em síntese, uma dimensão que detalha e viabiliza o processo de ensino-aprendizagem.

IMPORTANTE

É possível compreender, a partir de Clementino (2017), que o planejamento didático para um curso ofertado na modalidade EaD ou com a previsão de algum percentual da carga horária a distância permitido na legislação é diferente de um projeto didático de um curso presencial tradicional e, por isso, o design educacional, nesses casos, orienta diferentes processos, modelos e estratégias. Neste planejamento, inclusive, deve-se contemplar a definição de Plano de Mídias, a curadoria e a produção de materiais e recursos educacionais, por exemplo. A avaliação ocorre simultaneamente em todas as dimensões do design educacional, pois orienta os processos de gestão, desenvolvimento e execução, e possui caráter multidimensional e formativo. O design educacional apresenta uma variedade de ferramentas avaliativas para cada dimensão, principalmente no mapeamento dos processos.

Sintetizando, podemos dizer que no IFSP o design educacional, na dimensão conceitual, gera um regulamento ou orientação geral (uma resolução por exemplo); na dimensão estratégica, orienta a produção de um projeto de curso na modalidade EaD (um Plano de Mídias); e, na dimensão prática, gera a produção de um recurso educacional (um roteiro audiovisual). Neste guia vamos detalhar melhor como realizar algumas estratégias de design educacional na prática.

1.1 E O DESIGN EDUCACIONAL NA PRÁTICA?

Depois de compreender as diferentes dimensões do design educacional, ressignificadas e contextualizadas com a filosofia e cultura do IFSP, é possível empreender algumas práticas de design educacional no seu cotidiano. A partir de agora, você será orientado a pensar estratégias, desenvolver processos e modelos de design educacional em sua prática, principalmente se você precisa produzir um material ou recurso educacional, desenvolver um curso com carga horária a distância, ou participar de um grupo, responsável por propor um projeto que faça o uso das tecnologias, mídias e linguagens da modalidade EaD.

O primeiro passo para desenvolver práticas de design educacional no IFSP é considerar que você vai iniciar um processo contínuo de pesquisa, estudo e, principalmente, de diálogo com várias pessoas e setores da instituição.

Os processos e modelos de design educacional serão enfatizados a seguir, a partir da apresentação das dimensões estratégica e prática.

1.1.1. Dimensão estratégica: DE para o desenvolvimento de projetos

Normalmente, o design educacional, na dimensão estratégica, se orienta por um modelo de produção. Neste contexto, estamos nos baseando no modelo conhecido como ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) que, traduzindo, contempla as etapas de Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação de um projeto educacional.

A etapa de análise é muito importante e deve ser a primeira, pois, para a oferta de uma graduação na modalidade EaD, por exemplo, as justificativas e demandas devem ser muito bem definidas, principalmente se pensarmos no processo de avaliação e reconhecimento do curso. Esse processo de análise é orientado da seguinte maneira:

- 1- Pesquisa e levantamento de dados a partir de checklists, fichamentos e criação de base de dados do curso.
- 2- Análise das informações, elaboração das primeiras premissas, geração de arquivos de textos e planilhas que vão auxiliar na elaboração do projeto do curso.

UTILIZE

Confira planilhas e modelos de checklist:



CLIQUE E BAIXE

3- Criação de uma pasta ou local para compartilhamento dos arquivos e materiais com os demais colegas de equipe.

4- Reunião com os colegas de equipe para elaboração de cronogramas e tomada de decisões.

IMPORTANTE

Em uma outra instituição, por exemplo, o profissional designer educacional, muitas vezes, atua sozinho nesta etapa. No IFSP, todos os servidores envolvidos na proposição do projeto devem participar e a divisão de atividades pode ocorrer conforme as habilidades e afinidades das pessoas, porém, cabe ao servidor responsável pela implementação do curso ou projeto, acompanhar os cronogramas e atividades estabelecidos coletivamente.

Para orientar este processo, mais especificamente a elaboração dos checklists, recomendamos o levantamento, registro e análise a partir das seguintes perguntas:

1. Que curso será desenvolvido (modalidade, nível, extensão, etc.)? Está previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional? Há um levantamento de demanda ou resultado de consultas públicas?
2. Poderia ser ofertado em parceria com outro câmpus, ou outra instituição, ou por fomento como UAB ou e-Tec?
3. Quais estudos (qualitativos e quantitativos) foram feitos para a tomada de decisão da oferta do curso nesta modalidade?
4. Como os proponentes do curso pensam a educação? Que abordagens e concepções teóricas pensam ser mais coerentes com a modalidade e nível educacional do curso? Estas concepções estão alinhadas com as concepções apresentadas no PDI?
5. Qual é a justificativa pedagógica para a oferta deste curso nessa modalidade ou inserção de componente curricular com carga horária on-line?
6. Qual é a abrangência do projeto (local, regional, nacional)?
7. Quem são os alunos? Onde eles estão? Quais suas demandas educacionais?
8. Quais são os pré-requisitos tecnológicos (hardware e software) necessários para que os estudantes e professores possam participar do curso?
9. De onde irão acessar e participar do curso (instituição, casa, espaços públicos, polos presenciais, celulares e tablets)?
10. Qual é a fluência tecnológica que os estudantes e professores precisam ter para participar do curso?
11. Qual é o apoio técnico/tecnológico que estudantes e professores terão durante o curso?
12. Quais são as premissas de educação inclusiva, permanência e acessibilidade a serem garantidas para o curso?
13. O câmpus já possui outros cursos de EaD ou com algum percentual de carga a distância? Se sim, quais os recursos e experiências que podem ser utilizados nas novas ofertas?
14. Há um histórico sistematizado de uso das tecnologias e mídias como apoio ao ensino presencial ?
15. Existem professores e técnicos com experiência ou formação em EaD ou no uso das tecnologias e mídias na educação?
16. Como será formada a equipe multidisciplinar responsável pela curadoria ou produção de materiais e recursos educacionais para o curso?
17. Quais professores serão autores e revisores técnicos na produção e curadoria de materiais e recursos educacionais do curso?

18. Existe uma infraestrutura tecnológica adequada, inclusive de ambiente virtual Moodle no câmpus?

19. Quais as tecnologias e mídias disponíveis e que podem ser utilizadas no projeto?

Com essas informações registradas, podendo ser em um formato de checklist, inclusive respondido de maneira coletiva, você terá condições de elaborar, além de relatórios e arquivos de apoio, uma primeira versão do Plano de Mídias, discutir com os colegas os modelos de design educacional mais adequados para a proposta do curso e apresentar para a comunidade envolvida no projeto. A segunda etapa envolve o processo de planejamento e desenvolvimento propriamente ditos, ou seja, de idealização, concepção e criação do projeto. No IFSP, essa etapa também deve ser desenvolvida coletivamente, porém, você, como servidor engajado no desenvolvimento do curso ou projeto, pode auxiliar os responsáveis indicando estratégias, prazos e recursos para a equipe. A estratégia mais importante desta etapa de design é a concepção de um modelo de design educacional, ou também chamado de modelo didático. Ao final desta etapa, a equipe do projeto terá a maioria dos elementos para escrever e elaborar o Projeto Pedagógico do Curso. E os materiais, atas de reuniões, arquivos, dentre outros registros, devem servir como o portfólio de histórico da construção coletiva do curso. Nesta etapa de construção do design, é importante garantir o diálogo entre a equipe, sendo possível, até mesmo, utilizar algum tipo de técnica de brainstorming com os colegas envolvidos.

DICA

Esse tipo de material é super interessante para apresentar a trajetória de criação do curso nos momentos de credenciamento e até de avaliação e reconhecimento do curso

Quadro 1: Premissas para projetos educacionais on-line

PREMISSAS	PRODUTOS
Concepções sobre ensino e aprendizagem	Explicitação sobre como o grupo compreende o “como se ensina” e “como se aprende”, inclusive a partir de uma ou mais teorias pedagógicas, quando for o caso.
Habilidades, competências, saberes historicamente construídos na área/ profissão do curso	Levantamento do repertório de referências e bibliografia com os professores; Primeiros esboços da justificativa pedagógica do curso.
Mapeamentos dos conteúdos básicos e complementares	Primeiros esboços dos objetivos educacionais (geral e específico); Primeiras descrições do que se espera como perfil de egresso do curso.
Organização dos conteúdos por trilhas ou mapas de aprendizagem	Primeiros esboços de uma estrutura curricular; Indicações de componentes de curriculares, carga horária, atividades curriculares e projetos integradores, quando for o caso.
Mediação Educacional	Indicação dos primeiros recursos e materiais educacionais; Primeiros esboços sobre a natureza das atividades de tutoria e mediação pedagógica; Definição das estratégias de aprendizagem autogerida, quando for o caso.
Estratégias de interação e comunicação	Primeiras definições sobre momentos síncronos de aprendizagem, como o uso de webconferências; Primeiras definições sobre recursos de comunicação assíncrona; Primeiras decisões sobre espaços de interação entre equipes, de apoio aos estudantes e entre polos presenciais, quando for o caso.
Primeiras estratégias interdisciplinares e metodologias de aprendizagem	Primeiras definições sobre o uso de estratégias de aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por projetos, projetos integradores, etc.
Princípios avaliativos	Primeiras indicações sobre avaliação diagnóstica, instrumento, etc. Primeiras indicações de avaliações formativas, uso de atividades de seminários online, projetos e práticas presenciais de laboratórios, trabalhos em grupo, etc. Primeiras decisões sobre os tipos e a articulação das estratégias de avaliação presencial e online.

fonte: Autoral

Na etapa de design, é essencial a elaboração de um cronograma viável e que permita que as premissas e produtos possam ser realmente desenvolvidos a partir de uma discussão e construção coletiva, além de garantir os prazos dos trâmites para submissão de projetos pedagógicos de cursos já previstos pela Pró-Reitoria de Ensino. Nesta etapa, é necessário também elaborar uma primeira versão do Plano de Mídias, que deve contemplar, prioritariamente, os recursos tecnológicos e as mídias essenciais para o desenvolvimento do curso, como informações sobre o ambiente virtual de aprendizagem e ferramentas de webconferência disponíveis. A partir dessa versão do Plano de Mídias é que se torna mais viável estimar:

ACESSE

Clique aqui e acesso o link da resolução/instrução normativa do CONEN e dos tramites



CLIQUE E BAIXE

- 1- A necessidade de curadoria ou produção de materiais didáticos e recursos educacionais digitais específicos para o curso;
- 2- Temas para a formação dos servidores e composição de uma equipe multidisciplinar para o projeto, inclusive por meio de comissões de EaD, quando for o caso;
- 3- Definição dos processos e estratégias de produção e curadoria de materiais a serem desenvolvidos.

Até aqui, você está lendo repetidas vezes a expressão “modelo de design educacional”, mas deve estar se perguntando que tipo de modelo é esse, certo? Na sequência, você conhecerá os principais modelos de design educacional postulados na literatura atual e ressignificados para o contexto do IFSP, a partir do Quadro 2:

Quadro 2: Modelos de DE para o contexto do IFSP

Design Fixo	Design Misto	Design Aberto
<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de um dos modelos de configuração da proposta do ADDIE que em síntese, não permite ajustes ou atualizações durante a execução/oferta de um curso. Por exemplo, um curso MOOC que ao ser ofertado exige que todos os materiais e recursos base já estão definidos. Uma característica importante observada nesse modelo é a separação e a linearidade nas fases de concepção (design) e execução (implementação). A questão da quantidade de cursistas pode ser maior se comparada aos outros modelos, principalmente se as estratégias de aprendizagem forem, em sua maioria, autogeridas. • Esse modelo pode ser observado, por exemplo, no desenho de cursos MOOCs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este é, também, um dos possíveis modelos de configuração do ADDIE que como o nome indica, articula estratégias pedagógicas do design fixo e do aberto. Ainda que guie a elaboração de uma arquitetura pedagógica que permite ajustes e atualizações em uma determinada parte durante a execução/oferta do curso, prevê estratégias fixas, a depender dos objetivos e propósitos educacionais. Este é um dos modelos que é amplamente praticado para o desenho de cursos na modalidade EaD. -Esse modelo pode ser observado em vários cursos, inclusive, em disciplinas com carga horária de 20% EaD. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de um modelo de design que pode ou não ser baseado no ADDIE e que diferente do modelo fixo, permite ajustes e atualizações durante o processo de execução/oferta do curso. As atualizações podem ser realizadas a partir da interação e da colaboração entre docentes, equipe multidisciplinar e estudantes. As estratégias pedagógicas podem ser revistas e adaptadas visando um realinhamento dos objetivos educacionais. Esse é um modelo utilizado para atender grupos menores de cursistas porque tem como base a interação. • Uma proposta de design aberto é o Design Educacional Complexo proposto por Freire (2013) que prevê três etapas nomeadas como “Preparação, Execução e Reflexão” diferente do ADDIE.

Fonte: Elaborado a partir dos textos de FILATRO (2008) e FREIRE (2013)

Com os principais modelos de design educacional devidamente ressignificados e apresentados, você e seus colegas de projeto podem optar pelo modelo que mais se adequa às concepções de aprendizagem, modalidade e tipo de curso que estão pensando em desenvolver. A partir dessa escolha, você e seus colegas conseguem pensar nos papéis docentes a partir de cada modelo, seja como professor mediador responsável pelas atividades de tutoria, seja como formador, autor, revisor técnico, designer educacional, dentre outros papéis possíveis.

É importante, ainda, que ocorra a proposição de estratégias de comunicação entre equipes e o acompanhamento de atividades em uma perspectiva de uso cultural e cotidiano de tecnologias. Também é indispensável a elaboração de um plano de formação tecnológica de servidores e de produção de materiais e recursos educacionais digitais.

O processo de seleção e gestão das mídias, a partir dessa etapa, deve ser indicado no plano, pois é preciso garantir o pleno funcionamento das tecnologias envolvidas durante todo o período de duração do curso. Imagine ter as atividades de aprendizagem interrompidas porque a webconferência não está funcionando ou o acesso ao ambiente virtual está com problemas por longo período. Para evitar essas questões, recomendamos que, no Plano de Mídias, também conste:

a) Os critérios de organização e requisitos de acessibilidade e interoperabilidade a serem garantidos;
b) O estabelecimento de cronogramas viáveis de suporte, manutenção e atualização, além dos ciclos de cadastro de usuários e plano de contingenciamento de TI. Para elaborar um bom Plano de Mídias, no contexto de cursos EaD, é importante reconhecer que cada mídia tem seus pontos fracos e fortes. Assim, sugerimos a abordagem CASCOIME (Cost, Accessibility, Social-Political Suitability, Cultural Friendliness, Openness-Flexibility, Interactivity, Motivational Value, Effectiveness):

- a) Custo: nenhuma necessidade de atualização que envolva custos;
- b) Acessibilidade: na especificidade da educação inclusiva;
- c) Adequação política e social: possui coerência com as políticas e concepções educacionais do IFSP;
- d) Empatia cultural: se articula com os princípios pedagógicos e culturais da instituição;
- e) Abertura e flexibilidade: pode ser utilizada em diferentes abordagens de ensino, ser atualizada, etc.;
- f) Interatividade: possui interatividade discursiva, imersiva, semiótica, etc.;
- g) Valores motivacionais: possui elementos que podem engajar e motivar os estudantes;
- h) Eficácia: atende plenamente os objetivos de aprendizagem e se articula de maneira coerente com o currículo da disciplina/curso.

Nessa linha, é importante aproveitar o momento de seleção de mídias para também pensar em algumas estratégias de comunicação e de acompanhamento do desenvolvimento do projeto:

- Uso de ferramenta de acompanhamento de tarefas, como um gerenciador de projetos ou Kanban virtual.
- Uso de ferramenta ou recurso de compartilhamento de arquivos que considere nomes e versões para manter as informações corretas e atualizadas.
- Uso de ferramentas de produtividade para lembretes, cronogramas, avisos, notas, que sejam culturalmente aceitas por todas as pessoas envolvidas no projeto.
- Estabelecimento de regras de organização da comunicação, como a padronização

CURIOSIDADE

Kanban é um termo de origem japonesa e significa literalmente “cartão” ou “sinalização”. Este é um conceito relacionado com a utilização de cartões (post-it e outros) para indicar o andamento dos fluxos de produção. O CEAD utiliza a ferramenta Kanboard para acompanhar e gerir seus projetos

do que será escrito no campo assunto nos e-mails específicos do projeto, regras de nomeação de arquivos, etc.

Com a estimativa da necessidade de formação de professores e técnicos para o uso de tecnologias, mídias e linguagens, bem como para a curadoria e produção de materiais e recursos educacionais digitais, vale criar um Mapa de Demandas, com os temas e tipos de formação, por exemplo, “Gestão de ambiente Moodle para os técnicos em TI”, ou “Docência no Moodle para os professores”. Neste ponto, você e a equipe envolvida no projeto devem se articular com as equipes de formação continuada e com a comissão/núcleo de EaD do câmpus para fomentar a criação de um plano de formação continuada para servidores.

Neste capítulo, a dimensão estratégica do design educacional foi sintetizada a partir da apresentação dos principais processos e estratégias a serem utilizados na elaboração de um projeto de curso EaD. Para saber se você e sua equipe estão desenvolvendo um design educacional adequado, ao final do cronograma desta etapa, é preciso ter elementos, informações e decisões materializadas pelos seguintes produtos:

- Checklists, arquivos de pesquisas e esboços textuais da fase de Análise;
- Plano de Mídias atualizado;
- Modelo de design educacional definido;
- Definição das estratégias de comunicação e acompanhamento do projeto;
- Mapa de Demandas.

Lembramos que o objetivo deste guia é auxiliá-lo a desenvolver as principais práticas de design educacional, dentre outras questões que serão vistas em outros capítulos. Na próxima seção, vamos nos aprofundar na dimensão prática do design educacional, como a curadoria e a produção de materiais e recursos educacionais.

1.1.2 Dimensão prática: DE na Curadoria e Produção de materiais

Se na dimensão estratégica a etapa de Análise foi a base, para esta, as informações coletadas continuam sendo importantes, principalmente para três estratégias que envolvem a etapa de Desenvolvimento: a curadoria, a produção de materiais e recursos educacionais digitais e as estratégias pedagógicas. Vamos começar pela curadoria e pela produção de materiais e recursos educacionais digitais.

Você deve estar pensando que selecionar materiais na internet é algo extremamente convencional e que a maioria dos professores já faz esse tipo de atividade, certo? Mas será que você consegue garantir que o estudante que acessa esse material não encontrou as respostas já prontas em outro site? Ou pior, será que alguém validou as respostas e os conceitos apresentados? Será que esse material tem o conteúdo mais atualizado? E os direitos autorais? Você sabe se o material que está usando pode ser modificado ou compartilhado? Poderíamos apresentar muitas outras questões que provavelmente poucas pessoas consideram, quando selecionam um material da internet - e é por isso que a palavra curadoria faz todo sentido nesse contexto.

No âmbito do design educacional, a curadoria pode ser compreendida a partir da visão de Cechinel (2017, p.6):

De maneira geral, pode-se dizer que o processo de curadoria está intrinsecamente relacionado com a capacidade de seleção de um recurso educacional de qualidade para ser utilizado de maneira apropriada a um contexto educacional específico.

Após se definir o modelo ou estratégia de curadoria a ser desenvolvida para selecionar os materiais e recursos para o curso, outras questões devem ser pensadas na perspectiva do design educacional:

SAIBA MAIS

Para saber mais sobre curadoria de materiais e recursos educacionais abertos, acesse:

- Modelos de curadoria de recursos educacionais digitais (CIEB):

 [CLIQUE E BAIXE](#)

- Página da Capes sobre Recursos Educacionais Abertos:

 [CLIQUE E BAIXE](#)

- Guia de Dados Abertos, integrante do projeto de cooperação entre o
- Governo do Estado de São Paulo e o Reino Unido:

 [CLIQUE E BAIXE](#)

- ProEdu - repositório de objetos educacionais para a educação profissional e tecnológica da Setec/MEC

 [CLIQUE E BAIXE](#)

- Iniciativa Educação Aberta:

 [CLIQUE E BAIXE](#)

- RELiA - plataforma de Recursos Educacionais com licenças Abertas

 [CLIQUE E BAIXE](#)

- O mapeamento detalhado dos conteúdos;
- Definição do quantitativo mínimo de materiais e recursos por disciplina;
- Definição dos professores e especialistas responsáveis pela realização da curadoria;
- Instrumentos de registro, controle, arquivamento e acompanhamento da curadoria.

Ainda que a curadoria possa contribuir de maneira valiosa para o projeto do curso, ainda na etapa de desenvolvimento de design educacional, há um segundo processo muito importante: a produção de materiais didáticos e recursos educacionais digitais.

Quadro 3 - Premissas básicas para produção de materiais e recursos educacionais

- Usar como base os objetivos de aprendizagem estabelecidos;
- Considerar o perfil do público-alvo delineado no projeto;
- Organizar o conteúdo considerando as camadas de aprendizagem planejadas;
- Considerar possíveis dúvidas básicas que o estudante possa ter sobre o conteúdo;
- Utilizar linguagem adequada, com marcas de oralidade, visando estabelecer um diálogo com o leitor;
- Desenvolver o recurso considerando as questões de autoria, evitando plágio;
- Adaptar e transpor a linguagem do conteúdo verbal considerando a mídia ou linguagem escolhida (audiovisual, sonora, visual, etc.)

Fonte: Autoral

DICA

É Nessa etapa, o mapeamento dos conteúdos vai se basear no mapeamento já realizado na etapa de design, a diferença aqui é o nível de detalhamento que precisar ser maior para auxiliar a curadoria e a produção de conteúdos.

No IFSP, foram estabelecidos três principais fluxos para a produção de materiais didáticos e recursos educacionais, conforme as Figuras 2, 3 e 4:

Figura 2 - Fluxo de produção do CEAD para demandas institucionais



Nesse fluxo de demanda institucional apresentado na Figura 2, percebemos que há um processo inicial de seleção de autores e validadores técnicos e um segundo processo que é a formação do pessoal selecionado.

Figura 3 - Fluxo de produção do CEAD para demandas gerais



Os dois fluxos anteriores são atrelados à equipe multidisciplinar do CEAD, mas você deve estar pensando, e no câmpus? Considerando os principais elementos de design educacional aplicado à produção de materiais e recursos educacionais, sugerimos que os câmpus que pretendem desenvolver autonomamente seus materiais sigam, no mínimo, o fluxo ilustrado na Figura 4:

Figura 4 - Fluxo de produção do CEAD para demandas específicas



Diante desses fluxos, vale a pena conhecer as atribuições definidas nos processos de Produção e de Validação dos materiais e recursos: o DE na atividade de roteirização e validação, a revisão técnica, a revisão textual, o design gráfico, a produção audiovisual, a publicação digital. Neste guia, tanto o design gráfico quanto a produção audiovisual, por suas complexidades, são detalhados em capítulos específicos. Desta maneira, nesta seção, serão sintetizadas as principais tarefas dos servidores que venham a atuar com o design educacional, a autoria, a revisão técnica dos materiais e recursos educacionais.

a) O design educacional na roteirização e validação:

A tarefa do servidor que atue, no design educacional, na produção de material didático ou recurso educacional, tanto no que diz respeito à roteirização quanto à validação de conteúdos, deve seguir algumas premissas de trabalho:

- Ao roteirizar ou acompanhar um autor no desenvolvimento do material didático ou recurso educacional, deve-se verificar se o autor se baseia nos objetivos educacionais definidos para desenvolver o conteúdo ou o roteiro. Também é importante verificar se o recurso escolhido pelo autor está de acordo com o plano de mídias e se permite uma interatividade mínima, seja discursiva ou na perspectiva da hipertextualidade.
- É importante verificar se o autor combina os vários tipos de linguagens, recursos e mídias, principalmente considerando as informações levantadas sobre o perfil dos estudantes e dos professores.
- Na maioria das vezes, é necessário selecionar ou elaborar um template que seja adequado para a produção de cada tipo de recurso educacional específico, para disponibilizar para os autores. São mais comuns os templates de storyboards para animações, tutoriais, dentre outros recursos de aprendizagem autogerada, roteiros audiovisuais, template de apostilas, matrizes de atividades, etc.
- No template utilizado, é importante contemplar espaços para as informações do projeto, dentre outros metadados.
- Verificar sempre se a linguagem utilizada pelo autor está adequada ao tipo de mídia a ser produzida, como é possível ver nos próximos capítulos sobre produção audiovisual e design, pois cada tipo de recurso exige uma linguagem específica.
- No que diz respeito ao acompanhamento do Revisor Técnico (RT) do conteúdo, no processo de validação, cabe ao DE verificar se o RT está se comunicando adequadamente com o autor e se o auxilia, indicando materiais complementares, quando for o caso.
- Verificar se o cronograma de produção está sendo seguido e se são necessários ajustes nos tipos de mídias e linguagens bases para a produção dos materiais e recursos educacionais.
- Verificar questões de plágio e de direitos autorais, providenciando, inclusive, instrumentos de proteção de autoria aos autores e validadores.
- Articular-se com a equipe do CEAD para desenvolver materiais e recursos educacionais que necessitem de homologação institucional específica, como no caso de materiais para cursos de graduação que necessitem de publicação via editora, por exemplo.
- Organizar reuniões com autores, revisores técnicos e produtores audiovisuais, designers gráficos e técnicos em TI, quando for o caso, para alinhar os procedimentos de produção.

b) A autoria e a revisão técnica:

O autor é o servidor especialista que deverá desenvolver o conteúdo conforme o planejamento pedagógico do projeto. Ele deverá seguir as ementas e os objetivos de aprendizagem estipulados para o material ou recurso para o qual vai desenvolver o conteúdo, seja uma apostila, um vídeo ou uma animação. O autor trabalha intensamente com os servidores da equipe multidisciplinar, porém, é com o designer educacional e, principalmente, com o Revisor Técnico que terá maior interação. São premissas específicas do autor:

- Conhecer e seguir o planejamento pedagógico do curso, bem como a bibliografia básica e complementar estipulada;
- Se orientar pelos objetivos de aprendizagem e perfil dos estudantes, bem como as especificidades do curso ou projeto;
- Indicar ou sugerir aos designers o uso de elementos gráficos, ícones, tabelas, infográficos e outros recursos didáticos para aprimorar a apresentação didática do conteúdo;
- Considerar as contribuições do design educacional e, principalmente, do revisor técnico;
- Desenvolver o texto com linguagem adequada à mídia ou material a ser desenvolvido, seja uma apostila, vídeo, podcast, ou outros;
- Indicar novas bibliografias mais atualizadas ou específicas, quando for o caso;
- Elaborar estratégias de aprendizagem, considerando os objetivos de aprendizagem, a partir das contribuições do design educacional e do revisor técnico;
- Comunicar-se cordialmente com o DE e com o RT, utilizando os meios e estratégias previamente definidos conjuntamente;
- Seguir prazos e estratégias definidos conjuntamente;
- Utilizar templates e recursos indicados no design educacional do projeto.

