

**Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência**  
**Distance Education in the COVID crisis - 19: an experience report**  
**Educación a distancia en la crisis COVID - 19: un informe de experiencia**

Recebido: 15/04/2020 | Revisado: 21/04/2020 | Aceito: 21/04/2020 | Publicado: 23/04/2020

**Ana Sara Castaman**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5285-0694>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: [ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br](mailto:ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br)

**Ricardo Antonio Rodrigues**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5292-3646>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Brasil

E-mail: [ricardo.rodrigues@iffarroupilha.edu.br](mailto:ricardo.rodrigues@iffarroupilha.edu.br)

## **Resumo**

O presente texto tematiza a respeito da Educação a Distância (EaD) em meio à crise do COVID-19. Para tanto, tem por finalidade conhecer os conceitos e os fundamentos da EaD, de modo a analisar as percepções dos estudantes, quanto a EaD como estratégia para dirimir os prejuízos no processo de ensino e aprendizagem na EPT, em virtude da Pandemia do Covid. Pauta-se metodologicamente na técnica bibliográfica e na apresentação de dados que desenham as percepções dos estudantes matriculados em cursos presenciais acerca das aulas por EaD. Os dados foram analisados e discutidos, a partir de categorias. Assim, este artigo está dividido em três seções, a saber: a) aborda os conceitos e os fundamentos da EaD; b) trata dos desafios e das possibilidades da EaD nos Institutos Federais de Ensino, diante da pandemia; c) apresenta a percepção dos estudantes a respeito das atividades remotas, em especial da unidade curricular de Filosofia. Conclui-se que a Pandemia do Covid-19 foi de algum modo, um momento privilegiado de reconhecimento das fragilidades e das potencialidades enquanto comunidade educativa.

**Palavras-chave:** Educação à distância; Trabalho remoto; COVID-19; Currículo Integrado.

## **Abstract**

This text deals with the subject of Distance Education (DE) in the midst of the COVID-19 crisis. To this end, it aims to understand the concepts and foundations of distance education,

in order to analyze the perceptions of students, as to distance education as a strategy to resolve the losses in the teaching and learning process at EPT, due to the Covid Pandemic. It is methodologically guided by the bibliographic technique and the presentation of data that draw the perceptions of students enrolled in face-to-face courses about distance education classes. The data were analyzed and discussed, from categories. Thus, this article is divided into three sections, namely: a) it addresses the concepts and foundations of distance education; b) deals with the challenges and possibilities of distance education in Federal Education Institutes, in the face of the pandemic; c) presents the students' perception of remote activities, especially the Philosophy course. It is concluded that the Covid-19 Pandemic was, in some way, a privileged moment of recognition of the weaknesses and potentialities as an educational community.

**Keywords:** Distance education; Remote work; COVID-19; Integrated Curriculum.

### **Resumen**

Este texto trata sobre la Educación a Distancia (DE) en medio de la crisis COVID-19. Con este fin, tiene como objetivo comprender los conceptos y fundamentos de la educación a distancia, con el fin de analizar las percepciones de los estudiantes, en cuanto a la educación a distancia como una estrategia para resolver las pérdidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el EPT, debido a la pandemia de Covid. Se guía metodológicamente por la técnica bibliográfica y la presentación de datos que extraen las percepciones de los estudiantes inscritos en cursos presenciales sobre clases de educación a distancia. Los datos fueron analizados y discutidos, de categorías. Por lo tanto, este artículo se divide en tres secciones, a saber: a) aborda los conceptos y fundamentos de la educación a distancia; b) aborda los desafíos y posibilidades de la educación a distancia en los Institutos Federales de Educación, ante la pandemia; c) presenta la percepción de los estudiantes sobre actividades remotas, especialmente el curso de Filosofía. Se concluye que la pandemia de Covid-19 fue, de alguna manera, un momento privilegiado de reconocimiento de las debilidades y potencialidades como comunidad educativa.

**Palabras clave:** Educación a distancia; Trabajo a distancia; COVID-19; Plan de estudios integrado.

## 1. Introdução

O ano de 2020 está sendo marcado por uma epidemia intitulada Coronavírus<sup>1</sup>, a qual mudou drasticamente o comportamento da humanidade e de suas organizações. Uma pandemia que está gerando prejuízos de toda sorte por onde passa (saúde, cotidiano, economia...). Não é diferente no processo de ensino e aprendizagem.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2020) indicou, em seu *site*, em 14 de abril, que 1,576,767,997 estudantes foram afetados com o fechamento de instituições escolares em 192 países no mundo. Essa paralisação forçada pode gerar perdas irreparáveis tanto do ponto de vista das relações que se tornam mais distantes, oportunizando inclusive a evasão e o aumento da desigualdade, assim como o desconforto de ter que assumir o processo de ensino e aprendizagem como condição de autonomia, de empoderamento e de autodeterminação.

Nesse escopo, no Brasil, inúmeras instituições escolares públicas e privadas atendendo a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020<sup>2</sup> (Brasil, 2020b), substituíram as aulas presenciais por aulas em meios digitais. De acordo com o Art. 1, autoriza-se pelo período de até trinta dias, podendo ser prorrogável,

[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020a).

Assim, diversas instituições escolares aderiram à Educação a Distância (EaD) em seu ano letivo, enquanto uma modalidade de ensino que faculta o estudante a estar fisicamente presente no mesmo local em que o professor (Mesquita, Piva Jr. & Gara, 2014). Para a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed, 2008), a EaD

---

<sup>1</sup> COVID-19 é causada pelo agente etiológico nomeado SARS-CoV-2, a qual surgiu inicialmente na China, em novembro de 2019 e se espalhou pelo país e pelo mundo (CAMACHO *et al.*, 2020).

<sup>2</sup> A Medida Provisória nº 934, de 2020 (BRASIL, 2020b), apresenta normas excepcionais sobre a duração do ano letivo, dispensando em caráter excepcional, as escolas de educação básica da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. Contudo, determina que a carga horária mínima de oitocentas horas deve ser cumprida. Dispensa também as instituições de educação superior, em caráter excepcional, do cumprimento da obrigatoriedade de mínimo de dias letivos, durante o ano letivo afetado pelas medidas de emergências relacionadas ao novo coronavírus.

É a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente (e em bom número de casos exclusivamente) sem que os alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora.

