

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
MESTRADO PROFISSIONAL EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

ALEXANDRE ADRIANO DOS SANTOS LIMA

**CURSOS DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA NO IFRS: UM
ESTUDO SOBRE O PERFIL DA OFERTA, DEMANDAS,
PERSPECTIVAS E INFLUÊNCIA DOS MASSIVE OPEN
ONLINE COURSES (MOOC)**

Porto Alegre

2018

Alexandre Adriano dos Santos Lima

CURSOS DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA NO IFRS: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DA OFERTA, DEMANDAS, PERSPECTIVAS E INFLUÊNCIA DOS MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOC)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Campus Porto Alegre do IFRS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Informática na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Rauh Schmitt

Coorientador: Prof. Dr. Mariano Nicolao

Porto Alegre

2018

ALEXANDRE ADRIANO DOS SANTOS LIMA

CURSOS DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA NO IFRS: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DA OFERTA, DEMANDAS, PERSPECTIVAS E INFLUÊNCIA DOS MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOC)

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Informática na Educação e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: _____

Prof. Dr. Marcelo Augusto Rauh Schmitt, IFRS

Doutor pela UFRGS – Porto Alegre, Brasil

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Andre Peres, IFRS

Doutor pela UFRGS – Porto Alegre, Brasil

Prof. Dr. Fabio Yoshimitsu Okuyama, IFRS

Doutor pela UFRGS – Porto Alegre, Brasil

Prof. Dr. Leandro Raizer, UFRGS

Doutor pela UFRGS – Porto Alegre, Brasil

Coordenador do MPE:

Prof. Dr. Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral

Porto Alegre, outubro/2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO
SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE

Reitor: Osvaldo Casares Pinto
Diretor: Marcelo Augusto Rauh Schmitt

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Coordenador: Josiane Carolina Soares Ramos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CIP - Catalogação na Publicação

Lima, Alexandre Adriano dos Santos
Cursos de extensão a distância no IFRS: um estudo sobre o perfil da oferta, demandas, perspectivas e influência dos Massive Open Online Courses (MOOC) / Alexandre Adriano dos Santos Lima. -- 2018.
82 f.
Orientador: Marcelo Augusto Rauh Schmitt
Coorientador: Mariano Nicolao

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Cursos de extensão a distância. 2. MOOC. I. Schmitt, Marcelo Augusto Rauh, orient. II. Nicolao, Mariano, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica do Campus Porto Alegre / IFRS com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus familiares que, mesmo indiretamente, estiveram sempre envolvidos ou ajudando de alguma forma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao IFRS e ao MPIE pela grande oportunidade e confiança, bem como a chance de realização deste trabalho em minha área de pesquisa.

Agradeço ao orientador, Prof. Dr. Marcelo Schmitt que sempre foi gentil, prestativo e com portas sempre abertas para incentivar e apoiar quando necessário. Um profissional brilhante e uma ótima pessoa. Alguém para se admirar.

Aos colegas do MPIE por todo auxílio e companheirismo durante o curso.

A todos os professores que contribuíram com conhecimento, orientação e o embasamento teórico necessário para desenvolver esta pesquisa. Professores dispostos ao diálogo, acessíveis, éticos e de conduta sempre muito bonita e exemplar.

Em especial aos professores que participaram da banca de qualificação e contribuíram muito com sugestões e orientações.

A Profa. Júlia Marques que recebeu-me com toda atenção na CEaD e forneceu dados fundamentais para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho investiga a oferta de cursos de extensão a distância do IFRS e identifica a influência de determinadas características dos Massive Open Online Courses (MOOC). Analisa como este formato poderia potencializar e ampliar as ações de extensão da instituição, perspectivas, limitações e possibilidades desta combinação. De natureza exploratória e abordagem quali-quantitativa, realizou-se a revisão bibliográfica, análise documental e, através da coleta e análise de dados entre os anos de 2016 e 2018 obtidos junto à Coordenadoria de Educação a Distância (CEaD), buscou-se produzir os seguintes resultados e produtos: a) fornecer uma visão geral dos cursos de extensão a distância já ofertados à comunidade em geral, bem como características e resultados desta oferta; b) identificar o perfil e demandas dos estudantes vinculados à plataforma; c) demonstrar qual a normatização vigente na instituição para a oferta de cursos neste formato e apresentar um roteiro resumido de como promover ações nesta área, contemplando o fornecimento de certificados e conversão da oferta em recursos financeiros para os campi; d) fornecer dados que direcionem novas ações nesta área por parte dos *campi* do IFRS. Espera-se também que este trabalho amplie a divulgação do catálogo de cursos de extensão a distância disponível na plataforma da instituição, estimulando a participação da comunidade interna e externa: estudantes do IFRS buscando novos conhecimentos e recursos para o cumprimento de horas extracurriculares de seus cursos de formação, servidores (técnicos e docentes) buscando qualificação e fomentando a criação de novos objetos educacionais através de projetos de pesquisa e extensão. De maneira mais ampla, espera-se que o trabalho desenvolva novas perspectivas diante do tema e aprofunde a discussão sobre os desafios e potenciais do formato MOOC na oferta de cursos de extensão a distância, de maneira que a extensão do IFRS cumpra com efetividade seu papel de promover o relacionamento amplo e dialógico com a sociedade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e conheça melhor as demandas da comunidade onde atua.

Palavras-chaves: Cursos de Extensão a Distância. MOOC.

ABSTRACT

This dissertation investigates the offer of online extension courses of the IFRS and identifies the influence of certain characteristics of the Massive Open Online Courses (MOOC). It analyzes how this format could enhance and expand the institution's extension actions, perspectives, limitations and possibilities of this combination. Of exploratory nature and a qualitative-quantitative approach, a bibliographical review, a documentary analysis was carried out and, through the collection and analysis of data between the years 2016 and 2018 obtained from the Coordination of Distance Education (CEaD), we sought to produce the following results and products: a) provide an overview of the distance extension courses already offered to the community in general, as well the characteristics and results of this offer; b) identify the profile and demands of students linked to the platform; c) demonstrate the current regulations in the institution to offer courses in this format and present a summary of how to promote actions in this area, including the provision of certificates and the conversion of the offer into financial resources for the campuses; d) provide data that direct new actions in this area by IFRS campuses. It is also expected that this work will broaden the dissemination of the catalog of distance learning courses available on the institution's platform, stimulating the participation of the internal and external community: IFRS students seeking new knowledge and resources to fulfill extracurricular hours of their courses (technicians and teachers) seeking qualification and fostering the creation of new educational objects through research and extension projects. More broadly, is expected to develop new perspectives on the subject and deepen the discussion on the challenges and potential of the MOOC format in the provision of distance learning courses, so IFRS's extension area could effectively fulfill its role to promote a broad and dialogical relationship with society, indissociability education-research-extension and better know the demands of the community where it operates.

Keywords: Online extension courses. MOOC.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 | Delimitações do trabalho | 14 |
| 1.2 | Justificativa | 15 |
| 1.3 | Objetivos | 17 |
| 1.4 | Estrutura do trabalho | 18 |
| 2 | REVISÃO DA LITERATURA | 19 |
| 2.1 | Extensão | 19 |
| 2.2 | Cursos de extensão a distância | 21 |
| 2.3 | MOOC: Massive Open Online Courses | 24 |
| 2.3.1 | Conectivismo | 25 |
| 2.3.2 | Trajatória e o surgimento das Plataformas Agregadoras | 28 |
| 2.3.3 | Classificação e características | 31 |
| 2.3.4 | Influência nas instituições de ensino brasileiras | 34 |
| 3 | CONVERSAÇÃO ENTRE CONCEITOS | 36 |
| 4 | CAMINHO METODOLÓGICO | 39 |
| 5 | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DESTA PESQUISA | 42 |
| 5.1 | Cursos de Extensão a distância no IFRS | 42 |
| 5.1.1 | Diretrizes | 42 |
| 5.1.2 | Estrutura organizacional | 45 |
| 5.1.3 | Roteiro e fluxo para ofertar cursos de extensão a distância no IFRS | 46 |
| 5.1.4 | Convertendo a oferta em recursos financeiros para o campus: aluno equivalente | 50 |
| 5.1.5 | Influência dos MOOC | 51 |
| 5.2 | Análise dos dados coletados no AVEA de cursos de extensão a distância do IFRS | 53 |
| 5.2.1 | Perfil da oferta de cursos | 54 |
| 5.2.2 | Perfil dos estudantes matriculados | 56 |
| 5.2.3 | Opinião dos estudantes participantes do AVEA | 60 |
| 5.3 | Cursos de Extensão a distância em outros Institutos Federais | 63 |
| 6 | CONCLUSÕES | 67 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Linha de tempo dos MOOC de 2008 a 2012..... | 30 |
| Figura 2 - Disponibilidade dos MOOC de 2013 a 2016. | 30 |
| Figura 3 - Arquitetura sugerida para um MOOC de camada dupla (cMOOC + xMOOC). | 32 |
| Figura 4 - Padrão de estudantes nos MOOC estilo Coursera. | 33 |
| Figura 5 - Perspectiva de monetização de cursos MOOC pela plataforma Coursera. | 34 |
| Figura 6 - Página inicial da plataforma de cursos Lúmina, da UFRGS. | 35 |
| Figura 7 - Estrutura da EaD-IFRS. | 45 |
| Figura 8 - Fluxo simplificado para oferta de cursos de extensão a distância no IFRS. | 50 |
| Figura 9 - Página inicial de ensino a distância do IFRS, administrada pela CEaD-Reitoria. | 52 |
| Figura 10 - Catálogo de cursos a distância do IFRS, administrado pela CEaD-Reitoria. | 53 |
| Figura 11 - Página inicial de educação a distância do IFSUL. | 64 |
| Figura 12 - Página de educação a distância do IFFARROUPILHA. | 65 |
| Figura 13 - Oferta de cursos a distância do IFFARROUPILHA. | 66 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Resposta à pergunta: “Por que você escolheu realizar este curso?” | 57 |
| Tabela 2 - Resposta à pergunta: “Atualmente você...” | 57 |
| Tabela 3 - Resposta à pergunta: “Atualmente...” | 58 |
| Tabela 4 - Resposta à pergunta: “Qual é o seu nível de conhecimento em informática?” | 58 |
| Tabela 5 - Resposta à pergunta: “Qual é o seu maior nível de escolaridade” | 59 |
| Tabela 6 - Resposta à pergunta: “Este foi o seu 1° curso realizado a distância?” ... | 59 |
| Tabela 7 - Resposta à pergunta: “Este foi o seu 1° curso MOOC realizado? (MOOC = sem tutoria)” | 60 |
| Tabela 8 - Resposta à pergunta: “Você já havia utilizado o AVEA Moodle?” | 60 |
| Tabela 9 - Resposta à pergunta: “Como você avalia o curso?” | 61 |
| Tabela 10 - Resposta à pergunta: “Sobre a organização dos conteúdos do curso...” | 61 |
| Tabela 11 - Resposta à pergunta: “Em geral, como você avalia os materiais disponibilizados no curso?” | 61 |
| Tabela 12 - Resposta à pergunta: “Sobre as suas expectativas quanto ao curso...” .. | 62 |
| Tabela 13 - Resposta à pergunta: “Sobre a duração do curso...” | 62 |
| Tabela 14 - Resposta à pergunta: “Você teria interesse em realizar outros cursos?” .. | 62 |
| Tabela 15 - Resposta à pergunta: “Você indicaria este curso a seus amigos ou conhecidos?” | 63 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Classificação dos cursos de extensão e definições. | 23 |
| Quadro 2 - Comparação das teorias de aprendizagem..... | 28 |
| Quadro 3 - Resumo das diretrizes para a oferta de cursos de extensão a distância no IFRS. | 43 |
| Quadro 4 - Atribuições e competências das áreas..... | 44 |
| Quadro 5 - Roteiro para capacitação pedagógica ao ofertar um curso de extensão a distância. | 47 |
| Quadro 6 - Roteiro para ofertar cursos de extensão a distância no IFRS. | 48 |
| Quadro 7 - Exemplos de cálculo do índice de aluno equivalente. | 51 |
| Quadro 8 - Cursos de extensão a distância ofertados por área de conhecimento - IFRS. | 55 |
| Quadro 9 - Oferta de cursos de extensão a distância por campus - IFRS. | 55 |
| Quadro 10 - Índice de conclusão dos cursos de extensão a distância - IFRS..... | 56 |
| Quadro 11 - Tipo de tutoria dos cursos de extensão a distância - IFRS. | 56 |

LISTA DE ABREVIATURAS

AVEA: Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

CEaD: Coordenadoria de Educação a Distância

CGAE: Comissão de Gerenciamento de Ações de Extensão

EaD: Educação a Distância

FORPROEX: Fórum de Pró-reitores de Extensão

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

MPIE: Mestrado Profissional em Informática na Educação

MOOC: Massive Open Online Courses

NEaD: Núcleo de Educação a Distância

PNE: Plano Nacional de Extensão

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática dos cursos de extensão a distância e pelos *Massive Open Online Courses (MOOC)* surge ainda no ano de 2015, início da primeira turma do Mestrado Profissional em Informática na Educação do IFRS. Neste momento, era perceptível quanto o acrônimo “MOOC” havia assumido um espaço relevante na área educacional e era comum perceber em conversas entre estudantes, professores e principalmente em redes sociais a troca de informações e recomendações sobre este tipo de cursos. Em especial nas redes sociais, “*Open*” ganhou um sentido de gratuidade e isso estimulou uma intensa troca e compartilhamento de informações sobre locais onde encontrar os MOOC e listas como “Os 10 melhores MOOC para fazer em 2016”. Verificava-se também uma grande curiosidade em relação a algo até então improvável, como assistir a uma aula de um professor de Harvard ou do MIT, ou realizar um curso oferecido pela Universidade de Cambridge.

Esta onda de discussões e divulgações sobre MOOC despertou a curiosidade em entender de onde partia este acrônimo tão comentado e quais razões levavam a instituições de ensino internacionais extremamente renomadas a oferecerem parte de seus conteúdos de forma aberta para estudantes do mundo inteiro. No entanto, estas indagações traziam junto a inquietude de realizar uma pesquisa acadêmica a respeito dos MOOC que conseguisse aliar um problema prático, se possível dentro do próprio IFRS. A primeira e natural associação feita foi com a temática dos cursos de extensão a distância e como estas ações poderiam, de alguma forma, ser potencializadas levando em conta determinados elementos e características dos MOOC.

Ao iniciar as leituras sobre ambos os temas, foi possível rapidamente, além de estabelecer uma relação conceitual, identificar que algumas proposições dos MOOC, desde sua origem em 2008 no Canadá, respaldados na teoria conectivista de Siemens e Downes (2004), até as derivações e modelos propostos pelas instituições americanas como Coursera¹ e edX², eram bastante aderentes às ações de extensão envolvendo oferta de cursos a distância. A possibilidade de reunir grandes grupos de

¹ <https://www.coursera.org/>

² <https://www.edx.org/>

estudantes em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) adequado à este fim, bem como de expandir a interação das instituições de ensino com as comunidades onde atuam, abrindo as portas através de uma plataforma virtual, estendendo os resultados das áreas de pesquisa e ensino para as comunidades onde atuam, são elementos que configuram uma relação próxima com as propostas subjacentes aos termos “*massive*” e “*open*”.

1.1 Delimitações do trabalho

De forma a delimitar o tema, esta pesquisa foca especificamente em uma das ações de extensão: cursos a distância para a comunidade externa. O atual contexto do mercado de trabalho e acadêmico demanda um processo de educação continuada e atualização de conhecimento no qual é fundamental a realização de cursos que forneçam um certificado de conclusão oficial para que possa posteriormente ser comprovada a realização do curso, carga horária e temáticas abordadas. Estes certificados serão utilizados na comprovação de atividades extracurriculares, demanda muito comum em cursos técnicos e de graduação, para progressão de carreira de servidores públicos, na participação de provas de títulos de concursos públicos, também para obtenção de bolsas de estudos e acesso a diversos tipos de progressão profissional. Ao tratar de cursos de extensão a distância, automaticamente estamos falando de um curso que fornece certificado de conclusão pela instituição de ensino ofertante. Nas grandes plataformas agregadoras MOOC disponíveis, geralmente o conteúdo dos cursos está aberto de forma parcial ou completa, mas a obtenção do certificado de conclusão ocorre normalmente mediante o pagamento de uma taxa aproximada de USD 50.

A adoção em todo mundo do acrônimo MOOC por parte de grandes instituições de ensino, principalmente as de capital privado, e a adesão às grandes plataformas agregadoras de cursos como Udacity³, Coursera e edX seguiu uma tendência que envolve principalmente uma estratégia de marketing que consiste, entre outras coisas, em posicionamento e internacionalização de marca. Isto possibilita a abertura de um

³ <https://br.udacity.com/>

mercado de milhões de estudantes e a associação do nome da instituição às iniciativas “socialmente responsáveis” como disponibilizar conteúdos abertos (sem custo). Estas ações criam uma condição favorável para a marca, abre uma nova e consistente possibilidade de lucros (desde divulgação dos cursos até o pagamento pelo certificado no final dos MOOC). Para as instituições públicas de ensino o foco em lucratividade é substituído pela busca em demonstrar a excelência dos cursos e da instituição em determinadas áreas de conhecimento. Segundo o site do IFRS⁴, um dos objetivos institucionais é “oportunizar de forma mais expressiva as possibilidades de acesso à educação gratuita e de qualidade e fomentar o atendimento a demandas localizadas, com atenção especial às camadas sociais que carecem de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo produtivo”.

Ao longo deste trabalho, foram pesquisados os *websites* dos 17 *campi* do IFRS buscando identificar cursos de extensão, além dos disponíveis no AVEA Moodle administrado pela CEaD, na reitoria do IFRS. Foram encontrados apenas cursos presenciais que compartilham materiais e conteúdos através de AVEA do Campus. É importante destacar que estes não são cursos de extensão a distância e, portanto, estão fora do escopo desta pesquisa. Trata-se de cursos, que até podem ser de extensão, mas são presenciais, e o AVEA é apenas uma ferramenta de apoio.

1.2 Justificativa

Esta pesquisa se justifica no âmbito da extensão pois, conforme apontado por Bartnik e Silva (2009), apesar de todo o conjunto de atividades extensionistas universitárias e das iniciativas para disseminar o que tem sido feito por meio destas, o fato é que a produção no Brasil sobre o tema é consideravelmente tímida e ainda restrita ao contexto interno das Instituições de Ensino Superior, sendo pouco difundidas e compartilhadas com a sociedade em modo geral.