Um autor pode atuar como revisor técnico e vice-versa, pois, no IFSP, qualquer servidor devidamente formado e especializado pode produzir materiais e recursos educacionais para projetos de EaD.

O RT é o servidor, igualmente especialista como o autor, que fará a revisão técnica do conteúdo, ou seja, ele fará o second look, validando especificamente o conteúdo que está sendo produzido. São premissas essenciais para a atuação como RT:

- Verificar se o texto produzido apresenta erros conceituais e indicar ajustes ao autor;
- Verificar se as citações e referências utilizadas são ultrapassadas e se as bibliografias básicas e complementares estão sendo utilizadas;
- Verificar se há divergência entre o conteúdo produzido e os temas da ementa ou proposta pedagógica;
- Verificar se há coerência e clareza nas proposições e textos que permitam ao estudante compreender conceitos, procedimentos, etc.;
- Verificar se a escrita está baseada em senso comum, principalmente em apostilas e e-books digitais;
- Verificar se gráficos, tabelas e ilustrações não apresentam erros conceituais ou definições e dados ultrapassados;
- Manter comunicação cordial com o autor e com o DE, utilizando os meios e estratégias previamente definidos conjuntamente;
- Seguir prazos e estratégias definidos conjuntamente.

Tanto o autor quanto o revisor técnico devem se comprometer a diversificar o uso das mídias, linguagens e recursos educacionais utilizados na proposta pedagógica, buscando a complementaridade e integração entre as diversas mídias e linguagens.

IMPORTANTE

É preciso considerar os requisitos de acessibilidade na produção de materiais e recursos educacionais, garantindo a tradução/interpretação em Libras, a audiodescrição e o uso de estratégias de publicação de arquivos compatíveis com leitores de tela, dentre outras estratégias.

A Rede Federal conta com os estudos e materiais desenvolvidos pelo Centro de Referência Tecnológica de Acessibilidade do IFRS que disponibiliza vários recursos e dicas sobre acessibilidade, indicamos os links:



[CLIQUE E BAIXE](#)



[CLIQUE E BAIXE](#)



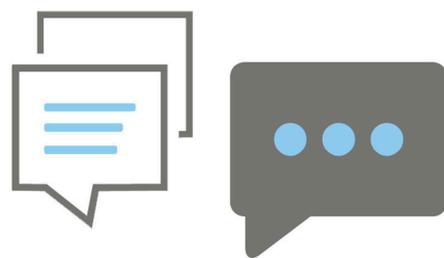
[CLIQUE E BAIXE](#)

O design educacional, no contexto do IFSP, pode ser ressignificado conforme as demandas e necessidades institucionais e, por isso, o objetivo deste capítulo foi trazer elementos e ferramentas básicas desta área. No próximo capítulo, abordaremos as especificidades da construção do texto e do uso da linguagem nos materiais didáticos desenvolvidos em cursos a distância.



[CLIQUE PARA ACESSAR AS REFERÊNCIAS](#)

CONSTRUÇÃO DO TEXTO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



1. Construção do texto e linguagem na educação a distância

Na EaD, a organização dos conteúdos educacionais deve ser planejada detalhadamente para a qualidade e sucesso do curso, devendo sempre contemplar o diálogo de forma clara e objetiva, estimulando o estudante na construção crítica de seu próprio conhecimento. No que diz respeito ao texto, a revisão textual de um material vai contemplar, principalmente, as questões normativas da língua, como os aspectos ortográficos, gramaticais, coerência, coesão, dentre outros aspectos. Mas só esses elementos são importantes para o texto na EaD? Vamos focar na questão do material didático nesta seção, principalmente o escrito, ainda muito utilizado nos processos de ensino-aprendizagem. O material didático para a EaD deve ser contextualizado, elaborado considerando as especificidades, limitações e potencialidades desta modalidade educacional e coerente com os objetivos educacionais do curso. De acordo com Soares e Reich (2009, p. 3), o material deve enfatizar:

[...] a reflexão, o desenvolvimento da autonomia e a construção do conhecimento, viabilizando a interação entre alunos, tutores e professores. Nas propostas de múltiplas interações, o material didático deve ser pensado e produzido para estimular no aluno a busca de informação além das fronteiras do curso.

Dessa forma, é necessário repensar o fazer educativo para desenvolver novas propostas de educação e, conseqüentemente, materiais didáticos adequados às especificidades da EaD, levando-se em consideração a importância da linguagem enquanto elemento constitutivo da comunicação e necessário para o estabelecimento do diálogo fundamental para que ocorra a aprendizagem.

A elaboração de cursos nessa modalidade de ensino requer muito mais que a mera transposição do presencial ao virtual. A simples introdução de novas tecnologias na educação não garante a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, tampouco o surgimento de novos desenhos pedagógicos. Nesse sentido, é necessário, primeiramente, ter clareza em relação aos objetivos e às habilidades e competências que o curso e, especificamente, a sua disciplina deverão desenvolver. Assim, o material didático ou o recurso educacional deve estar em consonância com a fundamentação pedagógica e filosófica definida no projeto pedagógico do curso e, também, no modelo de design educacional. Diretamente relacionada aos vários tipos de mídias, encontra-se a linguagem utilizada na comunicação e veiculação de informações, que possibilita a efetividade do diálogo entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Para a elaboração do material didático, você precisa considerar a linguagem específica da EaD, que deverá ser dialógica e possuir características de oralidade sem uso abusivo da informalidade, principalmente no material escrito, pois em um vídeo, por exemplo, a mídia é outra e o diálogo, também. O diálogo no texto escrito não é necessariamente aquele presencial, face a face, mas podemos reconhecer os enunciados realizados nos materiais didáticos dos cursos a distância como dialógicos, já que são os enunciados os grandes mediadores na interação entre professor-autor e aluno.

Na EaD, a linguagem escrita assume o lugar da linguagem oral, que seria aquela usada em uma sala de aula presencial, sendo todas as expressões e gestos de uma comunicação presencial substituídas pela linguagem escrita, na maior parte do tempo – exceto quando utilizados recursos como webconferências, pelas quais se tem acesso à imagem e voz do interlocutor em tempo real.

No entanto, deve-se tomar o cuidado para que haja um equilíbrio entre a formalidade e a informalidade, de forma que ela não seja tão coloquial e nem tão cerimoniosa ou acadêmica. O uso de uma linguagem escrita que seja próxima da oralidade permite uma aproximação maior com o sujeito da aprendizagem, fazendo-o reconhecer-se como interlocutor do diálogo que é constituído por meio do texto escrito.

A linguagem utilizada e a forma como os conteúdos são organizados podem variar de acordo com o perfil dos alunos, uma vez que esses poderão ter níveis de conhecimento, expectativas e necessidades diferentes. Por exemplo, um aluno que está cursando o ensino médio integrado ao técnico não possui o mesmo conhecimento prévio em Matemática de um aluno que está ingressando em um curso de pós-graduação na área de Exatas. Dessa forma, tanto o conteúdo quanto a linguagem a ser utilizada devem estar adequados aos diferentes níveis de ensino.

Lembre-se que você estará dialogando com o seu leitor e não com seus pares em termos de conhecimento. O seu desafio, portanto, é tornar o que é desconhecido e complexo ao seu leitor em algo acessível, simples e inteligível.

Ao elaborar o material didático, você (professor-autor) deve ponderar vários aspectos, procurando conhecer o seu público-alvo (interlocutor), ou seja, com quem está iniciando a conversa, e saber quais são as dificuldades que esse aluno enfrenta. Quanto mais claro estiver para você as especificidades de seu público-alvo, melhor será sua comunicação e você conseguirá estabelecer um diálogo mais efetivo com os alunos.

A estrutura interna do texto deve permitir que o estudante vá assimilando o conhecimento gradualmente. O estudante deve perceber a estrutura proposta para o desenvolvimento das ideias e para isso é importante fazer uma conveniente divisão e subdivisão de cada tópico.

O texto a ser produzido deverá considerar que o estudante não estará frente a frente com o professor, por isso, deve permitir uma leitura fácil, com o uso de vocabulário adequado ao nível do estudante, considerando o seu conhecimento prévio do assunto.

Portanto, faz-se necessário:

- Uma seleção dos eixos fundamentais no desenvolvimento de um conteúdo e a relação desses eixos com os contextos;

- A organização da informação, a dialogicidade e a clareza na redação, facilitando o processo de comunicação.

Para melhorar o processo de comunicação é importante fornecer um contexto comum que leve à compreensão do sentido do texto. Ou seja, é fundamental estabelecer relações com situações do cotidiano do leitor e, baseando-se nelas, ir fornecendo as informações necessárias para uma melhor compreensão do conteúdo pelo aluno. A partir do momento em que os conteúdos são contextualizados, as informações vão obtendo uma relação mais efetiva e lógica com o mundo do aluno, o que facilita a aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se organizar o conteúdo de forma a problematizar temas voltados à realidade dos alunos, criando situações-problema, por exemplo.

A organização do curso pode prever tanto uma sequência linear fixa, quanto a independência das matérias ou unidades (alinearidade), de forma que o leitor possa iniciar por aquelas que dizem respeito a seu interesse imediato, desde que o curso assim permita, não havendo pré-requisitos para que o aluno siga unidades aleatórias.

ASSISTA

Veja a entrevista da Profa. Maximina Freire sobre as questões de Linguagem na EaD



CLIQUE E ASSISTA

É importante que o material seja organizado de forma que seja atrativo, desafiador e, ao mesmo tempo, agradável aos alunos (tanto com relação aos aspectos estéticos, quanto à própria leitura dos conteúdos), de forma que o aluno-interlocutor seja induzido a sair da perspectiva de espectador passivo e assumir o papel de coautor em seu aprendizado.

Deve-se, ainda, considerar que, ao construir um texto ou conteúdo de uma disciplina, estamos fazendo um recorte em um horizonte bem mais amplo, assim, nem sempre o texto consegue abordar o assunto por completo, trazendo todas as informações necessárias sem deixar qualquer lacuna. Dessa maneira, é sempre importante explicitar que o texto construído se liga a outros textos e outros contextos. A produção do texto deve refletir o diálogo já instituído com outros autores, seguindo uma linha de pensamento que seja original e esteja voltada aos objetivos da disciplina.

De acordo com Bakhtin (1988, p. 88), o discurso é vivo e caminha ao encontro de outro discurso, sendo o diálogo e a interação fenômenos inerentes a todo discurso:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

Portanto, o discurso do autor é sempre atravessado pelo discurso de outros. Assim, as ligações estabelecidas com outros textos e outros autores por meio de citações, links na internet, vídeos, entre outros, remetem para outras reflexões, afirmações ou conceituações, complementam, contrapõem e contextualizam um mesmo tema, estimulando o estudante ao diálogo.

As retomadas, hipertextos, apontamentos, comentários, proposição de atividades, etc., têm o propósito de envolver permanentemente o estudante como coautor do texto que está sendo lido, dando-lhe a chance de definir o seu roteiro de leitura para que ele supere a memorização e a reprodução das informações, transformando-as, por meio do estabelecimento do diálogo contínuo na interação com seu interlocutor (autor), em construção autônoma do conhecimento. Assim, uma comunicação textual contextualizada, estabelecendo interconexões com outros textos e tipos de informação, contribui para promover nos alunos um comportamento ativo em seu processo de aprendizagem.

A concisão e a objetividade também são muito importantes para estabelecer o diálogo com seu aluno, de forma que a leitura se torne menos exaustiva.

Lembre-se que, para que um texto tenha consistência, não é necessário que seja complexo e de difícil compreensão. O texto na EaD deve estabelecer uma conversa amigável, todavia que está inserida em um processo científico e, portanto, envolve um conhecimento abrangente e sólido sobre o assunto. Você professor, como especialista do conteúdo e com o conhecimento e experiência adquirida ao longo de sua trajetória, conseguirá organizar os pontos fundamentais, relacionando as informações mais relevantes a um determinado conhecimento, buscando analogias, metáforas, etc., que contribuam para a compreensão do conteúdo.

Assim, ao escrever um texto para uma disciplina a distância, você deve observar o seguinte:

SAIBA MAIS

Acesse aqui um template de produção de apostila com uma proposta simples de organização textual.



CLIQUE E BAIXE

- Redigir o texto de maneira clara e objetiva, usando linguagem simples e acessível.
- Evitar o uso de termos técnicos desnecessários e expressões vagas;
- Para termos que não sejam de domínio do estudante ou que estejam sendo usados em uma acepção específica, defina no corpo do texto ou crie um glossário, evitando erros de sentido;
- Atentar para os aspectos de coesão, coerência e unidade textual;
- Procurar não misturar tempos verbais e evitar ambiguidades no texto ao usar pronomes pessoais possessivos e demonstrativos, repetindo o termo, nesse último caso, se for necessário;
- Tornar acessíveis aos alunos as diferentes opiniões e pontos de vista sobre um mesmo tema, de forma a garantir a autonomia para desenvolvimento de sua capacidade crítica e formação de opinião;
- Planejar exercícios, atividades e tarefas visando fornecer variadas oportunidades de desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos pelos estudantes;
- Utilizar exemplos e demonstrações, sempre que necessário, para facilitar o entendimento dos conteúdos;
- Construir textos com uma clara linearidade: começo, meio e fim, com ideias compostas em uma sequência determinada, e com um encadeamento lógico de raciocínio;
- Criar um encadeamento de conteúdos gradual - do mais simples ao mais complexo -, que forneça os subsídios para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades e conhecimentos definidos previamente nos objetivos do curso e/ou unidade curricular.

O autor não estará sozinho. O revisor linguístico auxiliará a garantir a melhor comunicação verbal possível.

1.1 O olhar do revisor

Todo material didático que é desenvolvido deve passar, após a sua elaboração, por uma revisão tanto dos conteúdos, quanto das questões normativas, gramaticais e ortográficas do texto em si.

O profissional que realiza toda a revisão linguística deve integrar a equipe multidisciplinar, atuando sobre o material didático que foi produzido pelo professor conteudista e já trabalhado pelo responsável pelo design educacional.

O trabalho do revisor vai além de garantir o uso da norma culta da língua portuguesa. O material didático deve passar por uma revisão que compreenda todos os aspectos do texto, não se limitando à superficialidade de uma revisão gramatical ou ortográfica.

Um texto escrito de qualidade deve ser coerente, coeso e conciso. Para isso, o revisor deve usar seus conhecimentos para aprimorar a redação do texto, lapidando o conteúdo do material de forma a torná-lo mais compreensível ao aluno. Nesse sentido, o revisor linguístico deve analisar:

- o texto está bem articulado e as ideias estão bem formuladas?
- foi utilizada uma linguagem clara e dialógica, adequada para a modalidade EaD?
- há problemas de construção do texto, como frases confusas ou sem sentido,

vícios de linguagem, redundâncias, repetições de termos?

O revisor do material didático também deve levar em conta as finalidades pedagógicas da disciplina, observando se há clareza nas ideias apresentadas, prevendo possíveis dificuldades que os alunos podem apresentar para compreensão dos conteúdos e atividades propostas.

Outros elementos devem ser considerados durante a revisão com o objetivo de estabelecer uma padronização de linguagem e estilo a ser adotada nos materiais produzidos, devendo o revisor verificar:

- O autor utiliza exemplos sempre que possível?
- O autor prioriza o uso de palavras familiares e utiliza o glossário quando utilizados termos novos?
- Há coesão entre as ideias?
- As frases estão muito longas? Caso estejam, é possível suprimir palavras e frases desnecessárias?

O revisor também pode propor ao autor, em conjunto com o designer, algumas possibilidades de recursos gráficos e imagens que auxiliem na organização das ideias e na síntese do texto, para uma melhor compreensão. Mais do que isso, ao revisar as unidades de ensino, deve estar atento a aspectos relevantes do processo de leitura, levando em consideração o suporte pelo qual será disponibilizado o texto escrito.

Além da observação dos aspectos formais de redação do texto, coerência textual e organização dos conteúdos, a revisão envolve a compreensão da natureza da EaD, marcada por uma interlocução entre autor-professor e aluno que ocorre de forma não presencial e não simultânea, o que envolve a busca de estratégias e recursos para promover o diálogo entre esses sujeitos e a construção do conhecimento por parte do aluno com base na interação. Portanto, a concepção de ensino e aprendizagem orienta a linguagem. Ou seja, se essa concepção de EaD visa à interação entre professores e alunos, a linguagem deve ser dialógica, acessível e devem ser oportunizados espaços para que o aluno possa expor suas próprias opiniões e argumentos.

Portanto, a equipe multidisciplinar e o grupo de professores devem estar engajados em uma mesma perspectiva didática de educação, voltada à construção autônoma de conhecimentos pelo aluno por meio da interação e diálogo entre os sujeitos.



CLIQUE PARA ACESSAR AS REFERÊNCIAS

PRODUÇÃO DE DESIGN VISUAL: Orientações e princípios básicos



1. PRODUÇÃO DE DESIGN VISUAL: ORIENTAÇÕES E PRINCÍPIOS BÁSICOS

Nesta seção, apresentamos alguns fundamentos do design visual (ou design gráfico), pontuando e esclarecendo dúvidas que possam surgir durante o processo de produção de materiais educacionais. Com linguagem clara, objetiva e visando à práxis, o conteúdo, a seguir, auxilia a aplicação de princípios básicos do design, a fim de que estes potencializem os projetos voltados à educação.

Esperamos que as páginas, a seguir, desmistifiquem e desconstruam a ideia do design enquanto algo complicado, sofisticado ou acessível apenas para pessoas com dons artísticos. Pretendemos, com este guia, demonstrar como o design já se faz presente no cotidiano de quem se aventura a produzir materiais educacionais e como alguns simples conceitos e dicas podem tornar esta prática muito mais fácil e eficiente.

Vamos lá?!

1.1 MAS AFINAL, O QUE É ESSE TAL DE DESIGN?

Frente à complexidade e abrangência do termo, torna-se difícil estabelecer um único sentido ao conceito de design, de maneira que os próprios designers não chegam a um consenso. Partiremos, então, da ideia difundida pela Bauhaus, considerada a primeira escola de design do mundo, que advém de uma frase célebre de seus fundadores: “A forma segue a função”, ou seja, diferentemente da arte, um bom design não pode ser apenas bonito, também deve ser funcional. Por exemplo, o design de uma cadeira não deve ater-se apenas às suas formas mas, principalmente, se ela é confortável, feita de materiais duráveis, sustentáveis e o impacto disso em seu custo e produção. Deu para perceber que design e projeto tem tudo a ver, não é? Mas como se dá essa relação da “forma e função” no design visual?

William Addison Dwiggins foi quem criou o termo design gráfico e no livro “O que é Design Gráfico?” há uma fala que diz:

A função do design gráfico é apresentar a mensagem de forma clara - transmitir as ideias importantes e fazer com que as menos importantes não deixem de ser percebidas. Isso requer um exercício de bom senso e uma aptidão para a análise, e não para a arte.

Ora, “transmitir as ideias importantes de forma clara e fazer com que as menos importantes não deixem de ser percebidas” não é também atribuição do educador?

Pois aí entra um outro profissional: o designer educacional (também chamado de designer instrucional ou pedagógico). É comum as pessoas confundirem o designer visual e o designer educacional, já que eles atuam em conjunto, porém a natureza do ofício desses profissionais é distinta.

Vimos que design e projeto são quase sinônimos, então, podemos dizer que o designer educacional projeta as experiências de aprendizagem que o aluno terá em determinado curso, disciplina, ambiente virtual ou material educacional e o designer gráfico, no contexto educacional, projeta o visual desses materiais, ambientes, cursos e disciplinas.

SAIBA MAIS

Se quiser saber mais sobre o trabalho do designer educacional consulte o capítulo 2 deste guia

2

CLIQUE E ACESSE

1.2 E POR ONDE EU COMEÇO?

Abordaremos o método aqui de maneira bastante objetiva e enxuta, sem trazer a discussão das teorias e teóricos da metodologia do design, que são muitos. Pensemos que o método não é uma receita de bolo; não basta seguir o passo a passo para conseguir um bom design, porém, faz-se necessária uma sequência estruturada que sustente e otimize o processo criativo.

O método para o designer não é nada absoluto e definitivo; é algo que se pode modificar, se encontrar outros valores objetivos, que melhorem o processo. E isto ligasse à criatividade do projetista que, ao aplicar o método, pode descobrir algo para melhorar. Portanto, as regras de método não bloqueiam a personalidade do projetista, mas, pelo contrário, estimulam-no a descobrir coisas que, eventualmente, poderão ser úteis também aos outros. (MUNARI, p.36 1998)

Assim, deixamos como sugestão o método de BRAGLIA (2010), que abrange várias concepções de método para design e que utilizaremos como base no desenrolar desta seção. A produção segue as etapas abaixo:



a) Análise/ Problema

Nesta fase inicial, a proposta é voltar-se para o material que pretende desenvolver ou melhorar, focando em alguns pontos importantes que guiarão o restante do projeto. São estes:

- Qual é a necessidade desse material? (Introduzir um novo tema? Explicar um conceito complexo? Exemplificar uma situação prática?)
- A quem se destina esse material? (estudantes em fase inicial do curso, estudantes em fase de conclusão, adolescentes, adultos, jovens adultos, idosos, crianças)
- Como esse público adquire informação? (texto longo, texto curto, em material impresso, em vídeo, on-line)
- Qual é o objetivo do material? (esclarecer uma dúvida de um aluno ou de uma turma específica? Será base de um curso ou disciplina específicos?)
- Existe material de conteúdo semelhante? (é necessário criar o material do zero? Caso exista um material semelhante, o que eu gostaria de modificar/ melhorar nele?)
- Para auxiliar no levantamento desses pontos, é usual e bastante recomendável o preenchimento de um instrumento chamado briefing.

Briefing é, literalmente, instrução, ou seja, ele dá as diretrizes para a concepção do projeto. O briefing deve ser preenchido pelo idealizador do projeto e entregue ao responsável por produzir o design do material (designer). Caso você seja idealizador e também executor do projeto de design, preencha, mesmo assim, o briefing para que suas necessidades e expectativas fiquem claras e registradas desde o início do trabalho.

b) Criação

Esta segunda fase ainda ocorre no campo mental, organizando as ideias para que possam ser viabilizadas nas etapas seguintes. Na criação, deve-se definir o tipo de

material a ser produzido, os recursos que serão utilizados, custo e prazo de produção. É também nesta etapa que são definidos os conceitos e elementos que irão compor a identidade visual do material.