Considerando esse cenário, este texto delimita-se com as seguintes problematizações: quais os limites e as possibilidades do Ensino à distância na EPT? Quais são as percepções dos discentes sobre as aulas remotas? Quais são as suas principais dificuldades processo de execução dessas atividades? Como lidar com as TICs em nossa práxis? Que elementos teóricos e práticas as aulas remotas suscitaram? Para refletir sobre estes e tantos outros questionamentos, esse ensaio tem como objetivo analisar a nervura do real, conhecer os conceitos e os fundamentos da EaD, de modo a analisar as percepções dos estudantes, quanto a EaD como estratégia para dirimir os prejuízos no processo de ensino e aprendizagem na EPT, em virtude da Pandemia do Covid. A presente investigação pauta-se metodologicamente no relato de experiência, a partir da técnica bibliográfica e da apresentação e análise de dados que desenham as percepções dos estudantes matriculados em cursos presenciais acerca das aulas por EaD. Assim, este artigo está dividido em três seções, a saber: a) apresenta a metodologia; b) aborda os conceitos e os fundamentos da EaD; c) trata dos desafios e das possibilidades da EaD nos Institutos Federais de Ensino, diante da pandemia; d) apresenta a percepção dos estudantes a respeito das atividades remotas, em especial da unidade curricular de Filosofia.

## **2. Metodologia**

A presente investigação caracteriza-se pela abordagem qualitativa e quantitativa. De acordo com Fonseca (2002, p. 20), “A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

O objetivo classificou-se como exploratório, enquanto uma tentativa de se obter uma “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Ancora-se em uma pesquisa do tipo bibliográfica, com base em material já elaborado, composto de livros e artigos científicos (GIL, 2008). Assim, para abordar os conceitos e os fundamentos da EaD, pauta-se em Perry & Rumble (1987), Nunes (1994), Peters (2003), Maia & Mattar, (2007), Moore & Kearsley (2007), Formiga (2009), Castelo (2011) e Costa (2020). Ainda, analisa-se documentos legais sobre a EaD no Brasil, os quais são apresentados: Brasil (1996, 2004, 2005, 2008, 2012, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Para discutir os desafios e as possibilidades da EaD nos Institutos Federais de Ensino,

diante da pandemia, baseia-se em Morin (2007, 2014), Nanni (2000), Pacheco (2010), Castaman & Hannecker (2017), Moura (2014) e Nussbaum (2015). Ainda, apresenta-se alguns regulamentos da EaD.

Por fim, a partir da análise de um relato de experiência e dos dados oriundos de um formulário com 9 perguntas abertas, apresenta a percepção dos estudantes a respeito das atividades remotas, em especial da unidade curricular de Filosofia. O formulário do *Google Forms* foi enviado para 121 estudantes, sendo que se recebeu o retorno de um terço. A análise dos dados ocorreu pela análise de conteúdo (Bardin, 1979), a partir dos informes de 33% dos estudantes, a respeito das seguintes categorias: acompanhamento e realização das atividades remotas, acesso à internet, uso da internet como ferramenta de aprendizagem, modos para acesso à internet e percepção quanto às atividades remotas.

### **3. Educação a Distância: Conceitos e Fundamentos**

Não se pode caracterizar o conceito de EaD apenas com um autor, já que há inúmeras definições que foram sendo ressignificadas, conforme o tempo e o espaço. Peters (2003, p. 29), explica que essa modalidade de ensino constitui-se por uma longa história de experimentações, desde “[...] as primeiras tentativas singulares na antiguidade até a difusão inesperada e surpreendente desta forma de ensino e aprendizagem por todo o mundo na segunda metade do século XIX”. Castilo (2011) marca que no Brasil, a primeira experiência em EaD, aconteceu no final do século XIX, com a realização de um curso de datilografia ofertado, a partir de um anúncio de jornal e, desde então, tem tido um crescimento superacelerado. Peters (2003) reforça que as Universidades Abertas (virtuais) têm democratizado e universalizado o ensino e estão em franca expansão.

Perry & Rumble (1987) explicam que se pode encontrar a EaD sob outras nomenclaturas, tendo em vista a tradução das obras: estudo aberto, educação não tradicional, estudo externo, extensão, estudo por contrato e estudo experimental. Ainda, Formiga (2009) apresenta outras terminologias como: ensino por correspondência, teleducação, *e-learning*, aprendizagem a distância, aprendizagem por computador e aprendizagem flexível. Perry e Rumble (1987, p.12) descrevem os elementos que compõem a EaD:

[...] a característica básica da educação a distância é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala, requisitando, assim, meios que possibilitem a comunicação entre ambos, como correspondência postal ou eletrônica, telefone, rádio, internet, CD-

ROM, vídeo, televisão, desde que apoiadas em meios abertos de dupla comunicação.

Nunes (1994, p. 09) enfatiza que a EaD infere um processo educativo sistemático e organizado que impõe a dupla via de comunicação, bem como a instauração de um processo continuado, em que “[...] os meios ou os multimeios devem estar presentes nas estratégia de comunicação”. A EaD é uma modalidade de educação em que os professores e os alunos estão separados, sendo planejada por instituições e a partir da utilização das tecnologias de comunicação (Maia & Mattar, 2007). Moore & Kearsley (2007, p. 02) afirmam que:

[...] Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Apesar da EaD constituir-se por ações metodológicas de ensino desenvolvidas remotamente, ainda há autores que compreendem divergências entre a EaD e a atividade remota. Costa (2020) alude que o ensino remoto praticado atualmente assemelha-se a EAD no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia. Porém, indica que os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial.

De todo modo, no Brasil, a EaD foi promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). O Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005) institucionaliza esta modalidade de ensino, mas foi revogado pelo Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017).

No Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015), a Meta 11, considera a necessidade de expansão nas matrículas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e fomenta a ampliação da oferta dessa modalidade nas redes públicas estaduais de ensino e na de educação a distância. Ainda, a Estratégia 14.4, recomenda a ampliação do emprego de metodologias, de recursos e de tecnologias de educação a distância.

Ainda, a Portaria nº 4.059 (Brasil, 2004), que corresponde a Educação Superior, prevê em seu art. 1º:

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

§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem

centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

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

A Portaria nº 1.428 (Brasil, 2018) dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de unidades curriculares na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. A Portaria nº 2.117 (Brasil, 2019) objetiva a oferta de até o limite de 40% da carga horária total do curso de graduação presencial na modalidade EaD, ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

A Resolução nº 6 (Brasil, 2012) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e cita um percentual de atividades não presenciais, desde que seja calculado na carga horária mínima prevista e estabelecida no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio, do Ministério da Educação:

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

Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores (Brasil, 2016).

