



PROFA. DRA. MÁRCIA REGINA DE OLIVEIRA
PROFA. DRA. JULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI

ORGANIZADORAS

EAD UNITAU DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Organizadoras

EAD UNITAU: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



Taubaté/SP
2021

EXPEDIENTE EDITORA

edUNITAU

| **Diretora-Presidente:** Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

| **Pró-reitora de Extensão:** Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa

| **Assessor de Difusão Cultural:** Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa

| **Coordenador do Sistema Integrado de Bibliotecas:** Felipe Augusto Souza dos Santos Rio Branco

| **Representante da Pró-reitoria de Graduação:** Profa. Ma. Silvia Regina Ferreira Pompeo Araújo

| **Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação:** Profa Dra. Cristiane Aparecida de Assis Claro

| **Área de Biociências:** Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

| **Área de Exatas:** Prof. Me. Alex Thaumaturgo Dias

| **Área de Humanas:** Prof. Dr. Moacir José dos Santos

Equipe Técnica

| **NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté**

| **Capa:** Alessandro Squarcini

| **Revisão:** Prof. Me. Isabel Rosangela dos Santos Amaral

| **Fotos:** Acervo dos autores

| **Impressão:** Eletrônica (e-book)

Ficha Catalográfica

| **Bibliotecária:** Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

O482e Oliveira, Márcia Regina de
EAD UNITAU : desafios e possibilidades [recurso eletrônico] /
Márcia Regina de Oliveira , Juliana Marcondes Bussolotti ;
ilustrador Alessandro Squarcini. Dados eletrônicos. – Taubaté :
EdUnitau, 2021.

Formato: PDF
Requisitos do sistema: Adobe
Modo de acesso: world wide web

ISBN 978-86914-15-3

1. Educação a distância. 2. Processo de ensino-aprendizagem.
3. Metodologia do ensino a distância. 4. Experiências pedagógicas.
I. Bussolotti, Juliana Marcondes. II. Squarcini, Alessandro (il.). III.
Título.

CDD – 378.17

Índice para Catálogo sistemático

Educação a distância – 378.17

Processo de ensino-aprendizagem – 378.01

Metodologia do ensino a distância – 378.007

Experiências pedagógicas - 378

Copyright © by Editora da UNITAU, 2021

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

PALAVRA DA REITORA

A UNIVERSIDADE DO FUTURO E A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL

A Universidade de Taubaté inicia 2022 com a modernização do sistema de produção de conteúdo pedagógico para os cursos de Educação a distância (EAD). Inovar e promover a transformação digital são estratégias que integram o conceito de Universidade do Futuro.

Desde o início de nossa gestão à frente da Reitoria, procuramos consolidar a expansão da EAD na Universidade, o que vem ocorrendo de forma sistemática. Nos últimos quatro anos, por exemplo, o número de alunos matriculados apresentou um crescimento na ordem de 94,64%.

A pandemia quebrou paradigmas e acelerou um processo que já vinha ocorrendo em nível mundial. É consenso entre as Instituições de ensino superior, por exemplo, que os caminhos da transformação digital passam, necessariamente, por três pilares: o aprimoramento tecnológico por parte da comunidade acadêmica, investimentos em infraestrutura e equipamentos e, por fim, a ampliação da oferta da educação remota. Pesquisa realizada pelo Instituto Semesp indica que os cursos de graduação EAD ativos no Brasil ainda são minoria, representando 17,3% do seu total. Entre os cursos oferecidos, a maioria está nos segmentos de negócios, administração e direito (35%) e de educação (22,5%). Já em relação ao aspecto financeiro, o levantamento identifica que os cursos presenciais têm valor 3,6 vezes maior do que os cursos EAD.

A combinação da possibilidade de ofertar cursos com valores mais reduzidos e a margem de crescimento no mercado traz, para as IES, vantagens estratégicas em estimular essa modalidade de ensino.

O livro “EAD UNITAU: desafios e possibilidades” traz uma importante contribuição. Ao longo dessa obra, o leitor vai encontrar reflexões sobre a EAD em suas mais amplas vertentes.

A UNITAU preza pela educação de qualidade, acessível a todos, e as ferramentas tecnológicas podem nos ajudar a democratizar o conhecimento, promovendo a qualidade de vida e ajudando a formar cidadãos.

Profª. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes
Reitora da Universidade de Taubaté

PALAVRA DA PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO UNITAU O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A PROMOÇÃO DA CIÊNCIA

Nos últimos dois anos (2020-2021), as mudanças inseridas no processo de ensino-aprendizagem motivadas pela pandemia de Covid-19 trouxeram à esfera educacional novos desafios e oportunidades, que exigiram grande comprometimento e empenho por parte de gestores, docentes e discentes. Nesse cenário, a educação a distância (EaD) – cujo número de matrículas no Brasil atingiu em 2019 a marca de dois milhões de estudantes (INEP/MEC, 2020) – consolidou-se como uma modalidade de ensino de grande importância, contribuindo para a democratização do acesso ao ensino superior, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024.

Assim, é com grande satisfação e entusiasmo que a Pró-reitoria de Graduação da Unitau, responsável pela execução e gerenciamento das políticas de ensino de graduação nas modalidades presencial e a distância, apresenta este volume, organizado por docentes e técnicos da EaD Unitau, em que os autores abordam, a partir de diferentes temáticas e enfoques, questões essenciais relacionadas ao ensino a distância, seus desafios e suas possibilidades.

Orientada por conceitos e noções como inovação, diversidade, estratégias de ensino por metodologias ativas e construção coletiva do conhecimento, dentre outros, a presente publicação reafirma o compromisso de docentes e gestores da Unitau com a pesquisa sobre a prática docente e a formação acadêmica e social dos discentes, visando proporcionar-lhes um espaço de descobertas, de debates em torno da diversidade de ideias e de interesse e valorização constantes da ciência e de difusão da cultura.

Com a presente iniciativa, Pró-reitoria de Graduação e a EaD Unitau reforçam seu objetivo de, sempre, apoiar o sucesso dos nossos discentes em sua formação e seu desenvolvimento profissional!

Boas leituras!!

Profa. Ma. Angela Popovici Barbare
Pró-reitora de Graduação

PREFÁCIO DA PROFESSORA DOUTORA SUZANA RIBEIRO GESTORA EAD UNITAU

Este livro vem a público em um momento crucial. Nos anos de 2020 e 2021 educadores do Brasil e do mundo se mobilizaram, aprenderam e garantiram o direito à educação a seus estudantes, enfrentando o desafio do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Esta situação provocou diálogos entre educadores e apontou saídas para processos de ensino e de aprendizagem, mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs.

Entretanto, se de um lado, muito foi aprendido, em meio à urgência e turbilhão do período, muito também se misturou. Para lidar com as novas exigências e superar o desafio do ensino remoto, muitas vezes foram realizadas aproximações simplificadoras de questões já muito discutidas que marcam distinções entre a educação remota - que ocorreu nesses dois anos - e a Educação à Distância, processo histórico muito mais antigo. Retomo e reforço esta distinção, por compreender que as diferenças são fundamentais. Assim, o exercício não é isolar e segregar, mas dialogar, ouvir para aprendemos “com” e “a partir” dessas diferenças.

Assim, é possível compreender que um ganho significativo pode ser identificado no fato de que, embora o uso de TDICs venha sendo debatido há alguns anos, o despertar para esta nova forma de ensino se consolidou nos últimos anos. No contexto pandêmico, professores e alunos foram obrigados a buscar nas tecnologias digitais formas criativas e didáticas para se encontrarem e fazerem suas tarefas. Esse modelo de ensino, realizado por meio de plataformas e aplicativos de maneira não presencial, foi responsável por integrar a relação professor/aluno com ambientes outros que não o da escola, possibilitou que um universo de conhecimento fosse levado até a casa do estudante, mantendo vínculos entre comunidade escolar, estudantes, professores e gestores. Com isso, foi possível a criação de uma nova percepção dos e para os profissionais.

Por isso muitos declararam que a Educação a Distância era a panaceia. Mas não é bem assim. Educação remota é diferente de EaD. A Educação a Distância de qualidade possui metodologias próprias de ensino e de aprendizagem que não foram consideradas. Pode-se dizer de maneira geral que o que foi feito, foi a transposição didática emergencial da educação presencial tradicional para as redes. De maneira

que, muitas vezes, aulas expositivas passaram a ser ministradas em vídeo aulas gravadas ou exibidas em tempo real.

Atender, por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar um projeto de Educação a Distância. Mesmo que se trate da mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento, conhecimento sobre o perfil de aluno e de profissionais que devem ser envolvidos. Além disso, o desenvolvimento a médio e a longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas. Um projeto de construção de EaD envolve como podemos ver neste livro a participação de diferentes profissionais, o desenvolvimento de distintas práticas e a elaboração de objetos de aprendizagem organizados a partir de materiais diversos. Assim, pode ser forjada uma síntese do encontro entre preocupações pedagógicas e estética.

Desta forma, é importante diferenciar essas realidades, mesmo entendendo que esta foi a resposta possível, frente ao contexto vivido. O que queremos destacar, pontuando esta diferença entre ensino remoto e Educação a Distância, é que essa situação de fechamento das escolas fez emergir um olhar para as metodologias e as práticas que podem colocar professores e alunos em contato, mesmo que de longe e isso pode gerar bons frutos tanto para a educação presencial, quanto para a Educação a Distância.

Dizer isso, é constatar que a EaD é uma construção.

Assim, é com grande alegria que apresentamos esta obra feita por importantes sujeitos, que pensam e fazem a EaD da UnitaU. Esses profissionais mostram em seus textos os trabalhos e as práticas que definem uma experiência diferenciada de institucionalizar a Educação a Distância, em uma universidade pública municipal.

A trajetória dessa conquista é contada no capítulo “A história e o desenvolvimento da EAD-UNITAU”, escrito por três pessoas que experienciaram ativamente todo esse processo.

As preocupações que são norteadoras de um fazer democrático e inclusivo ficam marcados nos capítulos intitulados “Formação de professores para a diversidade: uma análise da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia EAD da Universidade de Taubaté”, “A disciplina de Libras na Educação a Distância”, “Para que serve a educação? O papel das humanidades na Ead UnitaU” e “A Educação a Distância e as Metodologias Ativas”.

Mas ideias precisam do trabalho de docentes competentes nos processos de ensino e desenvolvedores de práticas que fazem a diferença para seus alunos. Essas são questões sobre as quais são desenhadas respostas em alguns capítulos. Neles componentes curriculares ganham olhares específicos apontados na direção do ensino de artes em direção à reflexão sobre os futuros licenciados em Artes Visuais e Música,

Práticas docentes são relatadas sobre o curso de física a distância e a utilização dos recursos tecnológicos é assunto também para o ensino de Química. Tudo isso e mais relações com legislações acontece nas salas web da EaD Unitaú, como é o caso do curso de licenciatura em Geografia. Os resultados desse processo aparecem em um estudo sobre os “Egressos da Educação a Distância: licenciaturas na modalidade EaD em foco”.

Desta forma entendemos que o que se apresenta não deve ser lido como um manual, entretanto esperamos que possa servir de inspiração e fundamento para o desenvolvimento de novas práticas reflexivas que norteiem a organização de projetos democráticos e democratizantes da Educação a Distância, no Brasil.

Depois de tanto trabalho o que desejamos é inspiração e boa leitura a todos!

PREFÁCIO DO PROFESSOR DOUTOR JOÃO MATTAR

Professor no Programa de Estudos Pós-Graduados (TIDD PUC–SP) da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC–SP), Mestrado em Ciências Humanas (Unisa), Diretor (ABED) e Bolsista Produtividade CNPq

A Educação a Distância (EaD) sempre inspirou desconfiança e enfrentou resistências na educação básica e no ensino superior, não apenas no Brasil. Apesar do reconhecimento de que a EaD pode contribuir, pelo menos em certo nível, com a democratização da educação, há preocupações com a qualidade do ensino, a precarização do trabalho docente, a excessiva padronização dos conteúdos, dentre outras críticas direcionadas à modalidade. Nesse contexto, apesar do intenso desenvolvimento da educação a distância na graduação no Brasil, ainda patinamos na educação básica e na pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado).

Entretanto, a pandemia da covid-19 veio embaralhar nossas convicções — e não apenas na educação —, de maneira que não é ainda possível prever com muita clareza como voltaremos a encarar a EaD, apesar de já ser possível enxergar um futuro em que se fortaleça o blended learning (ou ensino e aprendizagem híbrida). Boa parte dos alunos que nunca tinha estudado a distância já teve um prolongado contato — de quase dois anos — com a modalidade. Professores que nunca tinham ensinado a distância foram lançados subitamente no que se convencionou chamar de ensino remoto emergencial. Gestores que nunca tinham lidado com a modalidade tiveram que reorganizar suas organizações, investindo em infraestrutura e programas de formação. E os pais tiveram que se tornar tutores! Para onde caminhamos?

Crianças foram alfabetizadas a distância. Professores de educação física, artes e música, por exemplo, tiveram que ensinar suas disciplinas práticas pelo computador. Mestrados e doutorados funcionaram sem encontros presenciais. Fomos todos transportados para um cenário inimaginável, e só agora, quando ainda estamos retornando ao presencial (ou híbrido?), começamos a dar sentido a nossas experiências e construir nosso futuro.

Nesse sentido, todo estudo que fizermos sobre esse período — e, por consequência, sobre a EaD — nos ajudará a refletir sobre o que aconteceu e imaginar novos contextos para a educação. E é justamente nesse momento e nesse espaço que este livro se insere.

A Unita tem uma experiência muito valiosa de educação a distância para compartilhar com a sociedade, assim como uma importante experiência de pós-graduação stricto

sensu que, de maneira muito interessante, se entrelaça com a EaD. Aqui você conhecerá essa linda história, compreendendo as contribuições que a educação a distância pode trazer à formação de professores, como é possível ensinar diversas disciplinas e conteúdos (como física, química e geografia) a distância, as percepções dos egressos da modalidade, as incríveis relações que se podem estabelecer entre o ensino de Libras e a EaD etc.

Mas você também viajará pelo ensino das artes e da música, será brindado com uma visão crítica em relação à incorporação de tecnologias à educação e convidado a refletir sobre o papel desempenhado pelas humanidades no processo de ensino e aprendizado. O capítulo que encerra este importante livro explora as relações entre as metodologias ativas e a EaD, duas tendências que devem desempenhar um papel essencial no futuro da nossa educação.

É uma dádiva que a Unitau tenha se aberto para nos conduzir em tantas reflexões e avaliações desse mundo confuso que a pandemia da covid-19 nos legou. Só com esforços como este, conseguiremos compreender melhor o que vivemos e, assim, construir o nosso futuro de ensino e aprendizagem, uma nova educação.

SOBRE OS AUTORES

Ana Iracema Neves Fagundes Nogueira de Oliveira - Mestra em Planejamento e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (2017). Especialista em Gestão Contábil Auditoria e Controladoria (2009) pela Universidade de Taubaté, graduada em Ciências Contábeis pela Universidade de Taubaté (2003), e Técnica em contabilidade pelo SENAC (2000). Foi coordenadora do Polo de Taubaté da Educação a Distância da Universidade de Taubaté (12/2012 a 02/2016). Atualmente é professora efetiva na graduação presencial e Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis e Gestão Financeira à distância na Universidade de Taubaté.

Anne Ketherine Z. Matarazzo - Mestra em Tecnologia da Arquitetura pela Universidade de São Paulo (2010). Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Taubaté (2002). Foi coordenadora do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Taubaté (02/2018 a 02/2019). Atualmente é professora efetiva na graduação presencial e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música à distância na Universidade de Taubaté.

Antonio Rodolfo Souza da Silva - Graduação em Matemática pela Universidade de Taubaté (2012) e mestrado em Educação pela Universidade de Taubaté (2020). Atualmente é professor coordenador geral - E.E. Dr. João Pedro Cardoso. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: iniciação à docência, educação ambiental, educação a distância, escola pública e egressos.

Cesar Augusto Eugenio - Doutor em Educação - Linha: Educação, Sociedade e Processos Formativos pela Universidade São Francisco - Itatiba/SP, onde cursou seu Mestrado em Educação - História, Historiografia e Ideias Educacionais, ambos com o fomento da CAPES. Graduado em Filosofia, é Professor há 26 anos, acumulando experiência na Administração Superior como Pró-Reitor de Extensão, na Coordenação Pedagógica e Docência em Escolas Públicas de Educação Básica, desde 1995, e no Ensino Superior desde 2003. Atualmente, na Universidade de Taubaté, é Professor Assistente II de Filosofia e Ética vinculado ao Instituto Básico de Humanidades. Responde pela Coordenação Pedagógica do curso de Pedagogia (presencial) e dos cursos de Filosofia e Sociologia da EaD, além de coordenar o projeto de extensão "Projetos de Vida: escolhas e desafios". Como pesquisador, é membro do grupo de pesquisa do CNPQ - História e Patrimônio Ambiental. Desenvolve estudos sobre a infância e sua educação, ética, política e sociedade. Organizou e escreveu várias obras na área da Educação, Filosofia, História Regional, Formação de Professores.

Claudemir Stellati - Graduação em Licenciatura Plena Em Física pela Universidade de Taubaté (1991), Mestrado em Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1994) e Doutorado em Física pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (2006). Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade de Taubaté, Diretor da instituição - Fatec de Tecnologia de Taubaté e Diretor e Professor Plenol - Tem experiência na área de Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Detector Mário Schenberg, Ondas Gravitacionais, Gravitação, Automação e Labview e Desenvolvimento de Sensores.

Edson Vander Pimentel - Graduação em Engenharia Química pela Faculdade de Escola de Engenharia de Lorena- USP (1992), mestrado em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996) UNESP, especialização em Educação a Distância pela UNITAU (2013), licenciado em Química pela UNIMES (2013), graduado em Administração Pública pela UFOP (2017). Cursando Ciências de Dados pela UNIVESP (2020) e doutorando pela EEL-USP (2021). Professor Assistente II da Universidade de Taubaté UNITAU-SP nas disciplinas de Química Geral, Química Tecnológica, Química Geral e Tecnológica Experimental, Química Analítica e Orgânica. Atua como Coordenador do curso EAD-UNITAU em Licenciatura em Química.

Ely Soares do Nascimento - Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté (2013). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras de Lorena (1981), graduação em História pela Universidade de Taubaté (1988), graduação em Ciências Domésticas e Educação Rural - Faculdades Teresa D'Avila (1977). Atualmente é docente de apoio da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços, Supervisora de Estágio da EAD UNITAU e Coordenadora do curso de Pedagogia. Trabalhou durante 30 anos na área de Educação, atuando como Professora, Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica na Educação Básica.

João Mattar - Professor no Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) e no Mestrado em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (Unisa) Diretor de Relações Internacionais da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) Bolsista Produtividade CNPq.

Juliana Marcondes Bussolotti - Graduação em Escola de Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo, mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente é pós-doc. do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe - Territorial - UNESP, SP. Professora assistente III da Universidade de Taubaté, professora coordenadora-adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, professora e conselheira - CONDEP do Departamento de Gestão e Negócios - Gen, integrante da Comissão Própria de Avaliação - CPA - UNITAU, conselheira do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - UNITAU, professora coordenadora do curso de geografia EAD da Universidade de Taubaté. Linhas de Pesquisa: Empreendedorismo, Inovação e Educação; Formação Docente e Desenvolvimento Profissional; Inclusão e Diversidade Sociocultural; Saberes e práticas no uso de tecnologias em educação; Educação ambiental para a conservação da biodiversidade; Arte-Educação; Planejamento da paisagem; Uso público em Unidades de Conservação.

Kátia Celina da Silva Richetto - Graduação em Escola de Engenharia de Lorena EEL/USP(1992), mestrado em Engenharia Mecânica na Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá UNESP(1996), doutorado em Engenharia de Materiais pela EEL/USP (2002), especialização em Educação a Distância (2014) e especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho(2021). Cursando Pós-Doutorado em Neurociência Aplicada à Educação (2021). Professor assistente doutor da Universidade de Taubaté nas disciplinas de Química Geral, Química Tecnológica, Química Geral e Tecnológica Experimental, Química Analítica e Orgânica. Assessora

da Pró-Reitoria Estudantil desde Março de 2020. Atua como professora do Curso EAD-Unitau em Licenciatura em Química.

Lívia Mancilha Courbassier - Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (2021). Pós-Graduação no curso do Ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Claretiano (2014). Graduação em Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2012). Experiência na área de Geografia e História, em redes estadual (Estado de Minas Gerais) e municipal de Taubaté, nos ensinos Fundamental, Médio e em Educação à distância. Curso de Formação de Tutores em Educação à Distância, pelo portal EadVirtual, Aprendizagem Significativa, ABED, (2015). Mestranda do curso de Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, pela Universidade de Taubaté, no Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância.

Marcia Regina de Oliveira - Doutora em Planejamento Urbano e Regional (UNIVAP); Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU, 2007); Pós-graduada em Gestão de Recursos Humanos com ênfase em Desenvolvimento Organizacional (INPG/UNITAU, 2000) e em Tecnologias em Educação a Distância (UNICID, 2015); Bacharel em Administração. (UNIMODULO, 1998). É professora de Administração de Recursos Humanos na graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Atua, também, como professora nos cursos de graduação em Administração, de Fisioterapia e de Estética da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), lecionando as disciplinas Administração de Recursos Humanos I e II, Empreendedorismo Aplicado à Saúde e Gestão de Projetos em Fisioterapia. Atuou como Coordenadora dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Processos Gerenciais, Gestão Comercial e Logística, na modalidade de Educação a Distância e como membro do NDE dos Cursos da área de Gestão e Negócios, na modalidade a distância na Universidade de Taubaté - UNITAU (2012 a 2019). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação a Distância do NEAD/Universidade de Taubaté. Membro do Núcleo de Inovação Pedagógica da Pró-reitoria de Graduação da Universidade de Taubaté. Membro da Comissão Assessora de Área do ENADE 2018 no INEP - MEC. Atuou como Assessora de Gestão na Petrobras-REVAP de 2004 a 2012.

Mariana Aranha de Souza - Doutora em Educação: Currículo (2011) e Mestre em Educação: Currículo (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher (2001). Atualmente é Professora Permanente do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas -UNIS-MG e Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. É pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade) da PUC/SP, do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância, da Universidade de Taubaté, do Grupo Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias da Universidade de Taubaté e do Grupo de Estudos e Pesquisas de Ensino de Ciências e Engenharia - GEPECE, da Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo - USP. Atua também como Coordenadora dos Cursos de Especialização em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Metodologias Ativas de Aprendizagem e Ensino Híbrido da Universidade de Taubaté. Tem experiência como Orientadora de Pesquisas, Professora Universitária, Professora de Educação Básica e Diretora de Escola. Atua principalmente com os

seguintes temas: Interdisciplinaridade, Formação de Professores, Currículo, Gestão Escolar, Didática, Educação à Distância, Tecnologias e Mídias Digitais e Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Michael Santos Silva - Arte Educador, Artista Visual e Mestre em Educação. Atualmente é Orientador de Escola Pedagógico na Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos/SP. Possui Mestrado na modalidade profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Especialização em Ensino de Arte pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Futura, Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Vale do Paraíba (UniVap) e Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB). Experiência em Arte Educação e Artes Visuais com foco em Mediação de Procedimentos e Processos Artísticos com crianças, bem como Formação Docente.

Moacir José dos Santos - Doutor (2006), mestre (2000) e graduado (1996) em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), com pós-doutorado (2015) pela Universidade do Minho (UMINHO). Professor do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional (MGDR) e do Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional (MPDR) da UNITAU. Líder do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Comunicação (NUPEC), membro do grupo de Avaliação e Diagnóstico do Desenvolvimento Regional e do Núcleo de Pesquisa em História da Universidade de Taubaté, grupos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Diretor do Instituto Básico de Humanidades (IBH) da UNITAU. Atuou no Projeto Trilhas Culturais, atividade de extensão da UNITAU, dedicada ao registro e pesquisa da cultura popular do Vale do Paraíba Paulista. Tem experiência na área de História, com ênfase em política de desenvolvimento, comunicação e indústria cultural no Brasil, relações entre militares do Exército e Estado, cultura popular no Vale do Paraíba.