A identidade visual é composta por um conjunto de elementos, como cores, tipografia, textura e grafismos, que tornarão o material único e reconhecível. Por isso, é imprescindível manter esse padrão definido nesta etapa, para fortalecer e embasar a identidade do projeto. No caso de construção de marcas, cria-se um manual de identidade visual com as normas e elementos que orientam a aplicação do logotipo, cores, tipografia e demais itens a fim de dar unicidade à marca. No caso de produção de material institucional, deve-se sempre seguir o estabelecido no Manual de Marca dos Institutos Federais, instituído pela Portaria Setec/MEC nº 31, de 15 de setembro de 2015.

A seguir, veremos, de forma bastante resumida, alguns desses elementos e como utilizá-los de maneira mais eficiente.

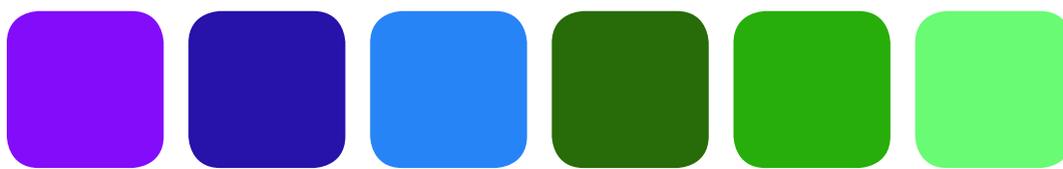
5.3 COR

Começaremos falando sobre a escolha de cores para o projeto, pois é algo que já fazemos em nosso cotidiano. Quando escolhemos uma camisa e um sapato, por exemplo, intuitivamente já estamos realizando combinações de cores a fim de expressar algo ou mesmo por conta de nosso gosto pessoal. Ao selecionar as cores para um projeto de design, essas escolhas devem ser feitas de modo consciente, buscando passar as informações e sensações corretas, de forma clara e agradando ao público a quem o projeto se destina.

Apesar de conhecer e compreender a grande contribuição dos sistemas de Newton, Goethe, Chevreul e Otto Runge para o estudo da cor, não os abordaremos enquanto fenômeno óptico e físico, mas do ponto de vista psicológico e, portanto, subjetivo apresentados por Eva Heller, Tom Fraser, Modesto Farina, dentre outros.

Quanto às sensações psicológicas da cor, começemos pela sensação de calor e frieza.

Cores frias



Cores quentes



As cores quentes, que são o vermelho, o laranja, o amarelo e as variações tonais dessas cores, transmitem sensação de calor, movimento, energia. Já as cores frias, azul, verde, roxo e suas variações tonais, transmitem a sensação de frio, repouso e racionalidade.

Cada cor, porém, mesmo dentro de um mesmo “grupo”, possui suas especificidades, podendo transmitir sensações diferentes. Vejamos a seguir:

Vermelho: Cor associada ao fogo, calor, energia, movimento, paixão, raiva. No design é bastante utilizada para dar destaque a alguma informação, sinalizar perigo, chamar a atenção. Em tons mais escuros também remete a força e elegância.

Laranja: Está relacionada à vibração, entusiasmo, espontaneidade, saúde, alegria. É muito utilizada junto ao público jovem. Também pode ser usada para chamar atenção, mas sem a força e violência do vermelho.

Amarelo: Ligada ao sol, portanto associada à luminosidade, brilho e alegria. Os tons mais claros remetem à suavidade e os mais escuros são utilizados no design para conferir uma aparência antiga, vintage aos projetos.

Verde: Por ser a mistura do amarelo e do azul, carrega um pouco das características dessas cores, como o efeito relaxante do azul e a energia do amarelo. Associado à natureza, remete à fartura, prosperidade, por isso, também é relacionado ao dinheiro.

Azul: Cor que transmite serenidade, equilíbrio, tranquilidade. Nos tons mais claros também remete ao frescor, e nos tons escuros à segurança, sobriedade, maturidade. Dependendo do uso, pode trazer sensação de tristeza, vazio.

Violeta: É a cor da imaginação, criatividade, espiritualidade e mistérios. Nos tons escuros remete ao luxo, à nobreza e também ao luto. Os tons claros são associados à feminilidade, romance e ao perfume das flores.

Rosa: A mais feminina das cores. Carrega a energia do vermelho, mas sem sua agressividade. Passa sensação de diversão, imaturidade e futilidade. Os tons mais claros remetem à delicadeza, ao amor e os tons escuros à sofisticação.

Bege: Cor que transita entre o calor do marrom e a frieza do branco. Associada ao conservadorismo, dependendo do uso, pode dar sensação de tédio. É recomendado utilizá-la como cor secundária, dando destaque a outra cor do projeto.

Marrom: Associada à terra, é uma cor que traz sensação de estabilidade, confiança e firmeza. É neutra, muito utilizada em fundos e texturas, substituindo o preto de forma mais sutil ou trazendo calor de forma menos óbvia.

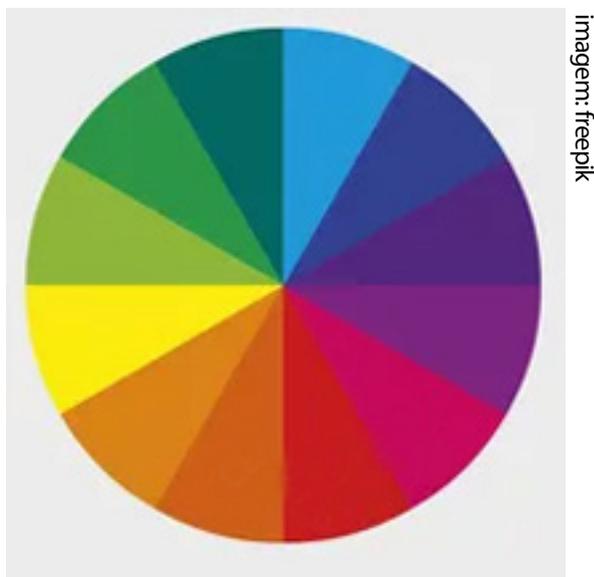
Cinza: Remete ao que é clássico, formal, elegante, sem ser opressivo como o preto. Pode ser associado ao mau humor e à depressão e pode substituir tanto o branco em seus tons mais claros quanto o preto em seus tons mais escuros.

Preto: Remete ao poder, força, elegância e formalidade. Pode ser associado à morte e ao mal. Devido à sua neutralidade é a cor mais utilizada para tipografia e também muito usada em fundos e outros elementos estruturais.

Branco: Remete à paz, pureza, limpeza, início, simplicidade e vazio. Pode ser combinado com qualquer outra cor e é extremamente utilizada como fundo, dando destaque aos outros elementos do projeto.

Essas associações e sensações apresentadas são comuns ao ocidente, neste período histórico. As sensações psicológicas sofrem alteração de acordo com a cultura e o período histórico e, portanto, esses fatores devem ser considerados na fase de criação do projeto.

Agora que já sabemos quais os efeitos causados pelas cores, vejamos como esses podem ser potencializados e melhor estimulados por meio da combinação de cores. Para isso, utilizaremos o círculo cromático que é formado por 12 cores, sendo: três primárias, três secundárias e seis terciárias.



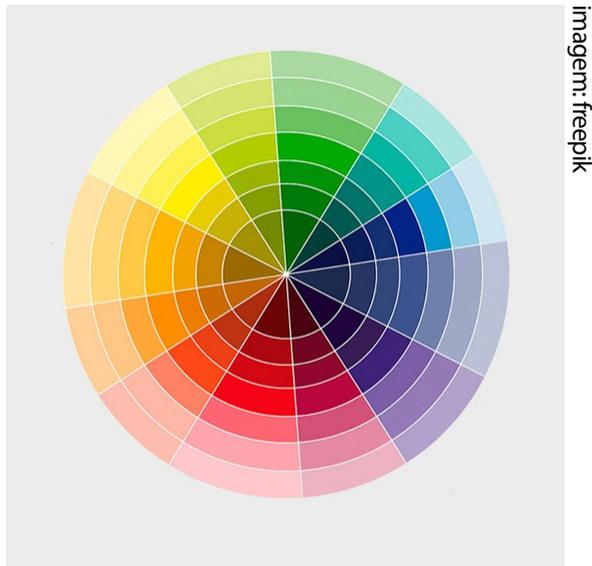
As cores primárias são o vermelho, o azul e o amarelo. As cores secundárias são o resultado da mistura de duas primárias.



Para melhor entendimento, falaremos sobre combinação de cores a partir da visualização no círculo cromático. As combinações, abaixo, tornam as composições mais harmônicas, facilitando a escolha das cores a partir da sensação psicológica que se deseja transmitir, conforme já exposto.

a) Monocromática

Também chamada de tom sobre tom é a combinação de uma cor só dentre seus diferentes tons. Nesta composição, não há contraste.



Exemplo de imagem monocromática:



Cena do filme Blade Runner. 2019.

b) Análogas

Diz respeito à combinação de cores vizinhas. Pelas cores possuírem composição em comum, o nível de contraste é baixo.



Imagem: freepik

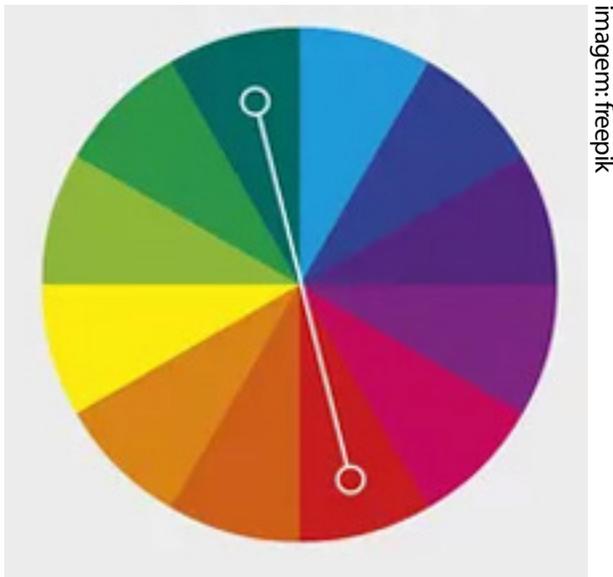
Exemplo de imagem com cores análoga:



Tela "Noite Ilustrada" de Van Gogh, 1889.

c) Complementares

É a combinação das cores dispostas de forma oposta no círculo cromático. Desta maneira, teremos sempre uma cor fria e uma cor quente, causando grande contraste entre elas. Para equilibrá-las, é prudente usar uma das cores de maneira predominante e a outra em "pequenas doses".



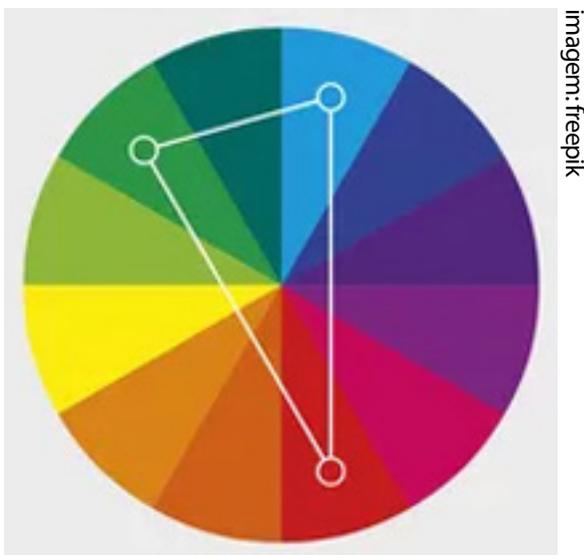
Exemplo de imagem com cores complementares:

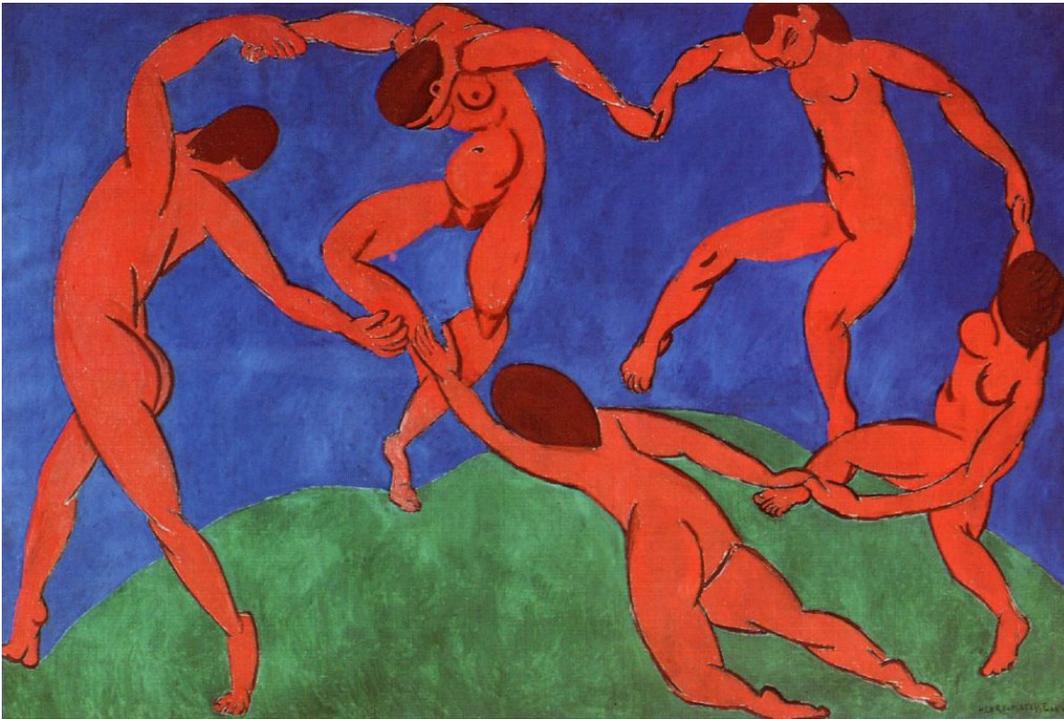


Cena do filme "O fabuloso destino de Amélie Poulain, 2001.

d) Complementares divididas

É uma variação da combinação complementar onde o contraste é menor. Nesta, combina-se uma cor com as adjacentes de sua complementar.

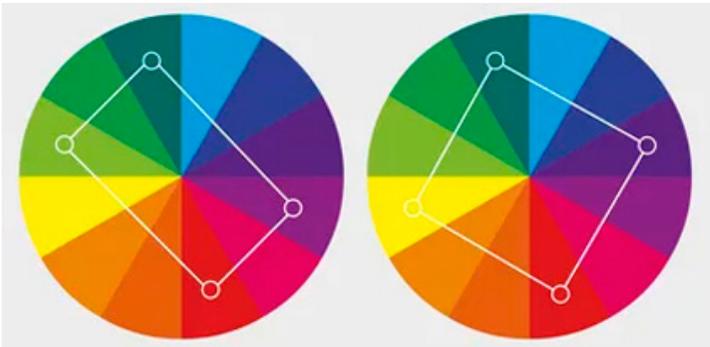




Tela "A dança" de Henri Matisse, 1905.

d) Outras combinações

Temos, ainda, outras combinações onde há um alto grau de contraste, o que pode ocasionar desequilíbrio na composição deixando-a vibrante e difícil de harmonizar.



5.4 TIPOGRAFIA

Tipografia vem do grego *Typos* = forma e *Graphein* = grafia, ou seja, diz respeito ao desenho de cada letra, cada caractere. Assim, uma família tipográfica é o conjunto de caracteres com as mesmas características e suas variações.

O mais usual, porém, é utilizar o termo "fonte", que se refere ao conjunto de glifos que compõem uma família tipográfica.

Família tipográfica:

Helvetica Regular

Helvetica Bold

Helvetica Ultralight

Helvetica Light

Fonte:

A 65	B 66	C 67	D 68	E 69	F 70	G 71	H 72	I 73	J 74	K 75	L 76	M 77	N 78
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
O 79	P 80	Q 81	R 82	S 83	T 84	U 85	V 86	W 87	X 88	Y 89	Z 90		
O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z		

a 97	b 98	c 99	d 100	e 101	f 102	g 103	h 104	i 105	j 106	k 107	l 108	m 109	n 110
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
o 111	p 112	q 113	r 114	s 115	t 116	u 117	v 118	w 119	x 120	y 121	z 122		
o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z		

0 48	1 49	2 50	3 51	4 52	5 53	6 54	7 55	8 56	9 57
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

\$ 36	¢ 162	□ 128	£ 163	¥ 165	¤ 164	+ 43	- 45	* 42	/ 47	÷ 247	= 61	% 37	□ 137
\$	¢	□	£	¥	¤	+	-	*	/	÷	=	%	□
" 34	' 39	# 35	@ 64	& 38	_ 95	(40	) 41	, 44	. 46	; 59	: 58	¿ 191	? 63
"	'	#	@	&	_	()	,	.	;	:	¿	?
¡ 161	! 33	\ 92	| 124	{ 123	} 125	< 60	> 62	[91	] 93	§ 167	¶ 182	μ 181	` 96
¡	!	\	|	{	}	<	>	[	]	§	¶	μ	`
^ 94	~ 126	© 169	® 174	□ 153									
^	~	©	®	□									

Assim como as cores, a tipografia é capaz de transmitir sensações variadas conforme sua forma, seu peso e tamanho. Tais características fazem com que as famílias tipográficas possam ser divididas em diversos níveis de classificação, porém, não nos aprofundaremos.

Vejamos as particularidades das famílias com serifa e sem serifa e algumas variações dentro destas:

Serifas são traços que prolongam as hastes dos glifos, o que confere continuidade ao texto tornando menos cansativas as leituras longas. Por esse motivo, as famílias tipográficas com serifa são bastante utilizadas em livros e outros impressos com grande número de páginas.

Já os tipos sem serifa, são indicados para títulos, chamadas e textos a serem utilizados em mídias digitais, por serem mais “limpos” e proporcionarem maior legibilidade.

Com Serifa:

Com Serifa

Sem Serifa:

Sem Serifa

Além das famílias com serifa e sem serifa, existem outros estilos, como a cursiva, que simula a escrita manual e é utilizada em logotipos, convites ou de forma figurativa em ilustrações, pois possui um baixo grau de legibilidade. O estilo fantasia permite uma enorme variedade de padrões e características bem diversas, sendo normalmente aplicado em títulos e logotipos. Existem ainda os estilos gótico e histórico: o primeiro remete aos manuscritos medievais e possui caracteres densos e rebuscados; já o segundo, é inspirado na escrita greco-romana, com muitas irregularidades. Ambos possuem baixa legibilidade e, por isso, são indicados para títulos ou detalhes que remetam às épocas mencionadas.

Cursiva:

Cursiva

Fantasia:

FANTASIA

Gótica:

Gótica

Histórica:

Histórica

Os tipos ainda podem variar no peso visual, sendo que o mais leve dá um ar mais elegante à composição e o mais pesado, com alto contraste, é mais marcante. Podem variar também na largura, o que não é muito recomendado, pois este recurso distorce o tipo; e também na postura, recurso utilizado para diferenciar palavras, como é o caso de termos estrangeiros, trechos de outro autor, dentre outros.

Peso:

Helvetica Light **Helvetica Bold**

Largura:

Helvetica (100%) Helvetica (-100%)

Postura:

Helvetica *Helvetica*

Já pensando no texto em bloco, temos quatro tipos predominantes de alinhamento. Que são:

À esquerda: Aqui as linhas ficam com diferentes tamanhos e irregulares à direita. Segue o fluxo de leitura ocidental, tornando-o, assim, um dos mais utilizados.

À direita: Neste alinhamento, as linhas também ficam com diferentes tamanhos, porém, irregulares à esquerda. Seu fluxo de leitura dificulta a legibilidade para os ocidentais. Assim, recomenda-se seu uso para trechos do texto como citações, notas, etc.

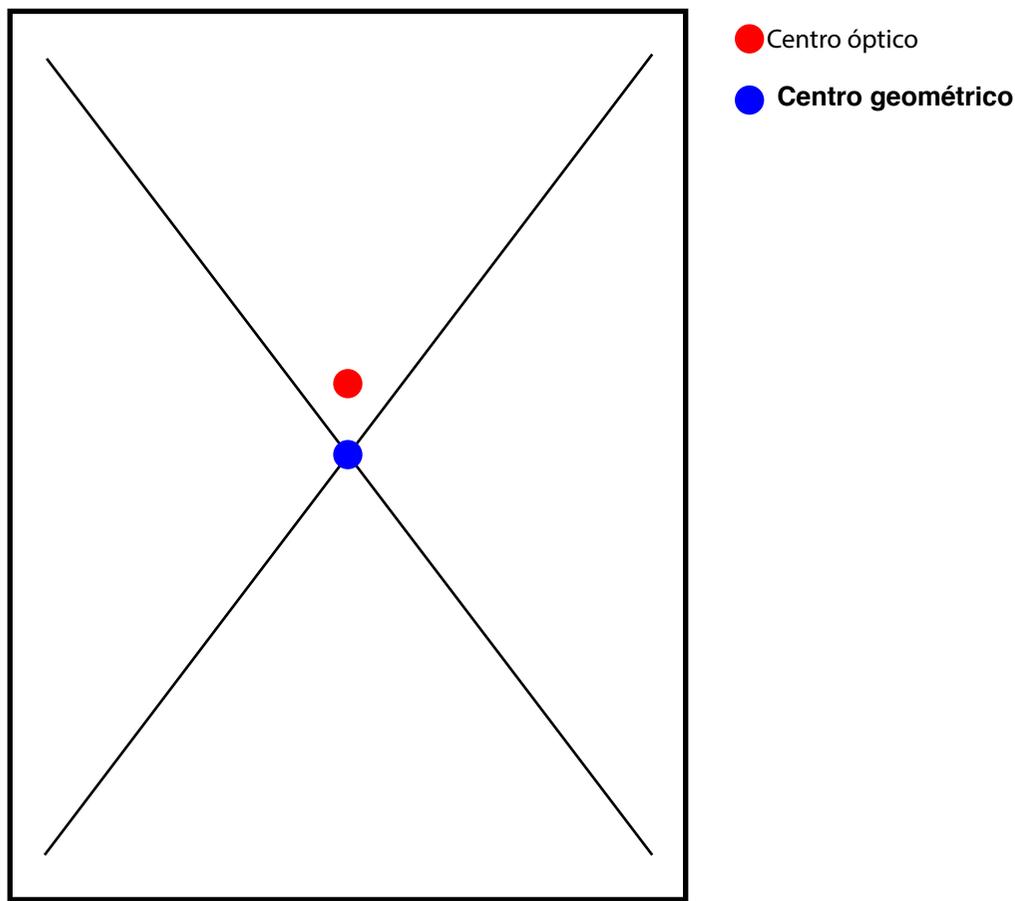
Centralizado: O texto centralizado produz linhas irregulares em ambos os lados. Por conta disso, textos longos não devem ser centralizados para não tornarem-se monótonos. Seu uso é mais indicado para títulos, convites e certificados, pois confere formalidade ao texto.

Justificado: Uma ótima opção para textos longos. Suas linhas têm o mesmo comprimento em ambos os lados, criando margens uniformes e, assim, aproveitando melhor o espaço. Porém, ao optar por este estilo de parágrafo, deve-se atentar aos grandes espaços em branco que podem se formar; para evitá-los, é importante habilitar o recurso "hifenização" das palavras, de forma que as linhas não fiquem nem tão curtas e nem tão extensas.

1.5 COMPOSIÇÃO VISUAL

Compor visualmente é organizar os elementos no espaço pré-estabelecido, de maneira que as informações sejam transmitidas de forma clara através do ritmo de leitura, da hierarquia dos elementos, contraste e equilíbrio das formas. Já vimos como utilizar a cor e a tipografia; agora, veremos como utilizar esses elementos em conjunto com as formas e imagens na composição.

Já percebeu como o título de um texto ou a imagem principal de uma composição nunca são colocados em seu centro geométrico, mas um pouco acima dele? É por conta do centro óptico: um ponto de atração do olhar que dita o ritmo de leitura de uma composição visual. Para os ocidentais, a leitura se dá na seguinte sequência:



1.6 ARQUIVOS DE MÍDIA E COMO USÁ-LOS

Você pode aplicar estes conceitos, ao desenvolver seus materiais, independente do software utilizado. Recomendo que utilize aqueles nos quais já possui fluência e tem acesso fácil, como por exemplo o Microsoft Word ou o Microsoft Power Point. Aqueles que possuem facilidade e interesse podem se aventurar em softwares mais específicos, como os do Pacote Adobe, Gimp, Inkscape, dentre outros, usufruindo, assim, de recursos mais avançados.