Ressalta-se que as avaliações e os estágios (Brasil, 2008) devem ser realizados presencialmente. Diante dos excertos dos regulamentos acerca da EaD, vislumbra-se que esta representa uma possibilidade de democratização e de mediação do conhecimento no Brasil.

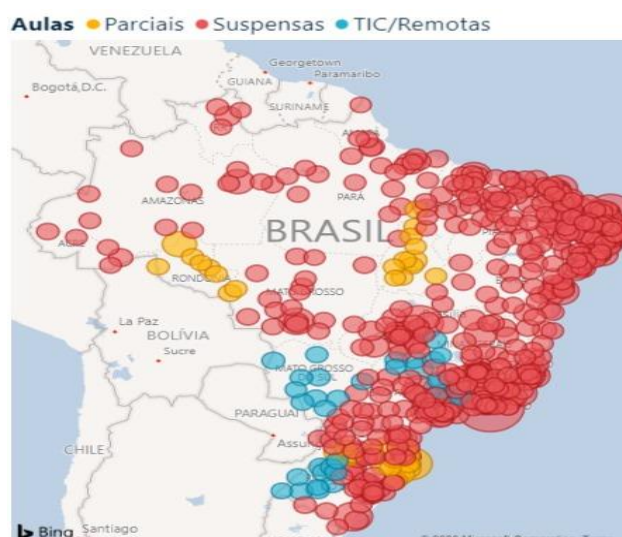
Neste escopo, os Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), desde sua implantação, possuem um conjunto de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de expansão e de oferta de cursos na forma de EaD (Pacheco, 2010). Essas políticas corroboram com a natureza e a proposta político-pedagógica dos IF. Contudo, ainda vislumbram-se poucas experiências exitosas nos IF no que concerne a EaD. Assim, a próxima seção discute a respeito dos desafios e das possibilidades da EaD nos IF.

#### 4. Os Institutos Federais de Ensino, a Educação a Distância e a Crise da Pandemia: Desafios e Possibilidades

De acordo com a legislação vigente (Brasil, 2016) há no ensino básico, no caso, dos Cursos Técnicos Integrados (CTI) uma margem de 20% da carga horária que pode ser ministrada a distância, o que ocorre é que a pandemia e o confinamento surpreendeu a todos. No sentido de minorar os prejuízos no processo de ensino e aprendizagem diante da crise, ou seja, de não afastar completamente o contato dos estudantes com os temas, os conceitos, os autores e o conjunto de conteúdos que precisam se apropriar no decorrer do curso, tanto nas unidades curriculares básicas como nas técnicas, possibilitou-se em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas a distância (Brasil, 2020a, 2020b).

Contudo, visto a primazia de aulas presenciais nos IF não há assim, uma rotina no uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por parte dos docentes para atender os estudantes. Conforme dados disponibilizados em Portal do Ministério da Educação (Brasil, 2020c), dos 41<sup>3</sup> IF, 34 estão com atividades administrativas e acadêmicas suspensas, ou seja, são 792.931 estudantes sem aulas. Apenas, 7 (sete) IF, no Brasil, adotaram massivamente a modalidade EaD como solução para este período de confinamento, conforme verifica-se na imagem 1.

**Imagem 1** - Mapa do Brasil das atividades parciais suspensas e TIC/Remotas.



Fonte: Brasil, 2020c.

<sup>3</sup> Neste quantitativo consta os CEFET de Minas Gerais e do Rio de Janeiro e o Colégio Pedro II.



Os resultados desse modelo ainda não podem ser vislumbrados, mas alguns desafios já podem ser discutidos. Os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso ao estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um. Essa adaptação em si, é algo que pode demorar um tempo, apesar do imediatismo e da imprevisibilidade da Pandemia.

Acredita-se que como a prática pedagógica recorrente no ensino nos IF seja, em sua maioria, presencial, talvez não se tenha estimulado os professores à alfabetização digital, ao domínio de técnicas, às tecnologias, às metodologias e às estratégias de ensino que promovam uma autonomia, um empoderamento e uma autodeterminação do estudante em relação aos estudos na EaD. Provavelmente por força do hábito, esta situação, pode ocasionar desconforto de alguns docentes que veem na transmissão de conteúdos, a principal possibilidade de ensinar, e esse parece ser um sentimento e uma percepção corroborados por alguns estudantes.

Outro fator, é a visão de que o professor é o centro do processo de produção do conhecimento, quase que num esforço hercúleo ou sísifico, fazendo muitas coisas ao mesmo tempo para conduzir o estudante, da melhor maneira possível, ao conhecimento das/nas diferentes unidades curriculares. Nesse sentido, não há sombra de dúvidas que é preciso retomar a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem de modo mais abrangente, inclusive no sentido de contar com a gradativa autonomia, empoderamento e autodeterminação do estudante para a produção do conhecimento.

Em se tratando de ensino, é evidente que o docente possui um papel a cumprir, mas não pode ser entendido como agente exclusivo da produção do conhecimento. Entre outros fatores, o estudante deve ser compreendido e estimulado a ser também responsável por sua formação intelectual.

Ainda, cada docente, justamente por praxe e/ou pela formação específica que possui, tem a priori a pré-disposição ao trabalho disciplinar, inserindo atividades e materiais somente de sua unidade curricular, e, pelo rol das disciplinas daquele semestre, acaba sobrecarregando o estudante que, em grande parte, não tem os meios para o acesso adequado a essas tarefas, nem ainda tão desenvolvido o hábito de organização de seus próprios estudos. Tendo em vista que a autonomia e a autodeterminação são processos longos e árduos, seria uma expectativa exagerada querer que tudo se resolvesse em tão pouco tempo, nas condições dadas de Pandemia e incertezas.

Relaciona-se esses fatores ao fato de que os estudantes gradativamente estão construindo sua perspectiva de estudo individual, e ainda não possuem a convicção necessária sobre a importância de organizar os estudos e a constituir a sua própria autonomia. Ainda há

outro fator complicador, os desafios e os ruídos na comunicação para a realização de tais atividades, devido às dificuldades de acesso e de compreensão das TIC, tanto por parte dos docentes como, principalmente, por parte dos discentes.

Nota-se ainda que, de modo geral, se está bastante atrelado à ideia de que se deve ‘vencer’ os conteúdos e que estes constituem-se como o elemento pertinente no processo de ensino. E, embora em se tratando de avaliação do processo educativo as diretrizes institucionais, conforme Instrução Normativa 04/2010, sejam claras propondo que “a avaliação será contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada, no processo de ensino-aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.” (Iffar, 2010), a Pandemia revelou que ainda se está muito preso aos aspectos conteudistas e ao critério quantitativo.