Patricia Camargo Ortiz Monteiro - Doutora em Ciências Ambientais (UNITAU). Especialista em Gestão Ambiental (USP). Especialista em Turismo e Meio Ambiente (SENAC/CEATEL). Especialista em Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Engenheira Agrônoma. Atualmente é Professora Doutora vinculada ao Departamento de Gestão e Negócios (GEN) e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano (PPGEDH) da Universidade de Taubaté. É docente de disciplinas dos cursos de graduação na modalidade a distância nas áreas de Gestão de Negócios e de Gestão de Recursos Naturais. Foi Coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Ubatuba da EAD-UNITAU (2009-2012). Assumiu a Coordenação Geral do Programa de Educação a Distância da UNITAU, em 2012. É atualmente Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços da UNITAU (EPTS). Trabalha há 19 anos com Educação Superior e há 10 anos com Educação a Distância. Apresenta experiência em implementação e gestão de programas, projetos, cursos e materiais didáticos. Tem experiência de 19 anos em consultorias e de 14 anos em projetos socioambientais. Participa de organizações não governamentais sócio ambientalistas desde 1987. Participa de grupos de pesquisa, entre eles, o Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância e o GT de Representações Sociais da ANPEPP. Atua nos temas: Empreendedorismo e Inovação, Educação, Educação a Distância, Educação Ambiental, Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação, Representações Sociais, Unidades de Conservação, Turismo Sustentável, Ecoturismo, e Comunidades Tradicionais.

Roseli Albino dos Santos - Graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1990), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente é professor assistente III da Universidade de Taubaté e professor titular da Prefeitura Municipal de Campos do Jordão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, formação de professores, educação especial, inclusão e prática de ensino.

Simone Conceição Vecchio de Castro Maciel - Mestre em Desenvolvimento Humano, Políticas e Práticas Sociais pela UNITAU, minha dissertação focou em unir os Surdos à Libras e à Tecnologia, em busca da democratização do ensino superior a distância. Sou Pedagoga e Pós-graduada em Libras e em Educação a Distância. Considero como meus trabalhos mais importantes, a reescrita do segundo livro de Libras do Brasil, o antigo Linguagem das Mãos de Oates, que data da década de 50/60, que em 2017 com minha reescrita atualizada em parceria com o Surdo Rauf Di Carli e a Coda Flavia Lotufo, passou a se chamar Língua das Mãos. E as legendas (janelas) de Libras em debates televisivos de candidatos a prefeitos e em debates de candidatos à presidência. A Libras surgiu em minha vida, para atender a uma necessidade familiar, com o tempo passei a fazer parte da Comunidade Surda local, o que me motivou a estudar cada vez mais em busca de profissionalização. Vejo a comunicação em Libras com singeleza, pois falar é algo natural, portanto, o trabalho que faço é algo que amo, que faço com segurança e que me realiza. Hoje ganho a vida como TILS (tradutora intérprete de língua de sinais), com o ensino de Libras, onde tenho uma equipe composta por profissionais Surdos, Cudas e Tils. Além de lecionar no Ensino Superior na modalidade do Ensino a Distância desde 2006, em cursos de licenciatura.

Steve William Arai - Especialista em Gerência de Projetos pela (Universidade de Taubaté, 2013), graduado em Sistemas de Informação (Universidade de Taubaté, 2011). Atualmente é programador AVA na Fundação de Apoio à Pesquisa, Tecnologia e Inovação da Universidade de Taubaté, há mais de 12 anos administrando ambientes virtuais de aprendizagem – Moodle, bem como ao suporte, customização e desenvolvimento. Além de programador, trabalha como designer instrucional na construção de atividades pedagógicas interativas, elaboração de roteiros didáticos. Implementação, avaliação e coordenação no desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades a distância. Desenvolvimento de materiais em ferramentas de autoria. Treinamento e capacitação dos conteudistas sobre a abordagem e produção de materiais para conteúdo online.

Suelene Regina Donola Mendonça - Graduação em Pedagogia com Habilitação em Deficientes da Áudio Comunicação pela Universidade de Taubaté (1981), Mestrado em Educação: Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Professora da Educação Básica II – Educação Especial (Def. Auditivos). Secretária da Educação do Estado de São Paulo (1982-2012). Professora Colaboradora da Universidade de Taubaté (1998-2009). Assistente III da Universidade de Taubaté (2010), lotada no Departamento de Pedagogia, concursada na disciplina de Didática, com atuação na graduação, extensão e pós-graduação. Psicopedagoga do Programa de Atendimentos de

Estudantes aos Necessidades Educacionais Especiais (PAENEE) da Universidade de Taubaté. Participou do corpo docente do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (2011/2013). Atualmente participa do corpo docente do Mestrado Profissional em Educação da mesma instituição, ministrando aulas e na orientação de mestrandos. Atuou na coordenação de área de subprojeto da licenciatura em Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da CAPES. (2015-2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, Políticas e Práticas Inclusivas, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação especial, educação inclusiva, educação de surdos, desenvolvimento, ensino e aprendizagem.

Susana Aparecida da Veiga - Graduada em Matemática - Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998); mestre em Engenharia de Produção - Transporte e Logística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Especialista em Tecnologias em Educação a Distância (2012) . Atualmente é professora assistente I da Universidade de Taubaté (UNITAU), onde atua como supervisora de avaliação e coordena o curso de Licenciatura em Física a Distância. É membro de NDEs de cursos de Licenciatura e na área de Gestão e Negócios a Distância. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Física Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Engenharia Econômica e Matemática Financeira. Também atuou como supervisora das Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACC) dos cursos a Distância e foi coordenadora de subprojeto de PIBID do curso ProCampo da Universidade de Taubaté.

Suzana Lopes Salgado - Ribeiro Graduou-se em História pela Universidade de São Paulo (bacharelado 1998 e licenciatura 2003). Fez mestrado (2002) e doutorado (2007) em História Social na mesma instituição em que se formou. É, atualmente, professora visitante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS de forma que uniu em seu fazer a educação e a pesquisa, aprendendo e ensinando sobre práticas e formação docentes, sobre ensino de história, sobre as preocupações com as diversidades e diferenças, diferenças em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem – Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS). Foi professora do Colégio Giordano Bruno, da Universidade Paulista – UNIP, da Universidade de Taubaté – UNITAU e do Centro Universitário do Sul de Minas. É pesquisadora do Necho em Rede – Núcleo de Estudos em História Oral entre outros grupos de pesquisa. A partir do que aprendeu com as pessoas e suas histórias de vida escreveu livros, entre os quais: “Guia prático de História Oral” (2011), “Vozes da marcha pela terra” (indicado para o prêmio Jabuti em 1998), “Vozes da Terra – história de vida dos assentados rurais de São Paulo” (2005) e “Produção do conhecimento histórico” (2009/2010), além artigos em livros e periódicos. Na busca por uma educação pública, democrática e para todos desenvolveu materiais de apoio acadêmico para o ensino à distância e ministrou cursos para a Universidade Aberta do Brasil – UAB e para a Universidade de Taubaté – UNITAU. Tem experiência de pesquisa e de docência em Educação, História e Metodologia de Pesquisa, atuando principalmente com os seguintes temas: História Oral, Memória, Identidade, Direitos, Diversidade, Diferença, Práticas Docentes, Formação de Professores e Ensino de História

SUMÁRIO

1 A HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DA EAD-UNITAU.....	19
Profª. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti	
Profª. Dra. Márcia Regina de Oliveira	
Profª. Dra. Patricia Ortiz Monteiro	
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ.....	24
Profª. Dra. Roseli Albino dos Santos	
Profª. Ma. Ely Soares do Nascimento	
3 OS FUTUROS ARTES EDUCADORES: OS LICENCIADOS EM ARTES VISUAIS E MÚSICA E A COMPLEXIDADE DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS.....	31
Prof. Me. Michael Santos Silva	
Profª. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti	
4 RELATO DE UM GRUPO DE ESTUDOS NO CURSO DE FÍSICA A DISTÂNCIA SOBRE COMO UTILIZAR RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO DE EXPERIMENTOS COM MATERIAIS DE BAIXO CUSTO.....	45
Profª. Ma. Susana A da Veiga	
Prof. Esp. Tiago Garcia Portilho	
Prof. Dr. Claudemir Stellati	
5 EGRESSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: LICENCIATURAS NA MODALIDADE EAD EM FOCO.....	57
Prof. Ms. Antonio Rodolfo Souza da Silva	
Profª. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti	
6 O DESAFIO DA INTEGRAÇÃO DAS PLATAFORMAS DE EDUCAÇÃO.....	68
Prof. Dr. Moacir José dos Santos	
Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio	
7 PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO? O PAPEL DAS HUMANIDADES NA EAD UNITAU.....	78
Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio	
Prof. Dr. Moacir José dos Santos	
8 PRÁTICAS DE QUÍMICA: TIC'S NA EDUCAÇÃO VERSUS MATERIAIS DO COTIDIANO.....	89
Profª. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto	
Prof. Me. Edson Vander Pimentel	
9 SALAS WEB DE GEOGRAFIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	99
Profª. Ma. Livia Mancilha Courbassier	
Profª. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti	

10 | A DISCIPLINA DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....115

Profa. Ma. Simone Vecchio

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Profa. Ma. Ely Soares do Nascimento

Esp. Steve William Arai

11 | A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS METODOLOGIAS ATIVAS.....123

Profa. Ma. Ana Iracema N. F. N. de Oliveira

Profa. Ma. Anne Matarazzo

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

1 | A HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DA EAD-UNITAU

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira
Profa. Dra. Patricia Ortiz Monteiro

A Universidade de Taubaté - Unitau é uma autarquia municipal, logo, uma instituição pública que conta com quatro (4) fundações: a Fundação de Arte, Cultura, Educação, Turismo e Comunicação da Universidade de Taubaté - FUNAC, a Fundação de Apoio à Pesquisa, Tecnologia e Inovação - FAPETI, a Fundação Caixa Beneficente dos Servidores da Universidade de Taubaté - FUNCABES, a Fundação Universitária de Taubaté - FUST e com uma Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços - EPTS, cuja finalidade é contribuir com a execução de programas voltados à expansão das atividades de ensino, pesquisa, extensão e prestação de serviços.

Em 2004, a Unitau criou o Núcleo de Educação a Distância - NEAD, pela Deliberação CONSEP n.º 238/04, republicada pela Deliberação CONSEP n.º 299/04, inicialmente vinculado à Reitoria.

O pedido de credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância ocorreu em 2005, como apresenta a linha do tempo, Figura.

Figura 1- Linha do Tempo EaD-Unitau



Fonte: NEAD (2020).

A Unitau, em 2009, obteve o credenciamento do no Ministério de Educação e Cultura - MEC, por meio da Portaria n.º 280, de 26 de março de 2009, que a autorizou a oferecer cursos na modalidade a distância, ocasião em que foram credenciados os primeiros polos de apoio presencial da EAD-UNITAU: Taubaté, São José dos Campos, Ubatuba, Mogi-Guaçu e Belém/PA.

Nesse momento, embora a Unitau tivesse polos de apoio presencial credenciados fora do estado de São Paulo, optou-se por, nos anos subsequentes, concentrar os esforços na consolidação dessa modalidade de ensino na própria IES e na estruturação dos dois polos próprios: em Taubaté (sede) e em Ubatuba, e no polo de São José dos Campos, este estabelecido em parceria privada com o Instituto Nacional de Pós-graduação - INPG.

Ainda em 2009, a Unitau ofereceu seus primeiros cursos na modalidade de educação a distância em Ubatuba. No ano de 2010, em Taubaté e São José dos Campos. E, em 2012, iniciou os processos de reconhecimento dos cursos oferecidos na modalidade a distância pelo MEC, uma vez que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo - CEE-SP ainda não tinha diretrizes claras para esta modalidade de ensino.

Face a sua autonomia universitária, a Unitau criou, ao longo de onze anos (2009-2020), 15 cursos de licenciatura, 10 segunda licenciatura e 10 formação pedagógica, 04 bacharelados e 10 superior de tecnologia, como descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Cursos de Graduação na Modalidade de Educação a Distância - Unitau

Licenciatura	2ª Licenciatura	Formação Pedagógica	Bacharelado	Superior de Tecnologia
Artes Visuais	Artes Visuais	Artes Visuais	Administração	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Ciências Contábeis	Agroecologia
Educação Especial	-	-	Serviço Social	Apicultura e Meliponicultura

Educação Física	Educação Física	Educação Física	Sistemas de Informação	Gestão Comercial
Filosofia	Filosofia	Filosofia	-	Gestão de Recursos Humanos
Física	-	-	-	Gestão do Agronegócio
Geografia	Geografia	Geografia	-	Gestão Financeira
História	História	História	-	Logística
Letras – Língua Portuguesa	-	-	-	Marketing
Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa	-	-	-	Processos Gerenciais
Matemática	Matemática	Matemática	-	-
Música	-	-	-	-
Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	-	-
Química	Química	Química	-	-
Sociologia	Sociologia	Sociologia	-	-

Fonte: NEAD (2020).

Os cursos de Graduação a Distância da Universidade de Taubaté foram criados por meio de deliberações do Conselho Universitário - CONSUNI, definidos por um currículo aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa - CONSEP, sendo aprovados também pelo Conselho de Departamento – CONDEP que os cursos estão vinculados.

A partir de 2014, no estado de São Paulo, os cursos passaram a ser regulados também pelo Conselho de Educação a Distância (CEE), enquanto fora do estado mantiveram-se regulados pelo Ministério da Educação (MEC).

No segundo semestre de 2011, a Unitau firmou convênio com a empresa Educere, o qual, infelizmente, não gerou os resultados esperados, sendo encerrado em 2013. Nessa época, a Unitau apresentava interesse no processo de expansão de polos EaD, visto que, em 2011, havia sido aprovada a deliberação, no Conselho Universitário -Consuni para a criação de polos novos.

No mesmo ano (2013), a Unitau, entendendo que a modalidade de ensino a distância ainda poderia ser uma importante ferramenta para promover educação de qualidade àqueles cujos acessos ao ensino superior não se dariam pela via presencial, decidiu ampliar o número de alunos, cursos e receita, e promover a marca da IES em todo o território brasileiro. Assim, celebrou, em outubro de 2013, um termo de convênio com a Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços - EPTS, cedendo-lhe a gestão administrativa, financeira e a expansão dos cursos de graduação, na modalidade de educação a distância. Nessa parceria a EPTS passou a ser responsável pela administração das pessoas e dos serviços necessários à manutenção e à expansão, porém a gestão pedagógico-técnico-científico permaneceu com a Unitau.

Destaca-se que, institucionalmente, houve um investimento inicial da UNITAU, na modalidade de educação a distância, em 2009, em torno de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais). Ao longo de 11 (onze) anos, a IES respondeu pelo pagamento de horas-aula dos professores da Unitau e pela manutenção da infraestrutura dos polos de Taubaté e Ubatuba.

Com a mudança do marco legal da EAD, a partir do segundo semestre de 2017, que permitiu às IES credenciarem seus polos por ato próprio, a UNITAU solicitou à EPTS que desse início à implantação da expansão da EAD. Essa expansão foi aprovada em ata do Conselho Deliberativo da EPTS, que deu à Diretoria autonomia para trabalhar a referida expansão.

Para tanto, foi necessária uma reestruturação do programa de Educação a Distância, para atender às demandas acadêmicas, administrativas, tecnológicas e pedagógicas, e um movimento intenso de criação e credenciamentos de polos, à luz dos novos requisitos normativos e de avaliação externa.

A partir de julho de 2018, com uma nova gestão à frente da Universidade, liderada pela Reitora Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes, inicia-se um processo de diagnóstico em todas as Fundações e na Empresa, o que fez com que decisões institucionais de revisão dos objetivos e atividades de cada uma delas fossem implementadas, dentre elas, a passagem da gestão administrativa, financeira e a expansão da modalidade de educação a distância para a Unitau. Foi e tem sido um novo direcionamento estratégico da Universidade e de suas Fundações e Empresa, para mantê-las todas autossustentáveis e eficazes no alcance de seus objetivos.

A transição da modalidade de educação a distância para a Unitau, propriamente dita, iniciou-se em setembro de 2020 e está praticamente concluída, faltando apenas a gestão financeira dos polos, que ainda se dá por meio da EPTS, sendo 39 (trinta e nove) polos. Este processo já está encaminhado para também ser absorvido pela UNITAU.

A EaD-Unitau, por meio do Núcleo de Educação a Distância - NEAD, está vinculada à Pró-reitoria de Graduação, responsável pela equipe pedagógica; e, naturalmente, conta com o apoio de todas Pró-reitorias — Administração, Economia e Finanças, Estudantil, Extensão e Pesquisa e Pós-graduação — para a consecução de seus objetivos.

Qualitativamente, muito tem se agregado à EaD-Unitau, pois é nítido o amadurecimento do próprio conceito de educação, em seus processos de ensino e aprendizagem, bem como do entendimento da comunidade acadêmica do intercâmbio formativo possível entre as modalidades, dos projetos interdisciplinares de pesquisa e extensão e da melhoria contínua dos projetos pedagógicos dos cursos, que contam com cada vez mais com docentes qualificados para a modalidade de educação a distância.

Destarte, essa transição fez-se necessária para melhorar e ampliar as ações da EaD-Unitau.

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos
Profa. Ma. Ely Soares do Nascimento

Introdução

A escola atual se configura como um espaço desafiador para atuação docente, especialmente pela presença de diferentes grupos sociais e culturais que durante muito tempo foram alijados deste contexto. Segundo Moreira e Candau (2003), a presença desses diferentes grupos na escola gera tensões e coloca em debate a visão monocultural da educação e a necessidade do diálogo entre as diferentes culturas. Para os autores:

Essa nova configuração das escolas expressa-se em diferentes manifestações de mal-estar, em tensões e conflitos denunciados tanto por educadores(as) como por estudantes. É o próprio horizonte utópico da escola que entra em questão: os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais “modernos” e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas. A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.160).

Para os autores, a escola atual é chamada a lidar com a pluralidade cultural e a valorizar as diferentes manifestações culturais. Neste contexto, observa-se a necessidade da formação de professores preparados para atuar frente a essa nova realidade, com vistas a construir uma educação na diversidade.

A educação na diversidade está preocupada com esses valores, isto é, com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção em especial para o exercício da convivência com as diferenças. Em outras palavras, educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais (CARDOSO, 2014, p. 4).

Neste sentido, as políticas atuais de formação de professores têm evidenciado a necessidade da inserção dos temas da diversidade tanto na formação inicial como na formação continuada. As Diretrizes Nacionais de Formação Docente, parecer CNE/CP nº 02/ 2015 (BRASIL, 2015), entre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecem no art. 3º, Inciso 5º e parágrafo II:

A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p.3).

Sendo assim, a Matriz curricular do curso de Pedagogia EAD da Universidade de Taubaté, em consonância com tal princípio, ao estruturar a sua Proposta Pedagógica, inseriu algumas disciplinas que contemplam a temática da diversidade. Neste estudo apresentamos as disciplinas, seus objetivos e a organização ao longo do curso.

Metodologia

A presente pesquisa se constituiu em estudo documental, descritivo e do tipo qualitativo. Foram analisados os conteúdos das disciplinas do curso de Pedagogia EAD da Universidade de Taubaté que abordam as temáticas Diversidade e Educação Especial. Os dados foram coletados no Projeto Pedagógico do Curso (UNITAU, 2019) e para a análise foram selecionadas as disciplinas cujos títulos, ementas ou objetivos abordavam as temáticas de estudo. Na tabela 1, apresentamos as disciplinas, suas respectivas cargas horárias e o período em que são ministradas.

Quadro 1 Componente curricular e carga horária das disciplinas com ênfase na Diversidade no Curso de Pedagogia EAD da Universidade de Taubaté

Disciplina	Carga horária	Período
Educação Ambiental para a Sustentabilidade	60	1º Período
Educação Inclusão e Cidadania	80	3º Período
Educação, Juventude e Sociedade	60	4º Período
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	80	4º Período
O Ensino de Arte na Educação inclusiva	60	8º Período
Sociedade, Cultura, Ética e Cidadania	80	2º Período

Resultados e Discussão

A inclusão escolar é um ideal educacional assumido pela maioria dos países democráticos e tem como meta oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos. Entretanto, de acordo com Kassir (2011), tal ideal ainda não está consolidado na educação brasileira, principalmente em decorrência da forma como nosso ensino historicamente foi organizado, ou seja, com base em práticas educacionais seletivas,

classificatórias e excludentes. No caso do aluno com deficiência, isso se evidencia, pois a história do atendimento educacional dessa população foi construída com base na segregação e separação em escolas especializadas ou em classes especiais (BUENO, 1993).

Sendo assim, apesar da adoção de Políticas de Inclusão e do respaldo que a legislação brasileira atual oferece em termos da garantia da inserção de todos os alunos na escola – Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996); Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), entre outros – a garantia de uma educação de qualidade ainda se apresenta como um grande desafio.

Neste sentido, ao se colocar em pauta a inclusão de todos os alunos na escola, é preciso considerar a formação e as práticas dos professores que irão atuar frente a essa realidade.

No que diz respeito à formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59, dispõe que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III- professores com especialização adequado em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns.” (BRASIL, 1996).

Evidencia-se no referido artigo que a inclusão de alunos com deficiência na escola exige tanto o envolvimento de professores especializados quanto dos professores de classes comuns, que devem estar preparados para atuar junto a tais alunos.

Os professores do ensino regular capacitados são aqueles que, ao longo de sua formação, tiveram contato com conteúdos ou disciplinas que abordaram a temática educação especial, diversidade, alunos com deficiência, a fim de desenvolver competências como:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimentos;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 31-32).

As citações da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no artigo 59 inciso III, evidenciam que a formação tanto do professor da Educação Básica como da Educação Especial deve estar voltada para a consolidação de um ensino inclusivo, que considere a diversidade de alunos que na atualidade têm acesso à escola.

Nesta perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e definiu que as instituições de ensino superior, em sua organização curricular, devem prever a formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos relativos a especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Neste mesmo caminho, as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, Parecer CNE/CP nº 02, de 9 de junho de 2015 (BRASI, 2015), enfatizam que as matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas devem contemplar temas sobre diversidade e educação especial.

Acompanhando este Parecer, a Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia EAD da Universidade Taubaté contemplou algumas Disciplinas, conforme indicado na tabela 1, que visam preparar o futuro docente para atuar frente à realidade da educação inclusiva.

A disciplina **Língua Brasileira de Sinais - Libras** visa oferecer aos futuros docentes o conhecimento dos aspectos legais e o contexto histórico da Língua Brasileira de Sinais – Libras, levando-os a compreender a respeito da Cultura, Identidade e Comunidade Surda, bem como sobre a conceituação e estruturação da Libras. O curso, portanto, além de atender ao que estabelece o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), que torna obrigatório o ensino da Libras nos cursos de licenciatura, contribui para que os futuros docentes compreendam as especificidades de aprendizagem dos alunos surdos e adotem práticas pedagógicas que promovam a real inclusão escolar desses.

Os conteúdos da disciplina **Educação Inclusão e Cidadania** voltam-se para o conhecimento dos aspectos filosóficos, políticos e legais da educação especial na perspectiva da inclusão, refletindo sobre Educação Inclusiva, Cidadania, Diferença e Diversidade. Oferece aos futuros docentes o contato com conteúdos sobre adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas para o atendimento do público-alvo da educação especial, ou seja, os alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Neste sentido, espera-se que os conteúdos ministrados contribuam para que os futuros professores, ao se defrontarem com tais alunos em suas salas de aula, tenham conhecimentos suficientes para iniciarem uma intervenção pedagógica e possam contribuir efetivamente para a aprendizagem e inclusão deles.

A disciplina ***O Ensino de Arte na Educação Inclusiva*** oferece aos acadêmicos subsídios teóricos e práticos para conhecer, refletir, discutir e fomentar políticas e viabilidades para o ensino de arte numa dimensão inclusiva.

Numa perspectiva mais abrangente e reflexiva sobre a escola como espaço de cruzamento de cultura (GÓMEZ, 2001), as disciplinas ***Sociedade, Cultura, Ética e Cidadania; Educação, Juventude e Sociedade; e Educação Ambiental para a Sustentabilidade*** enfatizam a análise da sociedade contemporânea sob a ótica dos conceitos de Cultura, Globalização, Ética e Cidadania. Visam, assim, contribuir para formação de cidadãos mais críticos e ativos em suas realidades locais. Destarte, a Educação Ambiental para a Sustentabilidade propõe a leitura crítica de processos educativos que fortaleçam os sujeitos sociais para atuar em seu contexto político, cultural e ambiental de forma crítica, autônoma e sustentável. A disciplina Educação, Juventude e Sociedade busca contribuir para a compreensão da juventude, suas características e seus dilemas; os movimentos culturais juvenis e o protagonismo juvenil enquanto possibilidades de expressão do jovem na sociedade e o papel da escola. Por fim, a disciplina Sociedade, Cultura, Ética e Cidadania apresenta conteúdos referentes à formação e consolidação da sociedade brasileira, mediante os encontros e desencontros das três etnias (caucasiana, africana e ameríndia).

A análise das ementas e dos objetivos das disciplinas revelam a preocupação do Curso de licenciatura de Pedagogia EAD da Universidade de Taubaté em oferecer aos futuros docentes subsídios práticos e teóricos sobre Educação Especial e Diversidade ao longo do curso. Nos 1º e 2º períodos, os acadêmicos já têm contato com a temática diversidade nas disciplinas Educação Ambiental para a Sustentabilidade e Sociedade, Cultura, Ética e Cidadania. Essa primeira aproximação com a temática da diversidade pode contribuir para que os acadêmicos já comecem a fazer uma leitura ampla e crítica da escola na sociedade contemporânea, do fazer pedagógico e do seu papel na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável.