Ao finalizar seu material, você deve escolher um formato para salvar seu arquivo. Essa parece ser a parte mais simples, mas, na verdade, implica em uma série de variações. Então, vamos entender um pouco sobre os formatos de arquivo.

A primeira questão a se considerar é a diferença entre arquivo aberto e fechado. Um arquivo aberto é aquele nativo do software onde o material foi criado, que permite alterações em seu conteúdo e sua formatação. Compartilhar o arquivo aberto pode gerar uma série de complicações, como a impossibilidade de abertura no computador ou dispositivo móvel do aluno/leitor pela falta de software compatível ou software desatualizado, descaracterização do projeto

visual por não ter a fonte instalada, dentre outros. A publicação de um material em formato de arquivo aberto traz a sensação de que ele está inacabado, em andamento. Assim, a sugestão é que o arquivo seja fechado antes de ser compartilhado com o público final.

Um arquivo fechado não permitirá edições e, conseqüentemente, não sofrerá alterações no projeto visual, garantindo que o aluno/leitor irá visualizar aquilo que foi idealizado. A seguir, uma tabela com os formatos de arquivo mais utilizados:

FORMATO DO ARQUIVO	USO INDICADO	VANTAGENS	DESVANTAGENS
JPEG	Muito utilizado para fotografias e imagens estáticas no geral. Pode ser usado tanto na web quanto para impressão.	Pode ser visualizado em, praticamente, qualquer programa; O arquivo é leve.	Não salva fundos transparentes.
PNG	Bom para fotografias e logotipos; Recomendado para uso na web.	Imagens de alta qualidade; Possibilita fundos transparentes.	Pode deixar o carregamento lento.
GIF	Ideal para web.	Suporta animações curtas; Salva transparência.	Não é indicado para gradientes, por ter um número de cores limitado
PDF	Recomendado para documentos tanto para web como para impressão.	Mantém a formatação original dos documentos; Bastante popular.	É necessário um leitor de PDF para visualização.
EPS	Bom para impressos e intercâmbio entre softwares de edição gráfica.	Abre em qualquer software de edição e criação vetorial; Mantém as camadas de criação.	Requer software gráfico para leitura e edição.
TIFF	Ideal para impressos.	Muito utilizado na impressão comercial pela capacidade de armazenamento de dados e compactação sem perda de qualidade.	Mais utilizado pelos profissionais da área gráfica.

Algumas últimas orientações para aqueles dispostos em utilizar softwares de edição e criação gráfica e/ou enviar materiais para impressão em gráfica:

- Ao criar o arquivo, deverá optar por um modo de cor: utilize RGB para materiais em tela e CMYK para impressos.
- Quando for salvar seu arquivo, lembre-se de atribuir resolução acima de 200 dpi para impressos.

FINALIZAÇÃO

Ao finalizar o material é recomendado que compartilhe com algumas pessoas, de preferência, do seu público alvo para que testem e façam considerações a fim de corrigir possíveis inconsistências de legibilidade, imagens e infográficos que possam não estar claros para quem faz a leitura, arquivos incompatíveis com outros dispositivos que não o seu, dentre outras possíveis falhas. É importante que estes ajustes sejam feitos antes da publicação para o público final ou de impressão em gráfica, se for o caso.



[CLIQUE PARA ACESSAR AS REFERÊNCIAS](#)

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: Estratégias, modelos e propostas



1. PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: ESTRATÉGIAS, MODELOS E PROPOSTAS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar, aos envolvidos em produção de vídeos educacionais, conhecimentos básicos de produção de vídeo. Além de questões introdutórias, o leitor vai encontrar dicas e técnicas básicas para realizar um roteiro audiovisual. Esses processos básicos são fundamentais para produzir obras audiovisuais adequadas aos objetivos educacionais propostos em cada projeto.

1.1 ANTES DE APERTAR O REC

Antes de apertar o REC da câmera, é necessário compreender os processos que envolvem a produção de vídeo. Cada processo possui linguagem e característica própria, modificando a percepção de presença, portanto, influenciando a relação de contato entre aluno e professor. Podemos dividir os processos de produção audiovisual educacional em dois grandes grupos que são: mídias audiovisuais síncronas, ou seja, com participação simultânea entre professores e alunos; e mídias audiovisuais assíncronas, que não permitem a participação simultânea. Ambas serão brevemente explanadas a seguir.

1.1.1 Meios Audiovisuais Síncronos

Como exemplo de mídia audiovisual síncrona, temos a web aula, webinar ou aula on-line ao vivo. Esses formatos se aproximam do conceito de aula, inclusive reduzindo a sensação de distância, por possibilitar a comunicação simultânea entre professores e alunos. No contexto do IFSP, para realizar um webinar, uma aula on-line ao vivo ou web aula, é necessário que professores e alunos possuam conexão de internet, de modo que possibilite a participação dos alunos durante a aula no exato momento em que ela ocorre. A transmissão ao vivo requer softwares de streaming de vídeo, câmeras, microfones e um computador compatível com o software utilizado e com acesso a internet. Aulas ao vivo, geralmente, não apresentam grandes desafios comunicacionais para professores e alunos. Embora sejam mediadas pela tecnologia, consideramos como o melhor modelo disponível, pois permitem o contato síncrono entre alunos e professores, não exigindo edição ou produção de roteiros; trata-se da virtualização da presença (LÉVY, 2003), sem comprometer a unidade de tempo e espaço, que também pode ser associada à noção de tele-presença, ou seja, a aula é mediada por meios tecnológicos como câmera, microfone e transmissão audiovisual via web, mas as interações entre aluno e professor permanecem simultâneas. Os recursos necessários são mínimos. Com letramento tecnológico é possível realizar uma transmissão ao vivo de alta qualidade e baixo custo, utilizando, por exemplo, softwares livres, como o Open Broadcaster Software, que permitem capturar áudio, vídeo, imagens, apresentações, capturas de tela e enviá-los para serviços de streaming gratuitos, como o Youtube, que permitem transmitir ao vivo e hospedar o vídeo gravado. Os audiovisuais síncronos, além de demandarem poucos recursos, permitem maior interação aluno-professor, porém a produção de audiovisuais para EaD também é composta por elementos assíncronos como livros, textos, ilustrações, animações e vídeos.

1.1.2 Meios Audiovisuais Assíncronos

As mídias assíncronas, como a videoaula ou aula gravada, possuem características e potencialidades educacionais distintas. Embora seja muito comum o uso da expressão videoaula para aula gravada, ambas possuem características diferentes, principalmente no processo de produção, que abordaremos em maior profundidade em outra seção. Outro equívoco comum é que o termo “videoaula” sugere a ideia de aula em vídeo; embora videoaula seja culturalmente entendido como aula em vídeo, essa concepção simplista desenvolve inúmeros problemas educacionais para professores e alunos. Os principais problemas estão relacionados à ruptura da percepção de tempo e espaço pelo aluno: aulas gravadas ampliam a distância transacional, comprometendo a percepção espaço-temporal e a conexão humana aluno-professor.

A mídia audiovisual assíncrona não propicia ao aluno nenhuma possibilidade simultânea de interação professor-aluno, como sugerir, questionar, compartilhar percepções ou vivências durante o processo comunicativo; todos esses processos carecem de feedback, portanto, a relação aluno-videoaula não pode ser concebida como aula, mas se aproxima da relação aluno-autor ou leitor-autor.

As comunicações síncronas, mesmo quando mediadas pela tecnologia, permitem mais níveis de participação na comunicação, rompendo a relação unidirecional entre emissor e receptor, principalmente em relação ao feedback. No caso das mídias audiovisuais assíncronas, há ausência da percepção de feedback humano que é comum em aulas síncronas. No entanto, se considerarmos videoaulas como mídias, semelhante a livros, filmes ou jogos evidentemente temos que considerar a linguagem e a gramática própria de cada mídia para que ela possa ser meio eficiente de comunicação, portanto para desenvolver tanto uma escrita acadêmica, a escrita de um roteiro ou um produto audiovisual é fundamental conhecer os elementos gramaticais para além dos tradicionais, como os de uma língua por exemplo, é necessário ir além e conhecer os elementos gramaticais que articulam a linguagem de cada mídia que muitas vezes é familiar aos alunos que são consumidores de filmes e vídeos, nesse sentido a mídia audiovisual assíncrona permite uma relação de leitor-autor, como ocorre durante a leitura de um texto por exemplo, que também é considerado uma mídia de comunicação assíncrona.

Considerando a relação leitor-autor, as videoaulas podem ser desenvolvidas seguindo um processo de produção narrativo, e não meramente registrado, para que possam atingir os objetivos educacionais propostos e para garantir melhor leitura e interpretação dos audiovisuais educacionais.

Embora a videoaula não possua a complexidade comunicacional de uma aula síncrona, ela permanece como um poderoso recurso de comunicação. Para Tony Bates (2017), há questões críticas que precisam ser identificadas sobre ensino e aprendizagem, quanto a selecionar e utilizar mídias/tecnologias apropriadas. Partindo dessas questões, sabemos que diferentes mídias audiovisuais possuem potenciais diferentes. Nesse sentido, deve-se ter em mente que é necessário encontrar a melhor correspondência entre mídia e os resultados esperados, pois o vídeo assíncrono permite desenvolver a ligação de eventos e fenômenos concretos a princípios abstratos, e vice-versa, e permite também o controle do ritmo, pois os alunos podem parar e iniciar, para que possam integrar as atividades com o vídeo, sendo interessante para determinados cursos, ao ligar-se às questões do mundo real. Com letramento

em audiovisual é possível o desenvolvimento de videoaulas que desenvolvam capacidades intelectuais de nível superior e incluir habilidades práticas que também são necessárias em uma era digital. De acordo com o letramento audiovisual do autor, é possível o uso de câmeras de baixo custo e softwares livres de edição que permitem produções com qualidade compatível com plataformas educacionais.

Como videoaula se trata de mídia assíncrona, é importante destacar que possui meios de produção e desenvolvimento que carregam características próprias, pois, como afirma Morin (2014), a linguagem audiovisual possui uma gramática própria, portanto, diferencia-se de registro por manipular as características de tempo e espaço dentro de uma narrativa coerente por meio do processo de montagem audiovisual. Desse modo, uma produção de audiovisual assíncrona é composta de diversos elementos narrativos, como sons, planos gravados, inserts, animações, áudios, músicas e trechos de registros audiovisuais, articulados de modo complementar e dialógico para atingir os objetivos educacionais minimamente previstos no design do curso. A mídia audiovisual elaborada como narrativa, diferente do mero registro, reduz a percepção de ausência humana e distância temporal, podendo ser enriquecida com tratamento pedagógico audiovisual, como defende Wohlgemuth (2005), durante a produção da videoaula por parte de produtores e professores, utilizando a mídia em todo o seu potencial criativo.

Em registros de aulas disponibilizados com videoaulas, foi observado, em pesquisa realizada por Priuli (2017), que o “estranhamento” e a percepção de “ausência de presença humana” foram os elementos mais significativos apontados por alunos que utilizam material audiovisual em cursos a distância e, também, por professores durante o processo de produção audiovisual. De acordo com Priuli (2017), os alunos que receberam aulas gravadas, ou seja, mídias sem tratamento de transposição, relataram que vivenciaram um versão fragmentada e insatisfatória da aula presencial devido à ausência de tratamento pedagógico audiovisual nos registros de aulas presenciais. Os autores das aulas gravadas relataram as mesmas dificuldades no processo de produção, especialmente o “estranhamento” dos recursos, a ausência de feedback e contato humano transmitindo desconforto na mensagem.

Há uma tendência em desenvolver videoaulas do mesmo modo que se desenvolve uma aula presencial, mas é importante destacar que a mídia videoaula é assíncrona, portanto, não amplia relações de contato como aula presencial ou web aula; desse modo, deve ser concebida e desenvolvida como material, para evitar equívocos, dificuldades de produção e planejamento, além de ampliar a distância transacional, que será brevemente apresentada na próxima seção. Tais elementos são percebidos pelos professores, durante a produção, e também pelos alunos, durante a visualização do vídeo, refletindo em materiais inteligíveis e identificados pelos alunos como recursos de baixo aproveitamento. Assim, sugerimos produzi-las levando em consideração a linguagem e sintaxes específicas de cada mídia, respeitando os limites e identificando as potencialidades criativas, sociais, temporais e espaciais.

1.1.3 A percepção de distância em mídias audiovisuais assíncronas

O universo de relações que separam aluno e professor temporalmente e espacialmente foi inicialmente desenvolvido por Michael G. Moore (1993)

como distância transacional, a partir do conceito de transação de Dewey e Bentley (1949). Para Tori (2010), tal distância varia em razão de diversos fatores, tais como estratégias de produção e tecnologias utilizadas, ou, ainda, aspectos psicológicos e ambientais. Nas mídias audiovisuais educacionais, a distância transacional também está relacionada a desconfortos e dificuldades que os alunos enfrentam ao tentar transpor o espaço psicológico e comunicacional entre aluno e professor, notados em aulas gravadas recebidas equivocadamente como aulas, principalmente quando não observadas as características e potencialidades da mídia, como já abordadas por Bates (2017).

Assim, videoaulas ou aulas gravadas distanciam-se do conceito de aula e se aproximam do conceito de mídia audiovisual, principalmente pela distância psicológica e comunicacional envolvida (PRIULI, 2017).

Para os alunos, o ganho educacional se torna empobrecido quando não são realizadas as devidas transposições de linguagem. Alertamos o leitor para que não entenda, equivocadamente, transposição de mídia como transposição didática: aqui, estamos tratando de transposição de mídia como um processo de desenvolvimento de narrativa transmidiática, que envolve estratégias de produção, tecnologias e linguagem. Ou seja, quando uma mídia sofre adaptação para outra mídia, como, por exemplo, quando um livro é adaptado para filme ou para game, ou quando uma aula é adaptada para vídeo, e assim por diante, as linguagens e as sintaxes também se modificam. Nesses casos, as mídias sofrem adaptações de linguagem em seu processo transmidiático.

O produtor deve atentar para as linguagens presentes nos processos de transposição de mídias, principalmente da videoaula, pois seu processo de produção envolve diversas etapas de desenvolvimento, como o planejamento do tema, a elaboração de roteiro, edição e validação, modificando e adicionando novos elementos para o vídeo que o tornam uma mídia com linguagem audiovisual, diferente de um registro de aula presencial que não possui nenhuma adequação para audiovisual. Ambos possuem linguagem com características e potencialidades diferentes, como já abordado por Bates (2017, p. 263-264):

A principal vantagem educacional de uma aula ao vivo é que pode haver uma qualidade emocional forte que inspire ou encoraje os estudantes além da efetiva transmissão de conhecimento, ou promova uma "carga" emocional que pode ajudar os estudantes a mudar de posições anteriormente mantidas. Eventos ao vivo, por definição, são breves. Podem ser bem lembrados, mas não podem ser repetidos ou, se forem, será uma experiência ou audiência diferente. Assim, há um forte elemento qualitativo ou afetivo nos eventos ao vivo. Mídias gravadas, por outro lado, estão permanentemente disponíveis para aqueles que possuem a gravação [...]. Livros e outros formatos impressos também são mídias gravadas. O significado educacional principal das mídias gravadas é que os estudantes podem acessar o mesmo material de aprendizagem um número de vezes ilimitado e na hora em que lhes for conveniente. [...] Mídias gravadas podem, claro, ser emocionantes, como um bom romance, mas a experiência é diferente de efetivamente participar dos eventos descritos."

Quando as mídias são adaptadas, por exemplo, de um livro para filme, a linguagem textual passa a ser traduzida em outras linguagens, como a linguagem fotográfica do enquadramento, dos planos em movimento, das co

res, dos sons. O texto escrito para livro desenvolve características de oralidade em vídeo: mesmo que possuam o mesmo tema as linguagens serão diferenciadas. Observando esses fatores, a mídia pode ser desenvolvida de modo que auxilie no processo de ruptura da distância transacional.

Em resumo, as mídias se diferenciam por linguagens distintas. Nesse sentido, deve-se afastar a relação direta entre aula e videoaula, pois são elementos com aspectos e linguagens distintos e potencialidades comunicacionais diferenciadas. Em uma adaptação de aula para videoaula, por exemplo, a relação aluno-professor existente na aula tradicionalmente síncrona se torna uma relação de aluno-autor em meios assíncronos; nessa adaptação, a aula deixa de ser uma vivência, sendo adaptada para uma mídia com linguagem e gramática própria. Portanto, uma mídia em si não substitui uma vivência, mas as mídias complementam as vivências do mesmo modo que a mídia escrita acompanha os nossos estudos. As mídias, quando corretamente adaptadas, são capazes de reduzir a distância transacional, quando observadas as estratégias de produção e tecnologias utilizadas, como veremos em outra seção deste guia.

1.1.4 Mídias audiovisuais assíncronas: diferentes processos de produção conduzem a linguagens distintas

As diferenças existentes no processo de produção conduzem a uma diferenciação de linguagem entre as mídias, por exemplo, a videoaula possui linguagem de vídeo, nesse sentido, para ser bem compreendida como mídia, deve ser adaptada para a linguagem audiovisual; no entanto, a aula gravada não possui adaptação de linguagem e, portanto, é considerada um registro audiovisual.

Para facilitar o entendimento e ilustrar a diferença entre aula gravada e videoaula, podemos pensar nas diferenças existentes entre os processos de registro e adaptação de uma peça de teatro:

1 Para registrar a peça de teatro, a câmera pode ser colocada no lugar da plateia; o produto resultante será o registro da peça.

2 Para adaptar/transpor a peça de teatro para vídeo, será elaborada:

- uma nova mídia;
- um novo roteiro;
- o tempo da peça será diferente no vídeo;
- a linearidade narrativa da peça pode ser modificada em elipses ou flashbacks;
- a narrativa audiovisual passa a ser desenvolvida com a articulação de imagens e sons;
- os planos audiovisuais serão montados para dar ritmo e sentido à narrativa;
- o produto resultante será uma adaptação da peça.

Diferente do registro, o processo de transposição prevê uma mudança de linguagem, como na adaptação de um livro para filme, do teatro para livro, da aula para videoaula, e assim por diante. Desse modo, uma mídia não substitui a outra, mas pode complementá-la, ou seja, a videoaula não substitui a aula ou a presença docente, porém, pode complementar as aulas, como tradicionalmente as mídias conhecidas como livros, filmes e podcasts são utilizadas. O teatro, além de arte, é considerado como mídia, portanto, sabemos que as peças possuem uma linguagem própria, há um palco fixo e a plateia observa através da quarta parede imaginária. Para transpor a peça de teatro para linguagem de vídeo, necessariamente, ocorre uma tradução para uma nova mídia; e tradução

envolve interpretação, ou seja, adaptação para outra mídia. Nesse sentido, na adaptação de uma peça de teatro para vídeo, o palco pode desaparecer, o cenário pode ser reduzido a enquadramentos, o tempo original pode ser expandido ou reduzido para que fragmentos sejam gravados e montados, desenvolvendo uma nova narrativa audiovisual, proporcionando um novo ponto de vista da narrativa original. De modo análogo, o processo de adaptação da aula para videoaula não se assemelha ao processo de registro de aula.

Registros e adaptações audiovisuais são meios de produção audiovisual com linguagens diferentes; embora a utilização da câmera seja o único ponto em comum, é essencial que o produtor saiba que a tecnologia câmera de vídeo não carrega a linguagem de vídeo em si: a linguagem do vídeo está presente na montagem e nos processos de pré-edição (CARRIÈRE, 2006), de modo que o registros de aula não possuem linguagem de vídeo, portanto, é fundamental diferenciá-las para definir com clareza a melhor solução possível durante o desenvolvimento de projetos audiovisuais educacionais.

Para o roteirista Field (2001), transpor uma novela, livro, peça de teatro, aula, artigo de jornal ou revista para roteiro audiovisual é a mesma coisa que escrever um novo roteiro original. Desse modo, um roteiro de videoaula não se assemelha à aula presencial, pois não possui:

- a mesma dinâmica de participação e interação entre aluno/professor;
- as relações de presença e contato humano;
- as relações lineares de espaço e tempo da aula presencial.

Embora possa parecer óbvio, a videoaula se distancia da aula, não apenas pela mediação tecnológica, mas também pela linguagem diferenciada, e questões ambientais e psicológicas, como ausência de contato e feedback humano, que ocasionam diferentes percepções, tanto para alunos quanto para professores. Nesse sentido, a produção de uma videoaula deve ser entendida pelos professores e produtores como material assíncrono, portanto, exige adaptação audiovisual e uma gramática própria capaz de compor narrativas. Esse fato, pouco desenvolvido no âmbito educacional, pode assustar inicialmente, mas a gramática presente na linguagem audiovisual é simples e capaz de compor narrativas complexas e criativas, ampliando as possibilidades de resignificação por parte dos alunos. Edgar Morin (2014) aborda, de maneira profunda, a existência de uma gramática audiovisual, que veremos resumidamente a seguir, porém, antes de adentrarmos na linguagem, é importante conhecer os níveis de transposição audiovisual e os respectivos impactos educacionais.

1.2 NÍVEIS DE TRANSPOSIÇÃO AUDIOVISUAL: ADEQUAÇÃO DE LINGUAGEM

O diretor audiovisual Robert Bresson dizia que o vídeo nasce na cabeça e morre no papel, é novamente trazido à vida pela interpretação dos atores, dos iluminadores, dos diretores e, em seguida, morto pela câmera, ele então ressuscita em uma terceira e última vida na sala de edição, onde suas peças desmembradas são montadas, assumindo sua forma final (BRESSION apud BORDWELL e THOMPSON, 2013). O processo de produção de uma obra audiovisual, ou seja, com linguagem de vídeo, possui diversos níveis de transposição, muito distintos de um registro audiovisual, pois ampliam os significados do vídeo, adaptando a aula para a linguagem correspondente em vídeo.

A imagem, abaixo, ilustra os principais elementos e níveis de transposição envolvidos na produção de uma aula gravada e de uma videoaula:

NÍVEIS DE TRANSPOSIÇÃO OU ADAPTAÇÃO



Como ilustrado acima, o registro de aula tem níveis de transposição reduzidos, pois ocorre somente a utilização do registro audiovisual para a transposição de mídia, sem adaptação de linguagem, com o objetivo de virtualização da presença (LÉVY, 2006) em aula de modo assíncrono, deslocando alunos e professores temporal e espacialmente, e esse ato, como já se sabe, reduz o potencial comunicativo, ou seja, quando alunos e professores são separados, surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, que já foi apresentado ao leitor como “distância transacional”. Uma possibilidade de reduzir essas distâncias percebidas por meio de aparatos tecnológicos é estar atento aos processos de transposição. Para solucionar esse problema em mídias audiovisuais, recomendamos o uso da linguagem audiovisual e o desenvolvimento de roteiros audiovisuais, para propor uma videoaula com tratamento pedagógico para vídeo educacional (WOHLGEMUTH, 2005). Agora que você já conhece as etapas básicas de transposição da aula para videoaula, podemos apresentar as vantagens e desvantagens de cada processo.

6.2.1 Vantagens e desvantagens do registro audiovisual e da transposição para videoaula

Abaixo, destacamos as vantagens e desvantagens de cada proposta audiovisual.

Vantagens da aula gravada:

- Maior velocidade de produção;
 - O professor-autor não precisa articular elementos da linguagem audiovisual;
 - Equipe de produção reduzida e sem formação específica em roteiro e edição.
- Desvantagens da aula gravada:
- Sensação de presença do aluno afetada pelo deslocamento temporal e espacial;
 - Não possui tratamento pedagógico para linguagem de vídeo;
 - Impossibilita validação antes da gravação;
 - Incompatível com processos de validação educacional;

- Inviabiliza a sensibilização em LIBRAS, pois não há roteiro de referência;
- O processo de edição posterior é limitado devido à ausência de roteiro;
- Por não apresentar roteiro, sua utilização como recurso educacional aberto (REA) é limitada;
- O registro é linear, tornando a linguagem limitada, longa e cansativa.
- Vantagens da videoaula:
 - Sensação de presença adequada para a mídia audiovisual;
 - Possibilidades pedagógicas ampliadas pela linguagem audiovisual;
 - Rápida sensibilização em LIBRAS, facilitada por roteiro;
 - Processo de edição facilitado por roteiro;
 - Ampla possibilidade de uso como recurso educacional aberto (REA) ou objeto de aprendizagem (OA);
 - O processo de validação pode ser realizado em etapas distintas durante a produção, por exemplo, validação de roteiro, validação na edição ou na exportação final;
 - Rápida atualização durante o processo de produção com adição de inserts;
 - Possibilita validação prévia de roteiro por especialistas da área/tema da aula, facilitando o trabalho do designer de curso;
 - Desenvolvimento multidisciplinar;
 - Facilita a introdução de metadados para consulta posterior.
- Desvantagens da videoaula:
 - Menor velocidade de produção;
 - Requer conhecimentos em linguagem audiovisual;
 - Requer produção de roteiro do professor-autor;
 - Requer softwares de edição de vídeo;
 - Requer profissional ou conhecimentos em edição de vídeo;
 - Requer equipe de validação técnica e educacional;
 - Algumas situações requerem estruturas de edição e gravação;

Agora que você já conhece, pode colocar na balança quais as vantagens e desvantagens de cada processo e definir o modelo mais adequado e possível de realização, dentro das capacidades humanas, técnicas e estruturais de cada câmpus.