Quando a ênfase do Ensino é na dimensão quantitativa, tanto em termos de conteúdos como do processo educativo, há certa dificuldade em delimitar o que será abordado, porque gera uma incerteza a respeito da construção ou não, naquele determinado espaço de tempo, do conhecimento por parte dos estudante. A escolha do que (conteúdo) e como trabalhar (metodologia), sempre é um contratempo, tendo em vista que nunca haverá a garantia de pleno acerto tanto no tema (conteúdo ou aspecto dele) como no método (dimensão metodológica). Isso é perfeitamente compreensível, se nas aulas presenciais, tende-se a incertezas em relação ao modo e ao que se está trabalhando, com as atividades remotas, essas inquietações são potencializadas.

Diante do exposto, na teoria e na prática, constata-se que num primeiro momento, nem os docentes e nem os estudantes receberam uma iniciação teórica sobre o Currículo Integrado (Castaman & Hannecker, 2017). A docência na EPT, sobretudo, no que tange ao Currículo Integrado é na maior parte das vezes, acidental. Não basta a atuação nos CTI (Castaman & Hannecker, 2017), é mister que se faça sistematicamente formação para que os docentes possam atuar com tranquilidade e segurança nesse nível de Ensino, partindo primeiro do entendimento e da consciência do que é o CTI, assim como da compreensão do que representa seus pilares da pesquisa como pressuposto pedagógico e do trabalho como princípio educativo (Pacheco, 2010). Essa convicção e clareza de que trabalhadores da educação formam trabalhadores, é algo importante sob todos os pontos de vista (Moura, 2014).

A intervenção interdisciplinar (Morin, 2007, 2014) no Currículo Integrado não é um ideal a ser compreendido, mas uma práxis que precisa ser feita e aprimorada no cotidiano, porque caso isso não ocorra, o pensar e o fazer pedagógico podem confrontar com os princípios dos IF e com suas bases conceituais e legais. Portanto, não se pode trabalhar

somente a partir de um ideal, de como deveria ser, tendo em vista que este é apenas um parâmetro imaginário, embora em uma perspectiva dialética. O Currículo Integrado é uma utopia, na medida em que os pensares e os fazeres, são em grande monta, cartesianos (desconexão entre os saberes), empiristas (o discente é uma *tabula rasa*) e positivistas (os conteúdos são mais importantes que qualquer outra coisa). E, ainda no caso do positivismo, temos que levar em conta que alguns saberes, os mensuráveis e os quantitativos, são mais relevantes que os outros.

Diante do exposto, salienta-se que a Pandemia do Covid-19, exigiu medidas imediatas, nesse sentido, as observações aqui empreendidas, apenas procuram lapidar a nervura do real, olhando para o que se precisa ver além do que se vê. Contudo, pode-se inferir que as adversidades apresentam-se de múltiplas formas, e, podem também ser vistas como potencialidades. Há docentes reconhecendo o excesso de atividades e que esse fato desestimula os processos de ensino e aprendizagem. Há ainda, iniciativas interessantes de colegas buscando ou tentando associar-se a outros nas diferentes disciplinas em prol de pequenas possibilidades de conexão (isso é um modo de superar o cartesianismo).

Como modo de diminuir o volume de atividades, para estimular os discentes a se envolverem mais, alguns docentes por iniciativa própria estão começando a discutir conexões, de uso de temas geradores, de parceria inter e transdisciplinar, o que favorece a ligação entre os saberes e potencializa a significação dos mesmos em relação a vida dos estudantes, bem como permite uma relação de sentido e de significado mais estrita em relação aos conhecimentos básicos e técnicos. E isso, é o Currículo Integrado em sua versão mais original e originária.

Esses momentos em que se escolhe entre o menor impacto, ou entre atender minimamente os estudantes ou deixá-los sem qualquer orientação e estímulo aos estudos, permitem uma revisão crítica do que se está fazendo e de como se está fazendo. Nesse sentido, a experiência pode possibilitar um movimento de desconforto, de provocação e de reconhecimento que é preciso aprender sempre. E isso se refere tanto as TIC, como ao próprio sentido e ao papel do Currículo Integrado. A Pandemia da Covid-19 pode propiciar um espaço de reflexão sobre o que e como se está fazendo, em se tratando de Currículo Integrado.

Nesses momentos tensos de Pandemia afloram esses sentimentos de tensionamento das forças e das fraquezas, dos limites e das possibilidades enquanto docente. As luzes derivadas do caos, acenam para o fato de que se está muito distantes da práxis em torno do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como pressuposto pedagógico (Pacheco,

2010). E, nesse sentido, a resistência maior está na compreensão dos docentes, tendo em vista que os estudantes ainda não tematizam adequadamente essas questões.

Sabe-se que toda situação nova fomenta certa insegurança, o que é potencializado pela necessidade de vencer os conteúdos listados nas ementas registradas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e atribuídas aos diferentes componentes curriculares. A Pandemia trouxe à tona aquilo que de fato, na práxis, tem que constantemente reavaliar: de cada conteúdo trabalhado, o que os estudantes devem se apropriar e que será indispensável para a vida deles? Como abordar os conteúdos de modo a empoderá-los, potencializando a curiosidade e o desejo pelo conhecimento? Que habilidades e competências são necessárias para que sejam bons cidadãos? (Nussbaum, 2015).

Seria muito pretensioso uma única resposta para tantas perguntas específicas em cada uma das diferentes áreas do conhecimento. O que pode ser comum é a necessidade da pergunta essencial: do que se tem que ensinar, que habilidades e competências é preciso produzir nos/com os estudantes?

Conforme Nanni (2000), o século XXI requer pedagogias e metodologias não sedentárias, errantes e andantes. Sua expressão pedagogias “errantes” pode ser compreendida na perspectiva de que mesmo sem querer, pode-se errar e este faz parte de todo e qualquer processo de ensino (Morin, 2007), e, também da produção da ciência e da tecnologia. Assim, a dificuldade operacional gerada pela Pandemia pode ser um momento oportuno para se olhar ao Currículo Integrado, sobre o que ele representa, as suas exigências, o que se está fazendo e como se está fazendo, talvez sempre insistindo em mais do mesmo, esperando um resultado diferente. Destarte, na próxima seção relata-se alguns dos limites e das possibilidades da experiência de EaD em cena no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR).