Outro aspecto importante é a insuficiência de objetos de aprendizagem em língua portuguesa que avançam em quantidade e qualidade numa velocidade infinitamente inferior ao avanço das TIC. Cresce no país de um lado a disponibilidade

⁴ <https://arquivo.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246>

de soluções para uso educacional das TIC. No entanto não se pode afirmar o mesmo em relação à disponibilidade de conteúdo educacional digital. As iniciativas governamentais e privadas e a quantidade de conteúdos educacionais digitais em língua portuguesa ainda está longe de ser suficiente (TAROUCO, 2014).

Para Steffens apud Zapata-Ros (2014), os MOOC devem aos poucos converter-se em programas universitários. Na verdade, as universidades oferecerão nanograduações (*nanodegrees*) em formato de mini-cursos, como ocorre na plataforma Udacity. Para o autor, há dois caminhos para o desenvolvimento dos MOOC: o primeiro seria o recrutamento de talentos com base nos dados massivos de estudantes. Os MOOC criariam então uma nova meritocracia na educação superior. O outro caminho teria a perspectiva da pedagogia de ajuda ou um caminho que ajude os estudantes a melhorarem sua maneira de aprender com o uso das tecnologias digitais.

O presente trabalho intitulado “Cursos de extensão a distância no IFRS: um estudo sobre o perfil da oferta, demandas, perspectivas e influência dos *Massive Open Online Courses* (MOOC)” tem como pergunta norteadora: qual a influência de determinados atributos dos MOOC na oferta de cursos de extensão a distância do IFRS?

Desta pergunta, urgem outras específicas que direcionaram a investigação:

- Quais os procedimentos para ofertar cursos de extensão a distância de forma a potencializar a oferta?
- Quantos e quais *campi* do IFRS oferecem cursos de extensão a distância?
- Quantos e quais cursos já foram oferecidos pelos *campi* e qual a atual oferta?
- Qual ou quais as plataformas agregadoras utilizadas?
- Qual o número de estudantes inscritos e número de concluintes nos cursos já oferecidos?
- Quais elementos dos MOOC podem potencializar a oferta de cursos de extensão a distância da instituição?

1.3 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a oferta de cursos de extensão a distância do IFRS e identificar a influência de determinadas características dos Massive Open Online Courses (MOOC). Busca determinar como este formato poderia potencializar e ampliar as ações de extensão da instituição, em específico os cursos de extensão a distância que são a temática central deste trabalho, delinear perspectivas, bem como as limitações e possibilidades dos cursos no formato MOOC. De maneira mais ampla, espera-se que o trabalho desenvolva novas perspectivas diante do tema e aprofunde a discussão sobre os desafios e potenciais do formato MOOC na oferta de cursos de extensão a distância, de maneira que a extensão do IFRS cumpra com efetividade seu papel de promover o relacionamento amplo e dialógico com a sociedade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e conheça melhor as demandas da comunidade onde atua.

De natureza exploratória e abordagem quali-quantitativa, realizou-se a revisão bibliográfica, análise documental e, através da coleta e análise de dados da oferta de cursos de extensão a distância do IFRS entre os anos de 2016 e 2018 (até 25/04), obtidos junto à Coordenadoria de Educação a Distância (CEaD), buscou-se produzir os seguintes resultados e produtos:

- Demonstrar qual a normatização vigente na instituição para a oferta de cursos neste formato e apresentar um roteiro resumido de como promover ações nesta área, contemplando o fornecimento de certificados e conversão da oferta em recursos financeiros para os campi;
- Fornecer uma visão geral dos cursos de extensão a distância já ofertados à comunidade em geral, bem como características e resultados desta oferta;
- Identificar o perfil e demandas dos estudantes vinculados à plataforma;
- Fornecer dados que direcionem novas ações nesta área por parte dos *campi* do IFRS.
- Espera-se também que este trabalho amplie a divulgação do catálogo de cursos de extensão a distância disponível na plataforma da

instituição, estimulando a participação da comunidade interna e externa: estudantes do IFRS buscando novos conhecimentos e recursos para o cumprimento de horas extracurriculares de seus cursos de formação, servidores (técnicos e docentes) buscando qualificação e fomentando a criação de novos objetos educacionais através de projetos de pesquisa e extensão.

1.4 Estrutura do trabalho

Além da introdução, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos, conforme segue:

O Capítulo 2 apresenta o percurso histórico dos MOOC, desde a teoria conectivista até as derivações conceituais ocorridas ao longo do tempo. Analisa as grandes plataformas agregadoras de cursos surgidas ao longo do tempo, uma possível classificação conceitual dos MOOC, características e a influência especificamente em algumas das grandes instituições de ensino brasileiras.

O Capítulo 3 estabelece uma conversação entre os MOOC e os conceitos de Sociedade em Rede de Castells (1996) e Cibercultura de Levy (1999), de forma a demonstrar que os MOOC são resultantes de diversos outros movimentos sociais e tecnológicos.

O Capítulo 4 apresenta o caminho metodológico percorrido, descrevendo a forma da coleta de dados e os passos concluídos para a construção deste trabalho.

A seguir, o Capítulo 5 traz a apresentação dos dados coletados através desta pesquisa, apontando a legislação nacional e institucional que fundamenta a oferta de cursos de extensão no IFRS, como estão estruturadas as áreas de apoio, uma análise de como os MOOC influenciaram a oferta histórica e atual de cursos e um roteiro para ofertar cursos de extensão a distância no IFRS. Além disso será apresentada uma análise dos dados coletados no AVEA de cursos de extensão a distância do IFRS que permite identificar dados como: perfil da oferta de cursos, perfil dos estudantes matriculados e opinião dos estudantes participantes.

Ao final, o Capítulo 6 apresenta as considerações finais deste trabalho, resultados obtidos e possibilidades de trabalhos futuros na área.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Esta revisão bibliográfica objetiva aproximar os conceitos chave que são objeto desta pesquisa: cursos de extensão a distância e MOOC. Com isso, será possível destacar alguns dos mais relevantes pontos de conversação das teorias de alguns autores no que se refere ao aprendizado e conhecimento na era das tecnologias digitais com a oferta de cursos de extensão a distância, bem como da construção de conhecimento em redes de forma colaborativa e ferramentas tecnológicas que viabilizam tal elemento. Complementarmente, serão trazidos os conceitos de Sociedade da Informação de Castells (1996) e Cibercultura de Lévy (1999), de forma a estabelecer a conversação entre os elementos de discussão propostos neste trabalho.

2.1 Extensão

Antes de tratar da temática dos cursos de extensão a distância é necessário entender a amplitude, importância e objetivos centrais da extensão. Para tanto, é preciso trazer o que fundamenta a Extensão no Brasil e quais as expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo em relação a esta área.

A extensão universitária ou a praticada pelos Institutos Federais abrange múltiplas práticas, programas ou projetos denominados práticas extensionistas. São um conjunto de atividades acadêmicas que podem contemplar, por exemplo, oferecimento de minicursos ou eventos, até o desenvolvimento de palestras, consultorias, projetos e atividades sociais em diversas áreas, de acordo com uma demanda local onde instituição de ensino está localizada. O que une todas estas ações de prática extensionista é o ideal a que estão ligadas, ou seja, a busca de uma participação mais efetiva das instituições de ensino na sociedade, considerando sua grande responsabilidade e relevância social. Dessa forma, existem inúmeros programas de extensão que contemplam o que seria o ideal de atuação das instituições de ensino diante da necessidade de respostas para os problemas enfrentados pela sociedade.

Segundo Amorim (2013), a extensão teve origem na Universidade de Oxford em meados do século XIX com o desenvolvimento de trabalhos filantrópicos na universidade e ao longo do tempo as práticas extensionistas ganharam força nas universidades da Europa e da América Latina. De acordo com Fagundes (1985), as primeiras atividades de extensão universitária surgem no Brasil no começo do século XX, influenciadas essencialmente por duas correntes: a europeia, que a entendia a partir do oferecimento de cursos ministrados pelo esforço autônomo dos intelectuais com o objetivo de se aproximar da população; a norte-americana, mais direcionada para o desenvolvimento de comunidades e caracterizada pela prestação de serviços a estas. Conforme o FORPROEX (2007), estas duas vertentes deixaram suas marcas nas práticas extensionistas brasileiras, que são perceptíveis ainda hoje, ao associarem o papel da universidade com a consolidação da democracia, o desenvolvimento socioeconômico e a valorização dos direitos humanos e, particularmente, ao sublinhar o comprometimento da comunidade acadêmica com as demandas sociais e com o impacto de suas ações em relação a estas. Para Fossá (2003), este cenário consolidou-se ainda mais diante da redução da ação social do Estado, assim como pelas demandas e necessidades cada vez maiores da sociedade e a ampliação do cenário de exclusão social. Neste contexto, universidades públicas e privadas criam ações para uma atuação mais presente e solidária no campo social, através da adoção de políticas de extensão junto aos cursos oferecidos, voltadas para o desenvolvimento educacional, cultural, artístico, científico e tecnológico da comunidade.

A Constituição Federal de 1988 define a obrigatoriedade da integração e do chamado tripé entre Ensino-Pesquisa-Extensão nas universidades brasileiras (BRASIL, 1988). Um dos propósitos da extensão é integrar as áreas de ensino e pesquisa com a sociedade e isso se dá numa via de mão dupla em que a universidade leva até a comunidade os resultados obtidos nestas áreas, fornecendo conhecimentos e assistência e recebendo ao mesmo tempo entendimento e retorno das reais necessidades, problemas e aspirações dessas comunidades, ou seja, a universidade também aprende com a sociedade. Com isso, renova-se e modifica suas estruturas para que não seja mais um feudo de conhecimento, com largos e altos muros e portões fechados à população, distante de sua função social original.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), conceitua extensão como “o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”. De acordo com o FORPROEX (2007), “para que as competências profissionais sejam amplamente desenvolvidas, a pesquisa e a extensão são imprescindíveis. Ambas potencializam-se significativamente quando desenvolvidas conjuntamente”.

As ações de extensão são classificadas em:

- Programa
- Projeto
- Curso
- Evento
- Prestação de serviços

Dados os elementos e conceituação essencial da extensão, sua relevância e a visão de que esta é indissociável da pesquisa e ensino, em especial devendo atuar como o grande ponto de interseção da pesquisa com a sociedade, o capítulo seguinte aprofunda o foco desta pesquisa que são os cursos de extensão a distância.

2.2 Cursos de extensão a distância

Cursos de extensão a distância estão associados ao conceito de Educação Continuada e no Brasil já são uma experiência relativamente antiga. Atribui-se à Universidade de Brasília (UnB) o pioneirismo nesta área, com a assinatura, no de ano 1979, de um convênio com a Open University⁵ da Inglaterra. O objetivo era ofertar diversos cursos de extensão na modalidade a distância e o convênio se estendeu até 1985. Nos anos seguintes, a universidade incorporou educação a distância a sua estrutura pedagógica, seja utilizando as tecnologias para apoiar a educação presencial ou para a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade a distância.

⁵ <http://www.open.ac.uk/>

O FORPROEX (2007) define cursos de extensão como a “ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos”.

Observações:

- Ações dessa natureza com menos de 8 horas devem ser classificadas como “evento”.
- Prestação de serviço realizada como curso deverá ser registrada como curso.
- Curso presencial exige a presença do aluno durante toda a oferta da carga horária.
- Curso de extensão a distância é caracterizado pela não-exigência da presença do aluno durante toda a oferta da carga horária; as atividades presenciais (sessões de esclarecimento, orientação presencial, avaliação, etc) não devem ultrapassar 20% da carga horária total.

No Quadro 1 são apresentadas as classificações dos cursos de extensão quanto ao tipo, modalidade e duração:

Quadro 1 - Classificação dos cursos de extensão e definições.

| CLASSIFICAÇÃO DO CURSO (classificar sempre nas três categorias I, II e III) | DEFINIÇÃO | |
|---|---|---|
| I | Presencial | Curso cuja carga horária computada é referente à atividade na presença de professor / instrutor. |
| | A distância | Curso cuja carga horária computada compreende atividades realizadas sem presença/supervisão de professor / instrutor (as avaliações podem ser presenciais). |
| II | Até 30 horas | Curso cuja carga horária é de até 30 horas. |
| | Igual ou superior a 30 horas | Curso cuja carga horária é igual ou superior a 30 horas. |
| III | Iniciação | Curso que objetiva, principalmente, oferecer noções introdutórias em uma área específica do conhecimento. |
| | Atualização | Curso que objetiva, principalmente, atualizar e ampliar conhecimentos, habilidades ou técnicas em uma área do conhecimento. |
| | Treinamento e qualificação profissional | Curso que objetiva, principalmente, treinar e capacitar em atividades profissionais específicas. |
| | Aperfeiçoamento* | Curso com carga horária mínima de 180h, destinado a graduados. |
| | Especialização* | Curso com carga horária mínima de 360h, destinado a graduados. |

Cursos de Especialização e de Aperfeiçoamento: esses cursos, classificados como pós-graduação *lato sensu*, podem ter sua classificação definida na lei da reforma universitária (como "educação continuada?"), atualmente tramitando no Congresso Nacional como anteprojeto. O setor de gestão desses cursos, atualmente, varia conforme a opção da universidade (pró-reitoria de extensão e/ou pró-reitoria de pós-graduação). De qualquer forma, seus produtos devem ser informados no Quadro Q.94 e Quadro Q.95, do Censo da Educação Superior (ver ANEXOS), como "igual ou superior a 30 horas".

Fonte: Extensão Universitária: Organização e Sistematização - Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras.

Neste capítulo foi delimitado e conceituado um dos escopos centrais da pesquisa, que é a oferta de cursos de extensão a distância. No Capítulo 5 serão apresentadas as diretrizes, ou seja, leis nacionais e instruções normativas institucionais que determinam estas ações no IFRS. No mesmo capítulo será apresentado também o conceito de aluno equivalente, ou seja, quais os mecanismos para que a oferta de cursos de extensão a distância seja revertida em recursos na matriz orçamentária do campus que cria e oferta a ação.

Conceituados estes temas, já é possível entrar na temática dos MOOC e estabelecer as relações possíveis, conforme será tratado no capítulo a seguir.

2.3 MOOC: Massive Open Online Courses

Os *Massive Open Online Courses* são, em síntese, uma agregação do conceito de EaD (Educação a Distância) através de um AVEA (Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem), oferecendo cursos abertos (sem restrições para participação ou pré-requisitos, muitas vezes gratuitos), para um grande ou ilimitado número de participantes (massivos). O acrônimo é cunhado por Dave Cormier (2008)⁶, em referência ao curso organizado também no ano de 2008, no qual George Siemens e Stephen Downes ministraram na Universidade de Manitoba (Canadá) o que teria sido o primeiro MOOC, intitulado “*Connectivism and Connective Knowledge*”, *CCK08*, com mais de 2.300 inscritos. Nos ideais destes pesquisadores estava a visão de MOOC como uma plataforma gratuita, organizada para atender um número massivo de pessoas, de modo que elas pudessem se reunir e discutir sobre determinados temas ou conhecimentos de forma colaborativa, com participação e envolvimento direto dos alunos no processo de aprendizagem, de forma que o conhecimento construa-se com base na postura ativa do estudante, sendo o professor um curador de conteúdos. Estas características derivam ideologicamente do conectivismo. Ocorreram outras edições deste curso promovidas pelos mesmos pesquisadores nos anos de 2009 e 2011 (YUAN; POWELL, 2013).

Segundo Santos (2014), em 2011, professores de engenharia da Universidade de Stanford ofereceram três cursos na área de ciências da computação já definidos como MOOC. O curso intitulado “Introdução à Inteligência Artificial” foi oferecido de forma gratuita para estudantes de qualquer lugar do mundo. O resultado foi a participação de 160 mil estudantes de mais de 190 diferentes países. Esse parece ter sido o marco de uma mudança na oferta de cursos online ou ensino a distância, iniciando a formação de consórcios para a criação das grandes plataformas

⁶ <http://davecormier.com/edblog/2008/10/02/the-cck08-mooc-connectivism-course-14-way/>

agregadoras MOOC em expansão até os dias de hoje, como Coursera, MiríadaX⁷, Udacity, edX e Veduca.⁸

Para Cisel & Bruillard (2012), não há um consenso ao conceituar MOOC. Apesar das características comuns como serem *online*, abertos e massivos, houve mudanças significativas nos MOOC após o surgimento das grandes plataformas americanas ao longo de 2012. Já o primeiro MOOC (Siemens e Downes, 2008), que dá origem ao termo, era uma resultante da teoria conectivista.

Pesquisar sobre os MOOC exige então, primeiramente, estudar a teoria que os fundamenta e o contexto onde é cunhado este acrônimo. Nas últimas décadas as tradicionais teorias de ensino e aprendizagem são constantemente revisitadas, questionadas e sua aplicabilidade por vezes é contestada num contexto educacional permeado por grande influência da tecnologia da informação. Por outro lado, também é motivo de grande contestação a oferta massiva de materiais instrucionais carentes de fundamentação pedagógica adequada, colocando em foco a qualidade da aprendizagem em ambientes virtuais. Desta forma, é necessário estudar o conectivismo, que busca posicionar-se como uma nova abordagem de ensino e aprendizagem e que precede o surgimento dos MOOC.

2.3.1 Conectivismo

Segundo Mattar (2013), diversos autores atualmente defendem a necessidade do surgimento de novas abordagens pedagógicas que considerem a aprendizagem em ambientes virtuais, bem como a colaboração e interação decorrentes destes ambientes conectados. Afirmam ainda que seriam necessárias, no mínimo, iniciativas revisionistas das abordagens tradicionais. Neste contexto, em 2004, os canadenses George Siemens e Stephen Downes iniciam a produção de uma sequência de artigos definidores do conectivismo (Anderson e Dron, 2011). Conforme afirma Siemens (2004, p. 11):

O campo da educação tem sido lento em reconhecer, tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem como as mudanças ambientais na qual tem significado aprender. O conectivismo fornece uma percepção das

⁷ <https://miriadax.net/>

⁸ <https://veduca.org/>

habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital.