1.3 PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE MÍDIAS AUDIOVISUAIS ASSÍNCRONAS

As fases de produção audiovisual para vídeos educacionais e os principais responsáveis no processo podem ser resumidos da seguinte forma:

- Produção de videoaula
- Produção de roteiro (professor-autor);
- Revisão técnica do roteiro (profissional da mesma área de atuação do professor-autor);
- Validação educacional do roteiro (designer educacional);
- Gravação (professor-autor e profissional de audiovisual);
- Edição (profissional de audiovisual);
- Validação da montagem (professor-autor, designer educacional);
- Sensibilização em LIBRAS (intérpretes de LIBRAS e profissional de audiovisual);
- Exportação para plataformas educacionais (equipe de tecnologia da informação ou administrador da plataforma educacional ou administrador da disciplina).
- Registro audiovisual

- Gravação (professor-autor);
- Exportação para plataformas educacionais (equipe de tecnologia da informação ou administrador da plataforma educacional ou administrador da disciplina).

Caso a equipe multidisciplinar opte por produção de videoaulas, será necessário por parte do docente, elaborador do roteiro audiovisual, conhecimentos básicos em linguagem audiovisual, que abordaremos na seção seguinte.

1.4 LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Produzir uma videoaula, ou seja, aula com linguagem de vídeo não é diferente de transpor uma mídia para outra mídia, quando uma narrativa transpassa por diversas mídias denominamos como narrativa transmídia, “Uma narrativa transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor” JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 2009. As narrativas ao se moverem entre as mídias modificam também sua linguagem (SANTAELLA 2011), nesse sentido é importante compreender que a famosa frase de Glauber Rocha ao dizer “uma ideia na cabeça e uma câmera na mão” associa a ideia de que audiovisual pode ser realizado por meio do improviso, porém se trata de uma ironia, pois segundo Carolina Cantarino (2007) foram descobertos no arquivo pessoal do cineasta roteiros que demonstram um processo de preparação e estudo rigoroso que põe em dúvida o mito do improviso, os documentos pessoais de Glauber Rocha evidenciam um minucioso trabalho de planejamento. Assim, é necessário abandonar a ideia de improviso e reconhecer os elementos que constituem a linguagem do vídeo para desenvolver uma obra em vídeo. Da mesma forma que o processo de escrever um livro requer os códigos da escrita, tenha em mente que o vídeo também é constituído de elementos, ou códigos da linguagem audiovisual (CARRIÈRE, 2006) que podem, resumidamente, ser definidos como: fragmentos de vídeo, composições de imagens, enquadramentos, cores, animações, sons, músicas, narrações, que se articulam para desenvolver sentidos. Tais elementos da linguagem audiovisual utilizados na produção de vídeos educacionais foram articulados pelo roteirista e diretor Julio Wohlgemuth (2005) para desenvolver o conceito de pedagogia audiovisual. Essa concepção se desenvolve na articulação dos elementos que compõem a videoaula e proporcionam para os professores possibilidades mais amplas de comunicação, que podemos chamar de gramática audiovisual (MORIN, 2014), que possuem as estruturas básicas de:

- Cena ou sequência;
- Planos, tomadas ou takes (enquadramentos).

O processo de desenvolvimento da linguagem audiovisual é similar ao que usamos em nossa linguagem verbal (MORIN, 2014). Desse modo, os planos estão para a cena assim como as palavras estão para a frase, ou seja, o plano pode ser compreendido como uma unidade menor que compõe a cena. Em uma videoaula, a cena pode representar um trecho da aula; em contrapartida, o take é um fragmento da cena, que pode ser a imagem do professor, uma ilustração, um texto, um powerpoint, a imagem da lousa, o close-up de um equipamento do laboratório, uma animação, um infográfico animado, um motion etc. Todos, em conjunto, compõem a cena da videoaula.

A sequência dos enquadramentos podem compor uma narrativa. É fundamental conhecer os efeitos de cada enquadramento para compor as cenas de acordo com o objetivo do docente. Vamos aos planos:

- Plano Geral (PG);
- Plano Conjunto (PC);
- Plano Americano (PA);
- Plano Médio (PM);
- Meio Primeiro Plano (MPP);
- Primeiro Plano/ Close-up (PP);
- Plano Detalhe (PD).

Para ilustrar os efeitos dos planos, tomaremos, como exemplo, fotogramas dos vídeos institucionais ou vídeoaulas do IFSP disponíveis no Youtube e de algumas entrevistas disponíveis no Youtube. Observe no exemplo abaixo que o plano geral tem efeito narrativo de contextualização, ou seja, fornece ao espectador a visão geral do ambiente, como dia ou noite, cidade ou campo, dentro ou fora de determinado local, auxiliando na contextualização de tempo e espaço da narrativa. No vídeo institucional do IFSP de 2013, o plano geral, logo aos 8 segundos, apresenta o Edifício Altino Arantes, atualmente denominado Farol Santander, mas popularmente conhecido como Edifício Banespa, que foi um dos prédios mais simbólicos da capital paulista, sendo o terceiro arranha-céu mais alto da cidade e o sétimo mais alto do Brasil. O fotograma, abaixo, retirado do vídeo, contextualiza o local, ou seja, o plano pretende diferenciar o IFSP dos outros Institutos apresentando um de seus símbolos culturais.

Figura 6 - Fotograma (Plano Geral) extraído do vídeo institucional IFSP



Fonte: IFSP, 2013.

O fotograma seguinte, em Plano Geral, reforça a narrativa de uma escola federal presente em uma grande e movimentada cidade.

Figura 7 - Fotograma (Plano Geral) extraído do vídeo institucional IFSP



Fonte: IFSP, 2013.

Após a contextualização do local, a narrativa audiovisual substitui o Plano Geral por um Plano Conjunto, ainda com a intenção de manter a narrativa de grande cidade, aproximando o espectador do movimento das pessoas nas ruas, atribuindo o adjetivo de cidade movimentada. A atribuição de cidade populosa é destacada no Plano Conjunto pelo texto milhares de pessoas em motion track, como destacado no fotograma abaixo:

Figura 8 - Fotograma (Plano Conjunto) extraído do vídeo institucional IFSP



Fonte: IFSP, 2013.

A seguir, um exemplo de Plano Detalhe, que, segundo Wohlgenuth (2005), é frequentemente utilizado para desenvolver a percepção de algum detalhe característico ou de importância. Mas note que, no caso do vídeo institucional tomado como exemplo, o plano detalhe (Figura 9) foi utilizado como elemento de descontextualização, ou seja, há um vidro com algo no interior, segurado por alguém, entretanto, ainda não é possível identificar a intencionalidade do take isoladamente; só é possível desenvolver a narrativa com o take seguinte (Figura 10).

Figura 9 - Fotograma (Plano Detalhe) extraído do vídeo institucional IFSP



Fonte: IFSP, 2013.

No take seguinte, o Plano Conjunto é revelado, e o que parecia desconectado agora faz parte de uma demonstração de aula. A narrativa nos trouxe para o interior de um laboratório com professor e alunos, como pode ser observado no fotograma seguinte:

Figura 10 - Fotograma (Plano Conjunto) extraído do vídeo institucional IFSP



Fonte: IFSP, 2013.

Até o momento, foram exemplificados os planos: Geral, Detalhe e Conjunto para ilustrar uma pequena narrativa. Para prosseguir de maneira mais simples e didática, apresentaremos os planos com fotogramas de exemplo e seus usos mais comuns, mas é importante destacar que os planos podem ser

ressignificados de acordo com a sequência, as cores, e os sons envolvidos.

1. Plano Geral: efeito de contextualização de tempo e espaço.

Figura 11 - Fotograma (Plano Geral) extraído do vídeo institucional IFSP



Fonte: IFSP, 2013.

2. Plano Conjunto: contextualiza o local e um grupo de personagens

Figura 12 - Fotograma (Plano Conjunto) extraído do vídeo institucional IFSP



Fonte: IFSP, 2013.

3. Plano Americano: é muito utilizado em videoaulas, pois une, em um único plano, o personagem e o ambiente. Como regra, o Plano Americano corta a imagem imediatamente acima da linha da cintura (WATTS, 1990). Note que, embora a posição e o discurso do aluno sejam de destaque, o Plano Americano também valoriza a estrutura do laboratório.

Figura 13 - Fotograma (Plano Americano) extraído do vídeo institucional IFSP



Fonte: IFSP, 2013.

4. Plano Médio: como regra, “corta imediatamente abaixo dos cotovelos” (WATTS, 1990) e permite que as expressões faciais e gestuais sejam transmitidas com maior clareza e ênfase. O plano médio reduz o destaque no ambiente e o desloca para o personagem, que passa a ter maior prioridade com a utilização deste plano. No fotograma abaixo, os objetos na mesa seriam mais adequados para um Plano Americano, entretanto, foi utilizado um Plano Médio, note que os objetos passam a poluir o Plano Médio com excesso de informação e a valorização do personagem fica visualmente comprometida, podendo ser corrigida apenas por meio do discurso oral.

Figura 14 - Fotograma (Plano Médio) extraído do vídeo institucional IFSP



Fonte: IFSP, 2013.

5. Meio primeiro plano: “enquadra logo abaixo dos ombros e é fechado o bastante para mostrar detalhes do rosto sem chegar a ser intruso. Este é o padrão de conforto visual para as entrevistas” (WATTS, 1990). É importante destacar que o enquadramento, ao se aproximar da personagem, reduz a ênfase no ambiente. Observe que, no fotograma abaixo, o efeito de ênfase na personagem foi reforçado com o uso de uma lente específica, que proporcionou o desfoque ao fundo, de modo que deu à aluna entrevistada maior destaque e trouxe maior conforto visual para os espectadores. Observe que não há elementos conflitantes com a personagem.

Figura 15 - Fotograma (Meio Primeiro Plano) extraído do vídeo institucional IFSP



Fonte: IFSP, 2013.

6. Primeiro Plano ou Close-up: “a sensação de intimidade ou confrontação ficam mais fortes, esse é um recurso para causar impacto.” (WATTS, 1990). Como exemplo, podemos observar o fotograma de uma entrevista realizada em setembro de 2015, no canal Uol - Poder e Política, com o senador Fernando Collor. Sabemos que a câmara votou pelo impeachment e o presidente foi afastado do cargo em 1992, ou seja, o senador entrevistado já vivenciou um processo de impeachment. Diante dos acontecimentos que antecederam o impeachment da presidente Dilma, o jornalista fez a seguinte pergunta ao senador Fernando Collor: “Há chance de uma vez o processo andando pela câmara... há como revertê-lo?” Diante da pergunta dramática, que provavelmente envolve sentimentos dolorosos ao senador, o produtor utilizou recursos combinados que tornaram o plano dramático, íntimo e adequado para dar ênfase à resposta esperada. Os recursos foram a utilização de close-up e a aplicação de efeito de supressão de cor, proporcionando mais impacto e intensidade para a pausa dramática que antecede a resposta. A linguagem audiovisual utilizada foi articulada para contribuir com a narrativa da dolorosa resposta, como ilustrado no fotograma abaixo, que aproxima o espectador, de modo íntimo, com as expressões faciais do senador, facilitando e expondo a leituras que vão muito além do discurso oral.

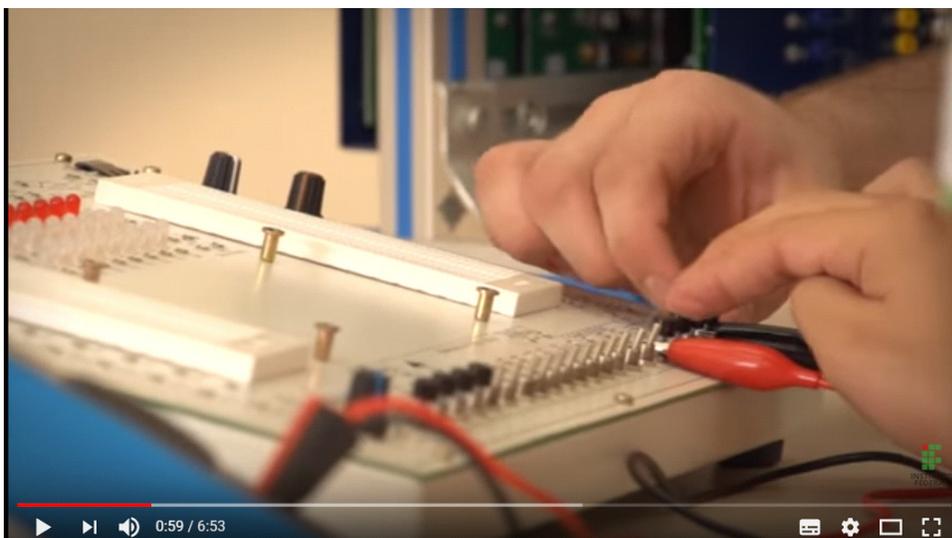
Figura 16 - Fotograma (Close-up + supressão de cor)



Fonte: Entrevista com Fernando Collor na UOL - Poder e Política, Set. 2015.

7. Plano Detalhe: “quando é necessário a percepção de algum detalhe característico ou de importância.” (WOHLGEMUTH, 2005). Abaixo, um fotograma do Plano Detalhe capturado do vídeo institucional, com o objetivo de ilustrar a utilização de recursos da estrutura dos laboratórios do IFSP.

Figura 17 - Fotograma (Plano Detalhe) extraído do vídeo institucional IFSP



Fonte: IFSP, 2013.

Embora a breve análise dos planos desenvolvida até aqui seja apenas visual, convido o leitor para observar outras obras audiovisuais, para relacionar a complementaridade existente entre imagem e som, pois as relações entre ambas são fundamentais e responsáveis por desenvolver obras de referência, reconhecidas internacionalmente, como as da autora Nina Paley, que utilizando a linguagem audiovisual articula música e animações que parecem antagônicas e contraditórias: o áudio traz uma mensagem de conforto e a imagem sugere conflito, ambas se complementam em uma obra audiovisual coerente com uma mensagem de conscientização planejada pela autora.

Além dos planos de enquadramento abordados, há também planos de angulação e movimento que também fazem parte da gramática audiovisual, são eles:

- Pan;
- Tilt;
- Zoom;
- Traveling;
- Câmera alta (plongée);
- Câmera baixa (contra-plongée);
- Câmera subjetiva.

Todas exercem função narrativa e podem ser utilizadas em conjunto com os planos já apresentados. Para saber mais sobre elas, acesse o material complementar.

Agora que você já domina o básico da linguagem audiovisual, já podemos preparar o roteiro audiovisual.

1.5 DICAS PARA ESCRITA DE ROTEIRO AUDIOVISUAL

Antes de escrever o roteiro, observe que há duas colunas. Você pode utilizar o modelo do IFSP ou elaborar um modelo próprio, mas é importante que ele possua pelo menos duas colunas separando imagens e sons, para que seja possível a qualquer editor finalizar o trabalho, e para que os intérpretes possam estudar o texto e posteriormente realizar a interpretação em LIBRAS. O texto oralizado é fundamental para ambos os profissionais, tanto para o intérprete quanto para o editor audiovisual.

Uma pergunta muito comum para quem desenvolve pela primeira vez uma videoaula é: “Na aula presencial há alunos, diálogos, sons e movimentos, mas e agora? Como eu faço diante da câmera que não me dá nenhum sinal de retorno?” Se você leu os capítulos anteriores, já sabe que a própria pergunta conduz ao engano de que videoaula é a gravação da aula presencial. Lembre-se de que videoaula não se trata de um registro ou simulação de aula, portanto, o autor pode atuar de modo mais expositivo, a videoaula pode ser planejada como material para aulas invertidas, ou com o objetivo de apresentar um novo conceito ou desenvolver a ligação de eventos e fenômenos concretos a princípios abstratos etc. Então separe as imagens, powerpoints, trechos de animações ou anotações que seriam feitas na lousa: essas são a novas imagens que podem aparecer no vídeo. Algumas interações podem ser feitas com HTML5, mas não espere um feedback da câmera e não simule que recebeu feedbacks, pois essa encenação pode ampliar a distância transacional. Procure desenvolver a videoaula como um livro que se vê e ouve, e desafie-se no papel de autor, semelhante a quem escreve um livro ou um artigo, mas utilizando a gramática audiovisual.

Para discorrer sobre o tema, procure não se estender em demasia. As discussões são mais produtivas presencialmente ou em web aulas, portanto, evite vídeos muito longos. Como exemplo do impacto negativo dos longos vídeos, utilizando a ferramenta de verificação de retenção relativa, em novembro de 2018, disponível no Google Analytics, conseguimos verificar o tempo de visualização de vídeos educacionais do IFSP comparados com à média do YouTube para vídeos semelhantes. Os vídeos educacionais produzidos pelo IFSP dentro da faixa-limite de 15 minutos chegam a manter visualização média acima de 90%. As longas gravações acima de 25 minutos possuem retenção média de 4%, forçando o aluno a saltar pelo vídeo nas partes de interesse e, muitas vezes, desistir de visualizar, tornando o material sem utilidade prática.

Assim, reforçamos e sugerimos que o elaborador do roteiro tenha em mente os efeitos do tempo limite de exposição para cada mídia e, caso seja possível, divida o vídeo quantas vezes achar necessário. O limite de 15 minutos é uma sugestão baseada no que observamos especificamente no canal do IFSP, porém, não é uma regra rígida, principalmente porque não é prático aplicar o limite de 15 minutos a entrevistas, por exemplo. As gravações de entrevistas podem ser registradas em tempo superior a 15 minutos, mas sugerimos fracioná-las e dividir em temas, sempre que for possível.

Como evidenciado anteriormente, uma mídia assíncrona, como a videoaula, não deve ser equiparada a uma vivência síncrona, pois na videoaula não estão presentes as participações dos alunos, que enriquecem o desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, é pertinente que a videoaula apresente apenas os elementos essenciais e conceituais para complementar as interações síncronas.

Bem, dito isso, vamos à prática!

Na página seguinte, há um modelo de roteiro preenchido. Note que uma das colunas possui as informações visuais e, na outra coluna, há o áudio, os efeitos sonoros e a fala do autor propriamente dita. Em essência, esse roteiro já está pronto para ser gravado, editado e sensibilizado em LIBRAS. Na coluna à esquerda, o autor apontou os enquadramentos, as animações e imagens que irão compor sentido com as falas na coluna de áudio. Observe, também, que as linhas dividem o roteiro em takes. Essa divisão tem apenas efeito na coluna de vídeo, mas não interfere em pausas na fala. Cada autor pode adaptar o roteiro para proporcionar mais conforto e fluidez na fala; o texto pode ser pautado em tópicos ou conter toda a fala, mas é fundamental que o texto possua linguagem oralizada.

A seguir, como exemplo, apresentamos um trecho de roteiro adaptado de uma aula de Linguística. Para preservar o conteúdo do autor, apresentamos apenas a primeira página e substituímos o nome do autor por um fictício.

Curso	Letras		
Disciplina	Linguística		
Aula	Número:	Tema: Língua, Idioma, Dialeto, Linguagem e Fala	
Título do Vídeo			
Professor	Bruce Wayne	Data:05/08/2019	Versão:8 rev3

Vídeo	Áudio
PM: Bruce	Fala galera, beleza? Aqui quem fala é o Bruce mais uma vez, e hoje eu vim desmistificar algumas coisas
MPM: Bruce	Qual a diferença entre língua, fala, idioma, dialeto e linguagem? Não é tudo a mesma coisa? (Obs.: Efeito de som <u>Whoosh</u> na transição de corte)
(Aproximar mais, sem chegar a ser intruso)	Não é a mesma coisa não viu!
PM: Bruce (Texto: Língua, à direita)	Língua, é mais que esse órgão na nossa boca que a gente só usa <u>pra</u> tomar sorvete. Quando eu me refiro à língua, eu me refiro à
PM: Bruce (Obs.: Adicionar a bandeira do Brasil simultâneo à "língua portuguesa", da Espanha simultânea à "língua espanhola, da Inglaterra simultânea à "língua inglesa", e depois retirar uma a uma na mesma ordem)	Língua portuguesa, língua espanhola, língua inglesa e etc. (Obs.: Efeito de som <u>Whoosh</u> na entrada e saída de cada bandeira)
MPM: Bruce	E o que melhor define língua?
Imagem: Ferdinand de Saussure com efeito antigo (Texto em <u>Blackadder ITC</u> sendo escrito simultâneo à narração)	Para o Saussure que já estudamos, Língua "é um sistema de signos, abstrato, social, geral e coletivo."
(Imagem de Saussure rachando)	(Efeito de som: som de vidro quebrando)
PM: Bruce	É só pensar assim: A língua é um sistema porque nela estão as estruturas que você utiliza para ordenar até o seu pensamento. Afinal, ninguém fala "Comer hoje vou comida"
<u>P.Conjunto</u> : Foto Mestre Yoda e Luke disponível em: <u>Link</u> (Animação na boca do Yoda: boca de boneco ventríloquo ou dublagem de trecho do filme)	Yoda dublado: Comer hoje vou comida
MPM: Bruce (Obs.: Imagem do mestre Yoda aparece rapidamente ao fim da fala)	É galera ...tirando esses casos! (Obs.: Efeito de som <u>Whoosh</u> na entrada da imagem do Mestre Yoda)

1.6 ORIENTAÇÕES PARA GRAVAÇÃO DE VIDEOAULAS

Os vícios de linguagem são mais frequentes devido à ausência de feedback

Em videoaulas, raramente há o contato professor-aluno, portanto, o feedback dos alunos é inexistente; o autor não obtém nenhuma resposta da câmera. A ausência de feedback dificulta a comunicação e, naturalmente, o autor passa a reproduzir com mais frequência vícios de linguagem como o “né” ou “tá”, em busca de uma afirmação, tornando o diálogo artificial e cansativo. Fique atento e evite utilizá-los em demasia. A produção de roteiro e a consciência de que videoaula não é aula podem reduzir esse problema.

Destacamos que o hábito de produzir roteiros pautados, ou seja, em tópicos, não reduzem os vícios de linguagem, ampliam o tempo de gravação e dificultam a edição e o processo de validação. Portanto, evite o modelo pautado, que é mais indicado para discursos sem validação ou edição posterior. Lembre-se que, além de auxiliar os editores e os intérpretes de LIBRAS, os roteiros que contêm o discurso oralizado minimizam os vícios de linguagem.

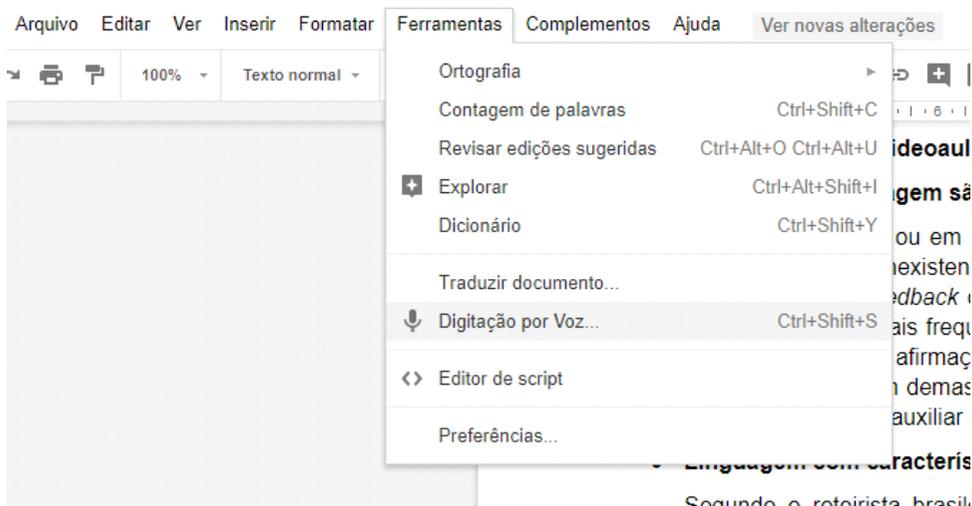
Linguagem com característica de oralidade é regra para audiovisual

Segundo o roteirista brasileiro Flávio de Campos (2007, p.157), há uma questão óbvia para roteiristas profissionais, mas não tão óbvia para iniciantes, que orienta a uma questão fundamental da transposição audiovisual:

a fala de roteiro vem escrita, mas não feita para ser lida, foi feita para ser falada. Portanto além de não seguir normas gramaticais da linguagem escrita, você deve atentar para o som da fala.