## **5. Relato de Experiência: Limites e Possibilidades**

Em virtude da Pandemia do Covid-19, o IFFAR pela portaria nº 313 (Iffar, 2020a) e nº 314 (IFFAR, 2020b), de 16 de março de 2020, normatizou o uso de atividades remotas para atender seus estudantes em todos os níveis e as modalidades de ensino durante um determinado período, devido aos riscos da exposição da comunidade escolar ao Covid-19. Por um lado, reconhece-se que é uma situação atípica, portanto, não se pode tomar como referência para estabelecer os preceitos e os conceitos da práxis. Por outro, aproveita-se essa experiência para pensar sobre os limites e as possibilidades do Ensino nos CTI, a partir da

EaD, considerando a vivência de cada *Campi*.

O Comitê Institucional de Emergência (CIE), do IFFAR, apresentou no dia 03 de abril de 2020, uma pesquisa que revelou as principais adversidades enfrentadas pelos estudantes na realização das atividades remotas. Relatou que metade dos estudantes possuem dificuldades de aprendizagem nas atividades remotas, ou seja, dos 15 mil estudantes matriculados nos cursos presenciais, 3,3 mil responderam ao questionário e deste contingente, metade apontou obstáculos. Alguns dos elementos citados remetem ao excesso de materiais didáticos, a problemas psicológicos e ao acesso à internet (Iffar, 2020c).

A oportunidade de trabalho remoto, nos Cursos Técnicos do IFFAr, *Campus Jaguari* - embora não tenha sido uma escolha metodológica, já que os cursos em questão são ofertados exclusivamente na modalidade presencial, e a ação relatada aqui é algo atípico, resultado de uma Pandemia -, trouxe à luz alguns elementos que são pertinentes para a reflexão acerca da EaD na EPT e para o ensino nos CTI. No caso específico da unidade curricular de Filosofia, a grande questão reside em poder oferecer ao estudante a possibilidade de uma curiosidade mínima, e, a partir disso potencializar as competências e as habilidades indispensáveis para a vivência da cidadania e da vida em sociedade (Nussbaum, 2015). A ideia foi de retomar o livro X, da República, reacendendo a *agón* (luta interior), para produzir com eles a intencionalidade de *askesis* (exercício constante) como condição para a *enkrateia* (bom governo de si, autodeterminação) (Aristóteles, 1984; Platão, 1992, 2002). Isso produziria um duplo movimento de oportunizar espaços reflexivos, bem como o incentivo a fazer da reflexão um modo de prevenir todo e qualquer tipo de totalitarismos (Arendt, 2005).

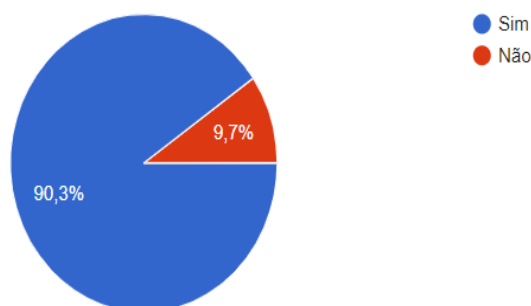
Assim, a experiência analisada se deu com quatro turmas de Ensino Técnico Integrado, sendo uma turma do 2º Ano do Curso Técnico Integrado em Agricultura e as outras três turmas (1º, 2º e 3º ano, respectivamente) referem-se ao Curso Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável, a partir da unidade curricular de Filosofia.

As atividades remotas foram mediadas, por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), do *google forms* e do *google drive*. Nesse período, as aulas foram disponibilizadas em vídeo e em síntese de conteúdos, de conceitos e de autores. Salienta-se que depois de cada estudante assistir os materiais propõe-se um fórum, com questões abertas sobre o que foi disposto na vídeoaula.

O formulário do *Google Forms* foi utilizado para avaliação das atividades remotas, enquanto uma ferramenta de ‘escuta’ a respeito das disciplinas como um todo, mas sobretudo, do desempenho e da percepção dos estudantes a respeito da unidade curricular de Filosofia. O total de estudantes matriculados e registrados no sistema é de 121. O formulário com 9

perguntas abertas, sem identificação foi enviado para todos, sendo que se recebeu o retorno de um terço dos estudantes em questão. Destarte, a análise dos dados ocorreu a partir dos informes de 33% dos estudantes, a respeito: do acompanhamento e da realização das atividades remotas, do acesso à internet, do uso da internet como ferramenta de aprendizagem, dos modos para acesso à internet e da percepção quanto às atividades remotas. Quando interrogados sobre a realização das atividades, nota-se que dos respondentes, a ampla maioria está conseguindo acompanhar o desenvolvimento das aulas de Filosofia, conforme verifica-se no Gráfico 1.

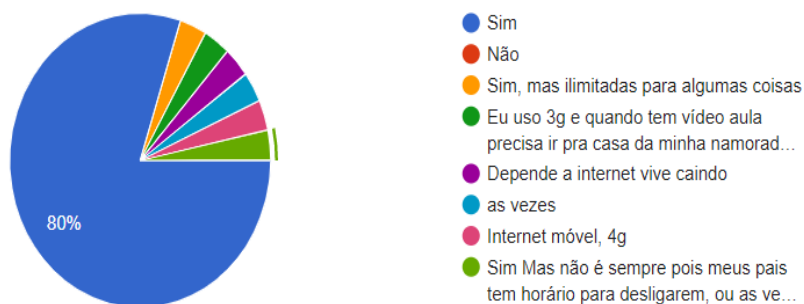
**Gráfico 1** - Acompanhamento e realização das atividades remotas.



Fonte: Autores, 2020.

O Gráfico 2 corresponde à realidade de acesso à internet. A maioria (80%) das respostas indicou que possuem acesso à internet. No entanto, considera-se também os discentes que reclamaram da falta de acesso à internet, por diversas razões entre elas a financeira, num percentual de praticamente 30 por cento, do total dos estudantes aqui consultados, e mesmo que não tenham respondido o formulário em questão, manifestaram-se junto à Coordenação de Assistência aos Estudantes (CAE) para solicitar apoio em relação a esta problemática. Para dirimir essa situação, o IFFAR irá pensar alternativas para facilitar que as informações cheguem até os estudantes (Iffar, 2020c).