O texto base da teoria conectivista foi publicado por George Siemens em 2004, intitulado “Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a era digital”, onde é destacado o fato de que as teorias pedagógicas tradicionais nascem num tempo onde a aprendizagem ainda não sofria impacto significativo da tecnologia. Este contexto foi significativamente alterado com a evolução da tecnologia da informação. O acesso à informação ganhou nova dimensão e velocidade e a necessidade de atualização e renovação de conhecimentos por parte dos aprendizes é constante. Neste artigo, destaca:

Os aprendizes até bem pouco tempo atrás (40 anos) podiam completar a escolaridade requerida e iniciar uma carreira que podia, na maioria das vezes, durar a vida toda. O desenvolvimento das informações era lento. A duração do conhecimento era medida em décadas. Hoje, esses princípios de origem foram alterados. O conhecimento está crescendo exponencialmente. Em muitas áreas a duração do conhecimento é agora medido em meses e anos (SIEMENS, 2004, p. 1).

De acordo com Siemens (2004, p. 6) os princípios do conectivismo são:

- I. Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões.
- II. Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
- III. Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
- IV. A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.
- V. É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.
- VI. A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.
- VII. Atualização (“currency” – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas.
- VIII. A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão.

Uma das principais características do conectivismo é o foco nas discussões em torno da construção do conhecimento e como se dá este processo, indo além das questões acerca da transmissão ou duplicação de conhecimento. Neste sentido, o

professor assume um novo papel no conectivismo e não é mais o único ator que propõe conteúdos e avalia desempenhos, recebendo também a colaboração dos alunos nestas ações. Conforme destacam Anderson e Dron (2011, p. 126):

Os artefatos da aprendizagem conectivista são geralmente abertos, acessíveis e persistentes. Assim, a interação em educação a distância move-se para além de consultas individuais com professores (pedagogia CB) e das interações em grupo e limitações dos ambientes virtuais de aprendizagem, associadas à pedagogia construtivista de educação a distância. A presença cognitiva é enriquecida pelas interações periféricas e emergentes em redes, em que ex-alunos, profissionais praticantes e outros professores são capazes de observar, comentar e contribuir para a aprendizagem conectivista.

Siemens defende os princípios do conectivismo e para isso estabelece paralelos com as teorias tradicionais de ensino e aprendizagem. Para tal, construiu um quadro comparativo, tentando posicionar o conectivismo dentro do mesmo âmbito das demais teorias, apontando suas novas proposições, conforme pode ser verificado no Quadro 2:

Quadro 2 - Comparação das teorias de aprendizagem.

| Propriedade Teoria | Behaviorismo | Cognitivismo | Construtivismo Social | Conectivismo |
|--|--|--|--|---|
| Autores-chave | Skinner | Piaget | Vygotsky | Siemens, Downes |
| Conceitos-chave | A mente como "caixa negra" | Adaptação (assimilação+acomodação), organização, esquemas, equilíbrio, desenvolvimento, memória de curto prazo, memória de longo prazo | Negociação social, Zona de Desenvolvimento Próximo | Rede de Conhecimento Pessoal, nodos de conhecimento |
| Como é que a aprendizagem ocorre? | Mudança observável do comportamento | Integração e modificação das estruturas internas, étápico-sequencial | Passagem do nível de desenvolvimento atual para o desenvolvimento próximo, social. | Distribuída dentro de uma rede, social, melhorado pela tecnologia, estabelecimento de conexões, reconhecimento e interpretação de padrões |
| Fatores influentes | Natureza da recompensa, punição, estímulos | Esquema existente, experiências prévias | Envolvimento, participação, social, cultural | Diversidade da rede, força dos laços |
| Papel da memória | Interiorização de experiências repetidas | Codificação, armazenamento, recuperação | | Padrões adaptativos, representativo do estado corrente, existente em redes |
| Como ocorre a transferência de conhecimento | Estímulo-resposta, reforço | Duplicação dos constructos do conhecimento pelo conhecedor | | Conexão com (estabelecimento e adição) de nodos/ligações |
| Tipos de aprendizagem a que se adapta | Aprendizagem baseada em tarefas | Raciocínio, com objectivos claros, resolução de problemas | Social, vaga (mal definida) | Aprendizagem complexa, diversas fontes de conhecimento, núcleo em mudança rápida |
| Papel do aprendiz | Aquisição do saber | Internalização do saber | Co-construção do Saber | Construtor do conhecimento em rede |
| Entidade Social Subjacente | | Sala de aula. Relação pedagógica Aluno-Professor | Grupo de tutores e orientandos, centralizado, controlado, de cima para baixo | |

Fonte: retirado do trabalho de Valentim (2009).

2.3.2 Trajetória e o surgimento das Plataformas Agregadoras

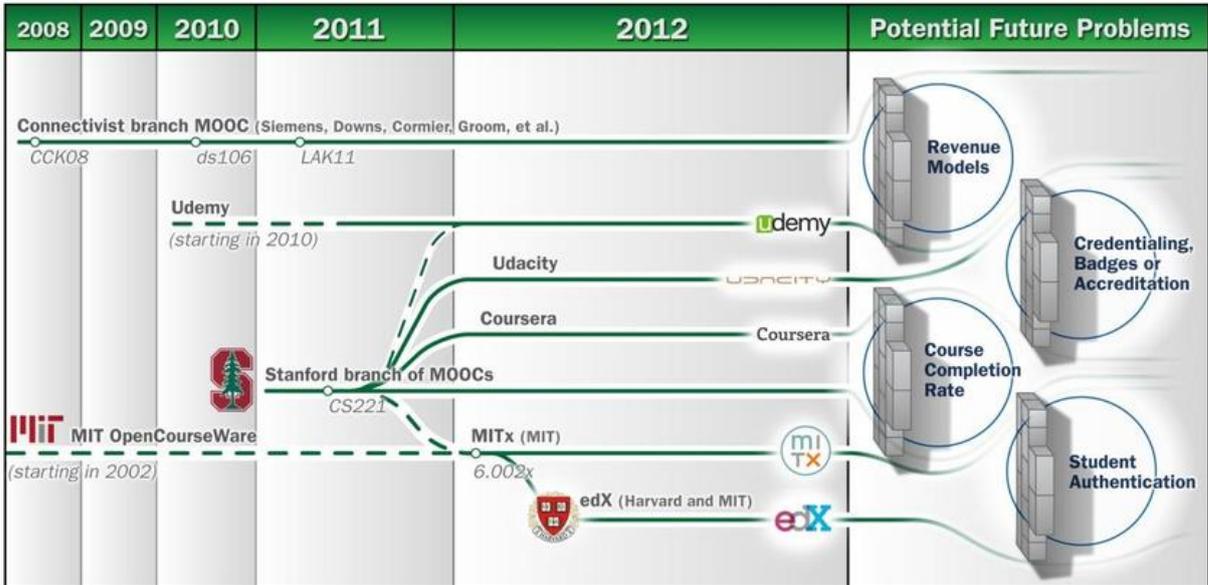
Nos últimos anos, observa-se a oferta exponencial de MOOC por parte de instituições de ensino seculares. O *website* educacional Class Central⁹, especializado na catalogação de cursos neste formato e geração de estatísticas, publicou no ano de 2016 relatório apontando que em 2015 as principais plataformas agregadoras já contavam com mais de 4.200 cursos ofertados por mais de 500 instituições de ensino, num total de 35 milhões de estudantes em todo mundo. Isto resultou em consideráveis esforços de pesquisa na América do Norte e Europa sobre os potenciais deste

⁹ <https://www.class-central.com/>

formato, chamando a atenção de grandes veículos de mídia como o jornal The New York Times que em 2012 publicou reportagem intitulada “*Come the Revolution*” (Friedman, 2012) sentenciando 2013 como o ano dos MOOC, o que se confirmou em grande parte desde o referido ano até os dias atuais. Para Daniel (2012), MOOC representou a palavra da moda na área educacional em 2012.

Verifica-se desde então surgimento e expansão de grandes plataformas agregadoras destes cursos, destacando-se: Coursera (Universidade de Stanford), edX (Consócio da Universidade de Harvard e Massachusetts Institute of Technology-MIT) e Udacity, dos Estados Unidos, MiríadaX (Grupo Universia), Espanha, e Veduca (Brasil). Nestas plataformas estão disponíveis, de forma aberta, cursos de tradicionais instituições como Stanford, MIT, Oxford, Harvard, Berkeley e Cambridge, assim como de instituições brasileiras como USP e PUCRS. A Figura 1 ilustra uma linha de tempo de evolução dos MOOC e uma projeção de problemas futuros em potencial de cada abordagem. O curso CCK08 é considerado o primeiro MOOC e que dá origem ao termo. Ds106 e LAK11 são as edições posteriores do curso de abordagem conectivista. O curso CS221 é considerado o precursor do chamado “padrão *Stanford*” de MOOC, ou xMOOC, e ponto de partida para o início das grandes plataformas agregadoras.

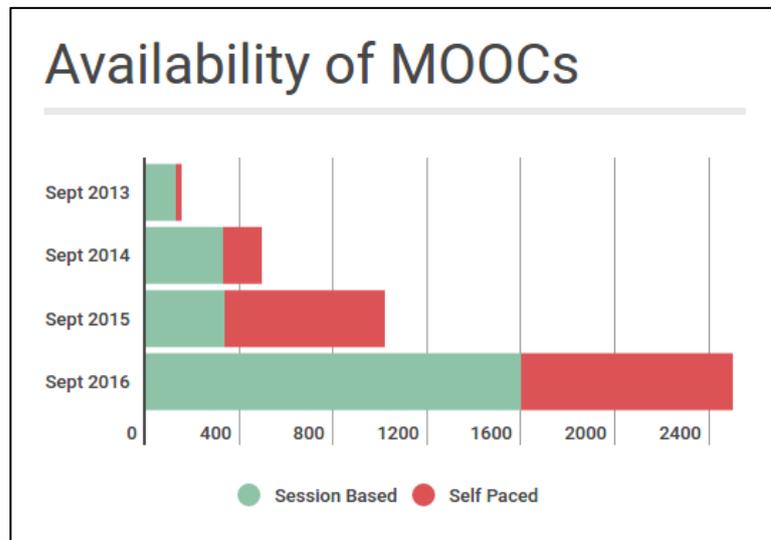
Figura 1 – Linha de tempo dos MOOC de 2008 a 2012.



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/302936992_fig3_Figure-3-A-MOOC-timeline-2008-2012-source-Phil-Hill-e-literate-24072012-Four.

A Figura 2, extraída também do *wesite Class Central*, ilustra o crescimento da oferta de MOOC pelas plataformas agregadoras ao longo dos anos, bem como a característica: “*session based*”, ou seja, cursos baseados em uma agenda ou no tradicional formato educacional de turmas. E “*self paced*”, que seriam os MOOC disponíveis para início a qualquer momento, dependendo apenas da escolha e ritmo determinado pelo estudante.

Figura 2 – Disponibilidade dos MOOC de 2013 a 2016.

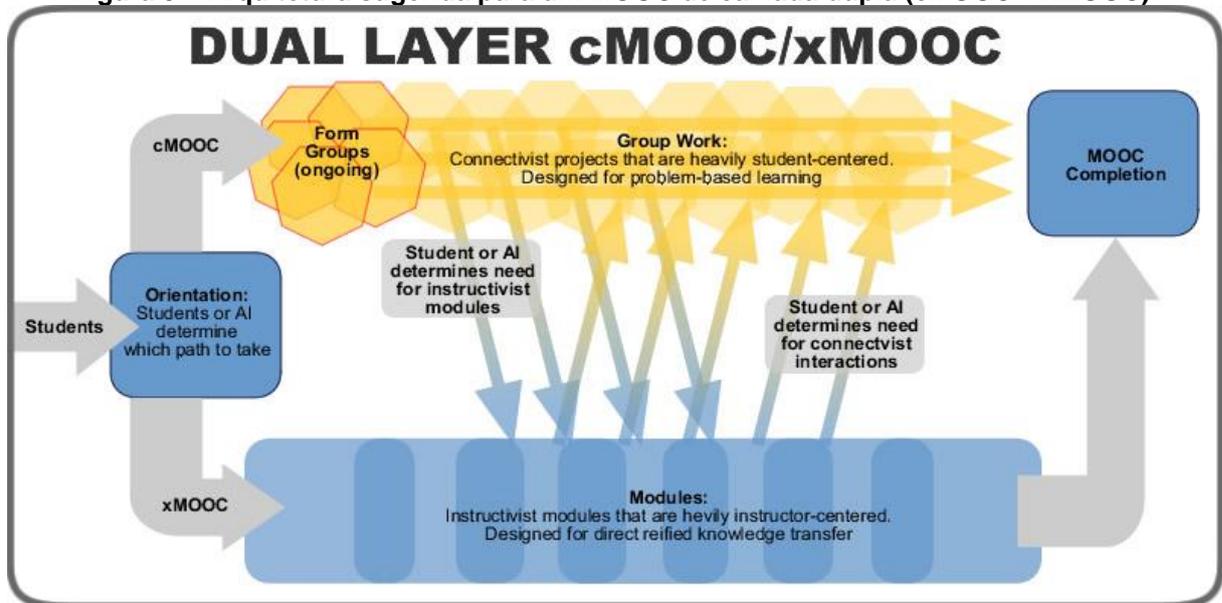


Fonte: <https://www.class-central.com/report/moocs-no-longer-massive/>.

2.3.3 Classificação e características

Daniel (2012) classifica os MOOC em função do seu modelo e da sua inspiração pedagógica. O autor classifica como xMOOC os cursos realizados de acordo com o modelo de Stanford (difundido entre as Universidades americanas) e classifica de cMOOC os de abordagem conectivista. Em síntese, os cMOOC focam na construção de conhecimento de forma colaborativa e na criatividade. As interações são fundamentais neste processo, tendo influência do Construtivismo e de teorias de Educação Aberta. Aqui, a palavra autonomia tem um sentido existencial e de desenvolvimento amplo de um ser humano criativo, crítico e capaz de pensar livremente. De outro lado, os xMOOC remontariam pedagogias conteudistas ou instrucionistas. O foco está na distribuição de conteúdo, muitas vezes de alta qualidade, na possibilidade de lucros com milhares de estudantes em potencial em todo o mundo. Os conteúdos são abertos de forma parcial ou total e, no final do curso, o estudante deve pagar uma taxa para obter o certificado de conclusão. Autonomia refere-se a um estudante capaz de gerenciar sua autoformação e na maioria dos casos sem tutoria humana. Possíveis interações são complementares, mas não foco desta abordagem. Alguns destes elementos podem ser observados na Figura 2, que propõe uma arquitetura para design de MOOC que alie as características dos cMOOC e dos xMOOC, ou seja, com elementos de construção de conhecimento em redes de forma colaborativa dos MOOC conectivistas de Siemens e Downes somadas às características instrutivistas dos cMOOC, largamente difundidos a partir do ano de 2012 pelo modelo norte-americano.

Figura 3 – Arquitetura sugerida para um MOOC de camada dupla (cMOOC + xMOOC).



Fonte: <http://www.edugeekjournal.com/2014/05/04/designing-a-dual-layer-cmoocxmooc/>.

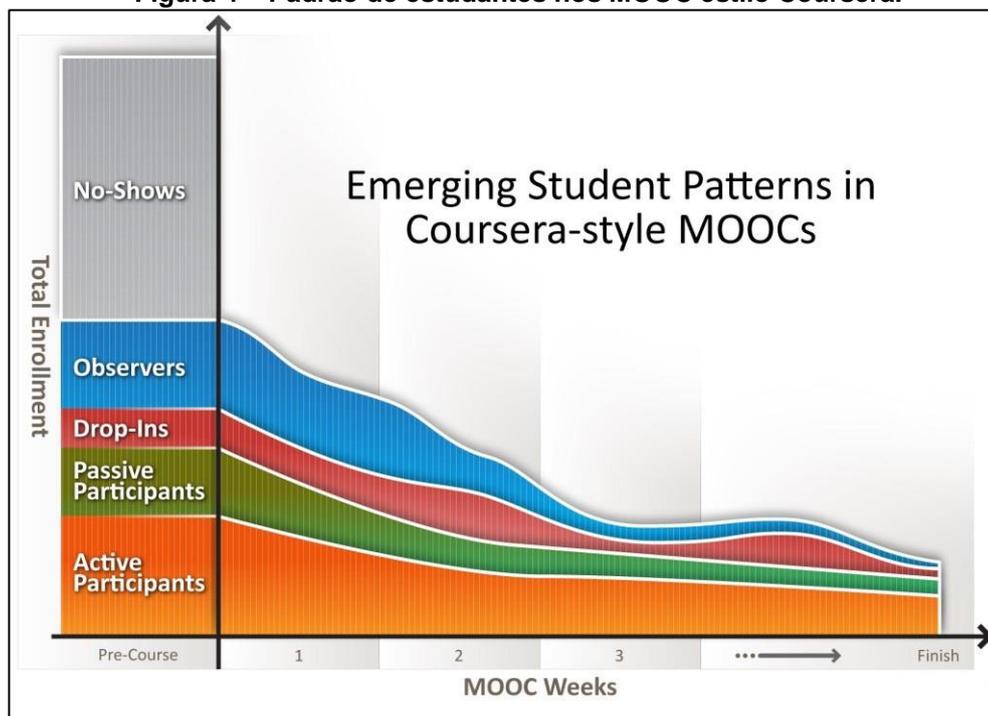
Esta significativa adesão de grandes instituições privadas de ensino, gerando uma oferta cada vez maior de cursos demonstra uma tendência da utilização do MOOC como uma grande vitrine e lucrativo canal de marketing. A disponibilização de conteúdo de forma aberta, por paradoxal que seja, tornou-se importante veículo de fixação de marca para grandes instituições e uma oportunidade para universidades menos conhecidas apresentarem seus programas. Em reportagem intitulada “Usuários brasileiros de MOOCs se multiplicam”¹⁰, o jornal ZeroHora (2015) destacou que na oportunidade, 550 mil brasileiros já haviam se inscrito em MOOC da plataforma Coursera, 140 mil na edX e 120 mil na Udacity. A mesma reportagem trouxe a entrevista dada por Stéphanie Durand, do Coursera, onde destacou o caso da Wesleyan, pequena universidade localizada em Connecticut-EUA, que passou a receber inscrições de diversas partes do mundo devido ao sucesso de seus MOOCs. Stéphanie enfatizou que situações parecidas ocorrem em outros países, salientando que universidades da Europa e da Ásia passam por um processo muito semelhante.