Por sua vez, as disciplinas Educação Inclusão e Cidadania; Educação, Juventude e Sociedade, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS são ministradas nos 3º

e 4º períodos, época em que os alunos geralmente iniciam seus estágios e, portanto, têm seus primeiros contatos com a escola, não mais como alunos, mas como profissionais da educação. A inclusão das disciplinas neste período é fundamental, pois poderá contribuir para que os acadêmicos possam compreender melhor a realidade educacional e atuar de forma mais assertiva quando forem chamados a contribuir para inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimentos e altas habilidades ou superdotação.

No 8º período, temos O Ensino de Arte na Educação inclusiva, uma disciplina que oferece aos alunos subsídios práticos para atuarem numa perspectiva inclusiva. A disciplina propõe alguns experimentos que visam levar o acadêmico a vivenciar e a refletir sobre as dificuldades e as possibilidades das pessoas que apresentam alguma limitação física, sensorial ou intelectual e o uso da arte numa perspectiva inclusiva.

Conclui-se, portanto, que a inclusão das disciplinas apresentadas na Matriz Curricular do curso de Pedagogia EAD pode contribuir para que o futuro docente possa atuar efetivamente no oferecimento de um ensino de qualidade e no acolhimento e inclusão de todos os alunos na escola.

Considerações Finais

Com base nos dados apresentados no presente estudo, observa-se que o curso de Pedagogia EAD da Unitau destinou uma carga horária considerável para conteúdos relacionados à temática Diversidade e Educação especial.

Entretanto, cabe-nos questionar se apenas a inclusão de tais disciplinas no curso de formação docente garantiria a efetiva preparação dos professores para atuarem frente aos desafios apresentados pela diversidade escolar na atualidade.

Não podemos deixar de destacar que o contato com as temáticas de inclusão, educação especial, diversidade é uma iniciativa muito positiva por parte da Universidade, contudo, a construção de uma escola inclusiva envolve decisões, ações que vão além da formação inicial dos professores, tais como: medidas, investimentos públicos para consolidação das políticas de educação inclusivas em âmbito nacional, investimentos financeiro na estrutura e funcionamento das nossas escolas, valorização do trabalho docente e formação continuada de qualidade para os professores.

Vale ressaltar, assim, que a implementação de novas pesquisas com egressos do curso poderá apontar, com detalhes e maior clareza, as contribuições dos conteúdos trabalhados nas disciplinas na sua atuação profissional.

Referências

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 64/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações. Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, DF, 1988. Disponível <http://www2.senado.leg.br/bds/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei de nº 9.394/1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1996, p. 20-27. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. RESOLUÇÃO. CNE/CP Nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. RESOLUÇÃO. CNE/CP Nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARDOSO, M. C. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. unesp-nead_reei1_ee_d01_s02_texto01.pdf, Acesso em: 20 jul. 2021.

GOMÉZ, A.L.P. **A Cultura escolar na sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implementação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 61-79 <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> . Acesso em: 20 jul. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

3 | OS FUTUROS ARTES EDUCADORES: OS LICENCIADOS EM ARTES VISUAIS E MÚSICA E A COMPLEXIDADE DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Prof. Me. Michael Santos Silva
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Introdução

Esse capítulo originou-se da dissertação “Linguagens da Arte e a docência: dilemas e complexidade da prática educativa” (SILVA, 2020), desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação, do Departamento de Pós-graduação da Universidade de Taubaté – UNITAU. Os dilemas da inserção profissional de um Arte Educador no contexto da Educação Básica motivaram a delimitar a dissertação que pretendeu pesquisar como a formação nos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música tem privilegiado o trabalho docente para as linguagens da Arte, de acordo com o proposto pela Lei nº 13.278/2016 e pela BNCC (BRASIL, 2017), e como os docentes de Arte têm realizado a mediação com as linguagens das Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas.

Nosso objetivo desta feita é apresentar os futuros Artes Educadores, a partir da complexidade da atuação profissional dos Licenciandos de Artes Visuais e Música, diante das Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas, ou seja, da polivalência das linguagens artísticas do ensino de Arte orientado pela implementação da lei nº 13.278/2016 e da BNCC (2017).

Para isto, optou-se pela coleta de informações a partir de um questionário aplicado aos licenciandos de Artes Visuais e Música matriculados em uma Instituição de Ensino Superior com mais de 60 anos de história, sendo 46 anos como Universidade, composta por mais 15 mil estudantes, 20 departamentos, mais de 80 cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu), sendo a maior universidade municipal do país. O município em que a Universidade está inserida, conforme os dados do IBGE de 2018, possui área de 625.003 Km², população de 311.854 habitantes e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,8. É válido ressaltar que esta escala varia de 0 a 1,0, sendo 0,8 considerado muito alto.

O questionário elaborado foi composto por 66 questões, abertas e fechadas. A seguir apresenta-se a sintaxe dos Procedimentos para a Coleta de Informações:

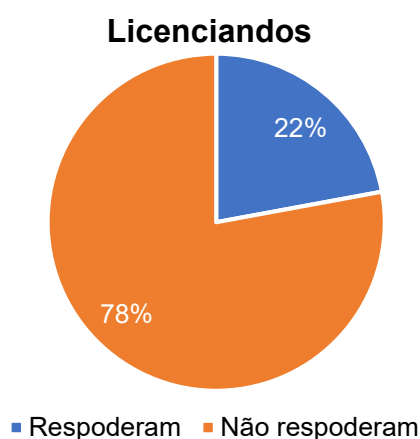
Quadro 1 – Procedimentos para a Coleta de Informações.

Coleta de Informações
Elaboração do Projeto de Pesquisa
Apresentação da Proposta de Pesquisa para a Instituição pesquisada
Submissão do Projeto de Pesquisa na Comitê de Ética e Pesquisa
Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa
Construção da Revisão de Literatura
Apreciação pelos pares do questionário
Levantamento e seleção dos documentos para análise documental
Aplicação do questionário

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O retorno do questionário alcançou 22,10% dos estudantes, como se pode observar no gráfico 1. A porcentagem de respostas obtidas remete às afirmações de Lakatos; Marconi (2003): em média, a devolutiva dos questionários alcança 25%.

Gráfico 1 – Retorno do questionário



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

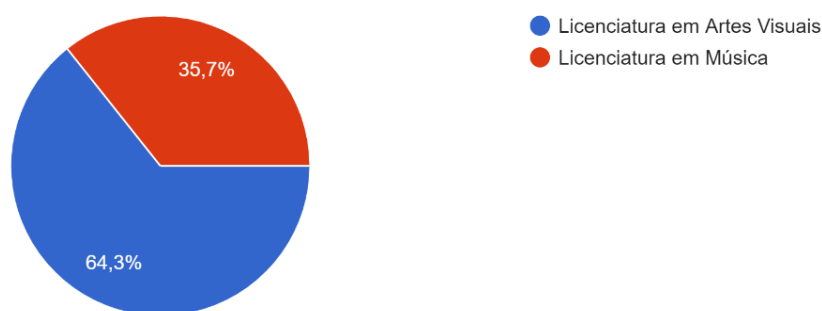
As estratégias utilizadas para a análise do questionário foram a apresentação de gráficos gerados a partir da plataforma Google Forms e o software Excel para as perguntas fechadas, bem como a realização de nuvens de palavras geradas pela plataforma Jasondavies, a partir do link: <https://www.jasondavies.com/wordcloud/>, para a descrição de exemplos a partir das questões abertas, possibilitando análise de exposição das palavras. As informações coletadas pelas perguntas serão assim descritas: a letra L significa os Licenciandos em Artes Visuais e Música e o algoritmo à frente de cada letra indica a ordem de resposta de cada participante.

A seguir destaca-se a o perfil dos Licenciandos e os apontamentos descritos pelos participantes da pesquisa por meio do questionário.

Perfil dos Licenciados em Artes Visuais e Música

Sobre a formação inicial dos Licenciandos, 64,3% são formados em Artes Visuais e 35,7% em Música, sendo 88,1% na modalidade EAD e 11,9% na semipresencial; cabe destacar que cerca de 50% destes participantes frequentaram e concluíram algum curso superior anteriormente, sendo a maior parte (21,4%) em Pedagogia.

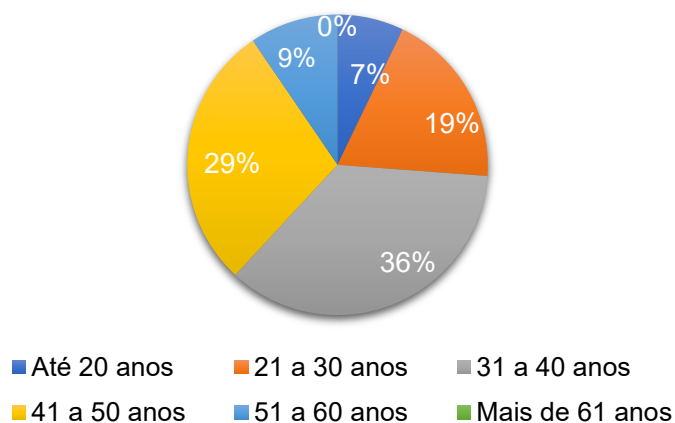
Gráfico 21 – Curso de graduação: Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os Licenciandos, quanto à idade, estão assim distribuídos:

Gráfico 2 – Idade dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

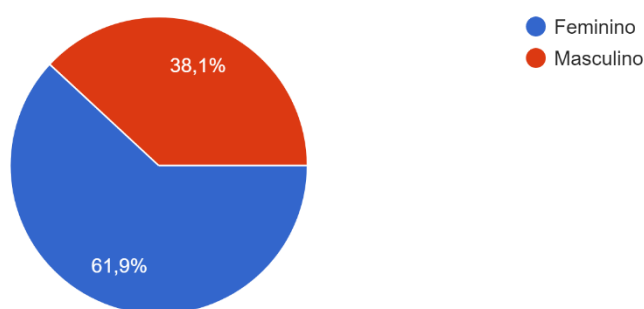
Como se pode observar no gráfico acima, 74% dos estudantes têm 31 anos ou mais de idade: 36% então entre 31 a 40 anos de idade; 29% entre 41 a 50 anos e 9% entre 51 a 60 anos. Tal informação encontra-se em consonância com Gatti (2013-2014), que, a partir dos dados do Censo da Educação Superior, constatou a procura

tardamente pela formação universitária na modalidade a distância, sendo em média 10 anos a mais que os Licenciandos na modalidade presencial.

Diferentes fatores influenciam o envelhecimento dos estudantes de licenciatura, segundo Gatti et al. (2019); entre eles estão os processos de requalificação de docentes já inseridos no próprio sistema, a partir da exigência de formação em nível superior, bem como a procura por graduações de formação docente, visto que os estudantes veem aí uma possibilidade de acesso a um curso superior em que a concorrência é menor.

Quanto à identificação de gênero sexual, apresentou-se o seguinte panorama:

Gráfico 3 – Gênero dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.

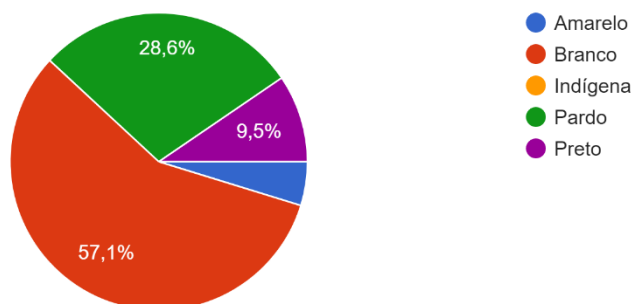


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A pesquisa evidenciou uma expressiva participação feminina (61,9%), o que está de acordo com o segundo o Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019), cujos dados mostraram que 71,3% dos estudantes de licenciatura do país se consideram do sexo feminino.

Sobre a declaração de cor de pele, os participantes apontaram:

Gráfico 4 – Cor de pele dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

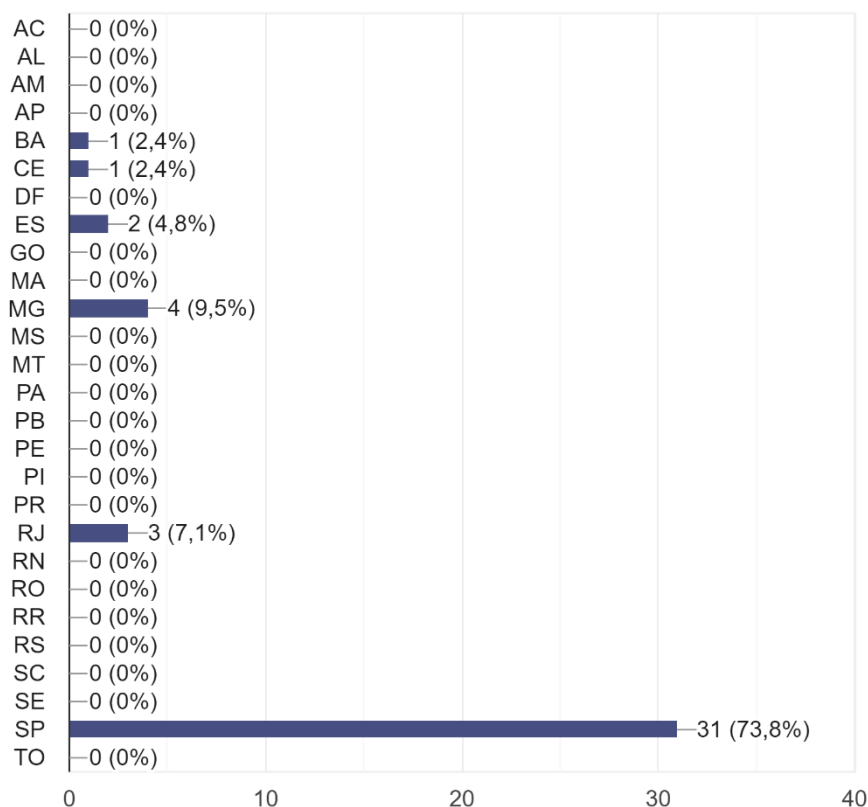
Mesmo com a acessibilidade que a modalidade a distância proporciona, há predominância dos participantes da pesquisa referente à autodeclaração de cor de pele branca, com 57,1 % dos participantes. Gatti et al. (2019, p. 165) apontam, a partir dos dados do Enade (2005-2014), que “a representação dos brancos baixa muito (de 61,3% para 46,1%) em comparação com aumento da presença dos negros, que sobe de 35,9% para 51,3%”.

A presente pesquisa alinha-se ao contexto dos demais estudantes brasileiros do ensino superior, pois 65% se declaram brancos e, ao considerar a graduação em Artes Visuais que “é frequentado pela maioria de estudantes brancos (62,5%), seguido, em menor proporção, pelo curso de Música (51,4%)” (GATTI et al., 2019, p. 165), evidenciam o elitismo étnico-tonal das Artes no país.

Acerca do estado civil dos participantes, 47,6% declaram-se solteiros e 35,7% casados. Quanto ao número de filhos, 61,9% dos participantes não possuem filhos, 16,7% apenas um filho, 14,3% dois filhos e 7,1% três filhos.

Quando questionados sobre o estado da Federação em que residem, os resultados foram os seguintes:

Gráfico 5 – Localização dos Licenciandos em Artes Visuais e Música por estados.

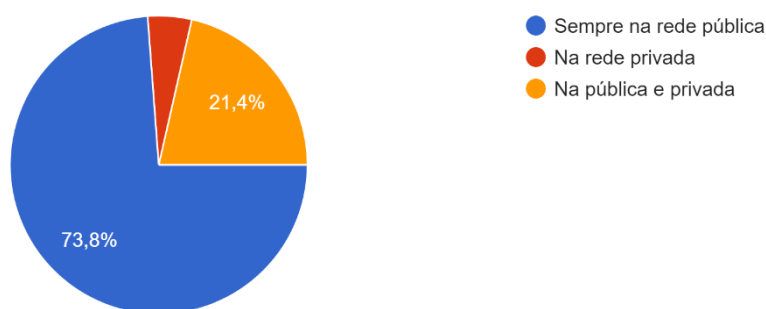


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Pelo gráfico acima, é possível verificar a predominância de residência dos estudantes no estado de São Paulo, com 73,8%; Minas Gerais em segundo lugar, com apenas 9,5%. Importante destacar que 26,2% dos matriculados residem na mesma cidade em que se localiza o polo sede da instituição, na cidade de Taubaté.

Sobre a escolarização:

Gráfico 6 – Escolarização dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.

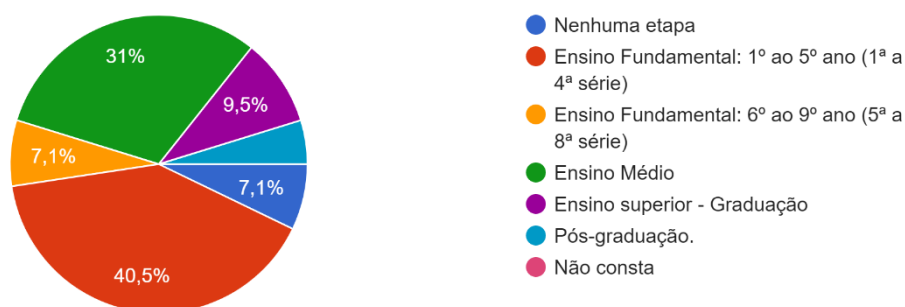


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

É expressiva a presença da escola pública, uma vez que 73,8% dos participantes tiveram a sua escolarização durante a Educação Básica somente na rede pública e 21,4%, na alternância de rede privada e pública. Gatti et al. (2019, p. 147) reiteram que “é possível afirmar que os cursos de licenciatura, antes mesmo de se fazerem sentir mais largamente os resultados da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), tornaram-se cursos ‘populares’, à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população”.

A respeito das etapas de escolarização dos familiares, os estudantes apontaram:

Gráfico 7 – Etapas de escolarização das Mães dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.

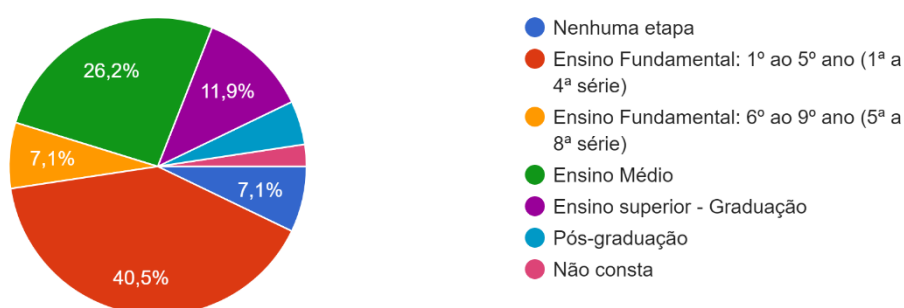


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quanto ao grau de escolaridade da mãe de cada um dos Licenciandos, a pesquisa evidenciou que 40,5% delas concluíram até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 31%, até o Ensino Médio e 9,5%, o Ensino Superior.

Já sobre o grau de escolaridade do pai de cada um dos Licenciandos, o gráfico demonstra que 40,5% deles concluíram até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 26,2%, até o Ensino Médio e 11,9%, o Ensino Superior.

Gráfico 8 – Etapas de escolarização dos Pais Licenciandos em Artes Visuais e Música.



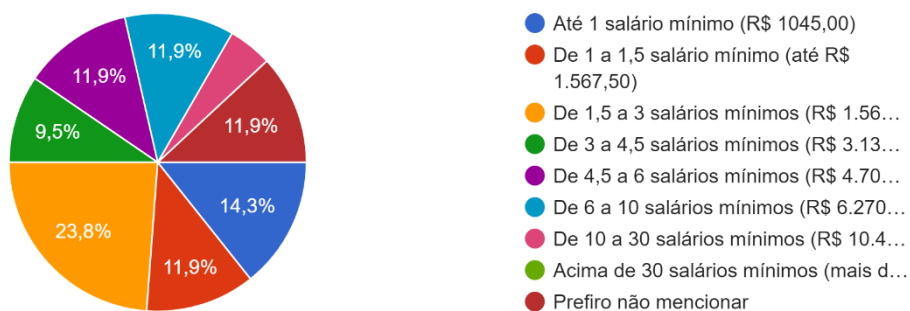
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O grau de escolaridade dos pais é uma das vertentes para reconhecimento do capital cultural dos estudantes, algo tão relevante para um docente e destacado neste estudo. Segundo Gatti et al. (2019), tanto na população em geral quanto nos familiares dos licenciandos do Brasil, as mães têm vantagens sobre os pais, entretanto, neste estudo, os pais apresentaram maior acesso e conclusão do ensino superior.

É válido destacar que, embora os pais dos estudantes tenham alcançado 11,9% de conclusão do ensino superior, essa porcentagem é ainda muito pequena ao comparar com “o percentual de estudantes de Medicina que tinham pais com instrução superior era de 67%; de Odontologia, 45%; de Medicina Veterinária, 42%; de Arquitetura e Urbanismo, 45%; de Engenharia (grupo V), 45%” (GATTI et al., 2019, p. 148).

Para 23,8% dos pesquisados, a renda familiar é de um e meio a três salários mínimos; 14,3% até um salário mínimo e 11,9% divididos nas faixas: de um a um e meio, quatro e meio a seis e seis a dez salários mínimos, conforme se pode observar no gráfico abaixo:

Gráfico 9 – Renda Familiar Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

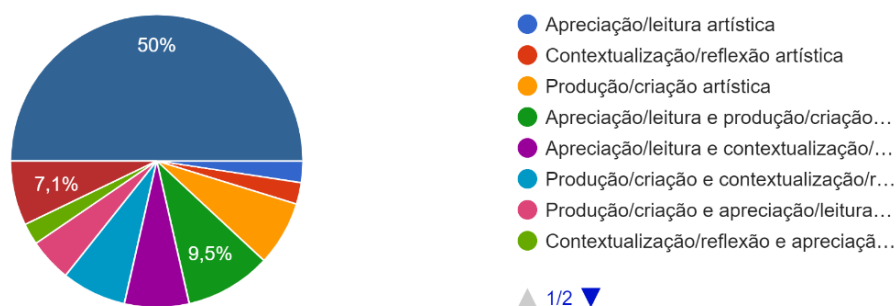
Mais que considerar a renda familiar, é preciso relacionar que 33,3% dos participantes da pesquisa residem sozinhos – fator gerado pela idade maior –, 31% com três pessoas e 14,3% com quatro indivíduos. Gatti et al. (2019) chamam a atenção para a tendência comum de empobrecimento dos que almejam a carreira docente.

Pelas informações coletadas e apresentadas, pôde-se verificar busca tardia pela docência, como Gatti (2013-2014) já apontava. Nota-se ainda o elitismo da Arte ao considerar autodeclaração de cor de pele, entretanto com renda pequena e média para a maioria dos participantes. Principalmente é notório que os participantes desta pesquisa são os primeiros do seu núcleo familiar a chegar ao ensino superior.

Atuação profissional e as Linguagens da Arte

Diante do percurso formativo dos grupos de participantes de pesquisa, é de extrema relevância apontar que 50% dos Licenciandos acreditam que a sua ação profissional em Arte será pautada pela apreciação, contextualização e criação artística; 9,5%, pela apreciação e criação artística; e 7,1%, contextualização e criação artística, como nota-se no gráfico a seguir:

Gráfico 11 – O que representará o eixo de trabalho dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.

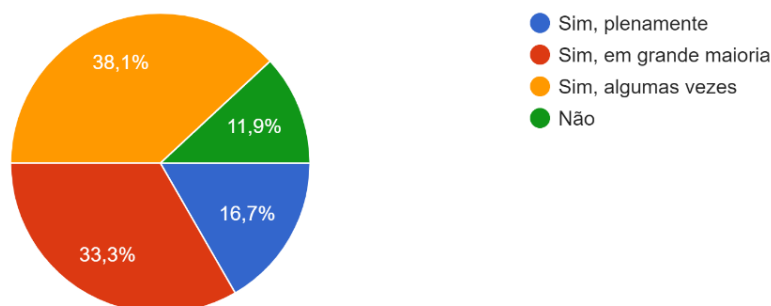


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A ação orientada pela leitura de imagem, contextualização e criação artística fundamenta-se pela Proposta Triangular (IAVELBERG, 2008; BARBOSA; COUTINHO, 2011; BARBOSA, 2012) e representa a maior parte do modo de preposições profissionais destes participantes; é ainda válido mencionar que o trabalho com leitura de imagem e a criação artística e/ou a contextualização e criação artística são derivações da Proposta Triangular.