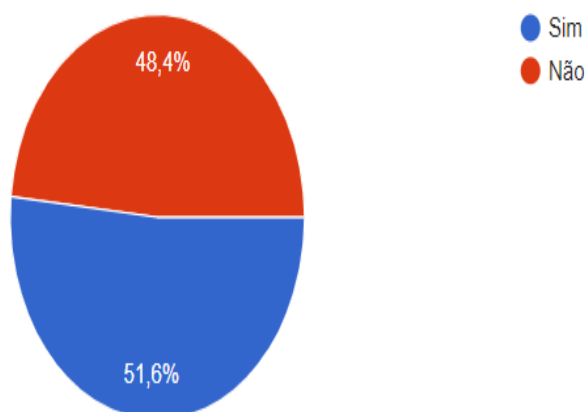
**Gráfico 2 - Acesso à internet.**



Fonte: Autores, 2020.

Ainda, questionou-se se todos possuem o hábito de utilizar a internet para acessar *sites* formativos, bibliotecas, ler artigos, assistir vídeoaulas, ou seja, se costumam usar a internet como ferramenta de aprendizagem. Dos respondentes, 51,6% indicaram que sim, de acordo com o Gráfico 3:

**Gráfico 3 - Uso da internet como ferramenta de aprendizagem.**



Fonte: Autores, 2020.

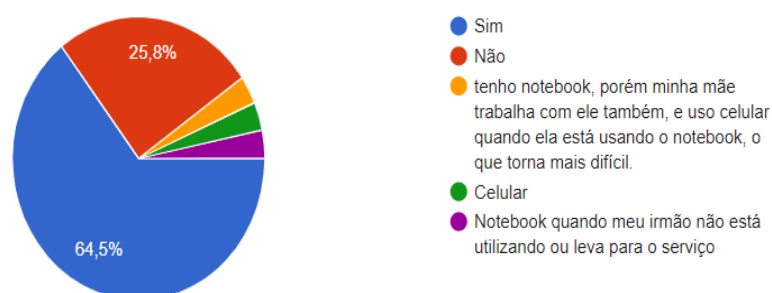
Outro desafio é que embora a maioria dos estudantes sejam iniciados no uso das TIC, muitos acessam apenas as redes sociais para o entretenimento. Nas respostas percebe-se que metade deles, não usam a internet ou o mundo digital para estudar, e essa observação aqui não é um juízo de valor, mas um juízo de fato, porque não se pode pressupor que as novas gerações a priori, conseguem lidar com as TIC. Além dos problemas de acesso e de configuração dos meios e da internet, tem a questão da falta de hábito, de boa parte deles, em

usar essas ferramentas para estudar. No rol dos discentes têm um terço com problemas de acesso à internet de qualidade, um terço que não possuem computadores, e que realizam as atividades com seus celulares. Por exemplo, há ainda a incompatibilidade de configurações, que exige dos mesmos um conhecimento tão específico que, muitas vezes, nem os docentes conseguem se dar conta, como no caso de configurar vídeo com alta resolução para receber a mensagem, pode inviabilizar a comunicação, caso a internet seja limitada ou via pacote de dados.

Esse indicativo é importante, porque o docente precisa ampliar o horizonte do uso das TIC, mas também as novas gerações, tendo em vista que ao que tudo revela a internet para 48,4% dos estudantes é sinônimo de lazer e entretenimento e não vista, entendida e praticada como estratégia de estudo. Esse quantitativo deve ser avaliado, já que comumente se pensa que as novas gerações têm facilidade no uso da internet do que os docentes, por exemplo. Além do acesso à internet, os estudantes necessitam ver nela uma possibilidade e uma potência para aprendizagem. Não basta o acesso, e esse é urgente e necessário, inadiável e indiscutível, contudo é preciso incentivar, constituir e potencializar o uso da internet como ferramenta de aprendizagem. Defende-se também, em termos formativos que, as TIC sejam objeto de ensino, de formação também aos discentes, não apenas nas aulas de Informática como conhecimento específico, mas como podem ser potencializadas em ferramentas de aprendizagem. Institucionalmente deve-se fomentar, pensar e estimular estratégia formativas para que os estudantes possam se apropriar das técnicas e das plataformas para dirimir suas dificuldades no entendimento teórico e prático das TIC.

Outro dado pesquisado remeteu ao modo como acessam internet, dito de outro modo, se possuem *notebook* ou *desktop* ou se têm acesso a esses meios em suas residências. O Gráfico 4 apresenta as respostas dos participantes:

**Gráfico 4** - Modos para acesso à internet.



Fonte: Autores, 2020.

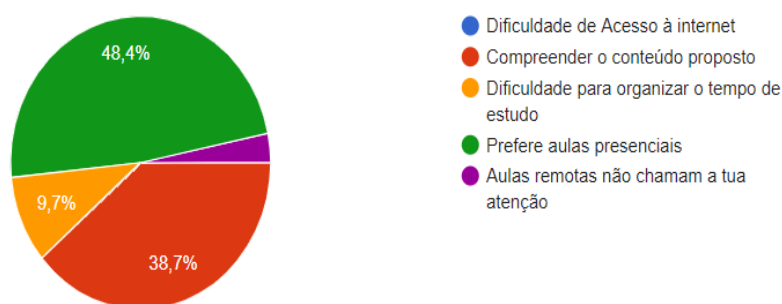


Esses dados são relevantes, pois talvez muitos estudantes que não responderam ao questionário e, aos fóruns de Filosofia, por exemplo, mas que também se aplica a outras disciplinas, podem não ter acesso à internet ou a meios adequados para acessá-la. Como o público discente é proveniente de diferentes lugares, em alguns locais não há acesso à internet, mesmo que com recursos financeiros, por ser uma região longínqua ou de difícil acesso aos meios tecnológicos.

Nesses momentos, precisa-se refletir sobre outros modos e formas para que os estudantes possam minimamente acompanhar as aulas. Por exemplo, quando um discente possui um plano de dados de alguma operadora, o fato de se explorar muito os vídeos, como estratégia de ensino, pode complicar a sua forma de acompanhamento das atividades, tendo em vista que os vídeos consomem grande volume de dados; outro exemplo são os contratempos de ordem técnica, quando um discente que por alguma razão possua internet de baixa qualidade, pela sua localização geográfica, valor do pacote, entre outras razões, como estratégia acabam configurando seu celular com resolução de vídeo mais altas para compensar, isso faz com que a transmissão trave o tempo todo, ou simplesmente trave, o que gera desinteresse e frustração por parte deles.

Outro aspecto questionado aos estudantes é como eles estavam se sentindo em relação às atividades remotas das unidades curriculares, de acordo com o Gráfico 5.

**Gráfico 5** - Percepção quanto às atividades remotas.



Fonte: Autores, 2020.