É possível verificar na Figura 4 uma das características marcantes dos xMOOC: o massivo número de participantes dos cursos e o resultante reduzido índice de

¹⁰ <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2015/06/usuarios-brasileiros-de-moocs-se-multiplicam-4791453.html>

concluintes dos cursos. Visto sob um aspecto meramente quantitativo, estes dados levariam a crer em insucesso ou baixa efetividade dos xMOOC. Mas ficam aqui alguns questionamentos como: até que ponto é compromisso dos MOOC (independentemente do tipo) a formação? Não poderiam os MOOC posicionar-se como uma confiável e bem elaborada fonte de informações e conhecimento, mesmo que parcialmente? Não concluir um MOOC mas lá obter uma pequena porção de conhecimento, necessário para atender uma demanda específica, poderia ser caracterizado como uma insucesso devido à evasão?

Figura 4 – Padrão de estudantes nos MOOC estilo Coursera.



Fonte: <http://mfeldstein.com/emerging-student-patterns-in-moocs-a-revised-graphical-view/>.

A Figura 5, extraída pelo *website Class Central* de uma apresentação do *Coursera Partners Conference 2016*, demonstra a ênfase no largo crescimento da quantidade de estudantes pagantes na plataforma, apresentando naquele ano mais de 100.000 estudantes pagantes e um crescimento mensal de 20.000 novos estudantes ou clientes.

Figura 5 – Perspectiva de monetização de cursos MOOC pela plataforma Coursera.



Fonte: <https://www.class-central.com/report/moocs-no-longer-massive/>.

2.3.4 Influência nas instituições de ensino brasileiras

No Brasil, em setembro de 2014, USP e UNICAMP lançam seus primeiros cursos na plataforma Coursera, enquanto em dezembro de 2014 a PUCRS lançou seu primeiro curso nesta plataforma.

Em agosto de 2016 a UFRGS lança a “Lúmina”¹¹, sua plataforma própria de cursos online. Conforme noticiado pela universidade¹²: “a plataforma Lúmina destinada a oferecer cursos online, massivos e abertos ao público, conhecidos como MOOCs (Massive Open Online Course). Gratuita e de acesso livre, a plataforma possibilita a auto-organização dos estudos no ritmo do aluno”. Na mesma notícia publicada no site, a professora Mara Lúcia Fernandes Carneiro, secretária de Educação a Distância, destacou que esse formato de oferta de cursos já era desejado pelos estudantes, ressaltando que “O desafio é incentivar os professores a tomarem

¹¹ <https://lumina.ufrgs.br/>.

¹² <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-lanca-plataforma-de-cursos-online-gratuitos>

conta do Lúmina. Eles produzirem e disponibilizarem os seus cursos nesse espaço”. A página inicial da plataforma pode ser visualizada na figura abaixo:

Figura 6 – Página inicial da plataforma de cursos Lúmina, da UFRGS.



Fonte: <https://lumina.ufrgs.br/>.

3 CONVERSAÇÃO ENTRE CONCEITOS

Os MOOC não surgem de forma descontextualizada. São resultantes de uma estrada já sendo pavimentada há no mínimo duas décadas no que Castells (1996) conceituou como Sociedade em Rede, que reside em um novo modo operacional social digital que Lévy (1999) definiu como a Cibercultura. Em caminhos semelhantes por onde trafegam a teoria conectivista e os MOOC, Castells ressalta a importância e dimensão que assumiram as redes na Sociedade da Informação. Para Castells (1996) o conectivismo foi desenvolvido na era da informação de uma era em rede. Ainda para o autor:

(...) As redes são estruturas abertas, com o potencial de se expandirem sem limites, integrando novos nós desde que sejam capazes de comunicar dentro da rede, nomeadamente desde que partilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base na rede é um sistema altamente dinâmico e aberto, susceptível de inovar sem ameaçar o seu próprio equilíbrio (CASTELLS, 1996, p. 469-70).

Neste contexto, começam a surgir novas proposições para os processos de ensino e aprendizagem. Siemens e Downes defendem que o conectivismo pensa uma nova forma de trabalhar o conhecimento na Sociedade em Rede e propõem que sua teoria está mais aderente a era digital e as TIC (Downes, 2012a).

Sendo assim, as redes são capazes de pressionar por mudanças no âmbito educacional até então improváveis num modelo onde o conhecimento encontrava-se centralizado e no poder das universidades. O próprio professor sente-se impelido a rever sua atuação onde o acesso aos conteúdos tornou-se absolutamente amplo e o desafio passa a ser então determinar como facilitar e iniciar processos de descoberta de conhecimento, num ambiente coletivo extremamente diverso, dentro do que Lévy nomeou como o Ciberespaço.

Manuel Castells ocupou-se de pesquisar profundamente os impactos da tecnologia e o que conceituou como sociedade da informação. Conforme o autor:

O termo sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade. Mas afirmo que informação, em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação de conhecimentos, foi crucial a todas as sociedades, inclusive a Europa medieval que era culturalmente estruturada e, até certo ponto, unificada pelo escolasticismo, ou seja, no geral uma infraestrutura intelectual (ver Southern, 1995). Ao contrário, o termo

informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico. (CASTELLS, 1999, p.64-65).

Lévy (1999) caracteriza que primeiramente a cibercultura deriva de um movimento internacional de jovens ávidos por experimentar coletivamente novas maneiras de comunicação que diferem do proposto até então pelas mídias clássicas. Cibercultura seria um conjunto de posturas, modos de pensar e agir que constituem o ciberespaço, que o autor chama também de “rede”, sendo este um grande universo de informações, técnicas e componentes humanos que o alimentam. Lévy ainda acrescenta:

Como essas tecnologias intelectuais, sobretudo as memórias dinâmicas, são objetivadas em documentos digitais ou programas disponíveis na rede (ou facilmente reproduzíveis e transferíveis), podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos. (LÉVY, 2000, p.157).

Tais características da cibercultura e do ciberespaço expostas por Lévy vão ao encontro de alguns ideais conectivistas de Siemens e da constituição de um cenário extremamente favorável à propagação de ambientes de aprendizagem *online*, onde o conhecimento é compartilhado e por vezes produzido de forma coletiva.

Uma das críticas ao conectivismo e aos MOOC reside no que seria uma ausência de objetivos pedagógicos bem definidos e eventuais dificuldades resultantes disso, sendo por vezes conceituada como uma teoria do conhecimento ao invés de uma teoria de ensino e aprendizagem. Tal apontamento também encontra ressonância no que Lévy conceitua como inteligência coletiva, ressaltando que a cibercultura não se ocupa a priori de uma direção ou objetivos claros.

De acordo com Lévy (1999), as tecnologias presentes na sociedade em rede favorecem tanto as novas formas de acesso à informação quanto aos novos estilos de raciocínio e de conhecimento. Em consonância com o que aponta Siemens através do conectivismo, o autor acredita que a educação deverá passar por importantes revisões no intuito de adaptar-se ao novo cenário tecnológico. Para o autor:

(...) Duas grandes reformas são necessárias nos sistemas de educação e formação. Em primeiro lugar, a aclimação dos dispositivos e do espírito do EAD (ensino aberto e à distância) ao cotidiano e ao dia a dia da educação. A

segunda reforma diz respeito ao reconhecimento das experiências adquiridas. Se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos. (LÉVY, 1996, p.158).

No que se refere à nova forma na relação com o conhecimento, Lévy afirma: “Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber” (2000, p.157).

Trazendo o tema das ações de extensão para a discussão, pode-se afirmar que muitas destas ações assumiram ao longo dos anos um caráter assistencialista. Fica mais evidente então a necessidade de uma maior articulação entre as instituições de ensino e os diversos setores da sociedade a partir da concepção de uma universidade cidadã. Para a ampliação e fortalecimento dessa articulação, faz-se necessário a adoção de meios e processos que a favoreçam a consolidação de novas formas de comunicação e relacionamento, estruturadas em rede apoiadas nas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (CASTELLS, 1999).

Para Pretto (2000), a consolidação da sociedade da informação no Brasil só será de fato viabilizada através da conexão de instituições de ensino em rede e da preparação dos cidadãos para o mundo tecnológico o que certamente atinge a formação de profissionais. Neste sentido e sem considerar os desafios de infraestrutura instrumental e operacional que tal empreitada apresenta, é preciso ir além da mera equalização de oportunidades de acesso à formação universitária e levar em conta as demandas de cada fração territorial do país, sem ignorar aspectos político-econômicos mais amplos. Nesse contexto, a EaD surge como uma modalidade de ensino em crescente expansão que em função de suas características pode contribuir significativamente para a ampliação e fortalecimento de práticas extensionistas.

Para Vidal (2002), a EaD está inserida na sociedade da informação, como uma alternativa que reúne diferenciais significativos se comparada aos tradicionais métodos de educação oferecendo condições de:

- a) Ampliar a oferta de programas adequados às necessidades atuais;
- b) Favorecer uma economia significativa de tempo e deslocamento além de possibilitar o acesso à educação de pessoas com necessidades especiais de ordem física ou de isolamento;
- c) Utilizar as TICs de modo eficaz, favorecendo o trabalho com grande quantidade de informação e com rapidez;
- d) Estimular o aluno na busca de autonomia e autoaprendizagem;
- e) Incentivar a criação e desenvolvimento de métodos e formatos de trabalho mais abertos e participativos;
- f) Otimizar recursos com redução significativa de custos de formação;
- g) Conciliar os desafios do processo de aprendizagem com a atividade profissional e a vida familiar; e por fim:
- h) Possibilitar ao aluno a escolha do método de aprendizagem que melhor se adapta ao seu estilo e possibilidades.

Ao considerar estas vantagens, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são elevados, ficam mais claros os motivos da expansão desta modalidade como um canal adaptado ao momento tecnológico atual. Um direcionamento para democratização da educação em diferentes âmbitos, mesmo por parte daqueles que não teriam disponibilidade de cursar programas convencionais de educação voltados para formação ou qualificação (MAIA e MATTAR, 2007). Para os mesmos autores, desde o surgimento, a EaD já se identificava com propostas de extensão assumindo importantes papéis sociais, seja ao oferecer uma oportunidade educativa para aquelas pessoas que não puderam acompanhar o percurso educacional tradicional, seja pelo oferecimento de uma educação complementar, onde os que já estudaram no ensino tradicional tem a chance de se especializarem em uma determinada área na lógica da educação continuada.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

De forma a atingir o objetivo proposto foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, com objetivo exploratório, através de levantamento bibliográfico, análise documental, entrevista, questionário e levantamento de dados. Quanto aos procedimentos, consiste em uma pesquisa bibliográfica e de levantamento.

Denzin e Lincoln (2005) definem pesquisa qualitativa como: "(...) uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de

práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível”. Acrescentam ainda que:

(...) pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DENZIN E LINCOLN, 2005, p. 16).

Para Bryman (1992), “(...) as características estruturais são analisadas com os métodos quantitativos e os aspectos de processo, com abordagens qualitativas; (...) as pesquisas quantitativas e qualitativas podem ser adequadas em diferentes etapas do processo de pesquisa” (p. 24). Segundo Flick (2009), a ideia de integrar abordagens qualitativas e quantitativas visa ao desenvolver um desenho de pesquisa de forma a integrar os resultados qualitativos e quantitativos.

Considerando a natureza exploratória e descritiva da pesquisa, optou-se pela aplicação um questionário junto ao coordenador da CEaD, Profa. Dra. Júlia Marques. As perguntas destacadas no Capítulo 1 deste trabalho, direcionaram a coleta de dados e elaboração de uma planilha eletrônica que consolidou toda a oferta de cursos de extensão a distância do IFRS de 01/01/2016 à 25/04/2018. Os dados coletados no que se refere ao perfil dos participantes, correspondem ao período de 01/01/2017 à 25/04/2018 e foram obtidos através de relatórios do AVEA parametrizados e fornecidos pela coordenadora do CEaD.

Os resultados consolidados nas tabelas do Capítulo 5, objetivam traçar um perfil dos usuários da plataforma agregadora de cursos de extensão a distância do IFRS. Foram também obtidos em forma de relatórios extraídos do AVEA Moodle pela CEaD. As perguntas com dados consolidados nas tabelas fazem parte da plataforma e são respondidas pelos estudantes ao cadastrar-se na plataforma ou durante a execução dos cursos.

Da pesquisa documental resultou uma profunda análise da legislação nacional e institucional que regulamentam a oferta de cursos de extensão a distância no IFRS. O produto final desta pesquisa foi a produção de um roteiro resumido de como ofertar esta modalidade de cursos no IFRS, um diagrama que objetiva demonstrar visualmente o fluxo deste processo, bem como dados quantitativos que orientem novas ações de extensão a distância.

O roteiro para ofertar cursos de extensão a distância no IFRS (Quadro 6) e o fluxo (Figura 5) foram criados com base na metodologia *Business Process Model and Notation* (BPMN). Para Briol (2008), a linguagem de modelação BPMN ganhou aceitação em todo o mundo e agora é reconhecida como a linguagem de modelação de processo padrão para o desenvolvimento de projetos de BPM. Usar esta notação simplifica a forma como que as organizações representam e comunicam os seus processos de negócio. A modelação de processos de negócio, utilizando a BPMN, permite que as organizações obtenham representações gráficas dos seus processos. Com o uso dos diagramas produzidos, as organizações podem avaliar se os seus processos apresentam anomalias, incoerências, ineficiências identificar as oportunidades de melhoria (Tessari, 2008).

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DESTA PESQUISA

Este capítulo tratará de apresentar os resultados obtidos ao longo desta pesquisa. Será analisada a facilidade de acesso ao catálogo de cursos de extensão a distância do IFRS e aproximação conceitual da oferta com os MOOC. Serão apresentados dados quantitativos que demonstram o perfil dos estudantes que já frequentaram cursos na plataforma e o que pensam dos cursos já realizados. Será possível também identificar a natureza da oferta de cursos, apontando o tipo de tutoria predominante, campi que mais ofertam cursos e área de conhecimento com mais cursos disponíveis. Espera-se que seja possível traçar um profundo diagnóstico da efetividade da atual oferta da instituição, bem como delinear possíveis ações de melhoria e expansão.

5.1 Cursos de Extensão a distância no IFRS

Desde o ano de 2016 há registros consistentes e documentados da oferta de cursos de extensão a distância na instituição. Até então, algumas iniciativas ainda aconteciam de forma isolada por parte dos *campi* e não há registros que permitam analisar o que foi ofertado antes deste ano. Com a regulamentação institucional, através das instruções normativas, a educação a distância do IFRS ganhou um formato, certa padronização e diretrizes básicas de operação.

5.1.1 Diretrizes

A oferta de cursos de extensão a distância do IFRS é estabelecida sob a legislação de âmbito nacional, na forma de duas leis e um decreto que direcionam a criação das diretrizes de âmbito institucional: as Instruções Normativas e Resoluções. O Quadro 3 representa um resumo das diretrizes vigentes em junho de 2018 e que determinam as expectativas, estrutura, organização e requisitos para a oferta de cursos de extensão a distância na instituição.

Quadro 3 – Resumo das diretrizes para a oferta de cursos de extensão a distância no IFRS.

| Âmbito | Documento | Descrição |
|---------------|--|---|
| Nacional | LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. |
| Nacional | DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004. | Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. |
| Nacional | LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. | Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. |
| Institucional | Instrução Normativa PROEX/IFRS nº 03, de 25 de maio de 2018. | Estabelece orientações para a oferta de cursos de extensão, presencial ou a distância, pelo IFRS e revoga a Instrução Normativa PROEX/IFRS nº 03/2017 |
| Institucional | Resolução nº 111, de 20 de dezembro de 2011. | Diretrizes para a oferta de Cursos na Modalidade de Educação a Distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. |
| Institucional | Instrução Normativa PROEN nº 008, de 27 de setembro de 2016. | Normatiza a produção e distribuição de material didático para cursos livres e regulares na modalidade a distância do IFRS. |

Fonte: elaborado pelo autor.

A Instrução Normativa nº 03 da PROEX/IFRS, publicada em 25 de maio de 2018 é o documento central que normatiza a oferta. Esta IN revoga a anterior de 2017

e, de acordo com o documento, a finalidade é “Estabelecer orientações para a oferta de cursos de extensão em conformidade com o disposto na Lei nº 9.394/1996, no Decreto nº 5.154/2004, na Lei nº 11.892/2008 e demais diretrizes e normas estabelecidas pela legislação brasileira”. A IN também apresenta a atribuições e competências de cada área e de cada ator nas ações que envolvem a oferta de cursos de extensão a distância. De maneira a facilitar o entendimento e escopo destas atribuições foi elaborado o Quadro 4, conforme abaixo:

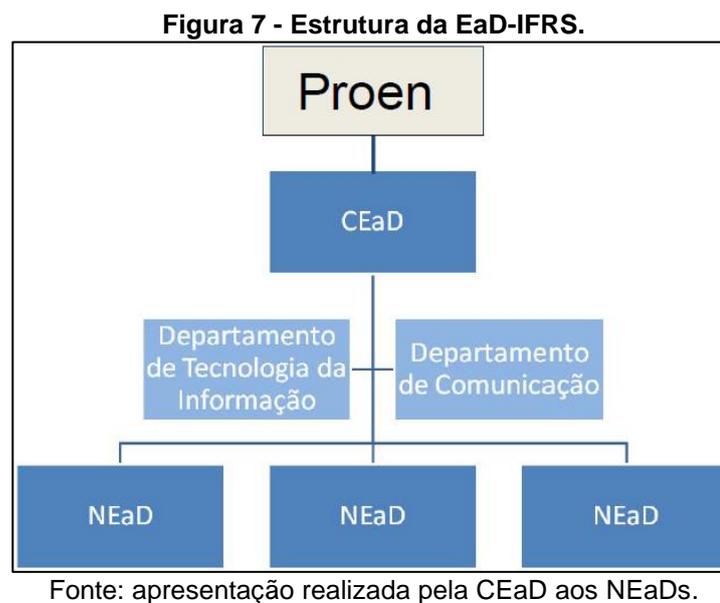
Quadro 4 – Atribuições e competências das áreas

| Coordenador do Curso | Setor de Extensão da unidade | CGAE da unidade |
|---|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar e submeter a proposta, por meio do sistema informatizado adotado pelo IFRS para essa finalidade, considerando as demandas apresentadas pela comunidade; 2. Elaborar, quando necessário, o PPC e o RDI, anexando-os à proposta por ocasião da sua submissão; 3. Providenciar os recursos necessários à execução do curso de extensão; 4. Responsabilizar-se pela ampla divulgação do curso de extensão; 5. Providenciar a seleção dos participantes, quando necessário; 6. Coordenar e acompanhar as atividades do curso; 7. Responsabilizar-se pelo cumprimento dos prazos de entrega dos documentos de registro de frequência e verificação de aprendizagem, bem como os demais documentos que se fizerem necessários; 8. Entregar no Setor de Extensão da unidade as informações referentes aos participantes selecionados para fins de registro no Sistec; 9. Informar ao Setor de Extensão da unidade sobre os participantes desistentes ou evadidos; 10. Encaminhar ao Setor de Extensão da unidade o relatório final do curso de extensão, incluindo as informações referentes aos participantes que fazem jus à certificação; 11. Não utilizar materiais de propriedade autoral de terceiros sem a prévia autorização. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Enviar ao setor responsável as informações referentes aos participantes selecionados para fins de registro no Sistec; 2. Colaborar na divulgação dos cursos de extensão, incentivando a participação da comunidade externa; 3. Emitir certificação aos participantes concluintes, conforme as normas institucionais específicas para esta finalidade. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar as propostas de cursos de extensão; 2. Acompanhar os cursos, por meio da avaliação dos relatórios parcial e final; 3. Estimular a interação das atividades desenvolvidas nos cursos de extensão com as de pesquisa e de ensino. |

Fonte: elaborado pelo autor com base na IN.