Ao refletir como se desenvolve a ação profissional dos Licenciandos e Professores em Arte, este estudo situa-se em sua problemática acerca da polivalência. Quando questionados se acreditam ser possível a um mesmo profissional mediar o trabalho com as diferentes linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Artes Visuais – 38,1% dos Licenciandos apontaram que sim, em algumas vezes; 33,3%, sim, em grande maioria e apenas 16,7%, plenamente, como observa-se no gráfico 24.

Gráfico 12 – Um mesmo profissional é capaz de mediar o com trabalho com as linguagens artísticas: Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Para maior clareza sobre a percepção dos Licenciandos, foi perguntado aos participantes: “Como você percebe a polivalência das linguagens artísticas, isto é, a obrigatoriedade do ensino de arte com as linguagens da Arte?” As respostas obtidas estão distribuídas aleatoriamente de modo panorâmico na figura abaixo:

Figura 1 – Percepção dos Licenciandos sobre as Linguagens Artísticas no seu fazer docente



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Ainda sobre essa questão, um Licenciando relata: “durante a época que estudei e até hoje, o foco sempre foi artes visuais. Durante meu percurso escolar só tive acesso a esta linguagem” (L 6). Outros participantes reconhecem como um desafio e aprendizado para a carreira profissional:

Percebo como grande valia para o aluno, mas infelizmente o profissional de arte não conseguiu mediar de forma satisfeita todas as áreas em seu ensino (L 14).

Acho muito importante, agrega no conhecimento do aluno, na participação e interação. Também é uma forma de aprendizado ao professor, obrigando-o a estudar e aprender sobre as áreas que menos domina (L 32).

Percebo que a maioria dos professores formados em arte possuem uma linguagem que mais se identifica e conhecem melhor do que outras, portanto, trabalham melhor em sala de aula (L 40).

Para além do rememorar da educação básica, do desafio da futura prática profissional e do percurso de identidade docente, nota-se a disposição em aprender, uma vez que os Licenciandos compreendem o trabalho das linguagens artísticas como um processo importante em seu desenvolvimento profissional. Ainda é necessário frisar sobre a demanda de formação, pois “apesar do aumento das licenciaturas em Arte, elas não suprem a demanda educacional” (L10).

Há também algum desconhecimento da lei nº 13.278/2016, como demonstra o participante L 27 quando mencionou que: “não há obrigatoriedade. Geralmente as escolas oferecem somente estudo de artes visuais, e, ainda assim, com poucos recursos, o que torna as aulas, em suma, desinteressantes”.

Essas questões destacadas pelos participantes, alinham-se à proposição de Barbosa (2010, p.19-20):

Como dito, a polivalência é admissível na idade dominada pelo pensamento sincrético, quando o conhecimento é apresentado de modo globalizado e até unificado pelo agente estimulador, um professor único. A esse professor, entretanto, deve-se dar uma supervisão específica nas diversas áreas de arte e também possibilitar-lhe fazer um trabalho pessoal em arte que desenvolva seu processo criativo. A partir de 10 a 11 anos, quando se inicia o desenvolvimento da capacidade de análise, da abstração e da tomada de consciência do próprio processo criador, **torna-se necessário o ensino que possibilite o aprofundamento nas diversas áreas de pensamento: discursivo, científico e presentacional** (grifo nosso).

Santos e Caregnato (2019, p. 88) observam que:

[...] seria um absurdo esperarmos dos profissionais do ensino de Arte do século XXI o domínio de diversas áreas do conhecimento a que se sujeitavam os homens do renascimento. Assim, a prática da polivalência provavelmente só se sustenta devido à falta de consciência da importância da atuação de um profissional específico para ministrar as aulas de Arte e da necessidade de se desmembrar esta disciplina em componentes curriculares específicos, de acordo com as áreas que compõem os seus conteúdos.

Os desafios demarcados pelos participantes, tornam-se mais visíveis a partir dos apontamentos dos participantes, sendo uma implicação para além dos autores expoentes da área.

Considerações Finais

Ao longo do presente estudo objetivou-se pesquisar sobre complexidade da atuação profissional dos Licenciandos de Artes Visuais e Música diante das Artes

Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas, isto é, acerca da polivalência das linguagens artísticas do ensino de Arte orientado pela implementação da lei nº 13.278/2016 e da BNCC (2017),

Os resultados desse estudo destacaram que a maioria dos participantes dessa pesquisa é de mulheres e de pele branca. Ademais, os Licenciandos em maior parte cursam licenciatura direcionada às Artes Visuais.

A respeito da mediação da polivalência das linguagens da Arte, os participantes mencionaram ser possível de modo parcial. Outrossim, os Licenciandos encaram como desafio e processo de aprendizagem para a sua carreira profissional.

Finalizando, destacamos que ainda restam diversos questionamentos acerca da implementação da lei nº 13.278/2016 e BNCC (2017), tais como: qual a compreensão sobre tal legislação e documento norteador? Quais as implicações? Como nós professores, pesquisadores, representantes de Redes, compreendemos e incorporamos essas orientações externas em nossa atuação? Como absorver o novo, com destaque para que é bom? Como mediar as especificidades e diversidades idealizadas pelo currículo no cotidiano profissional? Como nós Artes Educadores afetamos e transpomos para a sala de aula essas questões? Como demonstrar que cabe aos Sistemas Educacionais o ofício de implementar a lei nº 13.278/2016 e a BNCC (2017), isto é, quais instituições devem possibilitar o ensino das linguagens de Arte? É possível para as Instituições Educacionais entender que os profissionais são parte e não os responsáveis por todo o processo? Será possível pensar as Artes Visuais, Artes Integradas, Dança, Música e Teatro como diálogo entre as Instituições e os profissionais? Como relacionar os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes ao ensino de Arte com as várias linguagens?

Entre as indagações expostas acima, diversas questões vão se relacionando no ato de pensar, aprender, ensinar e fazer Arte, a uma que a epistemologia da prática revela os amplos prismas da ação docente.

Ademais, espera-se que os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das licenciaturas em Artes Visuais e Música possam ser organizados em uma ação que propicie os saberes curriculares numa relação da práxis, isto é, teoria e prática unida distante do tecnicismo, assim como para o decurso da implementação do currículo municipal, em que Interdisciplinaridade é uma ação para reconhecer os saberes desses profissionais. Seria possível elaborar interdisciplinaridade das linguagens artística em prol de um ensino e aprender em maior relação com a Vida? Seria a

‘interlinguagem’ uma possibilidade para a real feitura da lei nº 13.278 de 2016 e a BNCC (2017)? Como pensar a troca de saberes profissionais entre os pares?

Referências

BARBOSA, Ana M. T. B. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana M. T. B. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. **Paidéia**: revista do curso de Pedagogia da FUMEC. Belo Horizonte/MG: Ano 7, no. 9, p.11-29, jul./dez. 2010. <http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/view/1288/869>. Acesso em: 20 mar.2020.

BARBOSA, Ana M. T. B.; COUTINHO, Rejane G. **Ensino da Arte no Brasil – Aspectos históricos e metodológicos**. Unesp, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em 29 abr. 2019.

BRASIL. **IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2018. Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

GATTI, Bernardete. A formação inicial dos professores para educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo. Nº 100, p. 33-46. Dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso 22 dez. 2020.

GATTI, Bernardete et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

SANTOS, Mateus S. dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr., 2019.

SILVA, Michael Santos. **Linguagens da Arte e a docência**: dilemas e complexidades da prática educativa / Michael Santos Silva, -- 2020, 188 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2020.

4 | RELATO DE UM GRUPO DE ESTUDOS NO CURSO DE FÍSICA A DISTÂNCIA SOBRE COMO UTILIZAR RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO DE EXPERIMENTOS COM MATERIAIS DE BAIXO CUSTO

Profa. Ma. Susana A da Veiga
Prof. Esp. Tiago Garcia Portilho
Prof. Dr. Claudemir Stellati

Introdução

A pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19) promoveu mudanças em todo o mundo. A suspensão temporária de aulas presenciais como uma tentativa de minimizar a propagação da epidemia do COVID-19 e reduzir o risco de contágio e proliferação do vírus entre professores e alunos gerou modificações na estrutura organizacional de todo o ensino superior. Do que alguns professores não se deram conta é que muitos dos desafios encontrados por eles nesse período de ensino remoto sempre estiveram presentes na vida acadêmica, tanto de professores quanto de alunos de Educação a distância.

Um dos desafios encontrados pelos professores que trabalham na Educação a Distância é o de como trabalhar a experimentação no curso de Física. A experimentação é importante, e de certa forma fundamental, no ensino da Física. É uma oportunidade que o estudante tem para visualizar alguns conceitos que foram abordados em aula, além de permitir que conheça algumas das ferramentas utilizadas na prática científica. Mas, para que ela ocorra em sala de aula é necessário que o professor tenha adquirido esse conhecimento e isso ocorre em sua quase totalidade durante o seu curso de graduação.

Mas, e para um aluno de educação a distância, como se dá a experimentação? As disciplinas experimentais, mesmo se falando em cursos a distância, são, em sua grande maioria, todas presenciais. E esse é um grande problema para os alunos que optaram por um curso EAD. Quando estamos trabalhando com alunos que estão espalhados pelo país inteiro, surge o questionamento de como chegar a esses alunos com aulas experimentais. Como dar a eles a oportunidade de participar desse momento de aprendizado?

Esse questionamento levou a equipe do curso de Física EAD/Unitau a desenvolver um projeto com vistas a aprofundar os conteúdos que possam ser

trabalhados na forma de experimentos simples mediados de forma remota. Foi criado um grupo de estudo, cujo intuito era o de solucionar problemas físicos através da experimentação envolvendo apenas materiais de baixo custo e, com isso, complementar o processo formativo dos futuros professores do curso de Licenciatura em Física – EAD.

O objetivo, portanto, do presente relatório, é apresentar a proposta de trabalho que foi realizada com alunos do curso de Licenciatura em Física EAD da Universidade de Taubaté e os resultados alcançados por eles.

Fundamentação teórica

Quando analisamos os atuais índices que revelam a qualidade da educação no Brasil, principalmente os números relacionados às ciências exatas, fica evidente que os alunos não estão aprendendo o mínimo exigido nos exames de avaliação. Segundo Rocha, Marranghello e Lucchese (2014), a inserção criteriosa de recursos tecnológicos no ambiente de aprendizado por meio de atividades práticas de laboratório poderia ajudar a aproximar mais os jovens da escola básica e até mesmo despertar vocações para as carreiras tecnológicas do ensino superior.

É importante destacar que o ensino atual de Física no Brasil tem se restringido, em sua maioria, à resolução de exercícios em preparação para o vestibular. Tal situação pode ser comprovada ao analisarmos os livros e apostilas empregados no ensino de física. Esses materiais estão recheados de exercícios preparatórios para as provas de vestibular e que, na sua essência, primam pela memorização e pelas soluções algébricas (ROSA, 2005).

Experimentação no ensino de física

Araújo e Abib (2003) apontam que o uso de atividades experimentais, como uma estratégia de ensino na disciplina de Física, é considerado por muitos professores como uma das melhores maneiras para diminuir as dificuldades no ensino e aprendizagem de modo significativo.

Mas isso não ajuda muito, é redundante. É preciso entender que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele ou ela é capaz de

resolver problemas novos, enfim, quando compreende (MOREIRA, 2003, p.2).

A prática em laboratório, quando estamos falando do ensino de Física, é uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem. O ensino experimental tem o papel de ser um recurso auxiliar. Ele auxilia na memorização dos conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula e reforça a convicção dos alunos quanto à plausibilidade daqueles conhecimentos que já foram apresentados (BRAGA; LIMA; AGUIAR JUNIOR, 1999).

Com a experimentação, os conteúdos são assimilados de forma significativa, porque estão sendo relacionados a outras ideias e conceitos, ficando, dessa forma, mais evidentes para o aluno. Essa prática, inclusive, auxilia na busca de outros conhecimentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que:

É indispensável que a experimentação esteja sempre presente ao longo de todo o processo de desenvolvimento das competências em Física, privilegiando-se o fazer, manusear, operar, agir, em diferentes formas e níveis. É dessa forma que se pode garantir a construção do conhecimento pelo próprio aluno, desenvolvendo sua curiosidade e o hábito de sempre indagar, evitando a aquisição do conhecimento científico como uma verdade estabelecida e inquestionável. Isso inclui retomar o papel da experimentação, atribuindo-lhe uma maior abrangência para além das situações convencionais de experimentação em laboratório (BRASIL, 2002, p. 84).

Silva (2013) afirma que, apesar de os seus conteúdos fazerem parte do dia a dia da comunidade escolar, a ausência de contextualização no ensino dessa disciplina com o cotidiano do estudante impossibilita que este estabeleça relações entre a produção científica e o seu contexto, sendo esse o motivo pelo qual muitos alunos não demonstram nenhum interesse pela disciplina.

As atividades de experimentação podem auxiliar no ensino-aprendizagem de Física:

[...] o uso de atividades experimentais como estratégia de ensino de Física tem sido apontado por professores e alunos como uma das maneiras mais frutíferas de se minimizar as dificuldades de se aprender e ensinar Física de modo significativo e consistente (ARAÚJO e ABIB, 2003, p. 176).

A importância das atividades experimentais para o ensino de Física também foi valorizada por Borges (2002). O autor discute a questão de que esse método de

aprendizagem permite a mobilização do aprendiz, tirando-o da passividade; outrossim, considera que a riqueza das atividades experimentais pode proporcionar aos estudantes o manuseio de coisas e objetos num exercício de simbolização ou representação, para se atingir a conexão dos símbolos.

Segundo Santos (1996), a experimentação também tem um papel muito importante porque ajudará a formar cidadãos mais críticos. O mesmo autor coloca ainda que, se tal atividade for desenvolvida em parceria com a contextualização, os resultados da aprendizagem poderão ser ainda mais efetivos, pois estaremos formando cidadãos com uma maior compreensão e criticidade.

Por outro lado, apesar da importância da experimentação, é necessário utilizá-la com cuidado e de forma correta para que não seja apenas o fim da aprendizagem. Se quisermos formar cidadãos mais críticos devemos utilizar a experimentação para incentivar uma discussão teórica dos temas que foram propostos em sala de aula e não apenas para comprovar uma explicação teórica apresentada pelo professor (FAGUNDES, 2007). O professor não deve esquecer que “a Física é uma ciência de caráter experimental, pois ela esta sujeita não apenas a cálculos, formula e simulações numéricas [...] Está sujeita também à pesquisa no campo da investigação experimental” (BORGES e ALBINO, 2007).

Mas como trabalhar a Física de forma experimental, se muitos professores que hoje estão em sala de aula não se sentem aptos a lecionar a disciplina de Física dentro de uma perspectiva experimental? É importante destacar que muitos dos professores de Física que hoje estão em sala de aula não se sentem confortáveis quando o assunto é aula no laboratório.

Com o advento da pandemia, o ensino precisou se reinventar, buscando outras possibilidades pelo uso das tecnologias digitais e dos ambientes virtuais de aprendizagem. A pandemia fez com que os professores fossem obrigados a se utilizar de práticas virtuais para que suas aulas tivessem continuidade, práticas essas bastante comuns nos cursos de EAD.

Eles também encontraram muitos desafios nesse período de ensino remoto, os quais sempre estiveram presentes na vida acadêmica, tanto de professores quanto de alunos de Educação a distância. Os professores perceberam que a forma como ensinavam no presencial não se aplicou no ensino a distância. Não foi possível aplicar a mesma aula expositiva por videoconferência.

O desafio de se trabalhar experimentação a distância

Segundo Bergold e Ruiz (2005), a Física Experimental foi praticamente banida do ensino médio no Brasil e um desses motivos é que a estrutura acadêmica de nossas escolas é um empecilho à prática experimental continuada. Os laboratórios e equipamentos adequados ao desenvolvimento de atividades experimentais mínimas são quase inexistentes. Ainda segundo os mesmos autores, quando muito, os professores mais corajosos realizam duas ou três aulas experimentais por ano.

Um dos motivos que dificultam a criação de tais espaços nas escolas é o alto custo necessário para a implementação e manutenção. Além disso, a quantidade de alunos neste tipo de laboratório é bem restrita e os horários para acesso aos equipamentos dependem da disponibilidade do profissional responsável para acompanhar as práticas.

Para Hess (1997), é papel do professor encontrar alternativas a essas dificuldades, como, por exemplo, a realização de experimentos com materiais encontrados em casa, materiais de baixo custo. Outra alternativa é utilizar Laboratórios de Experimentação Remota.

No caso de um curso de Física a distância, encontramos um problema maior ainda para trabalhar a experimentação nas aulas, mas temos consciência de que tal formação é necessária, visto que estamos preparando os professores que estarão em sala de aula no futuro.

Delizoicov (1992) defende que a experimentação é uma ferramenta didática eficaz no processo de ensino aprendizagem, quando são orientadas de maneira a dar espaço a discussões e interpretações dos resultados obtidos, assegurando situações de investigação e estimulando o interesse do aluno para a apreensão do conhecimento. Desta forma, considera-se viável a utilização dessa prática, mesmo sendo realizada a distância.

Existem alternativas diferentes que podem suprir essas limitações do ensino a distância, dentre as quais podemos citar: o uso de simulações (virtuais), aulas experimentais demonstrativas, vídeos com experimentos de baixo custo, aulas ao vivo com experimentos utilizando materiais caseiros. A seguir, algumas possibilidades:

- **Aula experimental demonstrativa:** uma alternativa para as aulas experimentais a distância é o professor realizar um experimento ao vivo, com a interação dos alunos via videoconferência. O professor pode gravar sua aula diretamente do laboratório da escola ou em sua própria casa, utilizando (se

houver) kits da escola para os experimentos. O professor, se desejar trabalhar no formato de sala de aula invertida, pode preparar e disponibilizar um material sobre a aula aos alunos para que tenham um contato inicial com o conteúdo e, durante a aula, eles podem utilizar um roteiro do experimento para acompanhar em tempo real com o professor.

- **Aulas com material caseiro:** outra opção para se trabalhar a distância com os alunos é realizar um experimento ao vivo utilizando materiais simples, com os quais é possível orientar os alunos na realização de pequenos experimentos dentro de casa. O professor deve elaborar um roteiro do experimento indicando os materiais que serão necessários. Na aula ao vivo, o professor fará uma orientação, detalhando o roteiro enviado previamente. Outra opção é solicitar que os alunos montem esses experimentos e elaborem relatórios (ou vídeos) dos resultados encontrados. Depois é possível fazer uma aula para debater os resultados, reportar as dificuldades e as conclusões.
- **Uso de laboratórios on-line:** a utilização de Laboratórios de Experimentação Remota permite a realização cooperativa de experimentos reais com o objetivo de prover uma melhor compreensão dos fenômenos científicos e estimular um interesse maior pela carreira científica. Os laboratórios virtuais de aprendizagem simulam os laboratórios convencionais, porém a experimentação remota precisa de um certo cuidado, pois nem todos os alunos podem ter acesso a uma Internet mais rápida.

Os laboratórios on-line, reais ou virtuais, necessitam de um ambiente de aprendizagem completo, que ofereça ao aluno apoio para a realização das experiências, pois, como afirma Séré (2003, p. 39),

Através dos trabalhos práticos e das atividades experimentais, o aluno deve se dar conta de que para desvendar um fenômeno é necessária uma teoria. Além disso, para obter uma medida e também para fabricar os instrumentos de medida é preciso muita teoria. Pode-se dizer que a experimentação pode ser descrita considerando-se três pólos: o referencial empírico; os conceitos, leis e teorias; e as diferentes linguagens e simbolismos utilizados em física. As atividades experimentais têm o papel de permitir o estabelecimento de relações entre esses três pólos.

O uso de laboratórios virtuais nas atividades remotas é uma importante ferramenta de auxílio didático, por se tratar de uma metodologia diferenciada, possibilitando, assim, aulas mais atrativas e melhor compreensão dos assuntos estudados.

Considerando as três alternativas apresentadas anteriormente, o objetivo de nosso grupo de estudos foi o de trabalhar a preparação de experimentos com materiais simples, de baixo custo. O trabalho sempre esteve centrado em criar oportunidades para os nossos futuros professores, que muitas vezes estarão

trabalhando em escolas sem recursos, sem um laboratório ou até mesmo sem o acesso à internet.

Estratégias de ação

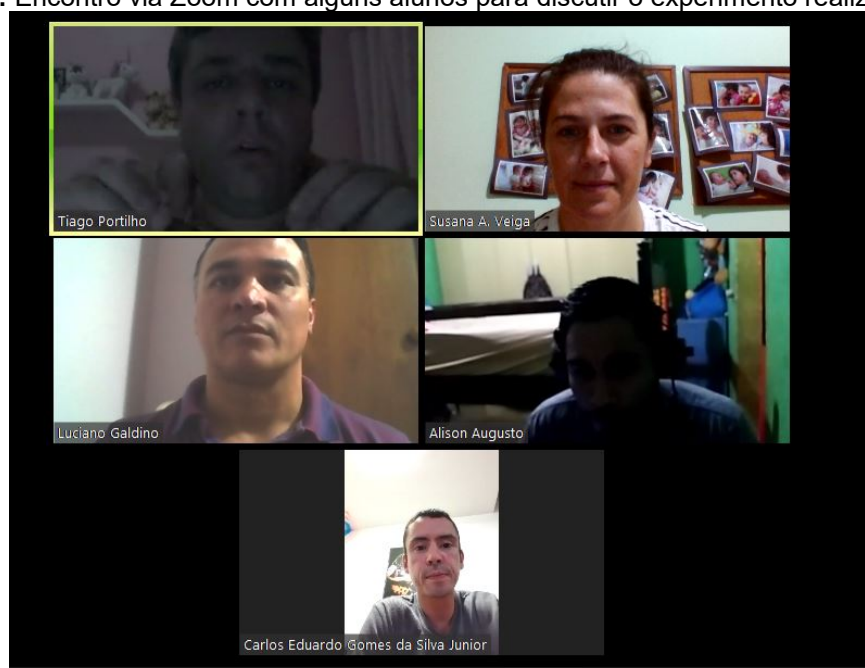
A estratégia de ação adotada pela equipe pedagógica envolvida no projeto foi a de, primeiramente, entrar em contato com os alunos para saber do interesse deles em participar de um grupo de estudos piloto com o intuito de propor experimentos de Física a distância mediados de forma remota. A ideia sempre foi a de não restringir o público: qualquer aluno do curso, seja ingressante ou formando, poderia participar e o intuito era que esse aluno entendesse o que estava sendo trabalhado.

O grupo iniciou as atividades com experimentos simples e sempre trabalhando com materiais acessíveis, preferencialmente de baixo custo, e, se possível, que o aluno tivesse em casa, por conta da questão de distanciamento social que estávamos vivenciando quando o projeto teve início. Um dos motivos de se trabalhar com materiais de baixo custo é o fato de sabermos que muitas escolas onde nossos futuros alunos trabalharão não possuem materiais e/ou laboratórios para realizar os experimentos; além disso, muitas vezes eles mesmos terão que arcar com os custos dos materiais utilizados.

Para facilitar o contato com os alunos interessados, criou-se um grupo de WhatsApp. Por meio dele, o docente de apoio e o coordenador do curso de Física EAD da Unitau foram enviando roteiros de experimentos que elaboravam, para que os alunos pudessem realizar em casa. Os roteiros sempre foram cuidadosamente elaborados para que contivessem o máximo possível de detalhes.

Os alunos realizavam o experimento em sua casa (seguindo o roteiro estabelecido) e gravavam um vídeo (com recursos simples, apenas usando o celular), apresentando o experimento da forma como ele o entendeu. Após o envio dos vídeos pelos alunos, era realizado um encontro utilizando a ferramenta zoom (figura 1). Nele eram discutidos todos os pontos importantes do experimento: se estava claro, se seria possível realizar em sala de aula, se o conteúdo teórico foi absorvido pelos alunos (nesse caso, os alunos do projeto).

Figura1: Encontro via Zoom com alguns alunos para discutir o experimento realizado



Fonte: os autores

Destacamos aqui que professor de apoio e coordenação sempre conduziram os debates desses encontros de maneira que ficasse claro para os alunos o que cada um fez e o que deveria ter sido feito, dando destaque para o “ser professor”, ou seja, para o momento em que eles estarão em sala de aula como educadores e terão as tarefas de planejar e desenvolver objetos de aprendizagem para os alunos deles.

Procedimentos

Os experimentos iniciais abordaram conteúdos de eletrostática e os arquivos enviados aos alunos sempre continham:

- Introdução: apresenta o experimento de uma forma resumida;
- Teoria envolvida: nessa parte, de forma sucinta, toda a teoria que o aluno deveria conhecer é apresentada. Nossa preocupação sempre foi a de mostrar para os alunos a junção da teoria com a prática;
- Experimento: essa parte do documento apresenta o objetivo do experimento e os materiais necessários para a sua realização, com uma lista de materiais alternativos (conforme figura 2);

Figura 2: Construindo o experimento

4. EXPERIMENTO – Construção de um eletroscópio de folhas.

OBJETIVOS

- Identificar, experimentalmente, averiguar a se um corpo está ou não eletrizado.
- Observar na prática a consequência de cargas com mesmo sinal se repelem.
- Demonstrar que materiais estão ou não eletrizados.