Constata-se que como estão matriculados num curso presencial, e, também acostumados com aulas presenciais, obviamente estranham as aulas remotas, ainda mais que as mesmas aconteceram de modo abrupto, sem o devido tempo para treinamento a respeito, tanto deles como dos docentes. Essa dificuldade é plenamente reconhecível e compreensível. Destaca-se também que o registro a ser considerado sobre a dificuldade com os conteúdos, em

virtude das aulas remotas, pode ser um elemento a ser refletido, se é por causa das aulas remotas que uma parcela grande de discentes não consegue acompanhar adequadamente as aulas, ou se esse registro, nesse caso específico, é a revelação de uma dificuldade rotineira, apenas aflorada e revelada nessa modalidade. Ou seja, não significa que se todas as aulas fossem presenciais, não enfrentariam dificuldades para a compreensão, isso porque possuem um grande número de disciplinas, tanto básicas como técnicas, e isso, em si, é algo que pode complicar a rotina de estudos deles, sobretudo, para os que estão iniciando o CTI, pois vêm de um ritmo e uma lógica diferente do Ensino Fundamental.

No entanto, fica a reflexão acerca do número significativo de estudantes que não responderam ao questionário, em torno de 70 por cento. Esse dado oportunizou questionamentos se todos os estudantes de fato têm meios de acesso à internet, se estão conseguindo acessar a internet e se estão conseguindo acompanhar as atividades. Tendo em vista que o número de resposta não é idêntico ao número de estudantes que respondem as questões dos fóruns. Se observar esses dados, no segundo ano do Curso Técnico Integrado em Agricultura, a média de retorno nos/dos fóruns propostos em Filosofia é de 50 por cento dos estudante e nas turmas do Curso Técnico Integrado de Sistemas de Energia Renovável, a efetiva participação nos Fóruns é de uma média de 70 por cento.

Diante dessas dificuldades nota-se um movimento significativo por parte das Coordenações de Curso e da CAE, bem como da Coordenação Geral de Ensino para mapear e identificar quais discentes não possuem acesso à internet, para dirimir essas dificuldades, mesmo que, como já exposto, o acesso à internet não é o único problema, mas é o primeiro passo.

## **6. Considerações Finais**

Sem entrar no mérito se EaD é conveniente ou não para os CTI, porque de algum modo se posicionou a respeito durante o texto, o que se nota nessa curta experiência é justamente a dificuldade natural do cotidiano. Até porque não se trata da defesa ou não dessa modalidade de Ensino, mas de avaliar criticamente a realidade dos estudantes e professores para empreender tal intento. E, também, não se pode esquecer que o momento em questão é uma situação atípica.

Ou seja, a Pandemia trouxe à luz alguns desafios que precisam ser minorados. Tanto do ponto de vista da práxis docente, como da atitude mais proativa do estudante em relação ao seu itinerário formativo, e, considerando a faixa etária, vulnerabilidade social, dificuldade de

acesso e de domínio dos meios, bem como a falta de *enkrateia*, isso porque entende-se que ela deve ser potencializada, treinada, priorizada e considerada como elemento fundante do processo educativo. Talvez esse movimento de não proatividade dos discentes, como se espera, não é exclusividade das aulas remotas, tendo em vista que, em geral, mesmo em nas aulas presenciais ainda são centradas ou no docente, nos métodos/metodologias e no conteúdo.

A Pandemia apenas expôs a nervura do real. Ela permitiu olhar um pouco mais demorado sobre a práxis, o que está sendo feito e como está sendo feito. Defende-se que a Pandemia do Covid-19 foi de algum modo, um momento privilegiado de reconhecimento das fragilidades e das potencialidades enquanto comunidade educativa. Isso não significa que podemos com isso demonizar as aulas à distância ou mesmo endeusá-las. Na verdade, revelam de algum modo, as potencialidades e as fragilidades de nosso cotidiano, tanto em sua versão mais luminosa, como mais sombria.

Por parte dos docentes há nítida dificuldade de aproximação das bases conceituais da EPT, bem como dos pilares que fazem a EPT ser o que é, somados ao fato que ainda preconizamos nas instituições de ensino a velha visão taylorista, focada em instruções, normatizações, regramento, hierarquizações e, sobretudo, burocratização dos processos e das relações. Se por um lado, não se pode negligenciar as questões de cunho legal, produzindo irresponsabilidades e inseguranças, por outro, quando o essencial por alguma razão é superficializado, corre-se o risco do que o supérfluo assuma condição de essencial. Antes de qualquer regramento ou normatização, o sentido do IF é para além, transversalmente ao ensino, é a aprendizagem. Não se pode pressupor nem o céu e nem o inferno, nem por parte dos discentes, tampouco dos docentes.

Dito isso, para reclamar um equilíbrio necessário entre as normatizações que engessam as instituições de ensino, e o necessário e indispensável constante debruçar-se sobre as bases conceituais do que é o Currículo Integrado, porque ele é integrado, e que não é apenas uma justaposição meramente acidental entre o Ensino Médio ‘normal’ e o Ensino Técnico. Tampouco deve ser entendido com uma mera formalidade ter uma separação entre as disciplinas técnicas e básicas. Na verdade, a Pandemia da Covid-19 poderia ser um tema gerador, um assunto que permeasse todas as disciplinas para dar mais sentido e significado aos conteúdos. Esses momentos de crise, de *epoché* forçada, pode ser uma grande oportunidade para a retomada da identidade do IF, como bem disse Rumi (1996): “*ir à raiz da raiz de nós mesmos*”. Ou como explanou Husserl (1989; 1996) em sua tão aclamada Fenomenologia: “*ir às coisas mesmas*”.

O que se percebe nesses dias de atividades remotas é que um número considerável de estudantes não têm acesso à Internet, outros tantos até têm, mas não possuem o hábito de utilizá-la para fins de estudo. E que embora sejam designados com geração X, Y ou Z, precisam assim como um número considerável de docentes, (re) aprender a ver nas ferramentas digitais e virtuais uma possibilidade para de/do ensino e da/na aprendizagem.

Não se pode aqui de modo arbitrário condenar docentes e discentes por limitações que precisam ser superadas. O que se propõe é a necessidade de atividades formativas em relação ao Currículo Integrado, sua natureza e identidade, suas bases epistemológicas, metodológicas, com todas as suas possibilidades e limites. Aos moldes de Sócrates o reconhecimento do não saber, somado ao desejo de saber é a condição para a busca do conhecimento.

Precisa-se investir mais na formação docente para aprender a aprender o uso das TIC como algo que faça parte do cotidiano de ensino. E, também trabalhar a dimensão educativa de potencializar nos/com os estudantes pequenas e graduais iniciativas de cunho formativo para que os mesmos também possam compreender a tecnologia como aliada aos estudos.