O autor adverte que o roteiro audiovisual é escrito para ser falado, não é escrito para ser lido. Nesse sentido, evite o uso de linguagem demasiadamente formal, que é mais adequada para relatórios, artigos, dissertações e teses, que exigem essa orientação. Textos que serão falados podem perder a naturalidade pela inadequação da linguagem. Tal descuido é facilmente percebido pelos ouvintes que também são falantes da língua. Em roteiros audiovisuais, ou seja, para a linguagem falada é admitido e recomendado, por exemplo, o uso da preposição “pra”, mas deve ser evitado o uso do “lhe”.

Escrever roteiros com características de oralidade em vídeos educacionais já foi considerado uma tarefa difícil, principalmente em ambientes acadêmicos, devido ao hábito de produção diária de textos utilizando a escrita formal. Escrever textos com características de oralidade exigia muita prática, pois não haviam recursos tecnológicos e gratuitos capazes de auxiliar, como por exemplo, as ferramentas gratuitas de digitação por voz presentes no Google Documents, como ilustrado na imagem a seguir.



Fonte: Google Documents, 2019.

Ouvir e ver a si mesmo

O exercício de ver e ouvir a si mesmo é um passo fundamental para quebrar as barreiras de estranhamento do uso da tecnologia audiovisual. Começando pelo estranhamento da própria voz quando gravada.

Por que a nossa voz gravada é diferente nas gravações? Será que é defeito do equipamento? Para responder a essas perguntas, vamos voltar novamente ao meio, ou seja, o caminho pelo qual o som é percebido por nós. Ele chega aos nossos ouvidos por meio de vibrações, ou seja, em padrões de ondas sonoras que utilizam o ar como meio para se propagar. A onda sonora passa pelo canal auditivo até a membrana timpânica, que vibra e movimenta os menores ossos do corpo humano: o martelo, a bigorna e o estribo, localizados no ouvido. Esses pequenos ossos transmitem o som até a porção mais interna do ouvido, onde existem células que, quando estimuladas pela vibração recebida pela onda sonora, liberam impulsos nervosos que são transmitidos para o cérebro através do nervo auditivo. Assim, quando ouvimos qualquer coisa que não seja a nossa voz, o ar é o principal meio de propagação da onda sonora. Da mesma forma, as câmeras, os microfones e os gravadores também se utilizam da vibração do ar para gravar a voz. Até agora tudo parece óbvio, mas você deve estar se perguntando: por que somente a minha voz é diferente nas gravações?

A resposta é simples: a sua voz chega até o seu ouvido por outro meio; além da vibração do ar, ela é captada também através da acústica proporcionada pelo crânio. Esse meio de propagação diferenciado reduz a frequência das vibrações e quando a comparamos com a nossa voz gravada, ou seja, captada somente pelo meio do ar, estranhamos imediatamente, pois quando ouvimos nossa voz fora da caixa craniana, não reconhecemos o próprio timbre, escutamos aparentemente uma pessoa desconhecida. Mas essa é de fato a sua voz natural, sem a acústica do crânio, ou seja, todos os que convivem com você reconhecem o timbre que você talvez nunca tenha ouvido antes. Lembre-se que esse estranhamento inicial é absolutamente normal, pois a nossa voz captada somente pelo meio do ar será diferente da captada pelos nossos ouvidos internos, com a acústica da caixa craniana, que tornam, geralmente, a percepção da nossa voz mais grave.

Ouvir a própria voz gravada é a oportunidade de ouvir como todos te ouvem. As pessoas que não possuem o hábito de gravar áudio tem

poucas oportunidades de ouvir a própria voz utilizando apenas o ar como veículo. A percepção de que a voz é diferente, quando você grava, acontece com todos os ouvintes. Essa diferença é absolutamente normal e, com a prática, tendemos a nos acostumar com esse outro lado da própria voz.

O mesmo estranhamento pode acontecer quando vemos a própria imagem. É muito comum, em gravações de videoaulas, a preferência por gravações distantes do rosto ou, ainda, vídeos onde não vemos o rosto de quem fala. Esses modelos, embora sejam muito práticos de produzir, estão ampliando o distanciamento, aumentando a distância transacional, ou seja, o aluno tem maior percepção dos instrumentos tecnológicos e menor percepção de características humanas, o que traz efeitos educacionais negativos, tornando os poderosos meios de comunicação em recursos didáticos empobrecidos.

Omitir-se frente a essa realidade esconde diversos problemas a serem enfrentados, como questões relacionadas à autoimagem e à organização das instituições, que se revelam anacrônicas diante da realidade da educação na era da comunicação. É importante destacar que há uma busca persistente de um padrão estético inalcançável em videoaulas, comparando-as com outras mídias como TV ou cinema, que são mídias distintas de videoaulas e possuem, obviamente, outras linguagens e objetivos.

Na prática, remover o olhar humano, que impossibilita o aluno de perceber e interpretar as expressões faciais que também fazem parte da comunicação, reduz os materiais a tutoriais em telas ou, como reforça Libâneo (2011), a um mero recurso didático. Tanto a imagem quanto a voz do docente são conhecidas e percebidas naturalmente pelos alunos, em sala de aula, mas, na gravação de vídeo, o processo de reconhecimento de si mesmo passa pela barreira da autoimagem e da função social do docente na era da comunicação.

Resumindo, é importante ter em mente que escrever uma videoaula é semelhante a construção de qualquer outra escrita. Um livro, quando transposto para filme, passa a ter outro tempo narrativo e, portanto, traz ao leitor outras experiências. Ambos possuem o mesmo conceito de linearidade, que pode ser rompida com a habilidade do escritor. O tempo de leitura pode ser muito maior do que o tempo de exposição a um vídeo, por isso é fundamental conhecer a linguagem do vídeo para ser um bom escritor audiovisual.



CLIQUE PARA ACESSAR AS REFERÊNCIAS

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: Políticas, Mídias e recursos



1. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: POLÍTICAS, MÍDIAS E RECURSOS

1.1 PREMISSAS TECNOLÓGICAS PARA O AMBIENTE MOODLE

Em ações que envolvam a EaD no IFSP, as premissas para o uso das tecnologias e mídias digitais devem ser pautadas pelos princípios da acessibilidade, da ergonomia, da aceitação cultural, da gratuidade, da interoperabilidade, da reutilização e, principalmente, da capacidade de customização e personalização para o contexto ou curso a ser ofertado, desde que alinhados com os objetivos educacionais propostos.

Nesse sentido, como ambiente virtual de aprendizagem oficial da instituição, que atende às premissas estabelecidas, o IFSP escolheu a aplicação Moodle, que poderá ser implementada e gerida por cada câmpus, desde que os requisitos mínimos de acessibilidade e de interoperabilidade sejam garantidos. O CEAD tem apoiado a pesquisa e a formação de servidores para o uso do Moodle.

Outras tecnologias e mídias poderão ser integradas e articuladas aos processos de ensino-aprendizagem, desde que respeitadas as premissas estabelecidas, inclusive integradas ao ambiente Moodle utilizado. O CEAD incentiva o uso de ferramentas de webconferência para aulas síncronas e a produção de vídeos e áudios educacionais, visando ampliar a multimodalidade das linguagens e mídias nos processos de ensino-aprendizagem.

Nos últimos quatro anos, a DED (hoje CEAD) tem articulado esforços junto à Diretoria de Sistemas de Informação do IFSP para integrar e aprimorar os sistemas utilizados nas demandas de EaD, como o ambiente Moodle, no sistema integrado de gestão acadêmica SUAP, facilitando o acesso dos estudantes dos cursos EaD a todos os serviços on-line disponibilizados por esse sistema.

É também uma premissa relevante para a EaD no IFSP a disponibilidade e a garantia de acesso, consulta e uso do acervo das bibliotecas físicas e digitais, pelos serviços de gerenciamento de bibliotecas Pergamum e Biblioteca Virtual Pearson, além do acesso amplo às bases eletrônicas de periódicos científicos da Capes pelo sistema integrado de gestão acadêmica SUAP.

O CEAD também incentiva o uso de tecnologias e mídias para a disseminação e compartilhamento de pesquisas, estudos e conhecimentos desenvolvidos no âmbito da EaD no IFSP a partir dos canais de Youtube, Web TV, podcasts e rádios institucionais, visando ampliar o desenvolvimento dessas estratégias de comunicação e interação com a comunidade interna e externa.

Na próxima seção, vamos apresentar boas práticas de administração de ambientes virtuais de aprendizagem baseados em Moodle.

1.2 PRINCÍPIOS DAS PLATAFORMAS MOODLE NO IFSP

Desde 2009, a EaD do IFSP utiliza a aplicação Moodle como ambiente virtual de aprendizagem (AVA), customizando e desenvolvendo diversas melhorias neste ambiente.

Para atender demandas específicas que surgem a cada semestre/ano, o CEAD tem buscado uma administração técnica eficiente e colaborativa do atual AVA Moodle, utilizado para a oferta dos cursos a distância

em parceria com os câmpus e com a Rede Federal.

A partir das experiências adquiridas ao longo dos últimos anos, indicamos algumas boas práticas de gestão de ambientes virtuais de aprendizagem para os câmpus que irão utilizar o AVA Moodle para a oferta de EaD:

- Definir a organização da infraestrutura de servidores e serviços web, seguindo as orientações e recomendações do CEAD e do Comitê de TI do IFSP;
-
- Distribuir as responsabilidades e definir os procedimentos de administração, suporte e manutenção do AVA, como acompanhamento de relatórios de desempenho e erros, gestão técnica de disciplinas e cursos, gestão de usuários, políticas de uso e backups, etc.;
-
- Definir ferramentas e estratégias de suporte e atendimento aos usuários (servidores e alunos);
-
- Organizar/participar de grupos de trabalho para o estudo contínuo e aprimoramento das plataformas Moodle, articulando-os à equipe pedagógica responsável pelos projetos educacionais;
-
- Estabelecer cronogramas e calendários de manutenção, divulgando-os amplamente à comunidade;

Estabelecer contato permanente com o CEAD e o Comitê de TI, participando de reuniões, formações e ações que envolvam a implementação e gestão do AVA Moodle e outras aplicações que impactam nos projetos de EaD.

1.2.1 Atividades básicas da Equipe de Administração Moodle do CEAD

A equipe de Administração Moodle do CEAD tem adotado uma política de descentralização da gestão da infraestrutura nos câmpus, por meio da formação, assessoria e de tutoriais, prestando apoio aos câmpus nos seguintes itens:

- Instalação, customização e implementação das plataformas Moodle em nuvem;
- Acompanhamento e disseminação das melhorias e atualizações para todos os câmpus, por meio de formação contínua;
- Implementação de módulos, plugins, filtros, atualizações diversas;
- Desenvolvimento contínuo e aprimoramento de materiais de apoio para aprendizagem sobre Moodle, como tutoriais, manuais e políticas de utilização;
- Estudo e apoio no desenvolvimento de soluções e implementações de recursos para apoio pedagógico, em cooperação com interes

- sados em Moodle como recurso de aprendizagem na Rede Federal;

1.2.2 Atividades básicas na gestão do Moodle no câmpus

Nos câmpus, espera-se que a equipe responsável pela gestão do Moodle realize as seguintes atividades:

- Instalação, manutenção e atualização do AVA Moodle;
- Cadastro e atualização de novos usuários;
- Atendimento aos usuários;
- Monitoramento de erros, falhas, inconsistências, queda de links e demais problemas relacionados ao AVA;
- Realização de backups;
- Comunicação permanente com as equipes pedagógicas dos cursos;
- Elaboração e divulgação de políticas de uso do AVA;
- Uso de identidade visual e requisitos de acessibilidade coerentes com as premissas legais e normativas vigentes;
- Elaboração de plano de contingência, redundância e expansão de TI.

1.2.3 A importância da atualização do AVA

É fortemente recomendável que o câmpus mantenha suas plataformas atualizadas, acompanhando as versões lançadas constantemente pela comunidade de desenvolvedores, não apenas pelas novas funcionalidades implantadas e melhorias nas ferramentas já existentes, mas também por segurança.

Uma das muitas vantagens de um ambiente colaborativo e de código aberto, amplamente utilizado e adotado por uma comunidade de milhões de colaboradores especializados em áreas diversas, é a qualidade do projeto concebido, pois todas as partes do sistema são pensadas a partir de uma ampla base de conhecimento em constante atualização.

Desse modo, o ambiente virtual é amplamente testado e apenas o que é aprovado pela comunidade de colaboradores é incorporado ao projeto final. O processo colaborativo não só torna o ambiente mais estável, mas também o torna mais seguro, pois as melhorias são feitas procurando melhorar o projeto e corrigir as falhas. A versão atualizada tende a ter menos vulnerabilidades que as anteriores.

Sendo assim, o câmpus deve manter o processo de atualização de suas aplicações o mais otimizado possível. O uso de ferramentas de versionamento é recomendável, para que a cada nova versão estável lançada seja possível atualizar de modo ágil e seguro, deixando o serviço indisponível o menor tempo possível e oferecendo aos usuários todas as melhorias da versão atualizada.

A utilização dos recursos nativos da aplicação em detrimento da instalação de certos plugins é preferível. A modificação no código original da aplicação pode ser um obstáculo no processo de atualização por conta de eventuais incompatibilidades. Nesse caso, é importante esgotar as possibilidades disponíveis no sistema, antes de partir para utilização de código externo.

1.2.4 Backups (segurança e integridade dos dados)

No caso de falha nos sistemas, a instituição poderá perder não

apenas os dados dos cursos em andamento, como todo o histórico de cursos já encerrados, podendo implicar em perdas irreversíveis como provas, trabalhos, registro de notas, feedbacks, aulas gravadas, conversas, fóruns, mensagens e dados estatísticos diversos.

A melhor maneira de evitar esse cenário é fazer cópias de segurança dos dados rotineiramente. O Moodle possui ferramenta nativa de backup que permite fazer cópia de segurança do conteúdo das disciplinas automaticamente. Fazer o backup de curso é mais ágil e pode prevenir problemas pontuais de perda de dados do conteúdo copiado, além de permitir portar o conteúdo para outras instalações do ambiente Moodle. Entretanto, é vital que o backup completo do ambiente seja feito regularmente, para o caso de uma falha mais grave.

A aplicação Moodle está estruturada em três partes principais:

- O código da aplicação: os arquivos com o código do Moodle geralmente sofrem modificações no momento de atualizar a versão e tendem a sofrer menos modificações até a próxima atualização - exceto nos casos de modificação de parâmetros e acréscimo de código para fins de otimização;
- A pasta conhecida como Moodledata armazena arquivos gerados pelo sistema, relacionados ao site e aos usuários, bem como arquivos multimídia enviados para a plataforma;
- O banco de dados, que é gerenciado pelo sistema gerenciador de banco de dados (SGBD). O SGBD funciona independente do Moodle e, geralmente, possui ferramentas próprias de backup, mas é importante que exista um alinhamento entre o backup do banco e a pasta Moodledata.

Uma boa rotina de backup deve levar em consideração essa estrutura, pois restaurar um backup do banco de dados com um backup da pasta Moodledata que não corresponda ao mesmo momento de criação pode resultar em um processo de recuperação malsucedido.

O modo mais seguro de fazer o backup dessa estrutura é fazer simultaneamente a cópia do código da aplicação, da pasta Moodledata e do banco de dados. Desse modo, os dados estarão alinhados, aumentando a chance do processo de restauração ser bem-sucedido.

1.2.5 Políticas de usuários

Políticas de usuários são importantes por possibilitarem a padronização das permissões. A atribuição de cada usuário dentro do sistema deve estar bem definida, para que não falte privilégios pertinentes aos perfis certos e nem sejam, acidentalmente, atribuídos privilégios indevidos a perfis errados. No ambiente Moodle, os perfis ou funções de usuário são denominados “papéis” e estes agrupam as permissões, facilitando o gerenciamento das mesmas. O ambiente virtual permite que sejam criados e adaptados os papéis que forem mais convenientes às necessidades do projeto. Os papéis disponíveis, inicialmente, são os seguintes:

- Site administrator;
- Manager;
- Course creator;
- Teacher;

- Non-editing teacher;
- Student;
- Guest;
- Authenticated user;
- Authenticated user on the front page role.

Nessa lógica, o papel de professor (Teacher) tem as permissões necessárias para administrar a disciplina, como, naturalmente, ocorre em cursos presenciais. Nessa condição, pode-se gerenciar: atividades, provas, trabalhos, notas e cadastrar estudantes (Student). Por outro lado, o papel de estudante permite acessar o conteúdo de toda disciplina na qual está cadastrado, podendo visualizá-lo e fazer as atividades quando liberadas, mas não possui permissão para cadastrar outros estudantes.

No AVA Moodle, a política de usuário funciona em conjunto com os contextos (context). Os contextos mais utilizados são: sistema, categoria, curso e módulo de atividade. Eles seguem uma hierarquia na qual as permissões de usuário atribuídas dentro de um contexto tendem a vigorar nos contextos abaixo, mas não valem lateralmente, tampouco nos contextos acima. Desse modo, uma permissão atribuída no contexto de uma categoria, a priori, funciona nas subcategorias dela, nas disciplinas e nos respectivos módulos de atividade, mas não funciona automaticamente em outras categorias do mesmo nível, nem no contexto do site, por este estar em um nível mais acima.

Todavia, na perspectiva de um ambiente de aprendizagem, alguns cenários são mais comuns que outros. O papel Manager funciona também no contexto do site. Um usuário com esse grupo de permissões poderia ser responsável por coordenar todos os cursos do ambiente, tendo acesso ao conteúdo das disciplinas e aos dados dos alunos e professores. Por outro lado, se o papel Teacher for atribuído nesse mesmo contexto, um mesmo usuário poderá ser professor em todas as disciplinas do ambiente. A princípio, tanto o papel Teacher quanto o Student não são atribuídos acima do contexto de disciplina. Esse sistema permite que um mesmo usuário possa ser professor em uma disciplina e aluno em outra - o que configura uma situação comum em um ambiente escolar.

O AVA Moodle já vem com uma estrutura madura e flexível de funções e permissões pronta para ser utilizada ou servir de base para personalizações que melhor atendam a necessidade da instituição. Entretanto, o sistema concede autonomia para criação de novos papéis - recurso normalmente empregado no caso das funções disponíveis não atenderem alguma particularidade - e modificação dos papéis existentes, acrescentando ou retirando permissões e/ou alterando o contexto.

Com essas informações, é possível que o administrador Moodle, em cooperação com as equipes de TI e pedagógica, possa elaborar uma política de uso para os usuários do Moodle, estabelecendo premissas, normas de utilização do usuário e comportamento (netiqueta) nesse ambiente.

1.2.6 Identidade visual

As ações da instituição referentes à identidade visual também devem se estender aos ambientes virtuais. Eles precisam estar alinhados com

a marca e transmitir isso por meio dos elementos que integram as páginas.

No caso dos serviços públicos federais, existe a Identidade Padrão de Comunicação Digital do Governo Federal, regulamentada pela Instrução Normativa SECOM-PR nº 8, de 19 de dezembro de 2014, alterada pela Instrução normativa nº 8, de 27 de novembro de 2018 com objetivo de padronizar todos os serviços e plataformas digitais. A medida consiste em uma série de diretrizes e normas, disponíveis no Manual Diretrizes Ambientes Funcionais, sobre o uso dos elementos que compõem as páginas e a implementação obrigatória da Barra Padrão nas plataformas digitais.

1.2.7 Grupos de trabalho de desenvolvimento

O ideal, quando se trabalha com EaD em uma instituição como o IFSP, é priorizar tecnologias colaborativas, baseadas no conceito de software livre e de código aberto, procurando adotar soluções amplamente aceitas pelos desenvolvedores e consolidadas nas respectivas áreas. Desse modo, a instituição ganha por não precisar utilizar recursos públicos, poupar o tempo que seria gasto no processo de contratação, com soluções que podem ser implementadas de imediato e sem burocracia, além da possibilidade de otimização de acordo com o cenário - algo que não é tão simples no caso de uma aplicação proprietária e fechada.

A autonomia na adaptação de uma tecnologia é importante para o eixo tecnológico da EaD, pois, não raramente, as soluções disponíveis no mercado não atendem plenamente à especificidade e/ou pioneirismo de alguns projetos. Para esses casos, o mais conveniente é encontrar a solução de maior potencial e a partir dela implementar o que for necessário. As soluções mais reconhecidas, geralmente, são melhor documentadas e apoiadas por mais colaboradores. Tais características são um diferencial no momento de desenvolver uma funcionalidade nova, pois potencializam as chances de sucesso. Em algumas situações, quando a solução que mais se alinha à necessidade da instituição não está madura o suficiente, pode ser mais conveniente desenvolver uma aplicação própria.

Os analistas e técnicos de TIC são os responsáveis por essas demandas que, geralmente, consistem em compreender o funcionamento de um software ou hardware para, em seguida, implementar uma nova função ou desenvolver uma aplicação desde o início. Esses processos demandam trabalho em equipe para reduzir esforço e tempo de entrega.

Finalizando esta seção, destacamos que para as equipes de EaD que contam com um time de desenvolvimento pequeno ou não contam com um time próprio, a solução pode ser os grupos de trabalho de desenvolvimento. Esses grupos colaborativos se ajudam nos projetos e realizam o intercâmbio de conhecimento com o time de outras equipes, visto que a ferramenta que um time está implementando pode ter características iguais ou parecidas com ferramentas já desenvolvidas por outros times. Desse modo, as experiências podem ser somadas, reduzindo o tempo de desenvolvimento.

A estrutura da organização pode ser proveitosa nesse sentido. No caso do IF, as possibilidades estão nas equipes dos diversos câmpus distribuídos pelo país, que propiciam a criação de grupos de trabalho de desenvolvimento para os mais variados projetos.

AVALIAÇÃO DE CURSOS SUPERIORES NA EAD



1. AVALIAÇÃO DE CURSOS SUPERIORES NA EAD

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, visando assegurar a qualidade da educação superior brasileira, engloba instrumentos e procedimentos de avaliação variados, que objetivam verificar os resultados dos processos de ensino e aprendizagem, de aquisição de habilidades e capacitação nas instituições ofertantes de cursos superiores presenciais e a distância, nas dimensões avaliadas, a saber: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura.

A verificação *in loco*, para reconhecimento e para renovação do reconhecimento, constitui momento privilegiado de intercâmbio de conhecimentos e reflexão sobre os mecanismos de melhoria da qualidade do ensino, que ocorre entre os participantes do processo avaliativo, a partir da observação direta, que torna possível a verificação da solidez e da consistência do projeto institucional. É o momento de verificar se a infraestrutura (ambientes, equipamentos e outros recursos físicos e acadêmicos apropriados) e o corpo docente e técnico estão de fato em condições de prestar suas contribuições com vistas aos objetivos maiores da IES, explicitados em seu PDI, e, conseqüentemente, nos projetos específicos dos cursos.

Considerando-se que o IFSP pertence ao Sistema de Instituições de Ensino Federais, com autonomia para autorizar cursos de graduação, o processo de verificação *in loco* é realizado nas pretensões de credenciamento da IES nas modalidades de educação presencial e a distância e dos conseqüentes reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. As informações inseridas no Formulário Eletrônico de Avaliação, especificamente no que tange às avaliações de curso, obedecem a duas etapas, sendo a primeira delas aquela que instrui o protocolo e a segunda para preenchimento dos indicadores específicos sobre as dimensões da Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura da IES.

A seguir, destacamos os principais indicadores de análise no que se refere à oferta de cursos superiores a distância, contemplando as três dimensões do Instrumento de Avaliação do Inep.