MATERIAL NECESSÁRIO

Para realizar este experimento você vai precisar de:

- Pote de maionese, (ou outro similar, garrafa PET, qualquer outro recipiente transparente).
- Um pedaço de arame, ou fio de cobre, de 10 a 15 cm de comprimento, com diâmetro variável. O diâmetro do fio não influencia o resultado final. (Material alternativo: qualquer fio metálico).
- Papel alumínio, para a esfera e para as folhas de dentro do equipamento. (Material alternativo: embalagens de alumínio, algumas embalagens “metálicas”).
- Bexigas, (Material para produzir a energia estática) (Material alternativo: sacolinha plástica, régua, plásticos).

Fonte: os autores

- Procedimentos: apresenta o passo a passo para que o aluno desenvolva o experimento;
- Conclusão: uma breve discussão a respeito do que se espera que o aluno aprenda com o experimento e do que o futuro professor pode desenvolver quando estiver em sala de aula;
- Questionamento de aprendizagem: após todo o passo a passo do experimento, o aluno deveria responder um questionário, para que a equipe responsável pela elaboração do experimento tivesse a certeza de sua clareza e de que é possível realizá-lo apenas seguindo cada uma das etapas fornecidas.

Durante todo o procedimento da atividade experimental, indagou-se os alunos sobre suas concepções prévias, sobre a maneira como eles estavam vendo o experimento e como esses poderiam ser utilizados em sala de aula. A intenção da equipe pedagógica sempre foi a de motivar os alunos para terem curiosidade e saber mais, fazer mais e assim chegar ao ponto desejado: o aprendizado por experimentos e a complementação do processo formativo dos futuros professores do curso de Licenciatura em Física – EAD.

Resultados

O professor não deve esquecer de que a Física é uma ciência de caráter experimental, por isso não deve estar sujeita apenas a cálculos, fórmulas e simulações numéricas. A disciplina não pode prescindir da pesquisa no campo da investigação experimental (BORGES e ALBINO, 2007). Mas, para tanto, precisa conter recursos que viabilizem a prática experimental nas aulas, sejam elas presenciais, a distância ou remotas.

Destacamos que a experimentação por si só não garante o aprendizado, mas, se alunos e professores estiverem dispostos a “criar” um ambiente propício para a realização desses experimentos, certamente haverá melhoria no processo de ensino aprendizagem.

Evangelista e Chaves (2019) descrevem muito bem o que esperamos desenvolver em nossos alunos, futuros professores de física: que eles possam construir esse ambiente de experimentação em sala de aula, através de materiais facilmente encontrados no contexto social dos alunos e que, ao desenvolver experimentos com materiais de baixo custo ou em laboratórios on-line, o estudante possa não ter mais o receio de manusear instrumentos didáticos em atividades práticas, pois, ao invés de encontrar equipamentos sofisticados e complexos, ele encontrará equipamentos virtuais ou equipamentos simples, de baixo custo e de fácil reposição.

Para um aluno de licenciatura, conhecer formas simples de se fazer essas experimentações e, se possível, com materiais de baixo custo, possibilita-lhe a oportunidade de no futuro realizar os mesmos experimentos em sala de aula, quando lá estiver como professor. Além disso, o aluno conhecerá toda a teoria envolvida no experimento. Espera-se, assim, que ao final do curso o aluno tenha um conhecimento maior de conteúdos da Física, possua bagagem teórica para realizar os experimentos, bem como domínio de muitas estratégias para a sala de aula, quando lá estiver.

Desejamos que o projeto aqui descrito promova pesquisas futuras, complementando elementos que aqui não foram abordados, como, por exemplo, uma análise mais profunda dos professores já em atividade e a elaboração de oficinas a distância com o intuito de discutir estratégias de planejamento e desenvolvimento de aulas experimentais com materiais de baixo custo.

Referências:

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 25, n.2, p. 176, jun, 2003.

BERGOLD, A.W. B; RUIZ, V. H. V. Anistia da física experimental no ensino médio: iniciando um laboratório didático de física. In: **XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2005. Rio de Janeiro.

BORGES, J. C. S., ALBINO JUNIOR, A. A Mostra Anual de Física do RN: Ciência acessível a todos. **Revista Holos** (Online), v.3, p.16 - 25, 2007.

BORGES, A.T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.

BRAGA, S.A. de M; LIMA, M. E. C. de C.; AGUIAR-JUNIOR, A. **Aprender Ciências: um mundo de materiais**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1992.

EVANGELISTA, F. L.; CHAVES, L. T. Uma Proposta Experimental e Tecnológica na Perspectiva de Vygotsky para o Ensino de Física. **Revista do Professor de Física**, v. 3, n. 1, p. 177-200, 10 abr. 2019.

FAGUNDES, S.M.K. Experimentação nas Aulas de Ciências: Um Meio para a Formação da Autonomia? **Química Nova na Escola**, n. 4, p.28-34, 1996.

HESS, S. **Experimentos de química com materiais domésticos: ensino médio**. São Paulo. Moderna, 1997.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa e linguagem. In: IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 2003, Maragogi. **Anais do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, 2003. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/linguagem.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2020.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Função Social: o que significa ensino de química para formar cidadão? **Química Nova na Escola**, n.4, nov. 1996.

SÉRÉ, M. G.; COELHO, S. M.; NUNES, A. N. O Papel Da Experimentação No Ensino Da Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 20, n. 1, p. 31-43, 2003.

SILVA, J. B. A **Utilização Da Experimentação Remota Como Suporte Para Ambientes Colaborativos De Aprendizagem**. 2006. 196f. Tese (Doutorado em Engenharia de Gestão do Conhecimento da Universidade). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

SILVA, M. L. da. **A Importância do Ensino Contextualizado na Biologia**. Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Biologia no Programa Especial de Formações de Docentes da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF. ITAPAJÉ-CE. 2013. 10-37p

5 | EGRESSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: LICENCIATURAS NA MODALIDADE EAD EM FOCO

Prof. Ms. Antonio Rodolfo Souza da Silva
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Introdução

Trata-se de recorte de pesquisa de mestrado que abordou os egressos da licenciatura na modalidade EaD, no que tange à formação na Educação Básica, na Educação Superior e profissionalização. A escolha desse tema, com ênfase nos licenciados em educação a distância, decorre dos possíveis desafios que eles enfrentaram no início da docência, como, por exemplo, se a formação na modalidade EaD foi o suficiente para eles exercerem a função, se sofreram ou sofrem preconceito por causa do modelo de sua formação e se eles permanecem na profissão docente, entre outras questões.

A pesquisa buscou compreender como estão os professores formados em EaD inseridos no mercado de trabalho, o seu desenvolvimento profissional e os desafios com os quais se depararam no exercício da sua profissão. Portanto, a contribuição que a pesquisa ofertou para a área de conhecimento foi da análise estatística sobre como os profissionais licenciados em educação a distância veem a sua formação e de como a sua inserção no mercado de trabalho se caracteriza.

Considerando os dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior, percebe-se um aumento de aproximadamente 15% no número total de concluintes de licenciatura, entre os anos de 2014 e 2018; todavia, se observarmos somente a modalidade de educação a distância, o aumento foi de quase 60% de formados, no mesmo período, sendo esta modalidade que garantiu efetivamente o aumento dos dados totais no grau acadêmico em licenciatura no Brasil. Ou seja, o estudo sobre as percepções destes egressos é necessário para o aprimoramento dessa modalidade de ensino.

O estudo aqui relatado traz uma revisão de literatura e dados coletados, sendo parte da dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, cujo título foi “Educação a Distância: uma análise do desenvolvimento profissional docente dos egressos de uma universidade do Vale do Paraíba paulista”.

O objetivo do trabalho é relatar a pesquisa de mestrado, destacando o procedimento da coleta de dados, os resultados obtidos e o referencial que serviu de aporte para análise das informações levantadas.

O processo metodológico da pesquisa apresenta embasamento teórico para o contexto do estudo, assim provando o processo de escolha de cada modelo de pesquisa elencado. Em base geral, a pesquisa tem natureza aplicada, delineada de levantamento, com objetivo descritivo e abordagem quantitativa, com fase inicial em pesquisa bibliográfica e documental.

Para o levantamento de dados, o estudo utilizou como instrumento de pesquisa o questionário, com perguntas dicotômicas, de múltipla escolha, seja de mostruário ou de avaliação e perguntas de fato.

A definição da população dessa pesquisa se deu por meio de uma instituição de ensino superior que oferece a modalidade EaD, na qual buscou-se, no banco de dados, o endereço de e-mail de seus egressos. Com o tamanho da população determinada, inferiu--se a amostragem da pesquisa por meio de cálculo amostral, com 95% de nível de confiança e 9% de taxa de erro amostral, o que confere um excelente grau de confiabilidade ao trabalho como um todo.

Para coleta de dados, o link do questionário foi enviado via e-mail, com todas as recomendações e orientações sobre a pesquisa, para os egressos da IES selecionada. A análise dos dados foi feita com auxílio de software quantitativo, com base estatística, usando o princípio de variáveis métricas e não métricas.

Nas próximas seções será apresentada uma breve contextualização teórica quanto ao panorama das pesquisas em desenvolvimento sobre o profissional egresso de EaD, a modalidade EaD e os resultados alcançados e discutidos à luz da teoria.

Revisão da literatura

Nesta seção serão exibidas as apreciações e conjecturas que serviram de ponte para a construção da base formal da pesquisa de mestrado. Para tanto, inicia-se com o item do Panorama das Pesquisas em Desenvolvimento Profissional de Egresso EaD, para descrever como o meio acadêmico está pesquisando este tema. Na sequência temos o item A Modalidade EaD, que fará relato sobre a história da modalidade de ensino a distância no Brasil e no mundo, da sua criação e solidificação,

além de explicar termos e situações desta modalidade de ensino, com ênfase no aumento significativo de cursos e matrículas no grau acadêmico de licenciatura.

Panorama das Pesquisas em Desenvolvimento Profissional de Egresso EaD

Para exame da temática, buscou-se o levantamento do panorama das pesquisas com contribuição sobre "Egresso" em "EaD" e o seu "Desenvolvimento Profissional" nas bases de dados SciELO, Periódicos CAPES e BDTD.

A busca nos bancos de dados iniciou com os descritores EaD e Educação a Distância (ambos permeiam a mesma definição, entretanto não são descritos das duas formas sempre, o que justifica a busca pelos presentes termos). Percebe-se facilmente que esse assunto é altamente pesquisado, mesmo quando limitado aos últimos cinco anos; inclusive, em quase todos os bancos de dados, de 2014 a 2018, corresponde à metade do total das pesquisas com esses descritores, como pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1: Panorama das pesquisas de Egressos em EaD - 2014-2018

Descritores	SciELO		Periódicos CAPES		BDTD	
	Total	2014 a 2018	Total	2014 a 2018	Total	2014 a 2018
"Educação a distância"	696	304	10.349	3.657	4.532	1.818
"Educação a distância" + "desenvolvimento profissional"	31	15	2.149	582	668	341
"Educação a distância" + "egresso"	2	2	158	30	143	76
"Educação a distância" + "desenvolvimento profissional" + "egresso"	0	0	124	25	39	22
"EaD"	199	86	64.104	7.051	4.272	1.601
"EaD" + "desenvolvimento profissional"	5	3	451	198	355	183
"EaD" + "egresso"	0	0	44	13	73	49
"EaD" + "desenvolvimento profissional" + "egresso"	0	0	37	13	25	15

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2020.

Ao observar os dados apresentados nas buscas realizadas nos bancos de dados, percebe-se que, de fato, as pesquisas brasileiras sobre a modalidade de educação distância pouco focam-se nos egressos, e menos ainda nos egressos de grau acadêmico em licenciatura. Isso se configurou como uma missão dupla à

dissertação, pois, primeiramente, sentimo-nos emplacadores de um pioneirismo com o tema que nos interessou ao fundamento desta pesquisa, e, em segundo lugar, tomamos consciência da dificuldade de conciliar fundamentação teórica e análise de dados.

A Modalidade EaD

Sobre a EaD, Alves (2011, p.86) destaca pontos sobre a história dessa modalidade de ensino no mundo; a autora data de 1728 o marco inicial da Educação a Distância com o anúncio de curso pela Gazeta de Boston por correspondência; outros países europeus seguiram os cursos por correspondência, Suécia em 1829, Reino Unido em 1840, Alemanha em 1856; destaque para o ano de 1892, quando é criada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes, nos EUA. Ainda entre os norte-americanos, no ano 1956, a Chicago TV College inicia a transmissão de programa educativos pela televisão; e em 1987 é criada a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância. Para concluir, Alves (2011) afirma que "todos esses acontecimentos e instituições foram importantes para a consolidação da Educação a Distância [...] Hoje, mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a Educação a Distância" (ALVES, 2011, p.87).

No Brasil, podemos citar alguns dos pontos levantados por Alves (2011, p. 87-89) para contar a história da educação a distância. Para a autora, as primeiras experiências nessa modalidade provavelmente tenham ficado sem registro; em 1904, o Jornal do Brasil anuncia curso profissionalizante de datilografia por correspondência; em 1923, inicia-se a educação a distância via rádio no país; em 1974, começam na TV Ceará cursos da antiga 5ª à 8ª série, com material televisivo, impresso e monitores; em 1976, é criado o Sistema Nacional de Teleducação; em 1979, a Universidade de Brasília cria cursos vinculados a jornais e revistas; em 1995, foram criados a TV Escola (canal educativo da Secretaria da Educação a Distância do Ministério da Educação) e o Centro Nacional de Educação a Distância. No ano 2000, é formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil. Adiante, em 2005, é criada a Universidade Aberta do Brasil. Em 2008, em São Paulo, uma Lei passa a permitir o ensino médio a distância, no qual até 20% da carga horária poderão ser não presenciais. A autora ainda relata sobre as fundações privadas e organizações não governamentais expondo que:

torna-se importante citar que entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite, complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de Educação a Distância no país (ALVES, 2011, p. 90).

Conhecida sinteticamente a história, vamos agora ao significado de Educação a Distância, que, segundo os autores Mattar e Maia (2007), é definida por uma modalidade de educação em que os docentes e discentes estão separados (no espaço e no tempo), numa dinâmica que visa acenos de entendimento, e que é planejada por instituições que empregam distintas tecnologias de comunicação (hodiernamente denominadas de síncronas ou assíncronas).

Quanto ao planejamento da modalidade de educação por instituições e ao uso de tecnologias de comunicação, os autores Mattar e Maia (2007) destacam que para ser considerado Educação a Distância precisa ser planejada por uma instituição de ensino, com acompanhamento e supervisão da aprendizagem. Quanto ao uso das tecnologias de comunicação, elas são a ferramenta de interação entre alunos e professores, com uso intenso do computador e da Internet.

Para a interação, a educação a distância tem suas próprias ferramentas no que tange ao ato de ensinar. Para melhor compreender essas ferramentas, destacam-se algumas dessas técnicas de ensino. Denomina-se, atualmente, este período como a era tecnológica da comunicação e informação, o qual possibilitou a adoção de *e-learning*, de *blended learning* e de *m-learning* como técnicas de ensino e aprendizagem dos modelos de educação EaD.

E-learning é uma técnica de aprendizagem que se apoia na combinação de várias mídias e tecnologias; Abbad, Zerbini e Souza (2010, p.292) explicam que “é a aprendizagem apoiada por recursos da web, que combina múltiplas mídias e tecnologias como: comunicação por satélite, vídeo, áudio, tecnologia multimídia, entre outras”.

Blended learning é a combinação entre a modalidade presencial e a distância. De acordo com Abbad, Zerbini e Souza (2010):

é uma modalidade que combina a aprendizagem face a face com a aprendizagem mediada pela internet. Os cursos híbridos são aqueles em que uma parte significativa das atividades de ensino-aprendizagem foi transferida para ambientes online. Por isso, a adoção do *blended learning* requer o redesenho de cursos e a redução do tempo gasto em sala de aula. Tais cursos não eliminam

completamente a sala de aula, apenas reduzem bastante a sua ocorrência (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010, p. 292).

M-learning é um modelo de ensino e aprendizagem que decorre da recente tecnologia móvel de comunicação que expandiu o acesso à Internet. Totti et al. (2018) esclarecem que:

entende-se *m-learning* como sendo um método que possibilita a alunos e professores desenvolverem o ensino e a aprendizagem nos mais diversos ambientes de aprendizagem a distância, usando, para essa finalidade, dispositivos móveis com acesso à Internet (TOTTI et al., 2018, p. 167).

Compreender a definição destes modelos de ensino e de aprendizagem é de vital importância para explicar a relação que a modalidade EaD estabelece com seus alunos, e claro entender também como estes modelos impactam na carreira profissional dos seus egressos.

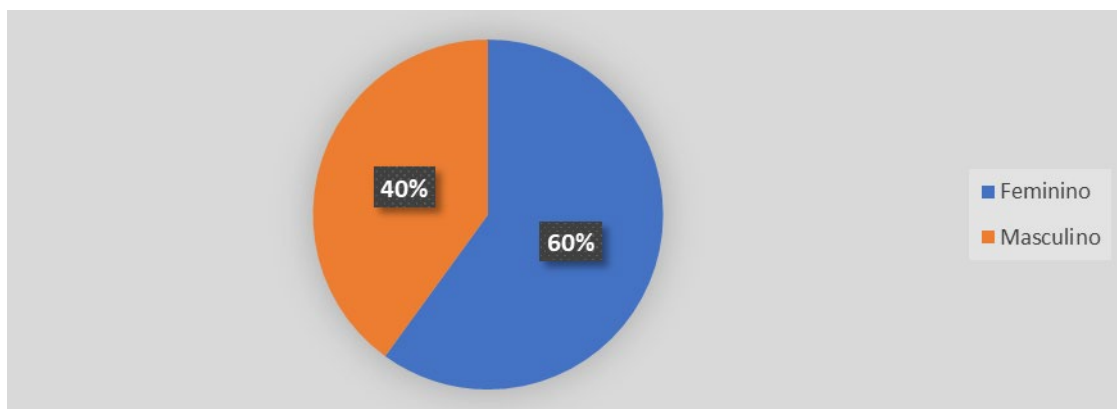
Resultados e Discussão

Em nosso estudo, usamos duas fontes de consulta para análise dos dados apresentados nesta seção, o primeiro é o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior que o INEP divulga anualmente e o segundo é o Censo EAD.BR que a ABED (ABED, 2018) também publica anualmente.

O Resumo Técnico apresenta dados analíticos sobre matrículas, ingressantes e concluintes, este último é o que utilizamos nos nossos comparativos; já o Censo EAD.BR apresenta dados apenas dos alunos ativos dessa modalidade de ensino, logo a análise não pode ser diretamente comparável. A utilização das fontes mencionadas deve-se ao fato de que há informações que o Resumo Técnico apresenta e o Censo EAD.BR não, e o contrário também ocorre. Destaque-se ainda que o Censo EAD.BR de 2017, (ABED, 2018) será objeto de nossa análise, visto que no relatório de 2018 não há descrição dos alunos da Educação a Distância.

Podemos observar que os egressos são predominantemente do sexo feminino, Figura 1, com uma taxa percentual próxima da que se encontra no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018, (BRASIL, 2018), que é de 64%. Já no Censo EAD.BR-2017 (ABED, 2018) o percentual do sexo feminino é de 55,7%, mediante consulta realizada junto a 135 instituições de cursos totalmente a distância sobre o perfil dos seus estudantes.

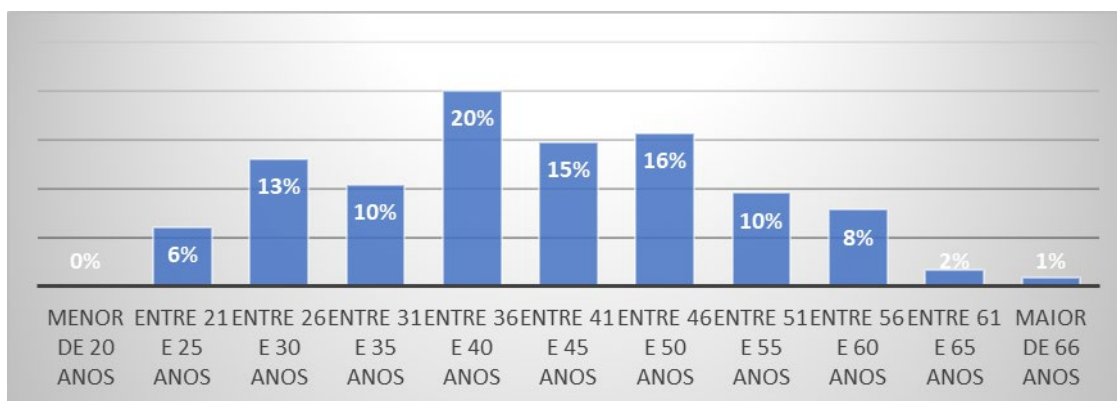
Figura 1 Gênero dos Egressos



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2020.

Entre os participantes da pesquisa, a faixa etária predominante de idade está entre 26 anos e 50 anos, com maior incidência entre 36 anos a 40 anos. O Censo EAD.BR- 2017 apresenta que os alunos que têm entre 26 a 30 anos correspondem a 47,7%; já no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2018, (BRASIL, 2018) temos a informação de que a média de idade entre os concluintes é de 34,6 anos.

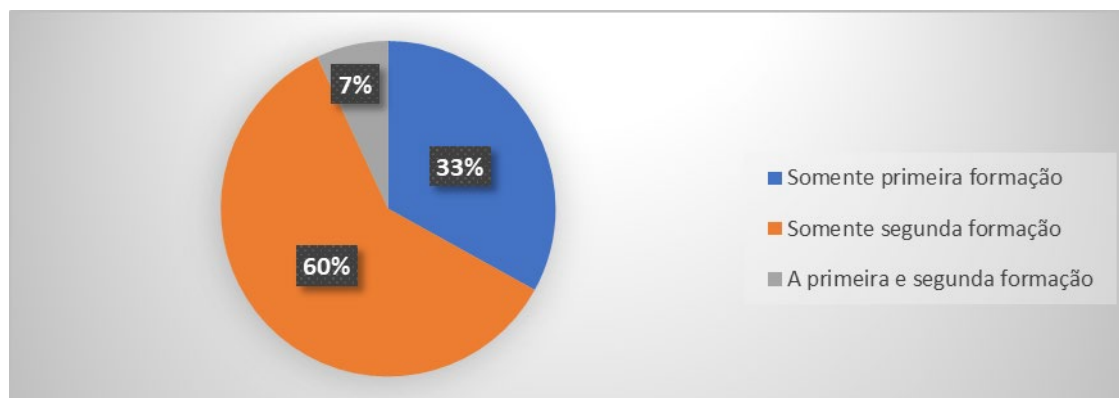
Figura 2 Faixa Etária dos Egressos



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2020.

Quanto às características sobre a formação superior, os egressos foram questionados quanto à sua busca por formação na modalidade da Educação a Distância: se foi para a primeira licenciatura, a segunda ou ambas. Observa-se que 60% dos respondentes optaram pela modalidade EaD para a segunda licenciatura e que apenas 7% realizaram a primeira e segunda licenciatura nesta modalidade de ensino.

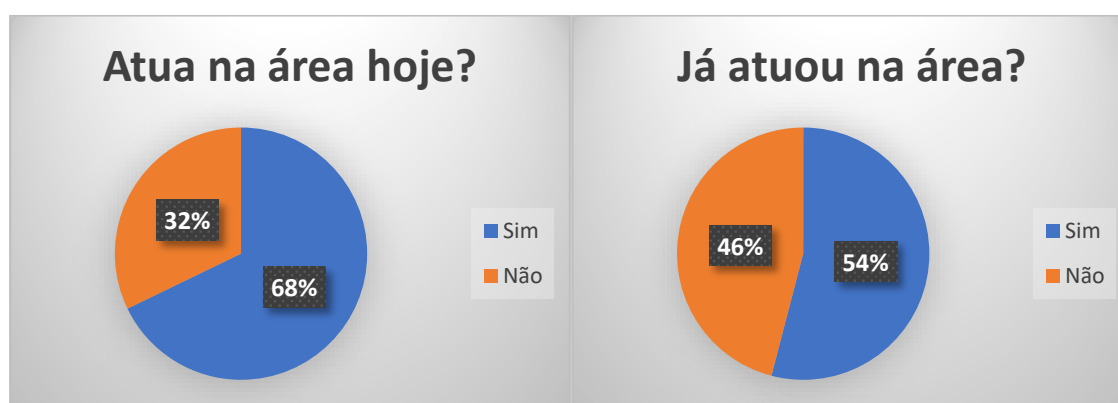
Figura 3 Licenciatura realizada na modalidade EaD



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2020.