O que não se pode perder de vista é que o IF é uma instituição de Ensino. Mais que números e dados, é um conjunto complexo de relações pessoais e interpessoais, que exigem uma estratégia e uma sutil relação equilibrada entre tantos fazeres e modos de pensar, e quem dará conta disso é, como disse Nóvoa (1992a, 1992b, 2011): “o bom professor”. E, pode-se acrescentar mais, bom professor não por outro motivo a não ser aquele que tenha profunda e irrestrita competência na relação com os desconhecimentos, com os outros saberes, e com os infinitos desconhecimentos que operam simultaneamente no ato de ensinar e aprender.

Aos discentes deve-se cobrar com vigor, rigor e ternura uma migração do campo do desconhecimento para o universo luminoso do conhecimento. Se for preciso caminhar juntos, se for necessário ‘segurar e pegar pela mão’, se for necessário começar várias vezes do zero, se faça de modo *ad infinitum*. Sem perder, é claro, a dimensão importante do ensino como convite à elevação, como provocação para a transcendência, para a experiência transformadora do saber que é sabor. Há limites e possibilidades na missão de ensinar, assim como no ato e na atitude de aprender. Há que ser rigorosos e afetuosos sem fugir do ofício, possuir um olhar de encorajamento e de esperança com e junto com aqueles que a vida nos oferece como oportunidade de crescimento mútuo.

## Referências

Arendt, H (2005). *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Abed - Associação Brasileira de Educação a Distância (2008). *O que é educação a distância?* São Paulo: ABED. Recuperado em 02 de abril, 2020, <http://www.abed.org.br/site/pt/faq/>.

Aristóteles (1984). *The Complet Works of Aristotle*. The revised Oxford Translation, J. Barnes, ed. Princeton: Princeton University Press.

Bardin, L (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 02 de abril, 2020, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

Brasil (2004). *Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004*. Recuperado em 03 de abril, 2020, [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf).

Brasil (2005). *Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamento o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 02 de abril, 2020, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm).

Brasil (2008). *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Recuperado em 03 de abril, 2020, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm).

Brasil (2012). *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Recuperado em 03 de abril, 2020,

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192).

Brasil (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep.

Brasil (2016). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Recuperado em 03 de abril, 2020, <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>.

Brasil (2017). *Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamento o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 02 de abril, 2020, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24).

Brasil (2018). *Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018*. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Recuperado em 14 de abril, 2020, [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251).

Brasil (2019). *Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019*. 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. Recuperado em 14 de abril, 2020, <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>.

Brasil (2020a). *Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Recuperado em 02 de abril, 2020, <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

Brasil (2020b). *Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020*. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Recuperado em 02 de abril, 2020, <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>.

Brasil (2020c). *Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino*. Recuperado em 14 de abril, 2020, <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>.

Camacho, A. C. L. F. *et. al* (2020). A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 5.

Castaman, A. S. & Hannecker, L (2017). Currículo Integrado: pensando o ensino integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Manaus, *Revista de estudos e pesquisas sobre ensino tecnológico - EDUCITEC*, n.5.

Castilho, R (2011). *Ensino a distância – EAD: interatividade e método*. São Paulo: Atlas.

Costa, R (2020). *Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD*. Recuperado em 14 de abril, 2020, <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>.

Fonseca, J. J. S (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.

Formiga, M (2009). A terminologia da EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da arte*. 1 ed. São Paulo: Pearson.

Gil, A. C (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.

Husserl, E (1989). *A ideia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.

Husserl, E (1996). *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Iffar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2010). *Resolução Consup nº 04/2010 - Regulamento de Avaliação do Rendimento Escolar*. Recuperado em 15 de abril, 2020, <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/1326-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-04-2010-regulamento-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-do-rendimento-escolar>.

Iffar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2020a). *Portaria Nº 0313, de 16 de março de 2020*. Recuperado em 14 de abril, 2020, <https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-alegrete/item/16865-nota-oficial-suspens%C3%A3o-de-atividades-no-campus-alegrete>.

Iffar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2020b). *Portaria nº 0314, de 16 de março de 2020*. Recuperado em 14 de abril, 2020, <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/item/16915-Coronav%C3%ADrus:%20medidas%20de%20conting%C3%Aancia,%20rotinas%20de%20trabalho%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20comit%C3%AA%20no%20IFFar>.

Iffar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2020c). *Pesquisa revela principais dificuldades dos alunos do IFFar nas atividades remotas*. Recuperado em 15 de abril, 2020, <https://iffarroupilha.edu.br/component/k2/item/17139-Pesquisa%20revela%20principais%20dificuldades%20dos%20alunos%20do%20IFFar%20nas%20atividades%20remotas>.

Maia, C. & Mattar, J. (2007). *ABC da EaD: a Educação a Distância hoje*. 1. ed. São Paulo: Pearson.

Mesquita, D., Piva Jr., D. & Gara, E. B. M (2014). *Ambiente virtual de aprendizagem: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância*. 1 ed. São Paulo: Érica.

Moore, M. & Kearsley, G (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.

Morin, E (2014). *Ciência Com Consciência*. São Paulo: Bertrand Brasil.



- Morin, E (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Moura, D. H (2014). *Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional*. 1Ed. Coleção Formação Pedagógica, V. III. Curitiba: IFPR/EAD.
- Nanni, A (2000). *Una Nuova Paideia: Prospettive educative per il XXI Secolo*. Bologna: EMI.
- Nóvoa, A (1992a). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A (1992b). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Nóvoa, A (2011). Profissão professor: Existe futuro para essa profissão? *Congresso Internacional de Educação*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Salão de Atos. São Leopoldo, RS.
- Nunes, L. B (1994). Noções de Educação a Distância. *Revista de educação a distância*. Brasília, n.4/5, p. 7-25.
- Nussbaum, M. C (2015). *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Pacheco, E. M (2010). *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN.
- Perry, W. & Rumble, G (1987). *A short guide to distance education*. Cambridge: Internacional Extension College.
- Peters, O (2003). *A educação à distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo: UNISINOS.
- Platão (1992). *Le lois. Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard.

Platão (2002). *La République*. Paris: Flammarion.

Rumi, J (1996). *Retorna a raiz de ti mesmo*. Poemas Místicos. São Paulo: Attar.

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2020). *Suspensão das aulas e resposta à COVID-19*. Recuperado em 07 de abril, 2020, <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Ana Sara Castaman – 50%

Ricardo Antonio Rodrigues – 50%