1.1 DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Indicador 1.4 Estrutura curricular: neste item, deve-se considerar além da flexibilidade, interdisciplinaridade e articulação da teoria com a prática, a presença de mecanismos de familiarização com a modalidade a distância, de forma que, para atingir conceito 5, neste quesito avalia-se:

A estrutura curricular, constante no PPC e implementada, considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a compatibilidade da carga horária total (em horas-relógio) e evidencia a articulação da teoria com a prática, a oferta da disciplina de LIBRAS e mecanismos de familiarização com a modalidade a distância (quando for o caso). (BRASIL, 2017, p.11)

Indicador 1.14 Atividades de tutoria: neste indicador, voltado especificamente aos cursos na modalidade a distância e aos cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância, são observadas se:

As atividades de tutoria atendem às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular, compreendendo a mediação pedagógica junto aos discentes, inclusive em momentos presenciais, o domínio do conteúdo, de recursos e dos materiais didáticos e o acompanhamento dos discentes no processo formativo, e são avaliadas periodicamente por estudantes e equipe pedagógica do curso, embasando ações corretivas e de aperfeiçoamento para o planejamento de atividades futuras. (BRASIL, 2017, p.16)

Portanto, é necessário que as atividades dos tutores estejam bem definidas e sejam previstas estratégias de avaliação das mesmas, de forma a corrigir e aperfeiçoar as ações de tutoria como parte do planejamento didático-pedagógico do curso.

Indicador 1.15 Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria: por meio deste indicador, busca-se verificar se:

Os conhecimentos, habilidades e atitudes da equipe de tutoria são adequados para a realização de suas atividades, e suas ações estão alinhadas ao PPC, às demandas comunicacionais e às tecnologias adotadas no curso, são realizadas avaliações periódicas para identificar necessidade de capacitação dos tutores e há apoio institucional para adoção de práticas criativas e inovadoras para a permanência e êxito dos discentes. (BRASIL, 2017, p.16)

Nesse sentido, deve-se definir, primeiramente, quais são os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício da tutoria no curso, para, então, estabelecer a forma de avaliação para identificar as necessidades de formação e a periodicidade das capacitações dos tutores - sejam os próprios docentes da instituição ou bolsistas externos em cursos ofertados por meio de fomento, como os programas UAB ou Rede e-Tec.

Indicador 1.16 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem: é importante que este item esteja descrito no Projeto Pedagógico do Curso, facilitando o processo de avaliação, de forma a demonstrar que:

As tecnologias de informação e comunicação adotadas no processo de ensino-aprendizagem permitem a execução do projeto pedagógico do curso, garantem a acessibilidade digital e comunicacional, promovem a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso), asseguram o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar e possibilitam experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso. (BRASIL, 2017, p.17)

Desse modo, deve-se avaliar quais são as tecnologias mais adequadas para atingir os objetivos pedagógicos do curso e se pode ser garantida por meio delas a acessibilidade, assim como meios diferenciados de aprendizagem, buscando atender as necessidades dos alunos. Aqui, vale destacar a importância da elaboração de um Plano de Mídias, conforme visto no capítulo sobre Design Educacional.

Indicador 1.17 Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA: este é outro item que deve ser contemplado no Projeto Pedagógico do Curso, pois na ocasião da avaliação será avaliado se:

O Ambiente Virtual de Aprendizagem, constante no PPC, apresenta materiais, recursos e tecnologias apropriadas, que permitem desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas e a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional, e passa por avaliações periódicas devidamente documentadas, que resultam em ações de melhoria contínua. (BRASIL, 2017, p.17)

Portanto, deve-se explicitar de que forma os recursos permitem a reflexão e colaboração entre alunos e professores mediadores, assim como a forma e periodicidade de avaliações visando a melhoria contínua propiciada pelas tecnologias.

Indicador 1.18 Material Didático: deve estar descrito no Projeto Pedagógico do Curso se há materiais didáticos desenvolvidos para o curso, observando que esses devem ser devidamente validados, assim como se há um plano de trabalho para o desenvolvimento e/ou curadoria de materiais didáticos e recursos educacionais digitais concomitante com um plano de formação tecnológica para professores e técnicos envolvidos. Conforme o Instrumento de Avaliação do Inep, para atingir o conceito 5 deve-se atender ao disposto:

O material didático descrito no PPC, disponibilizado aos discentes, elaborado ou validado pela equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), permite desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação, e apresenta linguagem inclusiva e acessível, com recursos comprovadamente inovadores. (BRASIL, 2017, p.18)

Dessa forma, o PPC deve explicitar:

- Como o material é elaborado e quem são os responsáveis? (além do professor-autor envolve a equipe multidisciplinar)
- Como é realizado o processo de desenvolvimento e curadoria de materiais?
- Como os materiais didáticos são disponibilizados aos alunos?
- Possui acessibilidade metodológica e instrumental?
- A bibliografia está alinhada com as exigências da formação do egresso?
- O material didático possui recursos inovadores e linguagem inclusiva e acessível?

Caso seja realizada a curadoria de materiais já validados e homologados por outras instituições (com registro de ISBN e licença de uso livre) para uso nos componentes do curso, deve ser justificada a reutilização desses materiais quanto à questão legal e pedagógica.

Indicador 1.20 Número de vagas: de acordo com o Instrumento de Avaliação, a oferta de vagas deve estar embasada em estudos quantitativos e qualitativos que comprovem sua adequação às demandas e à dimensão do corpo docente e infraestrutura física e tecnológica, conforme segue:

O número de vagas para o curso está fundamentado em estudos periódicos, quantitativos e qualitativos, e em pesquisas com a comunidade acadêmica, que comprovam sua adequação à dimensão do corpo docente (e tutorial, na modalidade a distância) e às condições de infraestrutura física e tecnológica para o ensino e a pesquisa (esta última, quando for o caso). (BRASIL, 2017, p.19)

Assim, os responsáveis pela implementação do curso devem definir a periodicidade e como serão realizados esses estudos para comprovação da adequação do número de vagas ofertadas.

1.2 DIMENSÃO CORPO DOCENTE E TUTORIAL

Indicador 2.2 Equipe multidisciplinar: a criação de equipes multidisciplinares se torna preponderante, devendo-se tornar claras suas atribuições, formas de atuação e integrantes. A equipe multidisciplinar é responsável por elaborar e/ou validar o material didático e deve contar com profissionais de diferentes áreas do conhecimento que possuam experiência com EaD e expertise nas áreas de design educacional, programação visual, revisão, produção audiovisual, etc.

A equipe multidisciplinar, estabelecida em consonância com o PPC, é constituída por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, é responsável pela concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância e possui plano de ação documentado e implementado e processos de trabalho formalizados.(BRASIL, 2017, p.22)

Assim, conforme o Instrumento de Avaliação, no PPC deve constar o plano de ação e os processos de trabalho da equipe multidisciplinar, inclusive como se dará sua articulação com o Centro de Referência em Educação a Distância, quando for o caso, e também os servidores que atuarão nessa equipe.

Indicador 2.10 Experiência no exercício da docência na educação a distância: a oferta de disciplinas a distância implica na existência de profissionais da educação com formação na área do curso e experiência docente em EaD, qualificados em nível compatível ao previsto no Projeto Pedagógico do Curso. Portanto, na avaliação do curso será observado se:

A experiência do corpo docente no exercício da docência na educação a distância permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exerce liderança e é reconhecido pela sua produção.(BRASIL, 2017, p.26)

Indicador 2.11 Experiência no exercício da tutoria na educação a distância: Os tutores assumem papel importante na aprendizagem dos alunos e poderão propor e executar, junto aos docentes (nos casos em que tutor e professor-formador assumem papéis diferentes), estratégias para a promoção da aprendizagem, sendo necessário um corpo tutorial capacitado e com experiência em EaD:

A experiência do corpo tutorial permite fornecer suporte às atividades dos docentes, realizar mediação pedagógica junto aos discentes, demonstrar inequívoca qualidade no relacionamento com os estudantes, incrementando processos de ensino aprendizagem, e orientar os alunos, sugerindo atividades e leituras complementares que auxiliam sua formação.(BRASIL, 2017, p.27)

Indicador 2.13 Titulação e formação do corpo de tutores do curso: no PPC deve-se especificar os professores que atuarão como tutores no curso, indicando sua formação e experiência em EaD.

Todos os tutores são graduados na área da disciplina pelas quais são responsáveis e a maioria possui titulação obtida em pós-graduação em *stricto sensu*. (BRASIL, 2017, p.28)

Indicador 2.14 Experiência do corpo de tutores em educação a distância: assim como no indicador anterior, deve-se descrever o perfil de atuação dos professores mediadores (tutores) no curso, as formas de atuação no ambiente virtual e no presencial, indicar se os tutores são do quadro da instituição, se possuem experiência com a docência em EaD e se possuem formação adequada.

O corpo de tutores possui experiência em educação a distância que permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas, em colaboração com os docentes, para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades, e adota práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras no contexto da modalidade a distância. (BRASIL, 2017, p.28)

Vale ressaltar que a adoção de práticas exitosas ou inovadoras torna-se critério diferencial para o conceito 5 em muitos indicadores. O Glossário define esse novo conceito como:

São aquelas práticas que a IES/Curso encontrou para instituir uma ação de acordo com as necessidades da sua comunidade acadêmica, seu PDI e seu PPC, tendo como consequência o êxito do objetivo desejado. Podem ser também inovadoras quando se constatar que são raras na região, no contexto educacional ou no âmbito do curso. Para isso, o Curso ou a IES podem se valer de recursos de ponta, criativos, adequados ou pertinentes ao que se deseja alcançar. (BRASIL, 2017, p.49)

A partir desse conceito, os cursos deverão elencar as ações consideradas exitosas ou inovadoras para produzir relatórios que as evidencie, para que possam ser inseridas no PPC e, conseqüentemente, avaliadas e divulgadas à comunidade acadêmica.

Indicador 2.15 Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância: durante a avaliação do curso será verificado se:

Há interação, explicitada no PPC, que garante a mediação e a articulação entre tutores, docentes e coordenador do curso (e, quando for o caso, coordenador do polo), há planejamento devidamente documentado de interação para encaminhamento de questões do curso, e são realizadas avaliações periódicas para a identificação de problemas ou incremento na interação entre os interlocutores. (BRASIL, 2017, p.29)

O envolvimento dos atores (coordenadores, NDE, professores, tutores e equipe multidisciplinar) será avaliado a todo momento, dentro do conceito de comunidade acadêmica. Portanto, deverão ser produzidos relatórios ou formas alternativas plausíveis de comprovação dessa interação.

1.3 DIMENSÃO INFRAESTRUTURA

Referente à modalidade EaD, no que tange à infraestrutura, serão solicitados:

- Estrutura dos câmpus e dos polos de apoio presencial;
- Infraestrutura tecnológica;
- Infraestrutura de execução e suporte;
- Plano de expansão e atualização de equipamentos;
- Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA;
- Estrutura de TI com plano de contingência, redundância e expansão.

É importante que, no PPC, seja descrita a infraestrutura de cada polo onde o curso será ofertado, no caso de cursos a distância que sejam ofertados em vários polos.

Vale ressaltar que os aspectos de inovação e o uso das tecnologias disponíveis são constantemente observados nas análises da documentação que antecede as visitas, realizadas pela SERES e SESu, pelos avaliadores e pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), quando analisados os relatórios da avaliação e nos casos de impugnação. Nesse sentido, as bibliotecas virtuais, laboratórios, revistas eletrônicas e outros deverão possuir formas de comprovação de acesso.

Para desenvolvimento de disciplinas e cursos a distância, a infraestrutura mínima necessária deverá ser observada. Deverão ser disponibilizados laboratórios de informática equipados com conexão à Internet e verificada a disponibilidade da plataforma Moodle para utilização do câmpus, e de técnicos de TI do câmpus para suporte aos alunos. Deve ser observado o indicador 3.5, “Acesso dos alunos a equipamentos de informática”, do Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores:

O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes, atende às necessidades institucionais e do curso em relação à disponibilidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio e à adequação do espaço físico, possui hardware e software atualizados e passa por avaliação periódica de sua adequação, qualidade e pertinência. (BRASIL, 2017, p.32)

Deve-se identificar e especificar se serão utilizados os equipamentos de webconferência do câmpus ou outra ferramenta on-line para as atividades síncronas ou se haverá gravações dessas webconferências, por exemplo. E, também, indicar e descrever, nesta seção, informações sobre a aplicação Moodle utilizada (versão, módulos especiais, plugins usados, etc.), informando se é a mesma que já é utilizada no câmpus para apoio presencial, por exemplo.

Indicador 3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC): O acervo pode ser físico, digital ou os dois tipos, desde que esteja aderente à proposta do curso. Deve-se considerar a atualização contínua, a adequação às vagas autorizadas (do curso e de outros cursos que utilizem a mesma bibliografia) e a disponibilidade tecnológica permanente quando o acervo for virtual. Para o alcance do conceito 5 no indicador, verifica-se:

O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem. O acervo possui exemplares, ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que suplementam o conteúdo administrado nas UC. O acervo é gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço. (BRASIL, 2017, p.33)

Assim, conforme já citamos em capítulos anteriores, é importante destacar que no IFSP utilizamos o sistema informatizado de gerenciamento de bibliotecas Pergamum e que os alunos possuem acesso à Biblioteca Virtual Pearson, assim como à base eletrônica de periódicos científicos da Capes.

É importante ressaltar que os periódicos especializados constam como diferencial nos critérios de análise para as bibliografias básica e complementar.

Indicador 3.14 Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística): também deve ser descrito, no PPC, o processo de controle de produção ou distribuição de material didático, que pode ser estabelecido conjuntamente com o Centro de Referência em Educação a Distância.

O processo de controle de produção ou distribuição de material didático está formalizado, atende à demanda e possui plano de contingência para a garantia de continuidade de funcionamento e dispõe de um sistema informatizado de acompanhamento para gerenciamento dos processos, com uso de indicadores bem definidos. (BRASIL, 2017, p.39)

Indicador 3.18 Ambientes profissionais vinculados ao curso: aqui, solicita-se a descrição dos ambientes profissionais vinculados ao câmpus e/ou polos, que proporcionam experiências de aprendizagem por meio de práticas profissionais ou laboratoriais.

Os ambientes profissionais estão articulados com a sede ou com os polos onde há oferta do curso e atendem aos objetivos constantes no PPC, considerando a função de espaços complementares para práticas laboratoriais e/ou profissionais que possibilitam experiências diferenciadas de aprendizagem, as quais passam por avaliações periódicas devidamente documentadas, que resultam em ações de melhoria contínua. (BRASIL, 2017, p.41)

São considerados ambientes profissionais para a modalidade a distância, quando previstos no PPC, segundo o Glossário:

empresas públicas ou privadas, indústrias, estabelecimentos comerciais ou de serviços, agências públicas e organismos governamentais, destinados a integrarem os processos formativos de cursos superiores a distância, como a realização de atividades presenciais ou estágios supervisionados, com justificada relevância descrita no PPC.(BRASIL, 2017, p.44)

Em síntese, podemos dizer que todos os indicadores para avaliação dos cursos podem ser alcançados por meio das boas práticas indicadas nos capítulos anteriores, que subsidiam a construção de um projeto pedagógico de curso bem estruturado e elaborado coletivamente, com a materialização do processo por meio do registro documental.

Portanto, não se deve propor atividades a distância sem que haja um cronograma prévio de aulas definido, pois o aluno deve estar ciente e ter clareza de como os conteúdos serão trabalhados e abordados ao longo da disciplina e quais serão os critérios avaliativos de cada etapa da aprendizagem.

A inserção de carga horária a distância numa perspectiva pedagógica implica, necessariamente, a definição de abordagens e metodologias diferenciadas do que é tradicional no ensino presencial. Implica, por exemplo, o uso de metodologias centradas no processo de aprendizagem, ou como autores e pesquisadores definem, o uso de metodologias ativas que envolvem os estudantes em processos dinâmicos e inovadores com o uso das tecnologias e mídias digitais. Algumas metodologias, como a Sala de Aula invertida, ver, e demais informações sobre demanda da comunidade, trajetória histórica e/ ou expertise, que justifiquem a inserção da carga horária a distância.

2. JUSTIFICATIVA PEDAGÓGICA:

Indicar as justificativas pedagógicas para a inserção da carga horária a distância (inovação, novas metodologias e estratégias curriculares, por exemplo).

3. OBJETIVOS:

Contemplar nos objetivos educacionais do curso o desenvolvimento de fluência tecnológica para a apreensão dos saberes e conhecimentos.

4. SEÇÃO SOBRE A CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA:

Apresentar seção com subseções que descrevam: quais componentes curriculares terão carga horária a distância e os motivos de terem sido selecionados; a metodologia que será utilizada nesses componentes (como serão articuladas as atividades presenciais e virtuais); premissas de produção de material didático (fluxo de produção e curadoria de materiais e recursos educacionais); plano de mídias, materiais e recursos educacionais digitais que serão usados; equipe multidisciplinar (docentes e técnico-administrativos que desenvolverão os recursos educacionais para o curso EaD); perfil de atuação dos professores mediadores (tutores); infraestrutura de EaD (inclusive laboratórios de informática e estúdio de gravação, quando houver na infraestrutura de apoio a EaD).

5. BIBLIOTECA VIRTUAL:

Indicar, na seção sobre biblioteca, o uso da Biblioteca Virtual Pearson no IFSP e do Portal de Periódicos da CAPES (revistas e artigos científicos) e a utilização do Sistema Integrado de Bibliotecas Pergamum no gerenciamento do acervo das bibliotecas.

6. SUPORTE E APOIO AO DISCENTE:

Indicar, na seção de apoio ao estudante como será o suporte técnico oferecido aos estudantes, inclusive questões de acessibilidade digital no Moodle e estratégia para a realização da ambientação dos estudantes na plataforma e na modalidade EaD.

7. EQUIPE DE TRABALHO:

Deixar claro o tempo de experiência em EaD para os docentes-me-

diadores e servidores técnico-administrativos que darão apoio técnico e pedagógico na elaboração ou curadoria dos materiais e recursos educacionais digitais usados no curso. Contemplar a descrição do plano de formação continuada das equipes para trabalhar com a educação a distância. A formação de equipe multidisciplinar, núcleo de EaD ou equivalente, poderá auxiliar na identificação das demandas e na articulação de estratégias para a formação em EaD e para a produção de materiais e recursos educacionais no câmpus.

8. LEGISLAÇÃO:

Contemplar a legislação que regulamenta a educação a distância, conforme descrito neste Guia, no capítulo sobre Legislação de EaD, citando especialmente o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (sobre a oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais de graduação) e a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (diretrizes curriculares da educação profissional técnica de nível médio).

9. ESTRUTURA CURRICULAR:

Incluir as colunas de Carga Horária Presencial e Carga Horária a Distância, antes da coluna de Carga Horária Total, conforme modelo de PPC vigente para cursos com carga horária a distância.

10. PLANOS DE ENSINO:

Os planos de ensino devem indicar quantas aulas semanais serão oferecidas na modalidade a distância, qual é a carga horária presencial e a distância e, também, o uso de ambiente virtual de aprendizagem ou laboratórios, quando for o caso.

Mas o curso mesmo sendo presencial deve contemplar todos esses itens?

Sim, o curso presencial que tiver parte de sua carga horária ofertada na modalidade a distância será avaliado pelos mesmos indicadores de qualidade definidos para cursos a distância, devendo possuir infraestrutura adequada para oferta do curso, corpo docente capacitado, materiais e recursos educacionais coerentes com a proposta do curso.

O que é uma equipe multidisciplinar?

A equipe multidisciplinar é composta por docentes e servidores técnico-administrativos de diferentes áreas do conhecimento com experiência em EaD, que atuarão na concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e recursos educacionais para a educação a distância, em consonância com o design educacional previsto no PPC do curso. Entre as atividades atribuídas à Equipe Multidisciplinar estão a curadoria, produção e validação de materiais didáticos e recursos educacionais, identificação de demandas do câmpus com relação à oferta de EaD e o uso de tecnologias educacionais, disseminação da cultura de EaD e a promoção de formação de docentes, em trabalho conjunto com as Equipes de Formação Continuada dos câmpus. A composição da Equipe Multidisciplinar deve ser realizada com antecedência à oferta do curso, de forma que os recursos educacionais a serem utilizados nos cursos estejam disponíveis aos alunos logo no início do primeiro período.

Em um curso presencial que possui disciplinas ofertadas na modalidade a distância, todas as atividades pedagógicas do curso devem ser realizadas no IFSP?

Sim. O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, no art. 5º, § 2 determina que: “São vedadas a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo de educação a distância e a oferta de cursos de educação a distância em locais que não estejam previstos na legislação. (Incluído pelo Decreto nº 9.235, de 2017).”

A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, complementa essa informação: “Art. 4º As atividades pedagógicas e acadêmicas do curso presencial que ofertar disciplinas a distância, nos termos do art. 2º, devem ser realizadas exclusivamente na sede ou campi da IES.”

Desta forma, as atividades pedagógicas e acadêmicas de tais disciplinas, ofertadas na modalidade a distância, devem ocorrer no IFSP, no câmpus ofertante do curso, o que significa dizer que não podem ser ofertadas por outra instituição ou em polo distinto da sede ou câmpus.

O professor da disciplina EaD pode desenvolver atividades de tutoria dessa disciplina?

Sim. O professor da disciplina pode atuar nas atividades de tutoria da própria disciplina, conseguindo, desta maneira, acompanhar de forma mais efetiva as atividades integradas nas duas modalidades. Porém, isso deve estar explicitado no Projeto Pedagógico do Curso. O professor do IFSP pode atuar nas funções de professor formador-mediador com atribuição de horas de Regência de Aulas em seu PIT, conforme artigo 3º da Resolução IFSP 109/2015, que define as atividades de ensino.

Em resumo, o uso das tecnologias e mídias no ensino presencial deve ser concebido em uma perspectiva de inovação e transformação dos processos metodológicos pedagógicos, pois não se trata de simplesmente acrescentar uma carga horária a distância, mas de repensar o planejamento pedagógico visando desenvolver uma cultura digital que converge para um espaço de ensino expandido, onde não há barreiras entre o presencial e o virtual.



CLIQUE PARA ACESSAR AS REFERÊNCIAS

ENSINO HÍBRIDO E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM



1. OFERTA DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS

Com a aprovação da Portaria do MEC nº 2.253/2001, foi oficializada a possibilidade de oferta, nos cursos de graduação, de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizassem método não presencial, desde que não excedessem a 20% do tempo previsto para integralização do respectivo currículo. Em 2004, a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial em cursos de graduação presenciais passou a ser regulamentada pela Portaria do MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, conforme segue:

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

[...]

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

A Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, substituiu a anterior, trazendo nova redação, estendendo a oferta de disciplinas na modalidade a distância para os cursos de graduação regularmente autorizados:

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

§ 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, revogou a anterior e trouxe mudanças significativas no que se refere à oferta de disciplinas na modalidade a distância no currículo dos cursos presenciais de graduação, possibilitando inclusive a ampliação do limite de 20% para até 40% da carga horária do curso, desde que a instituição atenda todos os critérios definidos nesta portaria, conforme transcrevemos abaixo:

Art. 2º As IES que possuam pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Parágrafo único. As disciplinas na modalidade a distância devem estar claramente identificadas na matriz curricular do curso, e o projeto pedagógico do curso deve indicar a metodologia a ser utilizada nestas disciplinas.

Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos: I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro);

II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;

III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro); e
IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto nº 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC nº 315, de 4 de abril de 2018.

Hoje, no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, a possibilidade da oferta de parte da carga horária a distância em cursos presenciais tem como principal regulamento a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que permite, conforme parágrafo único do art. 26, que:

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

De acordo com Teixeira et al. (2018), a integração entre o ensino presencial e a modalidade a distância tem recebido diferentes nomenclaturas:

A convergência de tecnologias da EaD para a educação presencial tem recebido várias denominações, dentre as quais, destacam-se: ensino semipresencial (KEMCZINSKI et al., 2000; MORAN, 2002), híbrido (CHRISTENSEN, 2012; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), bimodal (SCHERER, 2005) e, em inglês, encontra-se o termo *blended learning*, inclusive, algumas publicações traduzidas para a língua portuguesa, ou até mesmo 20% de EaD na organização pedagógica e curricular; alguns autores com produções em português preferem não traduzir a expressão de forma a introduzir o termo estrangeiro no vocabulário brasileiro (HORN; STAKER, 2015; TORI, 2009). É possível encontrar diferentes termos e definições na literatura, porém, todas elas apresentam, de forma geral, a convergência dos dois modelos de aprendizagem: presencial e a distância – online.

O ensino híbrido tem como característica principal a integração entre as modalidades presencial e a distância, o que requer um planejamento pedagógico prévio que articule as atividades realizadas em ambas as modalidades, de forma que o que está sendo ensinado na modalidade a distância seja abordado na aula presencial e vice-versa, em um processo contínuo, onde cada conteúdo e atividade proposta ganhe significado dentro do plano de ensino-aprendizagem.