Aos egressos também foi perguntado sobre a sua situação funcional; separamos as perguntas em duas categorias: se está atuando na área da educação ou não está atuando na área da educação. Tal questionamento poderia nos ajudar a compreender se a licenciatura na modalidade EaD tem ou teve influência na atuação profissional do egresso. Ao separar as respostas dos profissionais em cada uma das duas categorias, tivemos o cuidado de verificar se eles já atuaram na área e por qual razão saíram. Em relação a este questionamento, os resultados mostraram que 68% estão atuando na área da educação no presente momento; dos 32% que não estão atuando atualmente, 54% deles já atuaram na educação.

Figura 5 Atuação na área da Educação

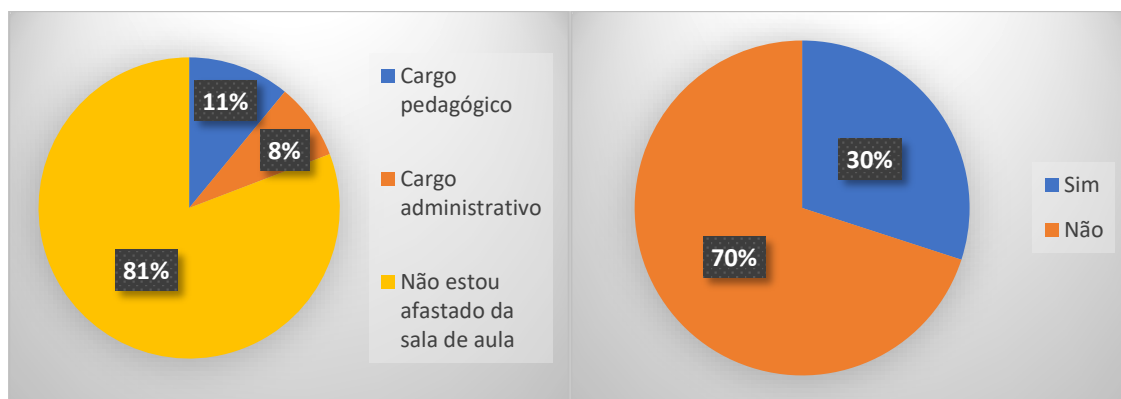


Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2020.

Perguntamos também aos professores se eles se encontram afastados da sala de aula e se este afastamento tem relação com sua formação na modalidade EaD. Com os dados, percebe-se que apenas 19% dos egressos da Educação a

Distância estão afastados da sala de aula para exercerem cargo pedagógico (11%) e cargo administrativo (8%), desses, 30% consideram que exercem o cargo em função da licenciatura na modalidade EaD.

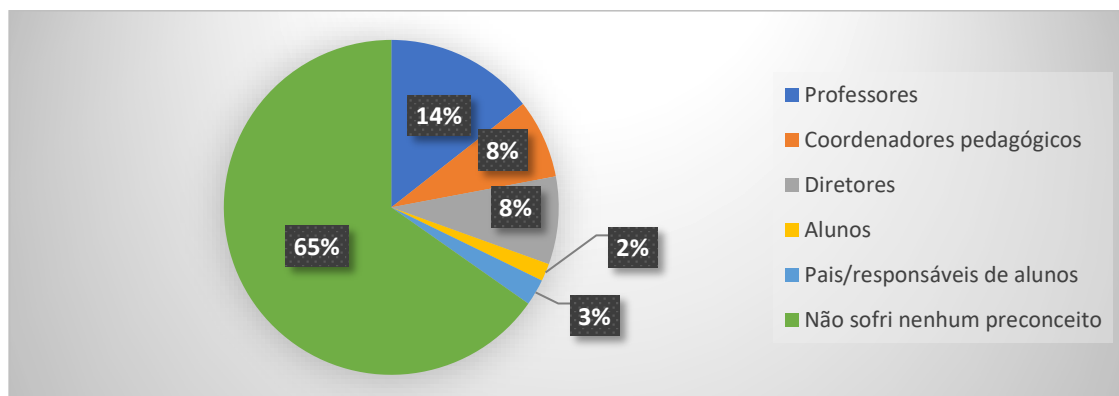
Figura 6 Afastamento da sala de aula e se decorreu da formação EaD



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2020.

Os egressos que atuam ou atuaram na área da Educação ainda foram questionados se sofreram algum preconceito pela sua formação. A incidência daqueles que sofreram algum tipo de preconceito é de 35%; desses, 14% relataram que o preconceito partiu dos colegas de trabalho e 16%, dos diretores e coordenadores pedagógicos. Os participantes tinham a opção de marcar neste questionamento mais de uma opção.

Figura 7 Preconceito pela formação EaD



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2020.

Podemos inferir um pensamento sociológico para este nível de preconceito que a formação na modalidade de Educação a Distância apresenta nas respostas dos participantes. No Brasil, temos a desigualdade em diversas áreas (econômica,

acadêmica, social etc.), portanto a possibilidade de inclusão que a EaD permitiu à população causa um desconforto na “normalidade” que existia na nossa sociedade. Litto e Formiga (2009) assim elucidam tal desigualdade: “dados recentes (2004) indicam que apenas em torno de 11% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos têm acesso à educação superior presencial”, assim, diante da universalização do ensino superior por meio da EaD, num espaço que antes tinha exclusividade, tem-se uma resistência e negação da qualidade e possibilidade que essa modalidade de ensino permite aos seus concluintes.

Considerações Finais

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que apesar do tempo de existência, em diversos moldes de ofertas, tem um desafio a enfrentar. Como a sociedade construiu ao longo de vários anos um formato de ensino na Educação, pautado em troca direta entre professor e aluno, presencialmente, a compreensão da EaD na sua íntegra é equivocada pelos atores sociais. Percebemos a evidência de que a modalidade EaD tem um prejulgamento negativista quando observamos que quatro em 10 dos participantes da pesquisa relatam que sofreram ou sofrem preconceito por parte da Equipe Gestora das escolas, assim como dos colegas docentes, dos alunos e dos responsáveis pelos alunos.

Cabe um destaque à atualidade, em que temos a educação mediada por tecnologia no ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e em pós-graduação, em razão da pandemia provocada pelo coronavírus, que o mundo enfrenta desde 2020. O uso da tecnologia para mediar a ensino nas esferas citadas foi o mecanismo que as secretarias de educação encontraram para que o ano letivo tivesse a sua continuidade. Sem entrar em questões sociais (apesar de necessário), existe uma expectativa de como a sociedade passará a entender a EaD, pós pandemia, visto que agora, obrigatoriamente, temos massivamente o conhecimento vivenciado pela população brasileira. Inclusive entendemos que a EaD será dividida em antes e depois da pandemia.

Por fim, devemos considerar que este estudo tem uma representação em escala reduzida, visto o número de egressos no país na modalidade de Educação a Distância, muito embora haja nas informações coletadas igualdade ao perfil dos

egressos traçado pelo INEP. Assim, consideramos a importância do presente estudo, no que tange ao desenvolvimento profissional docente dos participantes dessa pesquisa e a possibilidade de generalização dos dados para contribuir com os estudos futuros nesta área de conhecimento.

Referências

ABBAD, G. S.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. B. L. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de psicologia**. (Natal), Dez 2010, vol.15, no.3, p.291-298. ISSN 1413-294X.

ABED. Censo **EAD.BR 2017**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2018. 198p. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1554/2018/10/censoeadbr_-_2017/2018. Acesso em: 24 de out. 2020.

ALVES, J. R. M.; LITTO, F.; FORMIGA, M. Educação a distância: o estado da arte. **A história do EAD no Brasil**. São Paulo, Pearson Education do Brasil, p. 2.8, 2009.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e A Distância**, São Paulo, v. 10, p.83-92, maio 2011.

BRASIL. Diretoria de estatísticas educacionais. **Resumo técnico censo da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. 110p.

BRASIL. Diretoria de estatísticas educacionais. **Resumo técnico censo da educação superior 2018**. Brasília: Inep, 2018. 104p.

TOTTI; A. R. et al. M-learning e as possibilidades para a educação a distância: uma análise crítica. In: BUSSOLOTTI, J. M.; MONTEIRO, P. O. (Org.). **Tecnologias da informação e comunicação e metodologias ativas**. Taubaté: Edunitau, 2018. cap.9, p.167-177.

MATTAR. J.; MAIA, C. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2007. 139 p.

6 | O DESAFIO DA INTEGRAÇÃO DAS PLATAFORMAS DE EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio
Prof. Dr. Moacir José dos Santos

Introdução

Nas últimas décadas, sobretudo neste novo milênio, as possibilidades de ensino e de aprendizagem foram dinamizadas com o impacto da tecnologia digital. As transformações que alteraram as relações de produção e consumo também impactaram a educação, tais como o surgimento de grandes empresas de educação e ampliação da educação na modalidade a distância. As barreiras do espaço-tempo foram reduzidas significativamente com a globalização, o que acelerou a reprodução do capital e das assimetrias globais. A mudança permanente é a norma das relações capitalistas, conforme Marx (2013) constatou ao investigar o modo de produção capitalista no contexto da revolução industrial. A aceleração da reprodução das relações de produção abrange desde a atividade produtiva até as demais instâncias de socialização e replicação da vida social.

Neste contexto, as instituições de ensino são afetadas pelos desdobramentos do desenvolvimento do capital sob duas condições:

a) A primeira decorre das alterações das relações de produção e das tecnologias geradas a partir dos ciclos de reprodução do capital. Assim, os conhecimentos e as técnicas de produção são renovados incessantemente com o objetivo primordial de acelerar a rotação do capital e, portanto, reduzir o intervalo entre os investimentos realizados e o retorno acrescido da elevação dos recursos empregados no processo produtivo (HARVEY, 2006). Sob esse prisma, o saber produzido nas instituições de ensino encontra-se pressionado pela constante necessidade de adequação às condições da produção renovada em intervalos sucessivamente mais curtos, como pode ser constatado nos ciclos do desenvolvimento capitalista desde a Revolução Industrial do final do século XIX, até a denominada indústria 4.0, denominação correspondente às condições do atual estágio produtivo.

b) A segunda condição decorre das alterações estabelecidas socialmente para as relações entre as universidades, discentes e docentes. A temporalidade dos processos de ensino e aprendizagem decorre da maturação da formação docente bem como dos recursos à disposição para a efetivação desses processos. Assim, o ritmo de amadurecimento pedagógico e científico difere da dinâmica do mercado de

trabalho, instância de manifestação das exigências do capital quanto à formação e qualificação dos trabalhadores. Instala-se, desse modo, o conflito entre o capital, em busca de trabalhadores com formação correspondente às suas exigências e as expectativas das instituições quanto à formação discente. Na área das ciências sociais aplicadas e das ciências humanas esse conflito supera a perspectiva instrumental, pois a atuação dos docentes apoia-se na práxis, ou seja, na indissociabilidade entre prática e teoria quanto à formação simultânea do cidadão e do trabalhador. Objetiva-se, ainda que em contextos diversos, a concretização da Paidéia, enquanto expressão do homem integral, concebido em sua totalidade, observando as orientações da LDB e dos parâmetros curriculares nacionais.

A presente reflexão foi elaborada com o objetivo de discutir os desafios inerentes às ciências sociais aplicadas e as ciências humanas, doravante denominadas, nesse capítulo, como humanidades, nomenclatura adotada na Universidade de Taubaté (UNITAU), mediante as considerações iniciais desta introdução. O contexto da pandemia do COVID 19 estimulou a discussão sobre os modelos e as modalidades de ensino. Discussão presente no campo da educação, passou a ter repercussão geral na sociedade brasileira, em razão da adoção do ensino remoto, o que impactou diretamente as turmas presenciais, e adaptação de atividades de avaliação e de formação na modalidade a distância, por razões sanitárias, o que aguçou o debate acerca das relações entre as instituições de ensino e o mercado, instância de materialização da reprodução do capital.

Deste modo, o presente capítulo tem como objetivo apresentar os resultados das reflexões acerca do desafio da integração das distintas modalidades de ensino e de como o ensino superior pode responder às pressões do capital quanto à formação discente. O capital prioriza a formação tecnicista e conseqüente redução das energias empregadas para formação do cidadão quanto às múltiplas dimensões da vida social, desde a capacitação profissional até o desenvolvimento do espírito crítico necessário ao exercício da cidadania. Tal expectativa contrasta com o papel das humanidades nesse processo, dedicadas a instigar a autonomia dos discentes, em uma atuação que parte da indissociabilidade da formação para a cidadania e para o trabalho.

O capítulo em tela está dividido em quatro seções. A primeira, é a presente introdução, sucedida por uma apresentação dos parâmetros teóricos. A terceira seção apresenta e discute os resultados, enquanto a última apresenta as conclusões obtidas com a investigação realizada.

Reprodução do capital e os efeitos da redução das barreiras do tempo e do espaço

A modernidade capitalista tem como fundamento a aceleração dos ciclos de produção para alavancar a expansão do capital. A reprodução do capital depende da renovação constante das relações de produção e da tecnologia necessária para a renovação constante da atividade econômica, o que implica, necessariamente, na destruição criativa. A ruptura com processos de produção que se esgotam quanto à possibilidade de contribuir efetivamente com a expansão do capital implica na superação das condições inadequadas à constante redução da rotação do capital (HARVEY, 2007).

A busca por novos territórios para a reprodução do capital, ao longo da história, expandiu as bases econômicas e geográficas do capital. A redução do espaço e do tempo é uma das estratégias da expansão capitalista, conforme aponta David Harvey (2006). Nesse sentido, a criação de novas tecnologias da comunicação e de logística é fundamental para o acelerar da reprodução do capital, considerando a superação das barreiras geográficas e temporais.

Os efeitos das mudanças tecnológicas que afetam os processos produtivos não estão circunscritos à atividade econômica, pois capilarizados nas demais dimensões da vida social, como a educação. As estruturas sociais estão conectadas e repercutem, mesmo em que temporalidades distintas, o impacto das tecnologias das redes de relacionamento e organização da vida social.

Ainda que esse processo corresponda aos ciclos do capital desde a Revolução Industrial, os efeitos das mudanças tecnológicas são percebidos e vivenciados de modo distinto em cada fase do capitalismo, a depender do impacto em cada dimensão da vida social. E a perspectiva histórica é fundamental para compreender como as mudanças tecnológicas impactam a vida social, afinal o homem é um ser que existe nos limites do tempo e do espaço.

No século XIX, a sensação de rompimento em relação às tradições decorreu do fenômeno da urbanização e da emergência de novas condições de trabalho pertinentes à industrialização. Naquele momento, a expansão da educação básica buscava capacitar os trabalhadores para as exigências do trabalho fabril e formar cidadãos conectados à emergência do Estado Nação, conforme descrito e analisado por Hobsbawm (2008).

Posteriormente, no século XX, o desenvolvimento tecnológico impeliu continuamente a redução das barreiras do tempo e do espaço, com a alteração das formas de sociabilidade e relacionamento social. Por exemplo, Hobsbawm (1995) aponta como a juventude, após a Segunda Guerra Mundial, emergiu como força política com valores e pauta específica, o que constituiu fenômeno político inédito na história. Até então, a reprodução dos valores dos pais pelos jovens constituía o padrão de comportamento dos jovens.

Porém, a expansão do acesso à educação, o predomínio da vida urbana contemporânea, com a valorização da emancipação individual e a incorporação da juventude à indústria cultural, mediante a produção de modelos de comportamento distintos do passado, propiciou as condições para a emergência da juventude como força política, ainda que heterogênea, pois correspondente às clivagens sociais presentes em cada sociedade.

Assim, à medida em que a globalização se consolidou na segunda metade do século XX, emergiram as condições necessárias para a redução radical das barreiras do tempo e do espaço para a consolidação da sociedade em rede, como aponta Castells (1999). Assim, o avanço da globalização impeliu a criação de tecnologias e recursos necessários à conexão instantânea. As barreiras do tempo e do espaço foram definitivamente alteradas. Tais recursos possibilitaram a reorganização das relações de produção no âmbito da divisão internacional do trabalho e da circulação do capital.

A redução do tempo de rotação do capital depende da combinação da tecnologia da informação e de transporte. O impacto desse processo altera as relações sociais quanto às condições da reprodução social. Não é somente a circulação do capital que é alterada, pois a presença das tecnologias da informação resulta em novas condições de sociabilidade e acesso ao conhecimento, bem como produção de novas formas de desigualdade, que somam-se as assimetrias historicamente constituídas (SANTOS, 2004).

Trata-se de perceber como o avanço da tecnologia da comunicação inscreve-se no fluxo histórico de alterações constantes da reprodução do capital e as possibilidades produzidas nesse cenário indicam desafios para as instituições de ensino, bem como para as relações entre docentes e discentes. Destarte, espera-se que as universidades possam, simultaneamente, adequar-se às condições

contemporâneas e criar alternativas para o processo de ensino aprendizagem quanto à formação discente.

A demanda por novas plataformas de ensino relaciona-se tanto à expectativa de aproveitamento educacional das novas tecnologias, quanto a uma parcela dos estudantes, cujo ingresso no ensino superior demanda a possibilidade de conciliar suas condições objetivas com o acesso à universidade. A dificuldade de acesso à rotina da educação presencial tem como alternativa a busca pela educação a distância, que por sua vez possibilita a formação de trabalhadores qualificados necessários à reprodução de parcela do capital que necessita de trabalhadores qualificados.

Porém, as instituições de ensino podem ter uma posição ativa nesse processo. A compreensão das condições de emergência da educação a distância implica na articulação entre pesquisa e ensino, com o cuidado de compreender o cenário contemporâneo e realizar ações para gerar as condições mais adequadas tanto à formação qualificada para o mercado de trabalho quanto para a cidadania.

O desafio da integração das plataformas de educação

O desafio de atuar com protagonismo no atual cenário da educação apresenta-se também como uma oportunidade de reflexão para as instituições superiores de ensino (IES). Refletir acerca das práticas pedagógicas em um momento em que há a possibilidade de integrar múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem implica em assumir, perante a sociedade, posição ativa quanto à oferta de condições de formação pertinentes a discentes preparados tanto para atuar no mercado de trabalho alterado com as relações de produção típicas do capitalismo do século XXI quanto com parâmetros para a atuação cidadã.

As condições contemporâneas para a produção e a difusão do conhecimento possibilitam aos pesquisadores, docentes e discentes possibilidades inéditas em comparação às décadas anteriores. O impacto da comunicação digital ainda está em avaliação e suas possibilidades estão sendo percebidas e exploradas. O diálogo e a integração entre as diferentes plataformas de educação constituem desafio que estimula a inovação pedagógica e a construção de saberes.

A expansão da educação a distância nos últimos anos no Brasil implicou no desafio de otimizar os processos de aprendizagem e do debate sobre o conhecimento em novas condições para a educação superior, especialmente quando se adota uma

perspectiva histórica acerca dos processos de ensino das universidades. O contexto contemporâneo associa educadores, em processo de absorção de novas ferramentas e metodologias de trabalho pertinentes à educação a distância, a discentes, cujo processo de formação e socialização ocorre com forte inserção no meio digital.

Porém, o processo de expansão da educação a distância no Brasil não se faz em um contexto homogêneo; seus desafios não se dão de forma linear, uma vez que são relativos às condições sócio-históricas de adequação das tecnologias a abordagens pedagógicas. Embora conciliar o uso dos recursos digitais com os processos de formação dos discentes seja uma tarefa relevante, central para a educação a distância e para o ensino presencial, há que se considerar os desafios pertinentes à inclusão digital.

Esse desafio foi aprofundado com a pandemia do COVID 19. Desde março de 2020, com a adoção do ensino remoto para os cursos superiores presenciais e também para os demais níveis de ensino, evidenciou-se a significativa discrepância entre o acesso à tecnologia enquanto recurso para a educação e o seu uso em outros contextos, como a recreação, o acesso às redes sociais ou o informacional. Apesar de os usuários da internet conciliarem, simultaneamente, usos distintos do acesso ao ambiente virtual, as exigências pertinentes ao uso pedagógico para ensino e aprendizagem implicaram em um processo de adequação ao meio digital, tanto para discentes quanto para docentes.

A percepção das diferenças subjacentes ao uso da tecnologia para o ensino remoto tornou-se evidente nas primeiras semanas da adoção deste modelo, inédito e, portanto, experimental para educadores e educandos. Muitas dúvidas foram postas, pois se tratava de novas condições para o cotidiano, até então marcado pela convivência presencial entre discentes e destes para com os professores. A urgência sanitária impediu a elaboração prévia de parâmetros para orientar essa nova condição.

Neste contexto, é possível afirmar que o conhecimento das estratégias assertivas no contexto do ensino remoto foi alcançado com a experimentação de novos recursos, possibilitados com as plataformas utilizadas, bem como a disposição dos docentes em aprender como potencializar as ferramentas de ensino e aprendizagem que passaram a fazer parte do cotidiano, no contexto da pandemia do COVID 19.

A educação a distância foi um dos parâmetros adotados. Caracterizado por uma condição de ensino e aprendizagem assíncrona, a EAD tem como marca a adequação da tecnologia digital para o estímulo e a dinamização do processo de ensino e aprendizagem. O recurso à experiência da EAD foi fundamental para orientar como o ensino remoto poderia ser implementado, por orientar como as aulas síncronas poderiam incorporar os recursos necessários ao desenvolvimento dos conteúdos e ações de interação.

Entretanto, os desafios da passagem do ensino presencial para o remoto incluíam outros aspectos além da rápida adoção de um modelo inédito ou da transferência da experiência da educação a distância. Tanto docentes quanto discentes enfrentam desafios significativos quanto à inclusão digital. O primeiro é o acesso aos recursos para o acesso à tecnologia digital. O segundo é a capacitação para o uso pedagógico.

Sob essa perspectiva, o campo das Humanidades na Universidade de Taubaté, situada no Vale do Paraíba Paulista, buscou responder as demandas contemporâneas quanto à educação superior, especialmente em relação à urgência de uma apropriação autônoma desse processo. A aceitação passiva das expectativas do mercado implica na renúncia da formação de egressos com capacidade de compreensão crítica da sua inserção econômica, social e política. Associar competência profissional à cidadã é fundamental para se contribuir com a formação de cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento considerando sua condição multidimensional, social, ambiental, econômica e política (VIEIRA & SANTOS, 2012).

A perspectiva inclusiva que perpassa a educação é o caminho da integração ativa das plataformas de ensino e da necessária posição ativa frente às mudanças geradas no contexto da expansão contemporânea do capital, responsável por gerar as atuais condições de acesso à educação, com suas possibilidades e desafios.

Neste sentido, a realização da Semana Acadêmica Integrada – Educação para a Ciência, organizada pelo Instituto Básico de Humanidades, Departamentos de Ciência Sociais e Letras, Pedagogia e Serviço Social da Universidade de Taubaté, foi uma iniciativa para a integração entre as plataformas de educação presencial e a distância. A pertinência das ações realizadas durante o evento fundamenta-se na integração de saberes e de espaços de debate acerca do papel da ciência nas relações sociais e também para o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões, especialmente quanto ao papel dos educadores.

O tema central, Educação para a Ciência, resulta da iniciativa em conectar a formação discente e a atuação docente com os desafios contemporâneos. Essa prática é um dos eixos dos docentes da área de Humanidades, mas destacar a contribuição da educação para a valorização e incorporação da ciência como parâmetro da vida social é fundamental no contexto de enfrentamento da pandemia do COVID 19.

Os debates realizados durante o evento contaram com a participação de docentes e discentes vinculados às plataformas de educação da UNITAU. Esse envolvimento é crucial, pois indica como a atuação ativa das instituições de ensino pode ser efetivada para além do intercâmbio instrumental de experiências e recursos, no contexto de superação dos desafios pertinentes às medidas sanitárias. O intercâmbio de experiências entre as plataformas de educação apresenta amplo potencial para pautar as medidas relacionadas ao futuro da educação superior, para além da urgência sanitária experimentada em 2020 e 2021.

Entre os debates realizados durante o evento, destaca-se a roda de conversa “Pandemia e educação: múltiplos olhares”, com a participação de docentes vinculados à educação presencial e a educação a distância, que refletiram acerca das implicações da pandemia para a educação brasileira, especialmente quanto às possibilidades de integração entre as plataformas de ensino. A perspectiva de superação da pandemia do COVID 19 com o avanço da vacinação apresenta o desafio de incorporação das experiências do período, desde a urgência de uma política pública efetiva para a inclusão digital de discentes e docentes até a manutenção e o aprimoramento das experiências pedagógicas realizadas no período.

Na educação básica, a alienação do processo educacional durante a pandemia decorreu do acesso precário aos recursos necessários ao acesso à internet, que afetou principalmente os discentes, mas também docentes. No ensino superior, a necessidade de ampliar a inclusão digital, o acesso à equipamentos e capacitação também está presente, mas em condição diversa, em razão do perfil dos discentes. Porém, a principal demanda concerne a preservação e aprimoramento dos recursos tecnológicos e pedagógicos empregados em 2020 e 2021 no período posterior à pandemia.