5.1.2 Estrutura organizacional

De maneira a sistematizar as ações de educação a distância no IFRS foi criada uma estrutura organizacional, ainda em implementação, que visa a engajar os campi e ampliar a educação a distância na instituição. Nasceram então dois grupos de trabalho principais: a Coordenação de Educação a Distância (CEaD), vinculada à Pró-reitoria de Ensino e localizada na reitoria e os Núcleos de Educação a Distância (NEaD), grupo de trabalho estruturado em cada campus para trabalhar em conjunto com a CEaD na disseminação das ações de educação a distância. A Figura 7 ilustra a estrutura da EaD no IFRS, segundo informações da CEaD:



Ainda, segundo a CEaD, cada um destes núcleos possui determinadas atribuições e competências, conforme resumo abaixo:

a) Atribuições da CEaD:

- Orientar e auxiliar os campi quanto às normas referentes a EaD;
- Revisar e aprovar os Projetos Pedagógicos de Curso que incluem atividades EaD;
- Capacitar servidores na área de EaD;

- Apoiar os campi que não possuem estrutura tecnológica para oferta do AVEA Moodle e divulgar as ações de EaD do IFRS e seus campi.

b) Atribuições dos NEaD:

- Acompanhamento docente e discente nas atividades do Moodle;
- Acompanhamento e orientação na elaboração de cursos com carga-horária a distância;
- Criação, acompanhamento e prestação de contas das atividades a distância junto a CEaD;
- Participação nas reuniões sobre EaD;
- Promoção da EaD no campus.

5.1.3 Roteiro e fluxo para ofertar cursos de extensão a distância no IFRS

Um dos fatores que pode intimidar a oferta de cursos de extensão a distância é a necessidade de decifrar o arcabouço burocrático disposto nas diretrizes (leis, instruções normativas e resoluções). De maneira a facilitar este processo, simplificar o entendimento e estimular novas ações nesta área, foi desenvolvido pelo autor um roteiro em dois formatos: um quadro com os passos necessários para ofertar cursos e um diagrama/fluxo para facilitar a visão geral do processo. A primeira parte apresenta recursos de preparação pedagógica disponíveis para os atores da oferta. A segunda, preparação administrativa, que demonstra uma versão simplificada dos passos necessários para ofertar um curso de extensão a distância, bem como fazer o acompanhamento e certificação dos concluintes.

a) Preparação pedagógica:

A CEaD, dentro de suas atribuições, desenvolveu materiais de apoio para alunos, professores e tutores que atuam nos cursos a distância, em especial nos de extensão. São manuais e cursos de capacitação que nortearão a qualificação pedagógica e técnica mínima necessária para a oferta de um curso, conforme abaixo:

I. Manuais:

Disponíveis em: <https://ifrs.edu.br/ensino/ead/documentos/>

- Manual do Moodle para Alunos
- Manual do Moodle para Tutores
- Manual do Moodle para Professores

II. Cursos de capacitação para servidores:

Os cursos relacionados no Quadro 5, elaborados pela CEaD, objetivam fornecer a equipe proponente de cursos de extensão a distância a capacitação básica para criação de conteúdos na plataforma, atendendo requisitos pedagógicos essenciais, cuidados com direitos autorais ao usar vídeos, figuras e materiais de terceiros, entre outros pontos.

Quadro 5 – Roteiro para capacitação pedagógica ao ofertar um curso de extensão a distância.

| Curso | Conteúdos | Carga horária | Requisitos |
|--|---|---------------|--|
| Professor para Educação a Distância | Oferece conhecimento sobre EaD, Planejamento de Aula, Criação de Material Didático, Moodle para quem quer lecionar cursos ou disciplinas a distância. | 150 hs | Conhecimento básico em informática e internet, ensino superior incompleto. |
| Abordagens Pedagógicas Modernas na Educação a Distância | Apresenta e discute abordagens pedagógicas modernas que podem auxiliar na concepção de cursos EaD. Conheça novas possibilidades de organizar suas aulas e lecionar de forma mais ativa e inovadora. | 20 hs | Conhecimento básico em informática e internet, ensino superior incompleto. |
| Criação de Videoaulas | Apresenta conceitos, exemplos e atividades práticas para capacitar o professor na criação, edição e disponibilização de videoaulas. | 40 hs | Conhecimento básico em informática e internet, possuir câmera digital (celular, fotográfica ou webcam), possuir software para edição de vídeo (do próprio celular/computador, Windows Movie Maker ou Filmora). |
| Educação a Distância | Oferece conhecimento sobre conceitos, legislações e tecnologias relacionados a Educação a Distância. Este curso é fundamental para aqueles que estão iniciando os estudos nessa | 25 hs | Conhecimento básico em informática e internet, ensino superior incompleto. |

| | | | |
|---|---|-------|--|
| | área ou que deseja aprofundar o conhecimento. | | |
| Moodle Básico para Professores – Elaboração de Curso | Oferece conhecimento sobre desenho e organização de cursos, além das ferramentas básicas para iniciar o desenvolvimento de um curso no Moodle. | 20 hs | Conhecimento básico em informática e internet, ensino superior incompleto. |
| Repositórios de Materiais Didáticos Digitais e Direitos de Uso | Conheça, selecione e utilize recursos didáticos digitais a partir de repositórios. Também saiba mais sobre o uso adequado destes recursos em suas aulas e cursos. | 20 hs | Conhecimento básico em informática e internet, ensino superior incompleto. |
| O Uso de Aplicativos Web na Construção de Materiais Educacionais | Apresenta conceitos de como construir materiais didáticos digitais utilizando várias opções de ferramentas web. | 20 hs | Conhecimento básico em informática e internet, ensino superior incompleto. |

Fonte: elaborado pelo autor.

b) Preparação administrativa

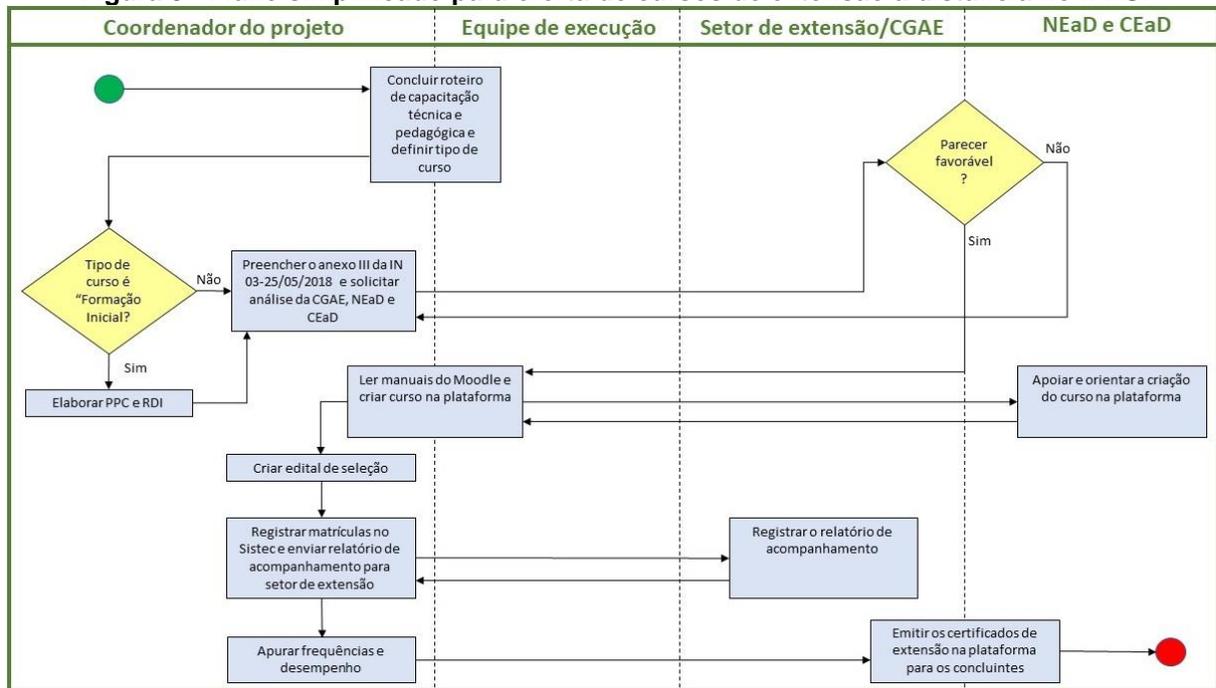
Quadro 6 - Roteiro para ofertar cursos de extensão a distância no IFRS.

| Quem pode propor e coordenar cursos? | | Quem pode integrar a equipe de execução dos cursos? | |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Servidores públicos (técnicos e docentes); • Professores substitutos em exercício no IFRS. | | <ul style="list-style-type: none"> • Servidores públicos (técnicos e docentes); • Professores substitutos em exercício no IFRS; • Estudantes regularmente matriculados no IFRS; • Colaboradores externos. | |
| Passo | O quê | Quem | Como |
| 01 | Qualificar-se nos aspectos pedagógicos e técnicos necessários para construção e condução de um curso a distância. | Coordenador e Equipe de execução. | Através do programa de capacitação da instituição (Ver Quadro_XX). |
| 02 | Determinar o tipo de curso: <ul style="list-style-type: none"> • Se tipo for Formação inicial: necessário a elaboração de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e Relatório de Desenvolvimento Institucional (RDI), • Demais tipos: dispensados estes documentos. | Coordenador. | <ul style="list-style-type: none"> • Carga horária ≥ 160hs = Formação Inicial. • Carga horária < 160hs e ≥ 8hs = Formação Continuada. • Carga horária < 8hs = Minicurso/Evento. |
| 03 | Preencher o Anexo III “Dados do curso para cadastro no Sistema Nacional de Informações da | Coordenador. | Disponível em: https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-proex-ifrs-no-03-de-25-de-maio-de-2018-estabelece-orientacoes- |

| | | | |
|----|--|---------------------|--|
| | Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) – primeira etapa” da IN PROEX/IFRS nº 03-25/05/2018. | | para-a-oferta-de-cursos-de-extendao-presencial-ou-a-distancia-pelo-ifrs-e-revoqa-a-instrucao-normativa-pr/ |
| 04 | Solicitar análise pela Comissão de Gerenciamento de Ações de Extensão (CGAE) do campus. | Coordenador. | Enviar o arquivo preenchido no Passo3 para a comissão. |
| 05 | Obter parecer favorável do NEaD (Campus) e CEaD (Reitoria). | Coordenador. | Após obtido o parecer do Passo4, enviar o documento para o NEaD do Camps. |
| 06 | Executar a criação do curso na plataforma administrada pela CEaD, que já conta com o ambiente Moodle padronizado e devidamente parametrizado para apuração de frequência, avaliação e certificação dos estudantes. | Equipe de execução. | Solicitar apoio do NEaD e CEaD para acesso ao ambiente. |
| 07 | Leitura dos manuais: <ul style="list-style-type: none"> Manual do Moodle para Tutores. Manual do Moodle para Professores. | Equipe de execução. | Disponíveis em: https://ifrs.edu.br/ensino/ead/documentos/ |
| 08 | Definir o procedimento de seleção de estudantes para o curso. | Coordenador. | Solicitar apoio ao NEaD e CEaD para elaboração do edital de processo seletivo ou sistema de inscrições livres. |
| 09 | Registrar as matrículas no Sistec - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. | Coordenador. | Entregar no Setor de Extensão da unidade, até o décimo dia do mês subsequente ao início do curso o Anexo III preenchido no Passo3. |
| 10 | Definir o procedimento de apuração de frequência dos participantes e avaliação e fornecer as devidas informações ao Setor de Extensão do Campus e CEaD para a elaboração de certificados para os concluintes do curso. | Coordenador. | Certificados podem ser emitidos pelo ambiente virtual de ensino e de aprendizagem adotado pelo IFRS. |

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 8 - Fluxo simplificado para oferta de cursos de extensão a distância no IFRS.



Fonte: elaborado pelo autor.

5.1.4 Convertendo a oferta em recursos financeiros para o campus: aluno equivalente

Um indicador que pode quantificar com maior clareza o esforço acadêmico referente aos cursos de extensão é o chamado "aluno-equivalente". Este indicador define uma relação entre alunos concluintes de cursos de extensão e a carga horária cursada (Quadro 7), comparada ao esforço institucional de manutenção anual de um aluno de graduação, onde se considera uma carga horária diária média de 4 horas, durante 200 dias letivos. O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec¹³) calcula automaticamente o indicador "aluno-equivalente" para cada curso e para um conjunto de cursos, nesse caso definido como:

$$\text{Aluno equivalente} = (\text{somatória de carga horária} \times \text{número de concluintes}) / 800.$$

Como pode ser observado em um dos exemplos (Quadro 7), ofertar um curso de 150 horas, para 80 alunos-concluintes, equivale a manter 15 alunos de graduação

¹³ <http://sistec.mec.gov.br/login/login>

por ano, tendo por referência um curso de graduação de 800 h/ano (esse número foi obtido do produto 200 dias letivos, vezes 4 horas/dia = 800). Observe-se que não é possível obter o equivalente-aluno de um conjunto de cursos multiplicando-se os totais das colunas a e b e dividindo-se por 800 (FORPROEX, 2007).

Quadro 7 – Exemplos de cálculo do índice de aluno equivalente.

| Nome do curso | Carga horária (a) | Nº de concluintes (b) | Equivalente-aluno (c) |
|-----------------|-------------------|-----------------------|-----------------------|
| Curso 1 | 150 | 80 | 15,0 |
| Curso 2 | 100 | 100 | 12,5 |
| Curso 3 | 8 | 40 | 0,4 |
| Curso 4 | 12 | 70 | 1,05 |
| TOTAIS | 270 | 290 | 28,95 |
| $c = a.b / 800$ | | | |

Fonte: FORPROEX (2007).

5.1.5 Influência dos MOOC

O IFRS conta desde o ano de 2016 com uma plataforma agregadora de cursos de extensão a distância. Lá estão consolidadas estas ações por parte dos campi e reitoria desde então. O AVEA está estruturado em um ambiente Moodle¹⁴ administrado pelo departamento de tecnologia da informação da reitoria em conjunto com a CEaD. A plataforma tem características marcantes dos MOOC, ofertando alguns cursos abertos, sem requisitos de participação e que muitas vezes podem ser realizados no ritmo do estudante. A própria plataforma nomeia alguns dos cursos como MOOC. A página inicial de educação a distância do IFRS apresenta um *link* que direciona para o catálogo de cursos e outro para o acesso ao AVEA.

O acesso ao endereço ead.ifrs.edu.br retorna o resultado conforme Figura 9:

¹⁴ <https://moodle.org/>

Figura 9 – Página inicial de ensino a distância do IFRS, administrada pela CEaD-Reitoria.

https://ifrs.edu.br/ensino/ead/

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

10 ANOS INSTITUTOS FEDERAIS
2008|2018

Acesso à Informação | Carta ao Cidadão | Ouvidoria

VOCE ESTÁ EM: INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL / ENSINO / EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Educação a Distância (EaD)

Cursos | Contatos | Documentos | Perguntas Frequentes | Pré-IFRS

Nossos CAMPI

- Estude no IFRS
- Cursos
- Editais
- Documentos
- Concursos
- Espaço do Servidor
- Eleições Reitor 2018
- PDI 2019-2023

INSTITUCIONAL >

ENSINO v

CURSOS ONLINE, GRATUITOS E ABERTOS!

Acesse nossa plataforma de curso EaD: <http://moodle.ifrs.edu.br>

Conheça os cursos oferecidos clicando aqui.

Fonte: <https://ifrs.edu.br/ensino/ead/>.

O acesso ao link “plataforma de cursos EaD do IFRS” aponta para uma página com semelhança às tradicionais plataformas MOOC estilo Coursera. É apresentado o catálogo de cursos, um sumário, eventuais requisitos para participação e período de inscrições, além da carga horária dos cursos, conforme pode ser verificado na Figura 10:

Figura 10 – Catálogo de cursos a distância do IFRS, administrado pela CEaD-Reitoria.

https://ifrs.edu.br/ensino/ead/cursosead/

VOCE ESTÁ EM: INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL / ENSINO / EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) / CURSOS

Cursos

Nossos CAMPI

Estude no IFRS

Cursos

Editais

Documentos

Concursos

Espaço do Servidor

Eleições Reitor 2018

PDI 2019-2023

INSTITUCIONAL >

ENSINO v

Assistência Estudantil

Certificação ENEM / ENCCEJA >

Documentos >

Educação a Distância (EaD) v

Cursos

Cursos Online

Abertos e Gratuitos

Conheça os cursos disponíveis abaixo

Cursos disponíveis em: <https://moodle.ifrs.edu.br/>

Ofertas em 2018 - Inscrições Abertas

Geral:

Conhecendo o IFRS
 Conheça o IFRS, saiba onde estão localizados os campus e as possibilidades além dos cursos oferecidos.
 Duração: 4 horas
 Requisitos: conhecimento básico em internet.
 Inscrições até 30/06/2018 – Conclusão até 31/07/2018
 Acesso ao curso

Ciências Exatas e Aplicadas:

Física para o Enem
 São oferecidas videoaulas de Física e materiais de apoio como apostilas, testes de aula e fichas-resumo de revisão dos conteúdos de Física do Ensino Médio. Ao final de cada unidade será ofertado um simulado avaliativo. O curso será organizado em 17 unidades, que abrangem os conteúdos de Mecânica, Gravitação, Ondas, Termodinâmica, Eletromagnetismo, Óptica e Física Moderna.
 Duração: 60 horas.
 Requisitos: Conhecimentos de Física do Ensino Médio
 Inscrições até 30/09/2018 – Conclusão até 30/11/2018
 Acesso ao curso

Fonte: <https://ifrs.edu.br/ensino/ead/cursosead/>.