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

Nesse sentido, o plano pedagógico e a gestão do tempo devem ser repensados, podendo-se, por exemplo, favorecer momentos de interação e colaboração, reconfigurando o espaço da sala de aula como o lugar onde o aluno aprende ativamente, realiza trocas sociais e a aplicação, síntese, significação e avaliação do conhecimento, que ele vai construindo autonomamente no contato prévio com os conteúdos, a exemplo do método de ensino utilizado na sala de aula invertida.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (MORAN, 2015, p. 39)

Portanto, não se deve propor atividades a distância sem que haja um cronograma prévio de aulas definido, pois o aluno deve estar ciente e ter clareza de como os conteúdos serão trabalhados e abordados ao longo da disciplina e quais serão os critérios avaliativos de cada etapa da aprendizagem.

A inserção de carga horária a distância numa perspectiva pedagógica implica, necessariamente, a definição de abordagens e metodologias diferenciadas do que é tradicional no ensino presencial. Implica, por exemplo, o uso de metodologias centradas no processo de aprendizagem, ou como autores e pesquisadores definem, o uso de metodologias ativas que envolvem os estudantes em processos dinâmicos e inovadores com o uso das tecnologias e mídias digitais. Algumas metodologias, como a Sala de Aula invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Abordagem Peer-to-peer, são propostas amplamente utilizadas quando a questão é a hibridização dos processos de ensino-aprendizagem.

Nosso câmpus quer ofertar, em um curso presencial, até 20% da carga horária a distância. Como devemos proceder?

Primeiramente, uma vez deliberada a implantação ou reformulação do curso, a decisão por ofertar determinadas disciplinas a distância ou parcialmente a distância deve ser tomada no câmpus junto aos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), nos cursos de graduação, ou da Comissão para Elaboração e Implementação de Projetos Pedagógicos de Cursos de Educação Básica (CEIC), no caso dos cursos técnicos de nível médio.

A implantação ou reformulação de cursos com carga horária a distância seguem os mesmos trâmites dos demais cursos, devendo ser observadas as normativas vigentes da Pró-Reitoria de Ensino que estabelecem os prazos, o trâmite do processo, os requisitos, os documentos necessários, etc.

Antes, vale também um olhar para o design educacional que se pretende implementar na proposição desta oferta, inclusive, procurando estabelecer alguns parâmetros importantes, conforme detalhamos neste Guia, no capítulo sobre Design Educacional.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EAD

A avaliação da aprendizagem é um tema complexo, pois ela não se resume a uma mera checagem/verificação da aprendizagem por meio de exames ou provas ao qual se atribui uma “nota”. A avaliação exige uma abordagem multidimensional a fim de dar conta do caráter multifacetado da apropriação do conhecimento.

Mensurar aquilo que as pessoas aprendem e ensinam é, por vezes, complexo demais para ser expresso por conceitos ou notas. O modelo de avaliação classificatório e quantitativo já não satisfaz as exigências dos novos paradigmas da sociedade do conhecimento, com novas metodologias de ensino e novas formas de trabalho.

Segundo Polak (2009, p.153):

Dessa forma, a avaliação do aprendiz, tanto na EAD como também no ensino presencial, deve ser instrumento de apoio e de contínua motivação necessária ao processo de construção do conhecimento. A avaliação nesse cenário deixa de ser um termômetro para aferir o grau de conhecimento do aluno e passa a ser um instrumento para modificação de práticas, redefinição de estratégias de aprendizagens, re-planejamento de metas e objetivos, além de ser, também, um instrumento de inclusão, e não mais classificatório, restritivo e, muitas vezes, punitivo.

O processo de avaliação deve ser significativo, pensado de forma a valorizar os saberes prévios dos indivíduos, as formas como esses indivíduos se apropriam desses saberes e como os empregam. Portanto, a avaliação deve ser processual, contínua, proporcionando o diálogo e a reflexão crítica.

A educação a distância, com o uso das tecnologias de informação e comunicação, permite inúmeras estratégias didáticas que podem contribuir para que o processo avaliativo não se limite à lógica de uma prova única e definitiva após conclusão do curso, mas seja processual, se estendendo a todo o percurso das disciplinas, abrangendo as várias etapas, atividades e práticas envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

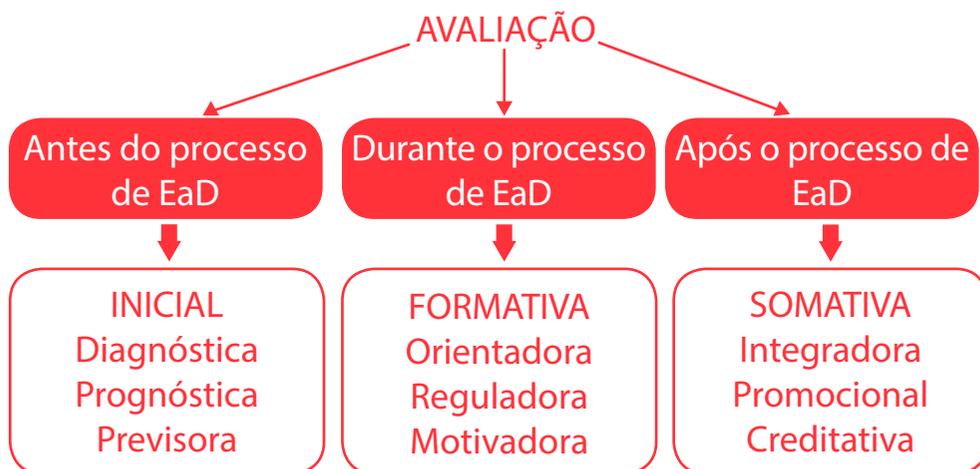
Nesse contexto, pensar em avaliação na EaD envolve considerar as múltiplas possibilidades de interação, os diferentes tempos e espaços de aprender e ensinar, as interfaces e recursos didáticos correspondentes, bem como pensar em aspectos como transversalidade e interdisciplinaridade na abordagem das disciplinas por meio de um ambiente colaborativo que possui como pressuposto a interação.

Muitas vezes a avaliação em cursos a distância é compreendida como uma série de testes automatizados, que geram um feedback rápido também automatizado, estando muito mais ligados à memorização de conteúdos, e que visam atender critérios de pontuação e classificação para os fins de promoção ou retenção dos alunos. Essa forma de avaliação seria uma distorção do conceito de interatividade, transformando-o em algo simplesmente reativo, por meio de uma sequência de atividades limitadas, sem espaço para o debate, a intervenção e a reflexão.

Portanto, deve-se ter o cuidado de, ao utilizar a tecnologia e os recursos digitais disponíveis, não se cometer no erro de tornar o processo avaliativo a distância em uma mera transposição das provas e exames classificatórios tradicionais, nem tornar o ambiente virtual de aprendizagem em um repositório de questionários aleatórios ou uma reprodução de sala de aula presencial pautada em uma educação bancária.

Neste sentido, é importante saber selecionar quais as ferramentas e mídias mais adequadas para atingimento de determinados objetivos pedagógicos.

O aluno é o sujeito central do processo ensino-aprendizagem, portanto, para estabelecimento de um plano pedagógico é necessário, primeiramente, realizar um diagnóstico do público-alvo, de forma a prever quais conteúdos, estratégias e metodologias podem assegurar o desenvolvimento das competências e habilidades definidas no PPC do curso, considerando os conhecimentos prévios dos alunos.



Fonte: ARREDONDO, 2002.

É importante dar preferência a um modelo formativo de avaliação caracterizado pela dinâmica contínua, o que possibilita intervenções em qualquer momento do processo de aprendizagem, em vez da tão comumente utilizada avaliação que apenas mensura o nível de conhecimento aluno ao final de um ciclo de aprendizagem. O modelo ideal de avaliação seria aquele no qual há o convívio entre os dois tipos de avaliação: formativo e somativo, possibilitando a reorientação e o acompanhamento durante o processo colaborativo de aprendizagem, no caso do primeiro, e saber se os objetivos e os resultados projetados foram atingidos, no caso do segundo tipo de avaliação.

A avaliação da aprendizagem exige o planejamento e o estabelecimento de critérios de avaliação baseados na intencionalidade pedagógica e nos resultados esperados de aprendizagem, que devem estar bem claros na concepção do projeto pedagógico do curso. Deve-se, ainda, salientar que o modelo de avaliação adotado, seja no ensino presencial ou no ensino a distância, deve ter estreita relação com a concepção pedagógica e filosófica da instituição e com o modelo de gestão adotado para o curso.

Partindo de um conceito de avaliação de aprendizagem com caráter formativo, como parte do processo contínuo de ensino-aprendizagem, podemos destacar algumas estratégias de avaliação que podem ser utilizadas, como:

- a autoavaliação, no sentido de instigar o aluno a perceber seu próprio progresso e torná-lo coautor de seu processo de aprendizagem;
- textos escritos pelos estudantes, com suas reflexões sobre os conteúdos trabalhados, que geram elementos que permitem uma

- avaliação da aprendizagem mais rica e consistente do que testes somativos, em determinados contextos;
- resenhas críticas, que permitem a problematização de informações e conteúdos;
- a avaliação por pares, tornando o aluno crítico em relação ao ponto de vista de outros colegas, além de instigar a argumentação a partir das análises de seus pares sobre as suas próprias ações ou opiniões, o que pode ser realizado pelo diálogo por meio das ferramentas colaborativas nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, como os fóruns;
- criação de blogs, portfólios, entre outros, que permitam a intervenção avaliativa dos pares, suscitando debates que podem oportunizar reflexão em torno das questões, agregar novas ideias, incitar novos posicionamentos, etc.

É importante também deixar sempre claro para os alunos quais são os objetivos de cada atividade avaliativa e quais as habilidades e atitudes que se espera que sejam desenvolvidos pelos estudantes ao fim de cada unidade, disciplina ou módulo.

De acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, com relação ao acompanhamento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem (indicador 1.19), os critérios de análise para recebimento do conceito 5 estabelecem que os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, devem atender à concepção do curso definida no PPC, permitindo o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, resultando em informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo adotadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas.

Em resumo, a avaliação deve compor um processo significativo e multidimensional de construção colaborativa do conhecimento, valorizando os saberes prévios e possibilitando o acompanhamento das trajetórias individuais de aprendizagem, mediadas pelas tecnologias e com o monitoramento e feedback contínuos de um professor-tutor, o que depende de um planejamento pedagógico detalhado e flexível.



CLIQUE PARA ACESSAR AS REFERÊNCIAS

LEGISLAÇÃO DE EAD



1. LEGISLAÇÃO DE EAD

A seguir, indicamos a legislação vigente que deve ser consultada e utilizada para fins de elaboração de PPCs, análises pedagógicas, entre outros, pois contém os parâmetros para oferta de cursos a distância ou cursos presenciais com parte de sua carga horária a distância.

Primeiramente, listamos abaixo a lei maior que sanciona a oferta de EaD, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, por meio do art. 80, e o Decreto nº 9.057/2017 que regulamenta esse artigo:

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ([clique para acessar](#))

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EaD passa a ser reconhecida enquanto modalidade de ensino na legislação educacional brasileira. Por meio do art. 80, é regulamentada a oferta de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 1996, art. 80)

Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 ([clique para acessar](#))

Este decreto revogou o Decreto nº 5.622/2005, passando a regulamentar o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O Decreto nº 9.057 traz novas mudanças em relação aos decretos anteriores, estabelecendo novas diretrizes para a criação de polos e credenciamento para a oferta de cursos na modalidade a distância na Educação Básica e na Educação Superior, assim como nova definição para a educação a distância:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Nas subseções seguintes, listamos a legislação específica referente à oferta de cursos superiores de graduação, pós-graduação e educação profissional técnica de nível médio.

1.1 OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 ([clique aqui](#))

Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 ([clique aqui](#))

Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006).

Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019 ([clique aqui](#))

Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância.

Portaria nº 2.117, de 28 de dezembro de 2019 ([clique aqui](#))

Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

Portaria nº 742, de 2 de agosto de 2018 ([clique aqui](#))

Altera a Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017, que dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores e altera o Art. 100, § 3º, que passa a vigorar com a seguinte redação:

A oferta de atividades presenciais em cursos de EaD deve observar o limite máximo de 30% (trinta por cento) da carga horária total do curso, ressalvadas a carga horária referente ao estágio obrigatório e as especificidades previstas nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso.

Portaria nº 315, de 4 de abril de 2018 ([clique para acessar](#))

Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância

Portaria Normativa MEC nº 11, de 20 de junho de 2017 ([clique para acessar](#))

Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018 ([clique para acessar](#))

Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências.

Resolução CNE/CES Nº 7, de 11 de dezembro de 2017 ([clique para acessar](#))

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu, atribuindo à Capes a definição dos procedimentos avaliativos referentes aos cursos de mestrado e doutorado profissionais, conforme a legislação e normas vigentes da pós-graduação stricto sensu. Permite que as instituições credenciadas para a oferta de cursos a distância proponham programas de mestrado e doutorado nesta modalidade.

Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016 ([clique para acessar](#))

Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância.

Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Autorização - 2017; ([clique para acessar](#))

Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento - 2017 ([clique para acessar](#))

Instrumentos de avaliação elaborados pelo INEP que apresentam os parâmetros de qualidade para oferta dos cursos de graduação presenciais e a distância por meio de indicadores distribuídos nas dimensões: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura.

1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011 ([clique para acessar](#))

Institui a Rede e-Tec. Objetivando expandir, interiorizar e democratizar o acesso à educação profissional técnica de nível médio por meio da educação a distância, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil passou a denominar-se Rede e-Tec Brasil pelo Decreto nº 7.589/2011.

Portaria MEC nº1.152, de 22 de dezembro de 2015 ([clique para acessar](#))

Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.

Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007 ([clique para acessar](#))

Institui o Profuncionário com o objetivo de promover, por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016 ([clique para acessar](#))

Define as Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

[Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 \(clique para acessar\)](#)

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Permite, conforme parágrafo único do art. 26, a oferta de até 20% da carga horária diária dos cursos técnicos de nível médio presenciais em atividades realizadas a distância, desde que esteja previsto no plano do curso e que o suporte tecnológico e o atendimento pedagógico por docentes e tutores sejam garantidos. O art. 33 da mesma resolução estabelece, para os cursos técnicos de nível médio oferecidos na modalidade EaD, a exigência de um mínimo de 20% de carga horária presencial, ressaltando ainda a necessidade da adequação da infraestrutura dos polos presenciais para realização das atividades práticas de acordo com o perfil profissional proposto.

[Parecer CNE/CEB nº 5/2017, aprovado em 9 de agosto de 2017 \(clique para acessar\)](#)

Consulta acerca do controle de frequência em atividades não presenciais nos cursos técnicos de nível médio. Esclarece-se que as horas letivas referentes às atividades não presenciais/a distância devem ser levadas em consideração para fins de controle da frequência nos cursos técnicos de nível médio que prevejam atividades não presenciais no limite de até 20% (vinte por cento) da carga horária do curso.

[Manual de Gestão Rede e-Tec Brasil e Profucionário \(clique para acessar\)](#)

1.3 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS:

[Portaria nº 4.032, de 14 de dezembro de 2018 \(clique para acessar\)](#)

Cria o Centro de Referência em Educação a Distância (CEAD) do IFSP.

[Resolução nº 62, de 07 de agosto de 2018. \(clique para acessar\)](#)

Aprova a Organização Didática da Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

[Resolução CONSUP/IFSP nº 1/2017, de 21 de fevereiro de 2017 \(clique para acessar\)](#)

Aprova a regulamentação para concessão de bolsas para apoio na oferta e continuidade dos cursos e programas de educação a distância no âmbito do IFSP.

[Resolução n.º 147/2016, de 06 de dezembro de 2016 \(clique para acessar\)](#)

Aprova a Organização Didática dos Cursos superiores de graduação do IFSP.

Resolução CONSUP/IFSP nº 42, de 05 de julho de 2016. [\(clique para acessar\)](#)

Aprova a regulamentação dos polos de educação a distância do IFSP.

<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/568-resolucoes-2016.html?start=100>

As legislações podem ser alteradas a qualquer tempo, sendo importante acompanhar as mudanças e atualizações publicadas pelo MEC, Setec, Capes e outros órgãos.

1.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

[Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011 \(clique para acessar\)](#)

Institui a Rede e-Tec. Objetivando expandir, interiorizar e democratizar o acesso à educação profissional técnica de nível médio por meio da educação a distância, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil passou a denominar-se Rede e-Tec Brasil pelo Decreto nº 7.589/2011.

[Portaria MEC nº1.152, de 22 de dezembro de 2015 \(clique para acessar\)](#)

Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.

[Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007 \(clique para acessar\)](#)

Institui o Profucionário com o objetivo de promover, por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública.



CLIQUE PARA ACESSAR AS REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS



Referências

ABREU, Antônio Suárez. Curso de redação. 12.ed. – São Paulo: Ática, 2004.

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, K. A. de G. e. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. Educar em Revista [online], Curitiba, Edição Especial n. 4. Editora UFPR, 2014.

ARREDONDO, S. CASTILLO. Compromisos de la evaluación Educativa. Madrid: Pearson Educación, 2002.

ASSIGN roles. Moodle, 2019. Disponível em: <https://docs.moodle.org/37/en/Assign_roles>. Acesso em: 27 de jul. de 2019.

AUTHENTICATED user role. Moodle, 2013. Disponível em: <https://docs.moodle.org/37/en/Authenticated_user_role>. Acesso em: 27 de jul. de 2019.

AUTOMATED course backup. Moodle, 2019. Disponível em: <https://docs.moodle.org/37/en/Automated_course_backup#Backups_report>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1988.

BATES, Tony. Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem [livro eletrônico]; [tradução João Mattar]. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BRAGLIA, ALCÂNTARA ISRAEL. Design para EaD: A relação entre o gráfico e o Instrucional. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/04/Israel-Braglia.pdf>; Acesso em: 25 de jun de 2019.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. A arte do cinema uma introdução. São Paulo: Edusp, 2013

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm; Acesso em: 27 jun. 2017

_____. Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, que define as Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33151-resolucao-ceb-n1-fevereiro-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2016

_____. Manual de Diretrizes Ambientes Funcionais. Secretaria de Comunicação Social. Identidade Padrão de Comunicação Digital do Poder Executivo Federal. Secom, 2015. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/orientacoes-gerais/comunicacao-digital/manual_diretrizes_ambientes_funcionais_.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. Secretaria Social da Presidência da República. Instrução Normativa SECOM-PR nº 8 de 19 de dezembro de 2014. Disciplina a implantação e a gestão da Identidade Padrão de Comunicação Digital das propriedades digitais dos órgãos e entidades do Poder Executivo Federal e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/arquivos-de-instrucoes-normativas/2014in-08-comunicacao-digital.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.

CARRIÈRE, Jean-Claude. A linguagem Secreta do cinema: 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CECHINEL, Cristian. Modelos de curadoria de recursos educacionais digitais. Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB, 2017.

CHRISTENSEN C.M., HORN M.B., STAKER H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf> Acesso em: 15 abr. 2019

CLEMENTINO, Adriana. Planejamento Didático. In: KENSKI, Vani Moreira. Design instrucional para cursos on-line. São Paulo: Senac, 2015. Cap. 8. p. 277-306.

CONTEXT. Moodle, 2014. Disponível em: <<https://docs.moodle.org/37/en/Context>>. Acesso em: 27 de jul. de 2019.

FARINA, Modesto. PEREZ, Clotilde. BASTOS, Dorinha. Psicodinâmica das cores em Comunicação. São Paulo: Blucher, 2016.

FIELD, Syd. Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FILATRO, A. Design instrucional na prática. São Paulo: Pearson, 2008.

FRASER, Tom. BANKS, Adam. O guia completo da cor. São Paulo: SENAC, 2010.

FREEPIK. Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores-gratis/> Acesso em: 16 ago. 2018.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. In: SOTO, U., MAYRINK, MF., and GREGOLIN, IV., orgs. Linguagem, educação e virtualidade [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. Complex Educational Design: A Course Design Model Based On Complexity. Campus-Wide Information Systems, Vol. 30, no. 3, p. 174 -185, 2013.

_____. ; LEFFA, Vilson J. A Auto-heteroecoformação Tecnológica. In: MOITA LOPES, P.L. (Org.). Linguística Aplicada na Modernidade recente: fetschift para Antonieta Celani. 1. ed.- São Paulo: Parábola,2013.

HELLER, EVA. A psicologia das cores: Como as cores afetam as emoções e a razão. São Paulo:GG, 2012.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/91-assuntos/desenvolvimento-institucional/desen-v-institucional/176-pdi?start=2>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Design instrucional para cursos on-line. São Paulo: Senac, 2015.

_____. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. Em E-Curricu-lum, 1 (1), São Paulo, dez.-jul. de 2005-2006. Disponível em: . Acesso em: 11 ago. 2018.

LÉVY, Pierre. O que é virtual? (Tradução de Paulo Neves). São Paulo: Editora 34, 2006.

LIB NEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANAGER role. Moodle, 2014. Disponível em: < [https://docs.moodle.org/26/en/Manager_](https://docs.moodle.org/26/en/Manager_role)role>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 2007.

MOODLE - Política de acesso de usuários: papéis e grupos. Nós Digitais, [s.d.]. Disponível em: <<https://ead2.moodle.ufsc.br/local/tutoriais/permissoes/>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MOODLEDATA directory. Moodle, 2011. Disponível em: <[https://docs.moodle.org/22/en/Moodledata_](https://docs.moodle.org/22/en/Moodledata_directory)directory>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MOORE, M. Theory of Transactional Distance. New York: Routledge, 1993.

MOORE, M. Educação a distância: uma visão integrada. Michael G. Moore, Greg Kersley. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, Edgar. O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica. 1 ed. São Paulo: Ed. Realizações, 2014.

NESBIT; BELFER; LEACOCK. Learning Object Review Instrument (LORI):User manual. 2009. Disponível em:<http://www.academia.edu/7927907/Learning_Object_Review_Instrument_LORI_> Acesso em: 08 abr. 2018.

PALANGE, Ivete. Produção de design instrucional para EAD: modelos, processos, organização de equipes e dinâmica de trabalho. In: KENSKI, Vani Moreira. Design instrucional para cursos on-line. São Paulo: Senac, 2015. Cap. 8. p. 277-306.

PAPÉIS e contextos. Guia EaD Instituto Federal de Goiás, 2018. Disponível em: <http://guiae-ad.ifg.edu.br/wiki/index.php/Papeis_e_contextos>. Acesso em: 27 de jul. de 2019.

PINEAU, G. Investigaciones transdisciplinares en formación. Anais da Jornada de Innovación Universitária: Transdisciplinaridad. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2006.

PINKER, Steven. Guia de escrita: como conceber um texto com clareza, precisão e elegância. São Paulo: Contexto, 2016.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. A avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PRIULI, Ricardo M. Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

QUEIROZ, S. M. Políticas de educação profissional a distância no IFSP: uma análise do Profissional a partir da Teoria do Agir Comunicativo. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

funcionário a partir da Teoria do Agir Comunicativo. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

SANTAELLA, Lucia. Linguagem, Pensamento, Mídias, Hibridismo e Educação (Fundação Telefônica 2011) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=laNhz7Kf1Ac>> Acesso em: 14/11/2019.

SECURITY recommendations. Moodle, 2016. Disponível em: <https://docs.moodle.org/37/en/Security_recommendations#Moodle_security_alerts>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.

SISTEMA de papéis e permissões do Moodle. UFSC, [s.d.]. Disponível em: <<https://ead2.moodle.ufsc.br/local/tutoriais/permissoes/>>. Acesso em: 27 de jul. de 2019.

SITE backup. Moodle, 2019. Disponível em: <https://docs.moodle.org/37/en/Site_backup>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

SOARES, S. S. P.; REICH, S. T. Planejamento e estruturação de cursos no Moodle: material didático multimídia, atividades e avaliação. 15º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Fortaleza: ABED,2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009205923.pdf> Acesso em: 04 abr. 2018.

STANDARD roles. Moodle, 2013. Disponível em: <https://docs.moodle.org/37/en/Standard_roles>. Acesso em: 27 de jul. de 2019.

TEACHER role. Moodle, 2019. Disponível em: <https://docs.moodle.org/37/en/Teacher_role#Assigning_The_Teacher_Role_category_wid>. Acesso em: 27 de jul. de 2019.

TEIXEIRA, Tatiani Fernandes; FERREIRA, Eliane Duarte; MICHELS, Emillie. Regulamentação da oferta de disciplinas EaD em 20% da carga horária total dos cursos presenciais e a virtualização da educação superior. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190472>. Acesso em: 01 ago. 2019

USER policies. Moodle, 2019 Disponível em: <https://docs.moodle.org/37/en/User_policies>. Acesso em: 27 de jul. de 2019.

WOHLGEMUTH, Júlio. Vídeo Educativo: uma Pedagogia Audiovisual. São Paulo: Senac, 2005.