O cenário da educação superior brasileira apresenta desafios e oportunidades em um contexto delineado por uma trajetória social e histórica em que a desigualdade aos recursos econômicos, sociais e ambientais é uma condição da sociedade

nacional. Para o enfretamento das assimetrias presentes no país, o acesso à educação é fundamental, em um contexto que associa as novas condições de reprodução do capital com a subordinação do Brasil na divisão internacional do trabalho, agravada com a desindustrialização da economia brasileira. Assim, cabe às instituições de ensino priorizarem a condução ativa das ações frente às mudanças tecnológicas e sociais, para fomentar a educação enquanto fator de emancipação social, ao conjugar formação para o trabalho e a cidadania.

Considerações finais

O desafio de integrar as plataformas de educação presencial e a distância é intrínseco à busca por uma atuação ativa das universidades frente ao impacto promovido com aceleração da rotação do capital, especialmente quanto ao impacto da tecnologia da comunicação sobre os diversos campos da atuação humana. Ainda que latente, esse desafio estava no horizonte das instituições de ensino, considerando a presença absoluta da comunicação digital no cotidiano social e o perfil de discentes habituados às formas de comportamento e atuação decorrentes das interações e possibilidades da sociedade em rede.

Porém, a pandemia do COVID 19 acelerou esse processo, dada a premência de conversão das atividades presenciais em remotas, particularmente no campo da educação. Entre as descobertas do perfil está a constatação de que a utilização da tecnologia no campo da educação implica na superação de uma perspectiva meramente instrumental, pois relaciona-se à promoção de competências e a habilidades relacionadas à aprendizagem, o que é distinto do uso recreativo ou informacional típico das redes sociais e do acesso aos serviços digitais.

A partir desta constatação, reconhece-se a urgência de políticas públicas aptas a promover a inclusão digital, desde o acesso às condições materiais até a capacitação para o uso e compreensão das tecnologias da informação. Nesse cenário, as universidades têm como desafio a preservação de uma inserção ativa no processo de integração entre as plataformas de educação e da formação discente, considerando as expectativas quanto à inclusão produtiva e a atuação cidadã.

Na UNITAU, a integração entre as plataformas de educação é mediada por um processo reflexivo acerca das possibilidades associadas à interação entre a educação presencial e a educação a distância. O diálogo em torno de atividades comuns, desde a organização curricular até a pesquisa e extensão, é profícuo, por pautar-se no

entendimento da educação como integral e inclusiva quanto às distintas realidades de discentes e docentes. Trata-se de um processo em curso, com a contínua aprendizagem pertinente ao estágio atual. Porém, necessário para a realização das atribuições esperadas do ensino superior, qualificar para a inserção produtiva e para a atuação cidadã, fundamentais para o desenvolvimento do país.

Referências

CASTELLS, M. **A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HOBBSBAWM, E. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSBAWM, E. & RANGER, T. O. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

POCHMANN, M. Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. São Paulo: Record, 2004.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

VIEIRA, E. T. & SANTOS, M. J. Desenvolvimento econômico regional – uma revisão histórica e teórica. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. v. 8, n. 2, p. 344-369, maio-ago/2012, Taubaté, SP, Brasil. Disponível em: <<http://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/679>> Acesso em 01 set. 2012.

7 | PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO? O PAPEL DAS HUMANIDADES NA EAD UNITAU

Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio
Prof. Dr. Moacir José dos Santos

Introdução

Para que serve a educação? Não somos os primeiros e não seremos os últimos a nos ocuparmos com uma questão de profundidade e extensão desmesuráveis. Adorno (2000), um dos principais pensadores da Escola de Frankfurt ao lado de Walter Benjamin, empenhou-se em discutir sobre a finalidade da educação chegando à sua clássica afirmação: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2000, p. 119).

Problematizar a “serventia” da educação é se colocar criticamente diante dos desafios de se promover uma formação humanística que vise contrapor à barbárie de uma sociedade que se organiza de forma excludente, utilitarista, pragmática, nos limites do capitalismo neoliberal e pós-moderno com nuances de crueldade nas expressões antiéticas do machismo, xenofobia, homofobia e, absurdamente contraditória, não se dá conta da auto exploração naturalizada em meio aos discursos eufemísticos da meritocracia admirada pela consciência alienada.

Ciente de que o conceito “humanidades” nos lança para uma área excessivamente grande para ser tratada dentro dos objetivos traçados pela organização desta obra, alertamos ao leitor sua redução aos limites da atuação dos cursos de Licenciatura em Filosofia e Sociologia da Educação a Distância da Universidade de Taubaté (EAD UNITAU), somado ao curso de História, oferecido nesta universidade nas modalidades presencial e a distância.

Discutir o papel das humanidades – Filosofia, Sociologia, História – é atualizar, incansavelmente, a crítica em meio aos processos de formação do professor, do educador como agente transformador, líder, agente e referência na luta contra os processos de coisificação, típicos da sociedade capitalista, de uma educação unilateral, o que contrasta com a unilateralidade do ser humano.

O tema foi elaborado a partir dos debates que tais cursos se propuseram a fazer, por meio das oficinas, estandes e *lives* que ocorreram na Feira de Profissões – evento organizado pela UNITAU com vistas a apresentar ao público em geral, de forma ampla e irrestrita, o potencial pedagógico de seus cursos. Metodologicamente,

o capítulo se estrutura como uma revisão de literatura que fundamenta a organização e estrutura temática que norteou a participação das humanidades no evento então supramencionado.

Este capítulo foi organizado em três outras partes somadas a esta introdução: o leitor pode contar a seguir com o debate sobre as aproximações entre humanidades e educação na sociedade contemporânea, de modo a resgatar e conceituar, pontualmente, as questões que se dignaram em provocar a abertura deste artigo; na sequência, ocupamo-nos em apresentar as formas pelas quais se deram a participação dos cursos de Filosofia, Sociologia e História na Feira de Profissões da UNITAU no ano de 2020 apresentando a organização das oficinas, estandes e *lives*; por fim, no espaço intitulado “Considerações Finais”, há uma propositura indagativa e comprometida sobre o papel das humanidades na EAD UNITAU, entendendo como sendo um papel extensivo à sociedade em geral, totalmente vinculado aos objetivos fundacionais de cada curso e comprometido com a natureza original dessas áreas do conhecimento.

Humanidades e educação na sociedade contemporânea

Imprescindível retomar a questão original desta reflexão: Para que serve a educação? Ao fazermos uso do termo “educação” é preciso ter consciência de que, nas condições basilares da sociedade contemporânea, estamos a tratar de um sistema de educação composto por redes de escolas públicas e privadas e uma estrutura complexa que se assemelha a um terreno pantanoso onde se consolidam relações de poder que, por sua vez, dão o tom das disputas desenfreadas pelos espaços de dominação efetivados pela construção curricular (SILVA, 2007) e produção e distribuição de material didático.

“Para que serve a educação” traz à tona o desejo imediatista de uma sociedade sem projeto claro da criação de mecanismos que visem à manutenção da vida no planeta, vida frágil que sobrevive em meio a uma linha tênue que a sustenta ante às ameaças constantes de destruição e dizimação da raça humana e demais viventes (BOFF, 2000a).

Traz no bojo da questão “para que serve a educação” a discussão da existência necessária e validade da própria escola e, conseqüentemente, a importância da profissão docente, do profissional de educação e de todos os cursos de licenciatura

ou, como sugere Gentili (1995), trata-se de um “adeus à escola pública”, por se valorizar a mercadoria comprada com dinheiro, o curso apostilado, a escola midiática, o professor *show-man*, o aluno-cliente, a escola-empresa, todos a serviço do mercado neoliberal desordenado e à beira do caos.

Vamos sustentar que a ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula através de um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter dualizante e, ao mesmo tempo, através de uma série de estratégias culturais dirigidas a quebrar a lógica do sentido sobre o qual esta escola (ou este projeto de escola) adquire legibilidade par a maioria. [...] Isto é, o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública (GENTILI, 1995, p. 229-230).

Como afirmamos inicialmente, a questão “para que serve a educação” é profunda e de grande extensão, pois abriga outra questão não menos profunda e extensa: a quem serve a educação?

A educação está a serviço de alguém ou classe social em especial? Se, num primeiro momento, falávamos da serventia da educação, enquanto crítica à ofensiva de se enquadrá-la em limites utilitários imediatistas, agora, da forma que está posta a questão, cabe-nos discutir sobre sua servidão. Freire (2017) nos ajuda a pensar sobre esta questão, denunciando a impossibilidade da postura neutra em meio às relações de poder, posto que os que se calam diante da opressão favorecem os opressores. A “pedagogia do oprimido” não admite a servidão da educação aos interesses da classe dominante, pois exige, a partir da leitura da cosmovisão do oprimido, uma pedagogia comprometida com transformação social, com a libertação desse oprimido (FREIRE, 2017).

A sociedade contemporânea “do” e “para” o consumo institui uma liberdade reduzida à escolha do produto (BAUMAN, 2008). Assim, celular, adereços, roupas e escolas são colocados no mesmo nível de complexidade em meio à liquidez (BAUMAN, 2014) das relações estabelecidas entre vendedores e compradores, donos de escolas e clientes em potencial. Neste cenário, a propaganda ganha espaço privilegiado, pois se compram prazeres no lugar de qualidade, efemeridade ao invés de oportunidades ímpares de se mergulhar em experiências verdadeiramente transformadoras, experiências de transcendência (BOFF, 2000b).

O que resta da escola? De uma escola como uma empresa vendedora de algum conhecimento útil imediatamente aplicado à reprodução da sociedade e

continuidade das desigualdades, pouco podemos esperar. Mesmo resguardando a distância cronológica dos debates sobre as instituições escolares promovidos por Nietzsche, uma vez que seus escritos nos remetem ao século XIX, tornou-se importante trazê-lo à discussão, pela riqueza de suas reflexões, do que podemos chamar de crise da educação, uma vez que o filósofo já denunciava uma certa mediocridade do modelo de escola devota à servidão do momento. Na apresentação da obra *Escritos sobre Educação* de Friedrich Nietzsche (2003, p. 12-13), Noéli Sobrinho sistematiza muito bem a crítica do filósofo:

Em suma, na avaliação de Nietzsche, os estabelecimentos de ensino da sua época se apresentavam como instituições transmissoras de uma educação ao mesmo tempo uniformizada e medíocre, utilitária e integradora, baseada neste princípio da livre-personalidade, cujo efeito era conservar os jovens na imaturidade, na ignorância, na indiferença. [...] não concorria absolutamente para formar homens exigidos por uma cultura elevada, como protagonista de um destino superior.

É, ainda, Nietzsche (2003) que nos alerta de longa data sobre os perigos de não nos atentarmos à redução da educação aos espírito utilitário, pois tal submissão se ancora em interesses que reduzem o homem a uma espécie de servo, pois fragiliza sua liberdade e o impede de vislumbrar horizontes mais longínquos por conta da cegueira instaurada nas consciências ofuscadas por vontades alienadas.

A educação é um fenômeno meta institucional que se relaciona dialeticamente com as condições sócio-históricas contemporâneas. Ao afirmarmos sobre o desvalor atribuído à educação, extensivo à escola, aos professores e à sua formação por meio dos cursos de licenciatura, referimo-nos a uma atitude de descuido e descaso com os princípios éticos universais, inserida no mundo pós-moderno e globalizado que se articula pela lógica do mercado (LOMBARDI, 2009).

A questão ética vem agregar ao debate na forma de preocupação com os impactos dessa educação utilitária e instrumental nos processos de humanização das relações que se indignam com a desigualdade social, problemas ambientais e mudanças climáticas, com a vida em seu sentido mais amplo incluindo a dos animais, enfim, com a dignidade do ser humano em meio à fome gerada pelo egoísmo patológico desse homem que não se vê parte diante da necessidade da criação de mecanismos de ações afirmativas e políticas sociais que ampliem as portas da igualdade (SINGER, 2018).

Por fim, são pelas palavras de Adorno (2000, p. 120) que engrossamos a indignação diante do desprezo à educação emancipatória: “Se a barbárie encontra-se

no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador”.

Desta forma, acreditamos ter situado a importância dos cursos de Licenciatura em Filosofia, Sociologia e História, que não se esmorecerem diante das oportunidades de se fazerem presentes em eventos que possam dar visibilidade à temática a que se propõe discutir. Nesse sentido, é que veremos a seguir a maneira como estes cursos participaram da Feira de Profissões promovida pela Universidade de Taubaté no ano de 2020.

A participação das humanidades na feira de profissões – unitau

Ajustando nossos holofotes à educação brasileira, mais precisamente à região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, observa-se a ampliação da concorrência dentre os estabelecimentos que oferecem educação formal e sistematizada, tanto em se tratando das etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) como dos cursos de bacharelado e licenciatura do Ensino Superior nas mais diversas áreas do conhecimento.

A alternativa de manutenção dessas Instituições de Ensino Superior, nosso foco nesse estudo, é a promoção sistemática e, forçosamente inovadora, de eventos que visem à divulgação de seus cursos em formatos e linguagens diferenciadas e dinâmicas.

Em meios aos já desafiadores processos de “se dar a ver” no mercado cada vez mais exigente, o ano de 2020, desde março, trouxe-nos desafios ainda mais elásticos para a realização da Feira de Profissões, que ocorreu entre os dias 13, 14 e 15 de outubro, totalmente *online*, com eventos síncronos e assíncronos em diferentes plataformas como Youtube e Meet.

Após estratégias de marketing voltadas para o formato em questão, foram organizadas três frentes de diálogo e exposição dos cursos. O envolvimento de coordenadores, docentes, alunos e ex-alunos se cristalizou como um caminho de aprendizado de novas práticas a ser trilhado com sabedoria, eficiência e eficácia.

Foram organizadas uma série de atividades de modo a preencher o vazio dos encontros presenciais e, mais do que isso, oferecer linguagens diferenciadas que

oportunizassem aos expectadores a sensação de acolhida. Com informações gerais e específicas, cada curso se empenhou em se apresentar dentro desse contexto novo e desafiador.

Para melhor visualização, organizamos um quadro com as atividades promovidas por cada curso, listando, em cada dia da Feira, os estandes que visavam ao esclarecimento sobre as peculiaridades de cada curso, as oficinas por meio das quais se discutiram temas previstos nas respectivas matrizes curriculares e *lives* que, transmitidas via Youtube no canal da TV UNITAU, buscaram atingir um público mais amplo.

Quadro 1: Organização das atividades dos cursos de Filosofia*, Sociologia* e História**

		Oficinas	Estandes***	Lives
13	Filosofia	OFICINA 1 (16h e 17h) Filosofia, Histórias e Conexões – Discente e Prof. Malco OFICINA 2 (19h e 20h) Experiências de pesquisa em Filosofia – Discente e Prof. Cesar https://meet.google.com/fqy-gesh-buz	Discente e Prof. Cesar (16h-18h) https://meet.google.com/rtj-cqeo-ddo	
	Sociologia	XXX	Discente e Prof. Cesar (16h-18h) https://meet.google.com/rtj-cqeo-ddo	
	História	OFICINA 1 (17h – 17h40) "Isso é Esparta!" Releituras dos antigos no XXI Alunos: discentes do curso de História Presencial OFICINA 2 (19h - 20h) Heróis da Marvel e a História Discentes do curso de História Presencial	17h – 18h https://meet.google.com/fex-adri-osu 19h – 20h https://meet.google.com/dnt-ocbx-gqz	Prof. Moacir e discentes do curso de História EAD LIVE Feira de Profissões 2020 - CURSO DE HISTÓRIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS https://www.youtube.com/watch?v=ZJcSNI3eMhQ&t=55s
14	Filosofia			
	Sociologia	XXX	XXX	Professores Cesar e José Maurício LIVE Feira de Profissões 2020 - A ESCOLHA DA PROFISSÃO NA MODERNIDADE LÍQUIDA https://www.youtube.com/watch?v=nLfBiferGZ0
	História	OFICINA 3 (16h - 17h)	16h – 17h https://meet.google.com/hir-gjag-bhe	

		O Brasil de 1964: Música como resistência na Ditadura Civil/Militar Discente do curso de História Presencial OFICINA 4 (18h - 19h) Linha do Tempo e a importância de saber contar a própria História Discentes do curso de História Presencial	18h – 19h https://meet.google.com/wb-t-dqxh-pyu	
15	Filosofia	OFICINA 3 (16h e 17h) Experiências de pesquisa em Filosofia – Discente e Prof. Cesar https://meet.google.com/fqy-gesh-buz	Aluno Henrique e Prof. Malco (16h-17h30) https://meet.google.com/rtj-cqeo-ddo	Professores Cesar e Malco LIVE Feira de Profissões 2020 - ÉTICA DO CUIDADO E SENTIDOS DA VIDA: ESCOLHENDO SUA PROFISSÃO https://www.youtube.com/watch?v=KFYhLyxGlog&t=456s
	Sociologia	XXX	Aluno Henrique e Prof. Malco (16h-17h30) https://meet.google.com/rtj-cqeo-ddo	
	História	OFICINA 5 (17h - 18h) A culinária como reflexo do tempo e do espaço vale paraibanos Discentes do curso de História Presencial OFICINA 6 (19h - 20h) A sociedade na voz do Funk e do Rap Discentes do curso de História Presencial	17h – 18h https://meet.google.com/kgu-hamb-bpp 19h – 20h https://meet.google.com/ppv-zrpr-sne	

*Participação de alunos da modalidade a distância

** Participação de alunos da modalidade presencial

*** Os estandes dos cursos de Filosofia e Sociologia se deram nos mesmos horários; os do curso de História tiveram os professores Armindo Boll, Edson Trajano Vieira, Rachel Abdala, Fátima Toledo, Moacir Santos, Isnard A. Câmara Neto como responsáveis.

Fonte: Arquivo pessoal Prof. Cesar / NEAD UNITAU (2021)

Do ponto de vista quantitativo, o curso de História apresentou maior número de atividades e sujeitos envolvidos em sua promoção. Talvez, o fato de se tratar de um curso presencial, no qual existe maior facilidade de aproximação dos alunos, possa ter contribuído para isso. Neste evento, o curso de História na modalidade EAD esteve representado somente pela pessoa do Prof. Moacir. Os cursos de Filosofia e Sociologia contavam com uma equipe bem reduzida na ocasião do evento.

Em termos de representatividade das humanidades, a quantidade de atividades foi satisfatória. Em se tratando de qualidade e perspectiva crítica, os temas desenvolvidos atenderam aos objetivos e natureza de cada curso.

As *lives* foram importantes espaços de discussão e atendimento a um público mais amplo, uma vez que foram desenvolvidos temas que agregavam interesses que transcendiam os cursos em questão. O curso de História optou pelo formato de relato de experiência, trazendo alunos e ex-alunos para compartilhar seus depoimentos e impressões acerca do curso. O curso de Filosofia, pelos Professores Cesar e Malco, desenvolveu o tema “Ética do cuidado e sentidos da vida: escolhendo sua profissão”; já o curso de Sociologia contou com a presença do Professor José Maurício que, num formato de roda de conversa com o Professor Cesar, desenvolveu o tema “A escolha da profissão na modernidade líquida”.

LIVE | Feira de Profissões 2020 - CURSO DE HISTÓRIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

<https://www.youtube.com/watch?v=ZJcSNI3eMhQ&t=55s>



LIVE | Feira de Profissões 2020 - ÉTICA DO CUIDADO E SENTIDOS DA VIDA: ESCOLHENDO SUA PROFISSÃO

<https://www.youtube.com/watch?v=KFYhLyxGlog&t=456s>



LIVE | Feira de Profissões 2020 - A ESCOLHA DA PROFISSÃO NA MODERNIDADE LÍQUIDA

<https://www.youtube.com/watch?v=nLfBiferGZO>



Definitivamente foram experiências ricas que abriram as portas ao uso mais largo de recursos tecnológicos para a ampliação do alcance, algo interessante principalmente aos cursos na modalidade a distância, e o estreitamento de laços e aproximação de profissionais da educação, alunos e público em geral.

Considerações finais

A trajetória que nos trouxe até aqui nos apresenta sinais muito evidentes da transformação da educação em mercadoria. As vitrines da Feira de Profissões expõem cursos, seus profissionais – coordenadores e docentes – e alunos, num concerto neoliberal cuja qualidade é medida pelos números de expectadores síncronos e posteriores acessos, sobretudo, no caso das *lives* que ficam armazenadas no canal da TV UNITAU.

A Universidade de Taubaté se empenha em construir pontes que possibilitem chegar aos recônditos mais distantes, sobretudo em se tratando dos cursos na modalidade a distância, os cursos de humanidades – Filosofia, Sociologia e História – ao lado de outros de natureza muito diferente ao compartilhar o mesmo conceito de “curso”.

Não se trata de estabelecer limites entre humanidades e tecnólogos e/ou bacharelados. Trata-se de, no interior e nos limites da atuação das humanidades, promover espaços de reflexão e formação da consciência crítica que transcendam as expectativas mercadológicas, porém, ao mesmo tempo, sem perdê-la de vista, afinal, participamos das mesmas malhas pós-moderna, neoliberal e globalizante.

Por fim, a participação das humanidades na Feira de Profissões promovida pela UNITAU no ano de 2020 inaugurou um novo normal e se efetivou como uma abertura para que se fortaleçam estratégias inovadoras de linguagem de modo a atingir um público cada vez maior e permitir, definitivamente, que os cursos de Filosofia, Sociologia e História da EAD UNITAU, devidamente integrados com os cursos da modalidade presencial, sejam vistos e conhecidos e, assim, possam ser protagonistas nos processos de formação de futuros educadores críticos e conscientes de seu papel como agentes transformadores.

Referências

- ABBAGNANO, N. **História da Filosofia**. 4.ed. Trad.: Armando da Silva Carvalho, Antônio Ramos Rosa. Lisboa: Editorial Presença, 2000. Vol. 9.
- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. 2.ed. Trad.: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BAUMAN, Z. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOFF, L. **A voz do arco-íris**. Brasília: Letra Vida, 2000b.
- BOFF, L. **Ética da Vida**. 2.ed. Brasília: Letra Viva, 2000a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 64.ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- LOMBARDI, J.C. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. 3.ed. Campinas/SP: Autores Associados / Histedbr / Caçador/SC: UnC, 2009.
- LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados / Histedbr, 2008.
- NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Educação**. Trad.: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- SILVA, L.B de O.; PADILHA, A.M.L.; VIANA, N. **A educação na perspectiva do Marxismo e da Escola de Frankfurt: teoria crítica e humanismo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.
- SILVA, T.T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução à teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SINGER, P. **Ética Prática**. Trad.: Jefferson Luiz de Camargo, 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

8 | PRÁTICAS DE QUÍMICA: TIC'S NA EDUCAÇÃO *VERSUS* MATERIAIS DO COTIDIANO

Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto
Prof. Me. Edson Vander Pimentel

Introdução

Breve apresentação do tema

A Química é uma ciência baseada no empirismo; assim sendo, a experimentação é sempre a alternativa que traz muitos benefícios para o entendimento desta disciplina, complementando o aprendizado teórico de uma forma bastante efetiva.

Na época da pandemia, o crescimento das TIC's na Educação aconteceu de forma mais acelerada, e toda a tecnologia disponível e possível foi amplamente utilizada nos âmbitos das Escolas e Universidades para ampliar e possibilitar o aprendizado, mesmo a distância.

Relevância do tema

Na Universidade de Taubaté as aulas de laboratório de Química de forma presencial foram suspensas e, particularmente como objeto deste estudo, os professores precisaram reinventar formas de ensino da Química Experimental.

As aulas foram desenvolvidas com alunos da modalidade presencial, com a intenção de se verificar a possibilidade de aplicação delas na modalidade remota; tal procedimento foi possível pelo fato de haver laboratório no polo sede disponível para estudo *in loco*. Nas cidades mais distantes, onde não há laboratórios, os experimentos com materiais do cotidiano podem suprir esta parte prática. Na esteira de tais estudos, os experimentos desenvolvidos na modalidade remota serão aqui apresentados, visando a sua aplicação no modelo EAD.

Objetivo do trabalho

O trabalho visa demonstrar que a utilização das TIC's na Educação é uma ferramenta poderosa também quando aliada às aulas de práticas de Química. Em tais aulas, materiais do cotidiano de fácil acesso aos alunos podem ser utilizados, em substituição aos reagentes e equipamentos que estariam disponíveis no laboratório em uma aula presencial.

Muitos insumos e materiais do dia a dia podem ser manuseados pelo aluno para aliar teoria à prática, o que tem valor incomensurável, visto que os futuros professores, na ausência de laboratórios equipados em sua vivência, poderão se valer destes ensinamentos para incorporar em suas salas de aula experimentos, usando os mesmos materiais.