O acesso ao catálogo mostrou-se simples. As informações estão atualizadas e há uma oferta consistente de cursos disponíveis. O acesso aos cursos também se dá de maneira simplificada. É preciso o preenchimento de um rápido cadastro com dados pessoais, um questionário inicial de identificação e perfil e logo já é possível iniciar o curso.

5.2 Análise dos dados coletados no AVEA de cursos de extensão a distância do IFRS

Uma das importantes possibilidades de uma plataforma agregadora de MOOC é o grande volume de dados e rastros deixados pelos participantes. Estudantes massivos fornecem farto material para futura mineração quanto ao seu perfil, interesses, opinião, níveis de satisfação, localização geográfica, entre outros. Com base nestas informações podem-se consolidar dados que orientem a tomada de

decisões gerenciais e pedagógicas tais como: quais novos cursos ofertar, oportunidades de melhoria e atualização nos cursos já criados, atendimento de demandas regionais, etc. Neste sentido, serão apresentadas informações consolidadas com base em dados coletados no AVEA (<http://ead.ifrs.edu.br>) de cursos de extensão a distância do IFRS, onde está concentrada toda a oferta da instituição deste tipo de curso. As tabelas apresentadas nesta seção são baseadas em dados de relatórios do Moodle, obtidos com a CEaD. Foram selecionadas algumas das questões respondidas pelos participantes no momento da inscrição na plataforma ou no decorrer de cada curso.

5.2.1 Perfil da oferta de cursos

O levantamento dos dados da oferta de cursos de extensão a distância do IFRS entre 01/01/2016 à 25/04/2018 possibilitou o desenvolvimento de uma série de quadros que permitem estabelecer um perfil desta oferta e formular determinadas interpretações e conclusões. A coleta de dados foi realizada em visita à CEaD, no dia 25/04/2018. Nesta oportunidade foi estruturada uma planilha (Apêndice A) que consolidou toda a lista de cursos já ofertados. Os dados foram extraídos do AVEA Moodle pela Profa. Júlia Marques, coordenadora da CEaD, para o então preenchimento da planilha pelo autor. Com base nesta planilha geral consolidada foi possível criar um conjunto de quadros que permitem determinar várias características da oferta.

O Quadro 8 demonstra a predominância significativa dos cursos nas áreas de conhecimento de Informática na Educação e Computação, que somados resultam em 68,43% de toda a oferta.

Quadro 8 - Cursos de extensão a distância ofertados por área de conhecimento - IFRS.

| ÁREA/ANO | 2016 | 2017 | 2018(até 25/04) | TOTAL | % |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------------|-----------|---------------|
| Informática na Educação | 5 | 17 | 10 | 32 | 42,11 |
| Computação | 6 | 7 | 7 | 20 | 26,32 |
| Letras | 4 | 4 | 3 | 11 | 14,47 |
| Educação | 0 | 3 | 3 | 6 | 7,89 |
| Polímeros | 0 | 1 | 1 | 2 | 2,63 |
| Institucional | 0 | 1 | 1 | 2 | 2,63 |
| Arquitetura | 0 | 1 | 0 | 1 | 1,32 |
| Finanças | 0 | 1 | 0 | 1 | 1,32 |
| Física | 0 | 0 | 1 | 1 | 1,32 |
| TOTAL | 15 | 35 | 26 | 76 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 9 permite identificar que somadas, as iniciativas do campus Bento Gonçalves e Reitoria representam 94,74% de toda oferta de cursos da plataforma, ou seja, as iniciativas e presença dos demais campi ainda é pouco relevante.

Quadro 9 - Oferta de cursos de extensão a distância por campus - IFRS.

| CAMPUS/ANO | 2016 | 2017 | 2018(até 25/04) | TOTAL | % |
|----------------------------|-----------|-----------|-----------------|-----------|---------------|
| Bento Gonçalves | 11 | 14 | 13 | 38 | 50,00 |
| Bento Gonçalves e Reitoria | 0 | 14 | 7 | 21 | 27,63 |
| Reitoria | 4 | 5 | 4 | 13 | 17,11 |
| Farroupilha | 0 | 1 | 1 | 2 | 2,63 |
| Alvorada | 0 | 1 | 0 | 1 | 1,32 |
| Feliz | 0 | 0 | 1 | 1 | 1,32 |
| TOTAL | 15 | 35 | 26 | 76 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor.

A interpretação do Quadro 10 reflete uma característica marcante dos MOOC, já discutida em capítulos anteriores: o massivo número de participantes da plataforma e o índice não tão proporcional de concluintes dos cursos. Como já discutido, este cenário pode refletir um elemento determinante no estudante que cursa um MOOC, que seria muitas vezes a busca por uma informação ou conhecimento pontual que está inserida em um curso. Mas muitas vezes não há o objetivo de realizar todo o curso.

Quadro 10 - Índice de conclusão dos cursos de extensão a distância - IFRS.

| CONCLUSÃO/ANO | 2016 | | 2017 | | 2018(até 25/04) | | TOTAL | % |
|---------------------------|-------------|---------------|--------------|---------------|-----------------|---------------|--------------|---------------|
| | # | % | # | % | # | % | | |
| Concluintes | 841 | 34,82 | 2663 | 25,70 | 678 | 10,78 | 4182 | 21,93 |
| Não concluintes | 1574 | 65,18 | 7699 | 74,30 | 5614 | 89,22 | 14887 | 78,07 |
| Total de inscritos | 2415 | 100,00 | 10362 | 100,00 | 6292 | 100,00 | 19069 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Através do Quadro 11 verifica-se a grande tendência da oferta de cursos com tutoria automatizada, característica dos xMOOC. Este formato permite uma oferta muito maior de cursos simultaneamente.

Quadro 11 – Tipo de tutoria dos cursos de extensão a distância - IFRS.

| TUTORIA/ANO | 2016 | | 2017 | | 2018(até 25/04) | | TOTAL | % |
|--------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------------|---------------|-----------|---------------|
| | # | % | # | % | # | % | | |
| Humana | 11 | 73,33 | 1 | 2,86 | 0 | 0,00 | 12 | 15,79 |
| Automatizada | 4 | 26,67 | 34 | 97,14 | 26 | 100,00 | 64 | 84,21 |
| TOTAL | 15 | 100,00 | 35 | 100,00 | 26 | 100,00 | 76 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor.

5.2.2 Perfil dos estudantes matriculados

Todas as tabelas a seguir foram elaboradas pelo autor com dados que refletem o período de 01/01/2017 à 25/04/2018. Diferentemente dos quadros anteriores que consideravam também o ano de 2016, segundo a CEaD, os questionários que permitem consolidar estes dados ainda não estavam plenamente implementados antes de 2017. As perguntas referenciadas por estas tabelas fazem parte de questionários respondidos pelos usuários ao se cadastrarem na plataforma Moodle de cursos de extensão a distância do IFRS ou durante e após a realização de um curso.

A Tabela 1 trata da resposta dos participantes à pergunta “Por que você escolheu realizar este curso?”. Entre os 8.452 respondentes da pergunta, observa-se que a razão predominante da escolha pelo curso está na busca por qualificação e interesse pelo tema do curso (64,38% somados). Logo depois a motivação é o

cumprimento de carga horária em atividades extracurriculares, bastante comum em estudantes de cursos técnicos e graduações (20,29%). Outra busca predominante é decorrente da busca por certificado de qualificação para progressão na carreira profissional, comum no âmbito dos servidores públicos (15,30%).

Tabela 1 - Resposta à pergunta: “Por que você escolheu realizar este curso?”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|---|--------------|---------------|
| Porque era o curso cujo assunto eu preciso muito aprender | 2952 | 35,91 |
| Porque tenho curiosidade sobre o assunto | 2340 | 28,47 |
| Porque preciso do certificado para as atividades complementares de minha graduação ou pós-graduação | 1668 | 20,29 |
| Porque preciso do certificado para progressão na carreira ou salarial | 1258 | 15,30 |
| Sem interesse específico | 2 | 0,02 |
| | 8220 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

Na Tabela 2 é possível analisar o perfil de atuação profissional dos participantes da plataforma, na seção do questionário intitulada “Atualmente...”. Verifica-se a significativa predominância de profissionais do setor público (42,48%).

Tabela 2 - Resposta à pergunta: “Atualmente você...”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|--|--------------|---------------|
| Estuda e trabalha | 4122 | 50,15 |
| Somente estuda | 2037 | 24,78 |
| Somente trabalha | 1865 | 22,69 |
| Trabalha e Estuda | 191 | 2,32 |
| Estuda e faz algum curso no contra turno | 5 | 0,06 |
| | 8220 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

A Tabela 3 demonstra que entre os 8.452 respondentes, 42,48% afirmam trabalhar no setor público, dando a interpretação de que este foi o principal público que historicamente frequentou ou buscou certificação nos MOOC oferecidos pelo IFRS.

Tabela 3 - Resposta à pergunta: “Atualmente...”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|--|-------------|---------------|
| Eu trabalho no setor público | 3590 | 42,48 |
| Eu trabalho no setor privado | 1769 | 20,93 |
| Eu não trabalho | 1340 | 15,85 |
| Eu pretendo trabalhar no setor público | 666 | 7,88 |
| Eu trabalho por conta própria (autônomo) | 634 | 7,50 |
| Eu pretendo trabalhar no setor privado | 248 | 2,93 |
| Eu pretendo trabalhar por conta própria (autônomo) | 179 | 2,12 |
| Eu não pretendo trabalhar | 26 | 0,31 |
| | 8452 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

Na Tabela 4 é possível verificar um dos grandes pontos de atenção quando se trata de cursos a distância: o nível do conhecimento de informática. Dos 8.188 respondentes, 91,68% dos respondentes somados afirmam ter conhecimento intermediário ou avançado em informática, ou seja, autonomia suficiente para uso do AVEA e participação satisfatória nas atividades propostas ao longo do curso.

Tabela 4 - Resposta à pergunta: “Qual é o seu nível de conhecimento em informática?”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|---|-------------|---------------|
| Avançado, me sinto muito capaz de manusear o computador e internet | 4124 | 50,37 |
| Intermediário, consigo realizar atividades com independência, buscando ajuda quando necessito | 3383 | 41,32 |
| Básico, consigo navegar na internet e utilizar editor de texto | 644 | 7,87 |
| Pouco, mal consigo realizar qualquer atividade sem auxílio | 37 | 0,45 |
| | 8188 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

Com base na Tabela 5 é possível identificar que 34,40% dos 8.220 respondentes já possuem nível de pós-graduação, refletindo possivelmente que parte do público que frequentou a plataforma de cursos seja de docentes.

Tabela 5 - Resposta à pergunta: “Qual é o seu maior nível de escolaridade”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|---|--------------|---------------|
| Pós-graduação completo | 2828 | 34,40 |
| Ensino superior em andamento | 1587 | 19,31 |
| Ensino superior completo | 1127 | 13,71 |
| Pós-graduação em andamento | 828 | 10,07 |
| Ensino superior incompleto | 681 | 8,28 |
| Ensino médio completo | 509 | 6,19 |
| Ensino médio em andamento | 271 | 3,30 |
| Pós-graduação incompleto | 166 | 2,02 |
| Ensino fundamental em andamento | 70 | 0,85 |
| Ensino fundamental completo | 57 | 0,69 |
| Ensino médio incompleto | 50 | 0,61 |
| 9º ano do ensino fundamental | 24 | 0,29 |
| Ensino fundamental incompleto | 11 | 0,13 |
| 8º ano do ensino fundamental | 8 | 0,10 |
| Nunca frequentei qualquer instituição de ensino | 3 | 0,04 |
| | 8220 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

A Tabela 6 permite identificar que 77% dos 3.905 respondentes afirmam já terem realizados outros cursos na modalidade a distância, ou seja, os estudantes que frequentaram a plataforma já possuem experiência em EaD.

Tabela 6 - Resposta à pergunta: “Este foi o seu 1º curso realizado a distância?”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|--|--------------|---------------|
| Não, já realizei outros cursos EaD | 3007 | 77,00 |
| Sim, esta foi minha primeira experiência | 898 | 23,00 |
| | 3905 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

Através da Tabela 7 é possível detectar o quanto os MOOC influenciaram a oferta de cursos de extensão a distância do IFRS e que conceitualmente, a pesquisa trata como MOOC cursos realizados sem tutoria. Fica aqui clara a influência dos MOOC bem como a visão da instituição a respeito deste formato de cursos. 63,59% dos respondentes afirmam já terem cursado MOOC anteriormente.

Tabela 7 - Resposta à pergunta: “Este foi o seu 1º curso MOOC realizado? (MOOC = sem tutoria)”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|---|--------------|---------------|
| Sim, esta foi minha primeira experiência | 1390 | 36,42 |
| Não, já realizei outros cursos MOOC em outras plataformas | 1000 | 26,20 |
| Não, já realizei outros cursos MOOC do IFRS | 895 | 23,45 |
| Não, já realizei outros cursos MOOC do IFRS e em outras plataformas | 532 | 13,94 |
| | 3817 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

A Tabela 8 demonstra quanto o AVEA Moodle está presente na oferta de cursos a distância. 69,07% dos respondentes afirmam já terem realizado cursos na mesma plataforma anteriormente.

Tabela 8 - Resposta à pergunta: “Você já havia utilizado o AVEA Moodle?”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|--|--------------|---------------|
| Sim, já realizei outros cursos no Moodle | 2697 | 69,07 |
| Não, esta foi minha primeira experiência | 1208 | 30,93 |
| | 3905 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

5.2.3 Opinião dos estudantes participantes do AVEA

As tabelas a seguir foram estruturadas também com dados da oferta entre 01/01/2017 à 25/04/2018, pela mesma razão anterior. São resultados de questionários aplicados que buscam obter mais informações dos frequentadores da plataforma, principalmente as percepções a respeito dos cursos frequentados. Estas perguntas podem ser respondidas pelos participantes independentemente da conclusão dos cursos, refletindo também opiniões de não concluintes.

A Tabela 9 demonstra que 93,65% dos respondentes avaliaram de maneira positiva os cursos que frequentou ou concluiu.

Tabela 9 - Resposta à pergunta: “Como você avalia o curso?”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|------------|-------------|---------------|
| Muito bom | 2568 | 65,76 |
| Bom | 1089 | 27,89 |
| Regular | 193 | 4,94 |
| Muito ruim | 34 | 0,87 |
| Ruim | 21 | 0,54 |
| | 3905 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

Com a Tabela 10 é possível verificar que 92,09% dos respondentes ficaram satisfeitos com a organização dos conteúdos dos cursos.

Tabela 10 - Resposta à pergunta: “Sobre a organização dos conteúdos do curso...”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|---|-------------|---------------|
| Achei bom, pois permitiu realizar a prática ao longo do curso | 3515 | 92,09 |
| Achei confuso | 182 | 4,77 |
| Não tenho opinião formada | 120 | 3,14 |
| | 3817 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

A visualização da Tabela 11 permite identificar que 93,13% dos respondentes avaliaram de maneira positiva os materiais disponibilizados pelos cursos.

Tabela 11 - Resposta à pergunta: “Em geral, como você avalia os materiais disponibilizados no curso?”

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|--------------------|-------------|---------------|
| Muito bom | 2309 | 60,49 |
| Bom | 1246 | 32,64 |
| Poderia ser melhor | 235 | 6,16 |
| Ruim | 20 | 0,52 |
| Muito ruim | 7 | 0,18 |
| | 3817 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

A Tabela 12 identifica que 96,17% dos respondentes tiveram atendidas as expectativas em relação ao curso. É um índice de satisfação bastante relevante.

Tabela 12 - Resposta à pergunta: “Sobre as suas expectativas quanto ao curso...”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|--|--------------|---------------|
| O curso atendeu às minhas expectativas | 2014 | 52,76 |
| O curso superou positivamente às minhas expectativas | 1657 | 43,41 |
| O curso não atendeu às minhas expectativas | 146 | 3,82 |
| | 3817 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

Com a Tabela 13 é possível verificar que a carga horária dos cursos ofertados foi bastante adequada e atendeu as necessidades e expectativas de 86,19% dos respondentes.

Tabela 13 - Resposta à pergunta: “Sobre a duração do curso...”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|---|--------------|---------------|
| O curso está com o tempo adequado | 3290 | 86,19 |
| O curso poderia ser mais devagar (ter maior duração, mantendo o mesmo conteúdo) | 378 | 9,90 |
| O curso poderia ser mais intensivo (ter menor duração, mantendo o mesmo conteúdo) | 149 | 3,90 |
| | 3817 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

A Tabela 14 reflete a alta demanda por material instrucional como o disponível na plataforma do IFRS. 99,03% dos respondentes teriam interesse em realizar novos cursos futuramente.

Tabela 14 - Resposta à pergunta: “Você teria interesse em realizar outros cursos?”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|----------------------|--------------|---------------|
| Sim, teria interesse | 3867 | 99,03 |
| Não teria interesse | 38 | 0,97 |
| | 3905 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

Por fim, a Tabela 15 reforça o elevado índice de satisfação dos frequentadores da plataforma de cursos a distância do IFRS, onde 93,11% indicariam o curso realizado para amigos e conhecidos.

Tabela 15 - Resposta à pergunta: “Você indicaria este curso a seus amigos ou conhecidos?”.

| OPÇÃO | TOTAL | % |
|--------------|--------------|---------------|
| Sim | 3636 | 93,11 |
| Talvez | 232 | 5,94 |
| Não | 37 | 0,95 |
| | 3905 | 100,00 |

Fonte: construído pelo autor, com base em dados coletados na CEaD-IFRS.

5.3 Cursos de Extensão a distância em outros Institutos Federais

No intuito de estabelecer um paralelo com os outros Institutos Federais do estado, foram pesquisados os sites de Extensão e EaD do IFSUL e IFFARROUPILHA, com foco na identificação uma eventual oferta de cursos de extensão a distância. Cursos de outra natureza como técnicos, superiores e de pós-graduação gratuitos. Para identificar a facilidade de acesso ao catálogo de cursos e divulgação da plataforma, foi utilizado como critério inicial a pesquisa no Google com os termos ead+sigladoinstituto. Foram obtidos os resultados abaixo no acesso ao primeiro endereço resultante da busca onde, após o acesso à página inicial, foi dada ênfase na busca por um item de menu ou link que aponte para uma lista ou catálogo de cursos.

a) IFSUL:

A pesquisa retornou o endereço ead.ifsul.edu.br. O acesso ao endereço direciona para a seguinte página:

Figura 11 - Página inicial de educação a distância do IFSUL.

The screenshot shows the homepage of the IFSUL EAD portal. At the top, there is a green header with the IFSUL logo and the text 'INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA Sul-rio-grandense'. A search bar is located in the top right corner. Below the header, there is a navigation bar with links for 'Acesso à Informação', 'Carta ao Cidadão', 'Comunicação', 'Fale Conosco', and 'Telefones'. The main content area is divided into several sections. On the left, there is a 'Porta EAD' sidebar with a menu for 'EAD IFSUL' (Apresentação, Visão e Objetivos, CPTE, Metodologia, Editais, Mapa) and 'UAB IFSUL' (Apresentação, TSiAD, CPEaD, MÍDIAS, TICs). The central 'Notícias' section features a large article titled 'Encontro sobre repositório PROEDU' with a sub-header 'APRESENTAÇÕES DO 1º ENCONTRO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS & EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA'. Below this, there are three smaller news items: 'Curso EAD de gestão da alimentação escolar tem inscrições abertas no IF Sul de Minas Gerais', 'Edital PROEN 14/2017 - CHAMADA INTERNA - Seleção de Propostas para o edital CAPES-UAB 42/2017', and '1º Encontro de Tecnologias Educacionais & Educação a Distância'.

Fonte: <http://ead.ifsul.edu.br/>.

A página do IFSUL não informa nenhum item de menu ou link ou informações que apontem para um possível catálogo de cursos na modalidade EaD ofertados pela instituição. Mesmo em pesquisas feitas no Google não foi possível identificar um catálogo de cursos ou plataforma agregadora de cursos de extensão a distância ou MOOC do IFSUL.

b) IFFARROUPILHA:

A pesquisa retornou o endereço portal.iffarroupilhaead.edu.br/. O acesso ao endereço direciona para página a seguir:

Figura 12 - Página de educação a distância do IFFARROUPILHA.

www.iffarroupilha.edu.br/ead-iffar/

IFFar
Instituto Federal Farroupilha
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Buscar no portal

Início Portal | Processos Seletivos | Concursos | Acesso à Informação | Editais | Licitações | Ouvidoria | Contato | Site Antigo

PÁGINA INICIAL > EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Portal EaD

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Sobre a EaD
Portal do Aluno
Calendário Acadêmico
Contatos
Polos e CRs
Cursos
Documentos
Formulários
Manuais
Serviços
Editais

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia Farroupilha

Informações: (55) 3226-6644

Educação Pública, Gratuita e
de Qualidade onde você estiver

Notícias em Destaque Educação a Distância

Formação de Professores do Curso Técnico em Multimeios Didáticos - Profucionário
Em Notícias Educação a Distância

Na manhã de 21 de Junho de 2018, nas dependências da Coordenação de Educação a Distância (CEAD/Santa Maria) aconteceu a Formação dos novos Professores que atuarão no quarto Módulo do Curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profucionário, turma do ano de 2017. Durante o encontro, a Coordenadora do Curso -...
Leia mais...

CURSO AVANÇADO DE
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES
DO ENSINO TÉCNICO, EaD

INSTITUTO
FEDERAL
Farroupilha

Fonte: <http://www.iffarroupilha.edu.br/ead-iffar/>.

O acesso ao link de cursos EaD do IFFARROUPILHA direciona para a página a seguir:

Figura 13 - Oferta de cursos a distância do IFFARROUPILHA.

The screenshot displays the website www.iffarroupilha.edu.br/cursos-ead. The main header features the logo for 'Portal EaD' and the text 'EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA' and 'Cursos'. A navigation menu on the left lists various site sections, with 'Cursos' highlighted. The main content area includes a grid of campus buttons: Campus Alegrete, Campus Júlio de Castilhos, Campus Panambi, Campus Santa Rosa, Campus Santo Augusto, Campus São Borja, Campus São Vicente do Sul, and Campus Jaguari. Below this, contact information is provided: E-mail: nead.ai@iffarroupilha.edu.br and Fone: (55) 3421-9600. A 'Cursos' section lists three offerings: Técnico em Agroindústria, Técnico em Agricultura (suspense), and Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Further down, the 'PROGRAMA REDE E-TEC BRASIL' and 'PROFUNCIÓNÁRIO' sections are visible, providing details about the technical courses and the initial training program for public school teachers.

Fonte: <http://www.iffarroupilha.edu.br/cursos-ead>.

A pesquisa no site de educação a distância do IFFARROUPILHA, bem como em pesquisas realizadas no Google não permitiu a localização de um catálogo de cursos de extensão a distância ou MOOC ofertados pela instituição.

6 CONCLUSÕES

O início deste estudo sinalizava a busca por aproximar as características de extensão e MOOC, mas as dificuldades encontradas foram aparecendo aos poucos, principalmente a necessidade de estudar com profundidade e o percurso histórico dos MOOC e suas derivações posteriores. Dificuldades semelhantes surgiram ao aprofundar a temática dos cursos de extensão a distância, dispondo ainda de poucos trabalhos e publicações dedicados à esta área específica da educação a distância. Já existe uma quantidade grande de trabalhos acadêmicos que trabalham a relação dos MOOC com EaD. No entanto não foram encontrados trabalhos propondo a conexão dos MOOC com cursos de extensão a distância.

Após o longo percurso de estudos decorrente deste trabalho, fica a conclusão de que as discussões advindas da temática dos MOOC, desde o ano de 2008, trazem como principal elemento uma certa quebra de paradigma decorrente de duas características: *massive* e *open*. Antes disso parece que *online courses* ou educação a distância herdaram significativos instrumentos da tradicional educação presencial, como formação de turmas, limitação do número de estudantes, tutoria humana e calendário. É bastante questionável até que ponto os MOOC trazem em si um novo formato e proposta pedagógica, mas fica bastante nítido que o tema mudou consistentemente a maneira de ofertar cursos online. Os xMOOC padrão Coursera/Stanford não trazem em si inovações pedagógicas. Já os cMOOC, conectivistas, são um instrumento de validação da teoria conectivista e possivelmente contribuam para novas teorias de conhecimento, no entanto, mostrando-se pouco aderentes a modelos mais pragmáticos acadêmicos e institucionais.

Acredita-se que a revisão bibliográfica permitiu aproximar amplamente estes temas e o estudo de caso realizado no IFRS permitiu demonstrar na prática a integração entre estas áreas e como ambas podem potencializar as ações de extensão da instituição e permitir uma relação cada vez maior com a comunidade onde atua. Os cursos de extensão aliados aos recursos tecnológicos atualmente disponíveis podem funcionar como uma importante ponte de conversação entre instituições de ensino e sociedade. A oferta de cursos através de MOOC pode representar maior amplitude à extensão, programas mais abertos e flexíveis que

facilitem a participação de maior número de interessados e superação de limitações orçamentárias com cursos ministrados por EaD. Além disso, a plataforma MOOC implementada no IFRS pode levar às comunidades internas e externas o conhecimento resultante de projetos de pesquisa em execução na instituição nas mais diversas áreas do conhecimento.

Os MOOC podem ser importante meio de estímulo à produção de conteúdo educacional em língua portuguesa, impulsionados pelos recursos disponíveis para as instituições federais que ofertarem vagas no formato EaD. Além disso, a oferta de cursos de extensão a distância por parte dos *campi* do IFRS poderia ser importante fator de captação de recursos orçamentários, conforme legislação vigente, apresentada no conceito de aluno-equivalente, no item 5.1.4 deste trabalho. Por fim, acredita-se que este modelo proporcionaria a expansão da prática extensionista no IFRS com aproveitamento de recursos humanos e tecnológicos já existentes, impulsionado pela característica de estudantes massivos, como proposto nos MOOC.

Os quadros e tabelas dispostos no item 5.2 do texto permitem tirar algumas conclusões que direcionem novas ações da área de extensão a distância. Percebe-se que as ações por parte dos *campi* ainda são tímidas e boa parte da produção na área está concentrada no campus Bento Gonçalves e em ações da própria CEaD na Reitoria. A formação dos NEaD nos *campi* ainda é relativamente recente e acredita-se que a consolidação destes grupos deva impulsionar ações em rede e tendo como ponto de partida as outras unidades da instituição. Também é possível verificar que de janeiro de 2016 até abril de 2018, ou seja, em 28 meses, o IFRS ofereceu uma experiência educacional, mesmo que parcial, a mais de 20 mil estudantes (Quadro 10, pág.57). A certificação de extensão para mais de 4 mil estudantes seria improvável sem o atributo “*massive*” dos MOOC e tal atributo é viabilizado pela tutoria automatizada, conforme também demonstrado no Quadro 11. É demonstrado que no ano de 2018 já não havia sido ofertado mais nenhum curso com tutoria humana, que também seria de improvável viabilização num universo tão grande de estudantes. Os mesmos resultados e atendimento das demandas de um grupo tão significativo de estudantes seria senão inviável, mas de logística e custos altamente complexos se utilizado o formato presencial.

Acredita-se que o quadro e diagrama criados no item 5.1.3, fornecendo um roteiro para oferta de cursos de extensão a distância no IFRS proporcione um entendimento mais claro dos processos envolvidos nesta oferta e estimule novas ações. A ideia de sintetização de longas instruções normativas e resoluções em um quadro e em um diagrama objetiva demonstrar os passos principais desde a proposição de um novo curso até a emissão de um certificado de conclusão. Especificidades devem sim ser consultadas e dirimidas através dos documentos completos quando necessário, mas o núcleo do processo precisa ser entendido com mais facilidade de forma que não se torne intimidador ou desestimulante promover ações nesta área.

Quanto aos atributos dos MOOC presentes na oferta do IFRS, verifica-se que “*massive*” é um elemento viabilizado pela progressiva adoção da tutoria automatizada. O Quadro 11 demonstra que a tutoria humana presente em 73,33% do total de cursos ofertados no ano de 2016 havia se convertido em 100% de cursos com tutoria automatizada no ano de 2018. A Tabela 7 demonstra em uma das perguntas dos questionários presentes na plataforma que o conceito de MOOC adotado pela CEaD é de curso sem tutoria humana, ficando evidente este direcionamento. Conclui-se que este posicionamento é adequado quando o objetivo é fortalecimento e crescimento da plataforma de cursos de extensão a distância da instituição, na medida em que a tutoria automatizada permite atender um número muito maior, ou massivo, de estudantes simultaneamente. O reflexo da adoção da tutoria automatizada é percebido também no percentual de concluintes dos cursos que, conforme Quadro 10, salta de 65,18% em 2016 para 89,22% em 2018, bem como é perceptível o aumento gradativo anual na quantidade de cursos ofertados. A pesquisa demonstra então a presença marcante do atributo “*massive*” dos MOOC, viabilizado pela tutoria automatizada, na plataforma agregadora e oferta de cursos da instituição.

Outra sugestão que poderia ser adotada pelo IFRS é a adoção parcial de um modelo híbrido, de maneira que sejam ofertados alguns cursos com interação mínima com um tutor humano, bem como promovida a interação entre estudantes. O objetivo seria explorar características do cMOOC e do Conectivismo, que podem acontecer num espaço pedagógico com menos características instrucionistas e de duplicação de conteúdos. Este formato híbrido poderia aproveitar materiais instrucionais de

qualidade já utilizados em cursos sem tutoria humana, enriquecidos com ações de interações, fóruns, debates, atividades entre grupos virtuais, bem como a proposição de iniciativas que estimulem a reflexão, crítica, autonomia e construção conjunta de conhecimento por parte dos estudantes vinculados na plataforma. A base desta proposição seria o modelo disposto na Figura 3, onde é apresentada uma Arquitetura para um MOOC de camada dupla (cMOOC + xMOOC).

É de grande relevância para as instituições públicas a consolidação de uma consistente oferta de cursos de extensão a distância. Isto permite o fortalecimento nas regiões onde atua bem como ampliar a abrangência de suas ações de pesquisa e o intercâmbio de conhecimentos com instituições de ensino, estudantes e sociedade em geral de outras regiões do país bem como no âmbito internacional. Esta consistência na oferta reflete uma instituição de ensino ativa, atualizada e consonante com as demandas da sociedade. O IFRS poderia posicionar-se como instituição de excelência nessa área e ser uma referência para demais instituições públicas. Para tanto precisaria refletir sobre a criação de um processo mais ágil e dinâmico para a oferta de cursos, bem como fomentar com mais força ações que incentivem a produção de conteúdos educacionais neste formato. A concentração de ações na Reitoria e no Campus Bento Gonçalves do IFRS demonstradas pelos quadros, refletem a ainda timidez dos campi, que pode ser ainda decorrente do pouco conhecimento da normatização bem como pela falta de um fluxo mais claro. É preciso acrescentar ainda que a normatização pode ser importante via de padronização de processos, mas não deveria cercear ações que promovam inovação, como a pesquisa e adoção de novas tecnologias e plataformas.

No campo da extensão, a partir de uma concepção de instituições de ensino abertas, é fundamental considerar os potenciais da EaD e pensar a oferta de cursos de maneira participativa, inclusiva e muitas vezes menos dispendiosa se comparada aos os métodos educativos convencionais. É possível projetar uma grande quantidade e possibilidades de atividades, projetos e programas extensionistas voltados para alfabetização; incentivo à leitura; atividades de consultoria; acesso e democratização de informações, conhecimentos e práticas; capacitação técnica; inclusão digital; incentivo e desenvolvimento de pesquisas; realização de eventos culturais e científicos; gestão de recursos e empreendimentos; desenvolvimento de planos de

ação; fortalecimento e promoção da cidadania e/ou cultura; criação de centros comunitários e/ou culturais; desenvolvimento de planos de prevenção e controle de doenças ou atividades não sustentáveis; produção de material didático-informativo; prestação de serviços nas esferas da saúde, meio ambiente (defesa e prevenção de problemas), educação e outros; promoção e apoio de oportunidades de trabalho e emprego; criação/ inovação de novas metodologias e tecnologias em diferentes áreas; promoção de ações de desenvolvimento técnico-científico, etc.. Estas ações são facilitadas por tecnologias virtuais e facilidades tecnológicas que a EaD traz para a experiência educacional e que servem perfeitamente as propostas já mencionadas de extensão universitária.

Considerando ainda a força atual das redes sociais, constituída por agentes sociais e suas conexões, a EaD pode favorecer a extensão universitária um universo considerável de ferramentas comunicacionais e educativas, flexíveis e atualizadas, úteis a uma atuação conjunta/integrada entre a comunidade acadêmica universitária e esses atores de forma democrática e planejada nos projetos e programas anteriormente citados ampliando suas chances de sucesso e de efetiva mudança social (MARTINS, 2011). Quanto maior for a participação/cooperação, considerando o ecletismo de atores, mais ampla será a chance de buscar de forma plural soluções viáveis para as incertezas que o cotidiano nos apresenta, bem como será mais amplo o retorno que a comunidade acadêmica receberá frente a essa atuação conjunta em termos de ensino e pesquisa.

Tanto a pesquisa bibliográfica e documental realizadas, como a pesquisa prática efetivada no IFRS sugerem que o papel da EaD no âmbito da extensão é bastante significativo e, portanto, precisa ser fruto de mais estudos e experiências, inclusive no que se refere as políticas públicas que regulamentam essa modalidade de ensino, devendo seu uso em práticas extensivas ser mais estimulado.

Entende-se também que a relação entre EaD e extensão não deveria ser viabilizada apenas pela tradicional oferta de cursos voltados para a comunidade, mas pela construção participativa de propostas e projetos extensionistas, onde a EaD favoreça processos de participação pautados na valorização do tripé ensino-pesquisa-extensão. Acredita-se então que através da EaD e das TIC, seja possível favorecer as práticas extensionistas de forma a que estas configurem uma nova cultura de

formação e capacitação profissional, mais próxima da realidade além de favorecer uma reflexão mais aprofundada sobre o papel das instituições de ensino e seu compromisso social para com as comunidades onde atua.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, T.; DRON, J. **Three generations of distance education pedagogy**. 2011. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890>>. Acesso em: julho de 2016.

AMORIM, W. et al. **A Reforma do Ensino Superior e as Políticas de Extensão Universitária**. In: Revista Cataventos, Ano 5, nº 01. Rio Grande do Sul: UNICRUZ, Programa de Extensão, 2013.

BARTINIK, F e SILVA, I. **Avaliação da Ação Extensionista em Universidades Católicas e Comunitárias**. In: Revista Avaliação. Julho de 2009. Campinas; Sorocaba, SP; n. 2, p. 453-469.

Briol, P.. **BPMN, The Business Process Modeling Notation - Pocket Handbook**. Lulu.com, 2008.

BRYMAN, Alan. **Quantity and quality in social ressearch**. London: Routledge, 1992.

CASTELLS, M. **The rise of the network society**. New York: Blackwell. 1996.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede** (3ª ed.). São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CISEL, Matthieu; BRUILLARD, Éric. **Chronique des MOOC. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation**, v. 19, 2012. Disponível em: <http://sticef.univlemans.fr/num/vol2012/13r-cisel/sticef_2012_cisel_13r.htm>. Acesso em: março de 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: _____ (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DOWNES, S. **Connectivism and Connective Knowledge**. 2012a. Disponível em Stephen's Web Stephen Downes: <http://www.downes.ca/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf>. Acesso em abril de 2016.

FAGUNDES, J. **Universidade e Compromisso Social: Extensão, Limites e Perspectivas**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas (SP): UNICAMP, 1985.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

FORPROEX, **Fórum de Pró-Reitores de Extensão. Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prorext-siteantigo/arquivos-diversos/PNE_07.11.2012.pdf/view>. Acesso em: julho de 2016.

FOSSÁ, M. **A Ação Extensionista e o Desenvolvimento de um Processo de Transformação Social**. Anais do V SEMPE. João Pessoa, 2003.

FRIEDMAN, Thomas L.. **Come the Revolution – The New York Times**. 2012. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/05/16/opinion/friedman-come-the-revolution.html?_r=3&>. Acesso em: julho de 2016.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?**. Rio: Editora 34. 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MAIA, C.; e MATTAR, J. **ABC da EaD**. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

MATTAR, João. **Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOC**. *Teccogs*, n. 7, p. 20-40, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>. Acesso em: abril de 2016.

PRETTO, Nelson de Luca. **Linguagens e Tecnologias na Educação**. In: CANDAU, Vera (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-182.

SANTOS, Marlise Bock. **MOOCs: contexto, fundamentos teóricos e desdobramentos**. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, 2014, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UNIREDE, 2014. p. 981-992. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128067.pdf>>. Acesso em: dezembro de 2017.

SIEMENS, George. **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age**. 2004. Disponível em < <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. Acesso em: julho de 2016.

TAROUCO e outros, Liane. **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/102993>>. Acesso em: julho de 2016.

Tessari, R.. **Gestão De Processos De Negócio: Um Estudo De Caso Da Bpmn Em Uma Empresa Do Setor Moveleiro**. Tese de Mestrado - Universidade de Caxias do Sul – Brasil, 2008.

VIDAL, S. **Ensino à Distância versus Ensino Tradicional**. Porto. Universidade Fernando Pessoa, 2002.

YUAN, Li; POWELL, Stephen. **MOOCs and open education: implications for higher education**. Bolton, UK: CETIS/University of Bolton, 2013. Disponível em: <<http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>>. Acesso em: junho de 2016.

ZAPATA-ROS, M. **Los MOOC en la crisis de la Educación Universitaria.**
2014

APÊNDICES

**APÊNDICE A – PLANILHA DE DADOS COLETADOS JUNTO À CEAD
EM 25/04/2018**

| Data da coleta de dados: | | 25/04/2018 | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|---|-----------------|---------------|--|---------|--------------|-----------------------|------------------|---------------|---------|----------------------|------------|-------------|---------------|---|
| # | Nome do curso | Código moodle | Campus | Responsável | Turma | Tutoria | Modelo pedagógico | Início da oferta | Fim da oferta | CH (hs) | Área | Público | # inscritos | # concluintes | Requisitos |
| 1 | Lógica de Programação – Turma A | | Bento | Profa. Júlia, Maurício e bolsistas | Fechada | Humana | Centrado no professor | 07/2016 | 08/2016 | 60 | Computação | Geral | 38 | 12 | |
| 2 | Lógica de Programação – Turma B | | Bento | Profa. Júlia, Maurício e bolsistas | Fechada | Humana | Centrada no aluno | 07/2016 | 08/2016 | 60 | Computação | Geral | 39 | 10 | |
| 3 | Lógica de Programação – Turma C | | Bento | Profa. Júlia, Maurício e bolsistas | Fechada | Humana | Centrada no aluno | 09/2016 | 10/2016 | 60 | Computação | Geral | 11 | 0 | Cursando ensino médio. |
| 4 | Desenvolvedor Web – Turma A | | Bento | Profa. Júlia, Maurício e bolsistas | Fechada | Humana | Centrado no professor | 07/2016 | 08/2016 | 100 | Computação | Geral | 52 | 11 | |
| 5 | Desenvolvedor Web – Turma B | | Bento | Profa. Júlia, Maurício e bolsistas | Fechada | Humana | Centrado no aluno | 07/2016 | 08/2016 | 100 | Computação | Geral | 58 | 8 | |
| 6 | Desenvolvedor Web – Turma C | | Bento | Profa. Júlia, Maurício e bolsistas | Fechada | Humana | Centrado no aluno | 09/2016 | 10/2016 | 100 | Computação | Geral | 18 | 11 | Cursando ensino médio. |
| 7 | Professor para Educação a Distância – Turma I | | Bento | Profa. Júlia, conteudistas e bolsistas | Fechada | Humana | Centrado no aluno | 07/2016 | 08/2016 | 150 | Informática/Educação | Servidores | 60 | 27 | |
| 8 | Professor para Educação a Distância – Turma E | | Bento | Profa. Júlia, conteudistas e bolsistas | Fechada | Humana | Centrado no aluno | 08/2016 | 08/2016 | 150 | Informática/Educação | Geral | 511 | 296 | |
| 9 | Professor para Educação a Distância – Turma F | | Bento | Profa. Júlia, conteudistas e bolsistas | Fechada | Humana | Centrado no aluno | 09/2016 | 10/2016 | 150 | Informática/Educação | Servidores | 35 | 6 | |
| 10 | Professor para Educação a Distância – Turma X | | Bento | Profa. Júlia, conteudistas e bolsistas | Fechada | Humana | Centrado no aluno | 09/2016 | 10/2016 | 150 | Informática/Educação | Geral | 180 | 80 | |
| 11 | Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem e Recursos Educacionais Digitais na Educação Pública Básica | | Bento | Profa. Júlia e bolsistas | Fechada | Humana | Centrado no professor | 10/2016 | 11/2016 | 80 | Informática/Educação | Geral | 95 | 25 | Professores da educação básica pública. |
| 12 | Criação de Videoaulas | | Bento/Retoria | Profa. Júlia e Maria Isabel | Aberta | Automatizada | Centrado no professor | 2017 | permanente | 40 | Informática/Educação | Servidores | 25 | 6 | |
| 13 | Criação de Videoaulas | | Bento/Retoria | Profa. Júlia e Maria Isabel | Aberta | Automatizada | Centrado no professor | 2018 | permanente | 40 | Informática/Educação | Servidores | 11 | 1 | |
| 14 | Professor para EaD | | Bento/Retoria | Profa. Júlia e Maria Isabel | Aberta | Automatizada | Centrado no professor | 2017 | permanente | 150 | Informática/Educação | Servidores | 86 | 10 | |
| 15 | Professor para EaD | | Bento/Retoria | Profa. Júlia e Maria Isabel | Aberta | Automatizada | Centrado no professor | 2018 | permanente | 150 | Informática/Educação | Servidores | 13 | 11 | |
| 16 | Ciclo de Palestras em EaD | | Retoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Palestras gravadas | 2017 | permanente | 20 | Informática/Educação | Servidores | 124 | 24 | |
| 17 | Introdução à Polímeros | INTPOLIMERO2018 | Farrroupilha | Laura Sousa | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Tecnologias | Geral | 331 | 47 | |
| 18 | Introdução à leitura e Interpretação de Projetos Arquitetônicos - Turma 2017 | PROJARQ2017 | Bento | Rosimeri | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 30 | Construção Civil | Geral | 378 | 115 | |
| 19 | Educação Financeira para o Ensino Fundamental - Turma 2017 | EDUFINAN2017 | Bento | Prof. Maurício e Alana | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Finança | Geral | 62 | 16 | |
| 20 | Introdução à Polímeros Pré-Física: Fundamentos para Iniciantes ao estudo de Física - Turma 2018A | PF2018A | Farrroupilha | Laura Sousa | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 20 | Tecnologias | Geral | 2 | 0 | |
| 21 | Conhecendo o IFRS - Turma 2017 | IFRS2017 | Retoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 2 | Educação | Geral | 530 | 217 | |
| 22 | Conhecendo o IFRS - Turma 2018A [UAEEF2018A] Uso de Aplicativos para o Ensino de Educação Física - Turma A | IFRS2018A | Retoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 4 | Educação | Geral | 252 | 72 | |
| 23 | [UAEEF-IERGS] Uso de Aplicativos para o Ensino de Educação Física - Turma IERGS | UAEEF-IERGS | Bento | Profa. Júlia e Traici | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 30 | Educação | Geral | 24 | 0 | |
| 24 | Como usar o Laboratório de Informática nas aulas? Ensino Infantil e Fundamental - Anos Iniciais - Turma 2017 | LABESCOLA2017 | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Educação | Geral | 354 | 45 | |
| 25 | Como usar o Laboratório de Informática nas aulas? Ensino Infantil e Fundamental - Anos Iniciais - Turma 2018A | LABESCOLA2018A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 20 | Educação | Geral | 328 | 6 | |
| 26 | Criação de Videoaulas - COMUNIDADE EXTERNA - Turma 2017 | CRICAOVA2017 | Retoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 40 | Educação | Geral | 4 | 4 | |
| 27 | Criação de Videoaulas - COMUNIDADE EXTERNA - Turma 2018A | CRICAOVA2018 | Retoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 40 | Educação | Geral | 441 | 9 | |
| 28 | Educação a Distância - Turma 2017 | EaD2017 | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 25 | Educação | Geral | 366 | 142 | |
| 29 | Educação a Distância - Turma 2018A | EaD2018A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 25 | Educação | Geral | 611 | 148 | |
| 30 | Abordagens Pedagógicas Modernas na Educação a Distância - Turma 2017 | APMEaD2017 | Retoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Educação | Geral | 392 | 167 | |
| 31 | Abordagens Pedagógicas Modernas na Educação a Distância - Turma 2018A | APMEaD2018A | Retoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 20 | Educação | Geral | 445 | 115 | |
| 32 | Repositórios de Materiais Didáticos Digitais e Direitos de Uso - Turma 2017 | RMDDU2017 | Retoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Educação | Geral | 155 | 42 | |
| 33 | Repositórios de Materiais Didáticos Digitais e Direitos de Uso - Turma 2018A | RMDDU2018A | Retoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 20 | Educação | Geral | 223 | 40 | |
| 34 | O Uso de Aplicativos Web na Construção de Materiais Educacionais - Turma 2017 | UAPCME2017 | Retoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Educação | Geral | 239 | 36 | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|------------------|----------------|-----------------------|--------|--------------|-----------------------|------|------------|-----|------------|-------|------|-----|
| 37 | O Uso de Aplicativos Web na Construção de Materiais Educacionais - Turma 2018A | UAPCME2018A | Reitoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 20 | Educação | Geral | 312 | 11 |
| 38 | Moodle Básico para Professores - Elaboração de Curso - Turma 2017 | MBP2017 | Reitoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Educação | Geral | 253 | 54 |
| 39 | Moodle Básico para Professores - Elaboração de Curso - Turma 2018A [PROFEADIFGOIANO] Professor para a Educação a Distância - RESTRITO AO IFGOIANO | MBP2018A | Reitoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Educação | Geral | 260 | 24 |
| 40 | [PROFEADIFRJ] Professor para a Educação a Distância - RESTRITO AO IFRJ | PROFEADIFRJ | Reitoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 150 | Educação | Geral | 28 | 0 |
| 41 | [PROFEADM] Professor para Educação a Distância - TURMA EXCLUSIVA PROFEPT | PROFEADM | Reitoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 150 | Educação | Geral | 8 | 0 |
| 42 | Professor para Educação a Distância - COMUNIDADE EXTERNA - Turma 2017 | PROFESSOREAD2017 | Reitoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 150 | Educação | Geral | 101 | 69 |
| 43 | Professor para Educação a Distância - Turma Especial | PROFEADT | Reitoria/Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 150 | Educação | Geral | 38 | 11 |
| 44 | TICs em Espaços Escolares | TICEE2017 | Bento | Profa. Tainá | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Educação | Geral | 1008 | 630 |
| 45 | Inglês 1 - Turma 2017 | INGLÊS2017 | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 30 | Línguas | Geral | 1740 | 183 |
| 46 | Inglês 1 - Turma 2018A | INGLÊS2018A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 30 | Línguas | Geral | 1254 | 73 |
| 47 | Português como Língua Adicional - parte 1 - Turma 2017 | PLA12017 | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 30 | Línguas | Geral | 312 | 114 |
| 48 | Português como Língua Adicional - parte 2 - Turma 2017 | PLA22017 | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 30 | Línguas | Geral | 173 | 37 |
| 49 | Português como Língua Adicional - parte 1 - Turma 2018A | PLA12018A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 30 | Línguas | Geral | 153 | 44 |
| 50 | Português como Língua Adicional - parte 2 - Turma 2018A | PLA22018A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 30 | Línguas | Geral | 89 | 22 |
| 51 | Lógica de Programação - parte 1: Começando a desenvolver seus primeiros programas - Turma 2018A | LOGPROG12018A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 20 | Computação | Geral | 374 | 37 |
| 52 | Lógica de Programação - parte 2: acrescentando decisões e repetições - Turma 2018A | LOGPROG22018A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 20 | Computação | Geral | 74 | 9 |
| 53 | Automação Lógica de Programação - parte 3: múltiplos valores e módulos - Turma 2018A | LOGPROG32018A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 20 | Computação | Geral | 57 | 3 |
| 54 | Lógica de Programação - parte 1: Começando a desenvolver seus primeiros programas - Turma 2017B | LOGPROG12017B | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Computação | Geral | 1099 | 277 |
| 55 | Lógica de Programação - parte 2: acrescentando decisões e repetições - Turma 2017B | LOGPROG22017B | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Computação | Geral | 390 | 139 |
| 56 | Lógica de Programação - parte 3: múltiplos valores e módulos - Turma 2017A | LOGPROG32017A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Computação | Geral | 315 | 54 |
| 57 | HTML - parte 1: introdução ao desenvolvimento de páginas web - Turma 2018A | HTML12018A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 20 | Computação | Geral | 325 | 24 |
| 58 | HTML - parte 2: tabelas e formulários - Turma 2018A | HTML22018A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 20 | Computação | Geral | 105 | 18 |
| 59 | HTML - parte 1: introdução ao desenvolvimento de páginas web - Turma 2017C | HTML12017C | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Computação | Geral | 408 | 62 |
| 60 | HTML - parte 2: tabelas e formulários - Turma 2017C | HTML22017C | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 20 | Computação | Geral | 230 | 40 |
| 61 | CSS: folhas de estilo - Turma 2018A | CSS2018A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 30 | Computação | Geral | 85 | 9 |
| 62 | CSS: folhas de estilo - Turma 2017C | CSS2017C | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 30 | Computação | Geral | 190 | 11 |
| 63 | JavaScript - Turma 2018A | JAVASCRIPT2018A | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 30 | Computação | Geral | 82 | 6 |
| 64 | JavaScript - Turma 2017B | JAVASCRIPT2017B | Bento | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 30 | Computação | Geral | 192 | 15 |
| 65 | [INTCONC2018] Pré-IFRS: candidatos para os cursos Técnicos Integrado / Concomitante ao Ensino Médio [SUB2018] Pré-IFRS: candidatos para os cursos Técnicos Subsequente ao Ensino Médio | INTCONC2018 | Reitoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 45 | Educação | Geral | 168 | 0 |
| 66 | [SUP2018] Pré-IFRS: candidatos para os cursos Superiores | SUP2018 | Reitoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 45 | Educação | Geral | 154 | 0 |
| 67 | [SUP2018] Pré-IFRS: candidatos para os cursos Superiores | SUP2018 | Reitoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2018 | permanente | 45 | Educação | Geral | 306 | 0 |
| 68 | Pré-IFRS: candidatos para os cursos Técnicos Integrado / Concomitante ao Ensino Médio | INTCONC2017 | Reitoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 45 | Educação | Geral | 52 | 42 |
| 69 | Pré-IFRS: candidatos para os cursos Técnicos Subsequente ao Ensino Médio | SUB2017 | Reitoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 45 | Educação | Geral | 157 | 7 |
| 70 | Pré-IFRS: candidatos para os cursos Superiores | SUP2017 | Reitoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2017 | permanente | 45 | Educação | Geral | 58 | 22 |
| 71 | Pré-IFRS: candidatos para os cursos Técnicos Integrado / Concomitante ao Ensino Médio | INTCONC2016 | Reitoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2016 | permanente | 45 | Educação | Geral | 514 | 224 |
| 72 | Pré-IFRS: candidatos para os cursos Técnicos Subsequente ao Ensino Médio | SUB2016 | Reitoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2016 | permanente | 45 | Educação | Geral | 194 | 29 |
| 73 | Pré-IFRS: candidatos para os cursos Superiores | SUP2016 | Reitoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2016 | permanente | 45 | Educação | Geral | 510 | 91 |
| 74 | Pré-IFRS: Tutores | TUTORES | Reitoria | Profa. Júlia | Aberta | Automatizada | Centrado no aluno | 2016 | permanente | 100 | Educação | Geral | 100 | 11 |
| 75 | Redação | RED2017 | Alvorada | Profa. Caroline Pires | Aberta | Humana | Centrado no professor | 2017 | 2017 | 20 | Educação | Geral | 221 | 1 |

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE QUESTÕES APLICADAS JUNTO À CEAD EM 25/04/2018

| |
|---|
| <p>MODELO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS PARA A DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:</p> <p>“CURSOS DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA NO IFRS: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DA OFERTA, DEMANDAS, PERSPECTIVAS E INFLUÊNCIA DOS MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOC)”</p> <p style="font-size: small;">V1 – 20/02/2018</p> |
| <p>Pergunta de pesquisa: Com qual abrangência os MOOC estão inseridos na oferta de cursos de Extensão Universitária do IFRS, bem como quais conceitos e ferramentas deste formato podem promover a ampliação desta oferta?</p> <p>Perguntas de pesquisa específicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quantos e quais campi do IFRS oferecem cursos de extensão no formato MOOC? 2) Quantos e quais cursos já foram oferecidos pelos campi no formato MOOC e qual a atual oferta? 3) Qual a plataforma agregadora (Moodle, Open edX ...) utilizada por cada campi? 4) Qual o número de estudantes inscritos, número de concluintes e evasão nos cursos MOOC já oferecidos? 5) Qual o atual contingente de alunos matriculados em cursos MOOC no IFRS? 6) Qual o percentual de alunos do IFRS que frequenta as plataformas MOOC da instituição? |
| <p>Contexto da pesquisa: 17 Campi do IFRS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alvorada 2. Bento Gonçalves 3. Canoas 4. Caxias do Sul 5. Erechim 6. Farroupilha 7. Feliz 8. Ibirubá 9. Osório 10. Porto Alegre 11. Restinga (Porto Alegre) 12. Rio Grande 13. Rolante 14. Sertão 15. Vacaria 16. Veranópolis 17. Viamão |
| <p>Sujeitos da pesquisa: Coordenadoria de educação a distância - CEAD</p> <p>Questionário:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os procedimentos/políticas/legislação/normativas utilizadas pelo campus para ofertar um curso de extensão do formato EaD? 2. Quais os requisitos básicos que devem ser atendidos para que seja ofertado um curso de extensão do formato EaD no campus? 3. Quem pode criar e ofertar um curso de extensão no formato EaD no campus? 4. Quem pode participar e concluir um curso de extensão no formato EaD no campus? 5. É conhecido algum benefício orçamentário para o campus ao ofertar um curso de extensão no formato EaD? Se sim, qual e como funciona? |

6. Os Moodle de cada Campi são “autônomos” ou gerenciados pela Coordenadoria de EaD da Proen?
7. Ações de extensão EaD podem ser autônomas de cada campus?

Formato de aplicação: () Formulário online () Formulário em papel (X)
Entrevista presencial