Método utilizado para construção do capítulo

Esta pesquisa, pautada em pesquisa bibliográfica, especialmente artigos científicos, enquadra-se nas metodologias de abordagem qualitativa e se caracteriza como exploratória. O estudo exploratório tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. A opção pela pesquisa exploratória melhor se ajusta aos objetivos de investigar algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos com relação ao entendimento da disciplina de química sendo ofertada somente de maneira teórica. A realização de experimentos envolvendo materiais do cotidiano é uma forma de suprir esta necessidade.

Revisão da literatura

As propostas curriculares elaboradas no campo da teoria diferem em muito da maneira como são executadas na prática nas instituições de ensino, muitas vezes sem garantir um processo de ensino e aprendizagem coerente com a proposta de formação integral preconizada em leis, diretrizes, normas e parâmetros.

Aspectos relativos à incompatibilidade entre prática docente e proposta curricular, bem como a desarticulação entre currículo e realidade local dos alunos, são fatores que contribuem para a manutenção desse sistema de ensino cada vez mais distante dos próprios alunos e ao encontro de concepções tradicionais e tecnicista do ensino, o que implica diretamente na qualidade das relações de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1990; NEVES, 2014).

TIC's na Educação

No que se refere aos currículos, a publicação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, trouxe ao processo educativo habilidades e competências que devem ser desenvolvidas e trabalhadas no âmbito

educacional, para nortear a prática docente, a partir de uma nova concepção de currículo, que traga o saber mais próximo da realidade do aluno, considerando seus aspectos sociais, históricos e culturais (GONÇALVES, 2019).

As orientações trazidas pela BNCC conduzem, dentre outros aspectos, a prática docente em direção a uma reflexão crítica constante de sua ação para que desenvolva uma proposta pedagógica sempre articulada às novas dinâmicas e saberes sociais que representem, de fato, a especificidade regional; aos novos artefatos tecnológicos disponíveis na dimensão do trabalho e da ciência; e a novas formas de produção e circulação de conhecimentos (BRASIL, 2018).

A tecnologia, quando bem empregada ao processo educativo, possui enorme potencial como recurso didático, pois traz para a relação de ensino e aprendizagem um elemento (tecnologia) muito conhecido e utilizado pelos estudantes, tornando mais próximo o conhecimento da realidade do aluno quando este é apresentado dentro de proposta metodológica que faz parte da realidade dos estudantes (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2015).

É inevitável considerar a influência da tecnologia sobre as mudanças sociais, culturais e políticas ocorridas, sobretudo, nos últimos anos. Dessa forma, o avanço tecnológico e o uso cada vez maior de seus recursos evidenciaram novas demandas em relação ao modo de pensar, agir, relacionar socialmente e adquirir conhecimentos (SILVA; GOMES, 2015).

Fica evidente a intensa mudança sobre todas as dimensões das nossas vidas provocadas pelo constante avanço tecnológico; para Gomes (2013, p. 27), “[...] essa nova cultura social, que surge em consequência de transformações tecnológicas, acaba por oportunizar novas formas de comunicação que moldam a vida ao mesmo tempo em que são moldadas por ela [...]”. Nesse cenário de ascensão tecnológica surgem as conhecidas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que, basicamente, são ferramentas usadas para auxiliar a comunicação e a transmissão de informações por meio de algum dispositivo ou recurso tecnológico (LEITE; LEÃO, 2009).

À medida que a sociedade se moderniza, impulsionada pela ascensão cada vez mais intensa da tecnologia, as TICs vão ocupando vários setores da sociedade e,

sem dúvidas, a educação sofre influência direta desse processo, uma vez que as TICs, se empregadas adequadamente, provocam mudanças significativas na relação de ensino e aprendizagem, alterando o uso do tempo e espaço no processo educativo (PASSERO et al., 2017; FRANCO, 2011).

É inegável que os avanços tecnológicos por meio das TICs possibilitaram um novo olhar para a sala de aula, provocando impactos positivos no ensino, sobretudo as aulas práticas, mediante o uso de softwares e plataformas virtuais; no entanto, pensar que apenas a presença ou uso desses recursos tecnológicos garantam um ensino de qualidade é reduzir e simplificar muito a complexidade da relação ensino e aprendizagem (KENSKI, 2008; ROCHA, 2009).

Uso de materiais cotidianos para o Ensino da Química

Considera-se que as sequências didáticas estão se tornando paulatinamente mais expositivas, deixando os alunos focados apenas em boas notas, desconsiderando os conhecimentos prévios e o cotidiano, o que dificulta o processo de aprendizagem. Como a química e seus conceitos são em diversos momentos abstratos, a postura crítica dos alunos surge quando há diversas informações e fatos (SILVA & BATALINI, 2020).

Os benefícios das aulas práticas em laboratório são um consenso entre os agentes de educação, uma vez que envolvem os discentes – ensino básico, técnico, profissionalizante e superior – no tema estudado, pois ampliam os sentidos, aumentando a capacidade de aprendizagem, já que se trata de uma ferramenta motivadora e lúdica, quando se trabalha uma temática tão presente na cultura regional (GIORDAN, 1999; AKKUZU & UYULGAN, 2016).

A aula prática tem muito a acrescentar ao aprendizado do aluno, tornando-se produtiva e permitindo maior absorção dos conteúdos devido ao contato direto com os materiais estudados na teoria e aplicados na prática (YAMAGUCHI & CASTRO, 2020).

Diante deste contexto, desenvolveu-se o presente trabalho, cujo objetivo foi o de analisar como o uso de metodologias didático-pedagógicas baseadas na concepção das TICs pode subsidiar o ensino de química, facilitando aos alunos desenvolver práticas com materiais cotidianos, sem a necessidade de frequentar um

laboratório de química equipado. As estratégias e ações didáticas se deram pelas plataformas virtuais, assim como a gravação de experimentos, a exibição da prática executada pelos alunos, a postagem do vídeo na internet, dentre outras formas do uso das TICs.

Resultados e Discussão

O desafio imposto pela pandemia trouxe a necessidade de reinvenção dos cursos presenciais por parte de administradores e professores de diversas instituições de Ensino. Plataformas de ensino foram amplamente utilizadas neste contexto, dentre elas MS Teams, Zoom e Google Meet, entre outras.

Para a utilização das plataformas, treinamentos contínuos foram implementados para alunos e professores, possibilitando a continuidade do ensino, mesmo que a distância.

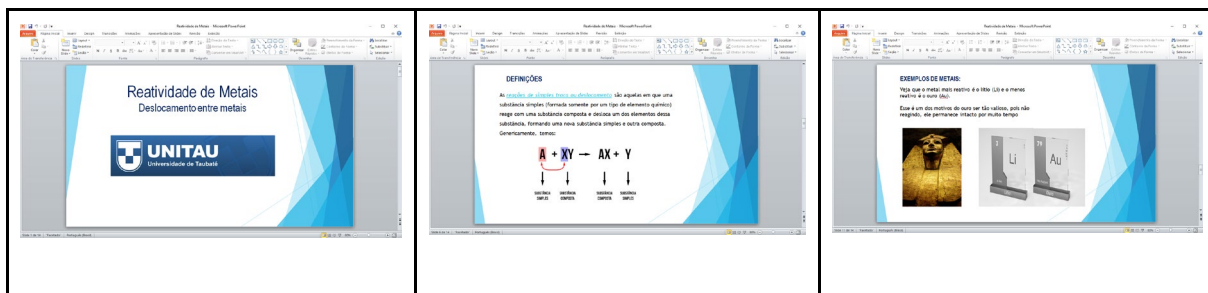
Nas disciplinas, cujo currículo contempla parte prática ou experimental, os professores tiveram que, além de aprender a trabalhar com as ferramentas citadas, encontrar uma forma de trabalhar a parte experimental com seus alunos de uma maneira diferente.

Destarte, a solução foi aliar os conhecimentos em TIC ao uso de materiais cotidianos comuns, que podem ser utilizados para expressar muitos conceitos de química, assim como podem ser combinados para mostrar reações químicas entre seus componentes.

Nas aulas remotas de química da Universidade de Taubaté, os professores usaram a ferramenta oficial da Universidade MS Teams para trabalhar com seus alunos. No caso da Disciplina Química, novas abordagens foram utilizadas para o aprendizado, a saber:

- a) **Apresentação dos conceitos teóricos:** por meio de apresentação em Powerpoint, os conceitos teóricos fundamentais de Química foram explicados, com participação efetiva dos alunos, com seus questionamentos sobre a parte teórica e preparando-se para a parte prática. Uma das apresentações foi em torno da reatividade dos metais, como demonstrado na Figura 1.

Figura 1: Aula teórica sobre Reatividade dos Metais

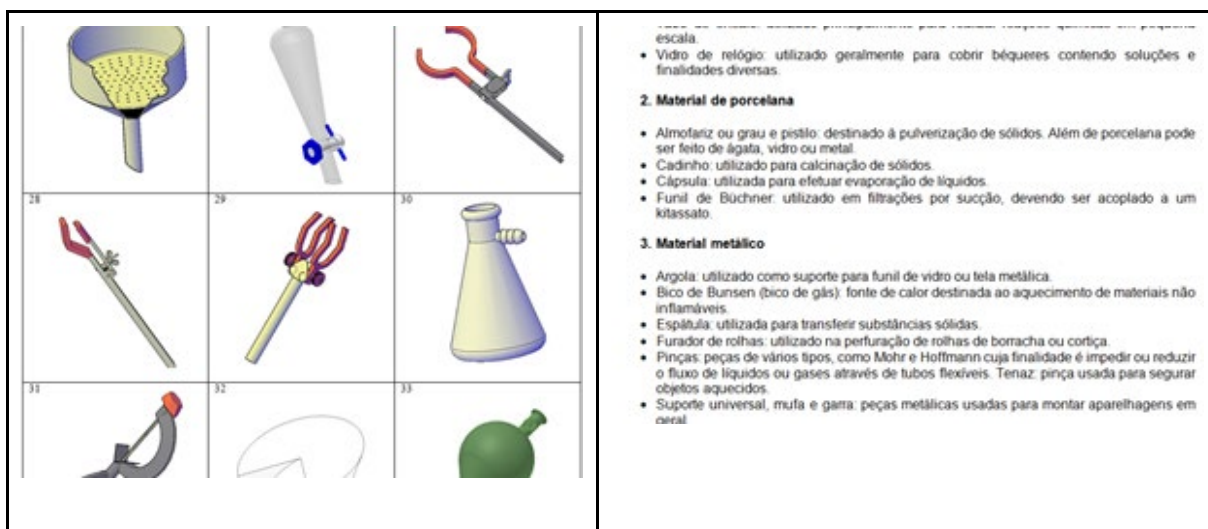


Fonte: autores

Para todas as aulas, novos slides foram preparados, com o cuidado de sedimentar conhecimentos antes da experimentação propriamente dita.

Em algumas aulas teóricas, a preparação foi realizada utilizando o aplicativo Kahoot e, por meio de um jogo interativo, foi solicitada a divisão da sala em grupos, para implementar a importância de equipes. Neste exemplo, foi estabelecido um tempo para que os alunos pudessem, em um estudo dirigido, conhecer os equipamentos de laboratório, conforme disponibilizado na Apostila de autoria dos próprios professores (Figura 2).

Figura 2: Apostila sobre Equipamentos de Laboratório.



Fonte: autores.

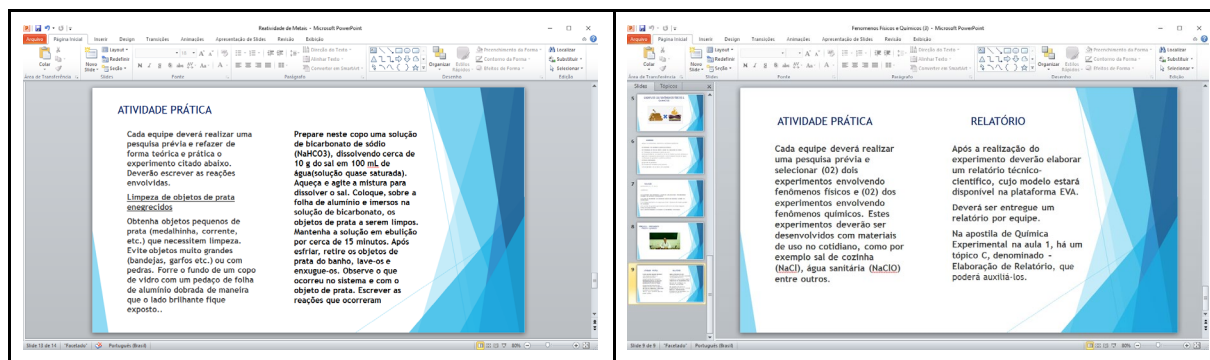
Neste experimento, o tema foi o fenômeno químico designado combustão. Para tanto, magnésio metálico (Mg) é colocado em contato direto com o oxigênio (O₂) da chama, emitindo luz e transformando-se em nova substância, o óxido de magnésio (MgO).

Diversos outros experimentos comuns como: substâncias puras e misturas, obtenção de hidrogênio, processos gerais de separação de misturas, reatividade dos metais e dos ametais, dentre outros, foram gravados e disponibilizados em aula para os discentes, facilitando a visualização do que se propõe em aulas presenciais.

- c) **Experimentos Cotidianos:** os alunos, de posse do conhecimento da aula teórica e da gravação de experimentos sedimentados em laboratório, a cada nova aula eram estimulados a efetuar práticas com materiais comuns encontrados facilmente em suas residências ou que poderiam ser adquiridos em supermercados; isso dependia do tipo de experimento que aquele grupo quisesse reproduzir.

A Figura 5 apresenta as diretrizes que os professores disponibilizaram para que tais procedimentos fossem possíveis.

Figura 5: Diretrizes para experimentos com materiais cotidianos



Fonte: autores

Os trabalhos apresentados foram diversos e com materiais diferentes. Os alunos apresentaram seus experimentos por meio de vídeos de cada etapa da execução. A sedimentação da teoria com aplicabilidade em experimentos gerou satisfação e aprendizado muito mais efetivo.

Considerações Finais

A motivação principal do trabalho realizado era diminuir a angústia e sensação de impotência dos alunos frente a tanto conteúdo teórico, sem a possibilidade de realizar os experimentos de forma prática, mesmo que improvisada.

Desta maneira foi possível, pelo emprego de métodos até então pouco explorados para o desenvolvimento da parte prática (TIC's), elaborar aulas experimentais *on-line* em consonância com o desenvolvimento dos experimentos na própria casa do aluno, mediante o uso de materiais do cotidiano.

Os jogos interativos também contribuíram nesta empreitada, pois permitiram a assimilação dos conceitos teóricos de uma forma lúdica e envolvente; do mesmo modo, as gravações dos experimentos por parte dos alunos contribuíram para o desenvolvimento de novas habilidades.

Um dos papéis do professor – talvez o mais importante – é o estímulo ao questionamento e à autonomia dos alunos. Acreditamos que a sistemática híbrida aqui relatada tenha contribuído para ambos, visto que, diante de cenário tão adverso em virtude da pandemia, técnicas novas e até algumas subutilizadas foram empregadas para que alunos em regiões com carência ou falta de infraestrutura pudessem ser beneficiados em seus estudos, pelo desenvolvimento de experimentos, complementando assim seu processo de aprendizagem.

Referências

AKKUZU, N.; UYULGAN, M. A. An epistemological inquiry into Organic Chemistry education: exploration of undergraduate students' conceptual understanding of functional groups. **Chemical Education Research and Practice**, v. 17, p. 36-57, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

FRANCO, C. **O rápido avanço tecnológico no campo da educação**. 2011. Disponível em: <https://www.moodlelivre.com.br/noticias/978-o-rapido-avanco-tecnologico-no-campo-da-educacao>. Acesso em: 04 jan. 2021.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, n. 10, p. 43-49, 1999.

GONÇALVES, G. P. et al. Webquest como forma de promover o engajamento disciplinar produtivo (EDP) nas aulas de química. *In: VOIGT, C. L. O Ensino de Química 1*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. v. 1, Cap. 24, p. 309-323.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2008. 195 p.

LEITE, B. S.; LEÃO, M. B. C. A Web 2.0 como ferramenta de aprendizagem no ensino de Ciências. **Nuevas ideas en informática educativa**, Santiago de Chile, v. 5, p. 77–82, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. 258 p.

NEVES, N. P. Currículo e tecnologias da informação e comunicação na educação. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 47-57, dez. 2014.

OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, J. C. P. Uso da tecnologia interativa e a experimentação no ensino de Química. **Blucher Chemistry Proceedings**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 179-190, 2015.

PASSERO, G. et al. Uma revisão sobre o uso das tics na educação da geração z. v. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p.1-8, 2017.

ROCHA, C. A. **Mediações tecnológicas na educação superior**. Curitiba: Ibpex, 2009. 196 p.

SILVA, A. C. C. & BATALINI, C. (2020). Experimentação utilizando materiais do cotidiano como ferramenta de ensino em Química Orgânica, **Revista Panorâmica online**, 3 (edição especial), 31-47.

SILVA, S. M. O. C. GOMES, F. C. Tecnologias e mídias digitais no contexto escola: Uma análise sobre a percepção dos professores. *In: XII Educere. Anais [...] 2015*. Curitiba: PUCPR, p. 31225-31239. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20367_8499.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

YAMAGUCHI, K., & CASTRO, E. F. (2020). Análise do Solo, da Água e de Produtos do Cotidiano como Ferramenta para o Ensino de Ácidos e Bases. **Desafios - Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins**, 7(1), 146-156. <https://doi.org/10.20873/uftv7-8144>.

9 | SALAS WEB DE GEOGRAFIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Profa. Ma. Livia Mancilha Courbassier
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Introdução

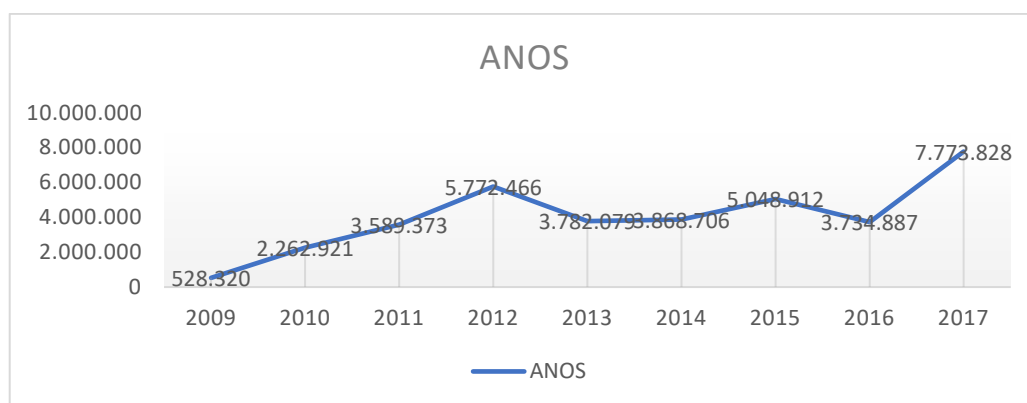
No Brasil, a Educação a Distância tem se consolidado na sociedade e no mercado de trabalho, o que trouxe aumento do número de matrículas anuais, em diferentes cursos e instituições de ensino, de acordo com dados registrados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), no censo de 2018.

A ABED tem a missão de contribuir para o desenvolvimento de conceito, métodos e técnicas que promovam a educação aberta flexível e a distância. E mais, é uma organização que tem muitos objetivos voltados para o desenvolvimento de práticas que sejam flexíveis e que atendam a indivíduos que estejam em diferentes ambientes.

De acordo com o site do MEC, devido à pandemia de Covid-19 e ao isolamento social, os recursos digitais estão sendo mais utilizados. As matrículas na modalidade EaD já estavam em alta em 2019, pois o Censo da Educação Superior 2019 registrou que estavam 50,7% superior à quantidade de matriculados na modalidade presencial. Esse dado foi divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inpe).

Conforme dados divulgados pelo Censo da Educação Superior realizado em 2015, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no país são ofertados 1.473 mil cursos superiores na modalidade a distância. De acordo com os dados estatísticos coletados e oferecidos pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o número de matrículas vem aumentando, e a modalidade tem sido a primeira opção de muitos indivíduos para conquista de uma formação profissional.

Gráfico 1 - Evolução do total de matrículas contabilizadas pelo Censo EAD



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da ABED (2017).

Os questionamentos para essa formação são acerca do aprendizado e de sua qualidade como formação específica de Licenciatura em Geografia. A EaD requer uso de ferramentas tecnológicas que promovam a interação e mediação do professor com o aluno. Somente essa interação permite acontecer a compreensão e os aprendizados necessários para que os futuros professores possam conduzir aulas de cartografia na Educação Básica.

Os PCN e a BNCC são documentos que norteiam os fundamentos essenciais de aprendizagem para a Educação Básica no Brasil. Foi a partir desses documentos que se deu a elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) e das ementas das disciplinas oferecidas pela instituição de ensino.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho foi analisar as ferramentas disponíveis para abordar o ensino da cartografia nas disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia, na modalidade Educação a Distância, de uma instituição de ensino do vale do Paraíba paulista.

O curso analisado foi o de Licenciatura em Geografia, sua matriz curricular e as disciplinas que o compõem, a fim de relacionar os conteúdos e as ferramentas de Cartografia disponíveis no ambiente virtual com as Diretrizes Nacionais. Para o estudo e desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se conhecimentos acerca da metodologia qualitativa, que tem sido valorizada e muito utilizada por pesquisadores para a realização de pesquisas voltadas para a área das Ciências Humanas.

Revisão de Literatura

Educação a distância

A modalidade da Educação a Distância, que consolidou seu espaço e reconhecimento na sociedade brasileira, visa oferecer baixos custos e maior flexibilidade de horários para o desenvolvimento dos procedimentos necessários. Esse reconhecimento deve-se, principalmente, à oferta de materiais e de conteúdos didáticos com qualidade, garantindo a formação de um profissional com as qualificações necessárias para que desempenhe suas funções utilizando ferramentas específicas.

Todos esses avanços tecnológicos nas redes de comunicações e de transportes favoreceram o surgimento e a melhoria do ensino na modalidade a distância. Favoreceram também a população que enfrenta dificuldades de estudo e aperfeiçoamento, por causa da falta da disponibilidade de tempo e de recursos financeiros.

Quanto à formação e consolidação da sociedade moderna, avanços nos meios de transporte e principalmente nos meios de telecomunicações significaram avanços também para a Educação. Sua consolidação veio por meio de valorização e reconhecimento da sociedade e do mercado de trabalho, em relação aos profissionais formados nessa modalidade de ensino.

Cabe ressaltar que a EaD vem ao encontro de um processo contínuo de ocupação e consolidação no cenário das globalizações e da sociedade moderna, como afirma Assis (2012, p. 24):

Em um mundo conectado em redes, onde a tecnologia e a mobilidade estão cada vez mais presentes, a educação a distância deixa de ser uma opção acessória e passa a ser modalidade educativa respeitável e consolidada, que, por romper com paradigmas, acaba por ocasionar cada vez mais transformações na educação tradicional, especialmente no ensino superior.

Verifica-se que esse preconceito se dá principalmente pela produção e disponibilidade de materiais de qualidade oferecidos aos alunos matriculados nos cursos da modalidade a distância. Entre os itens que sustentam e aumentam as matrículas na EaD estão o baixo custo e a disponibilidade de horário. Atualmente, esses índices continuam altos e a qualidade dos cursos tem sido considerada pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

Geografia

Para definir Geografia, a BNCC expõe que esses estudos partem da preocupação com a compreensão do mundo em que se vive e com o conhecimento desse componente curricular, que aborda questões relacionadas com a ação do homem. Dentre essas questões, a mais comum refere-se à modificação e transformação das paisagens e de seus recursos naturais, em diversas regiões do planeta Terra.

De acordo com os PCN (1997), a Geografia tem como objetivo proporcionar instrumentos e ferramentas para leitura e entendimento do espaço, do mundo e suas relações. Assim, há na Geografia um conteúdo essencial para compreensão, leitura e produção de imagens, croquis, plantas e mapas, que são utilizados durante todo o estudo acadêmico de cursos de Licenciatura que contemplam disciplinas que abordam a cartografia e seus elementos. Nos PCN e, atualmente, na BNCC, constam tópicos e eixos relevantes voltados a conteúdos e ferramentas para a abordagem da cartografia desde os anos iniciais, com uma visão de formação básica dos elementos cartográficos básicos.

O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos (BRASIL, 1998, p. 15).

Verifica-se que, de acordo com os PCN, a abordagem da Geografia é caracterizada por representações e significados que são construídos ao longo das vivências cotidianas e de influências do espaço territorial, no qual se criam as expectativas humanas. Ainda de acordo com os PCN, todas essas relações e representações humanas e geográficas devem ser valorizadas nos seus aspectos culturais da vida diária, respeitando visões e meios distintos de pensar, agir e, portanto, de viver.

O ensino da geografia de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Diante dessa abordagem e desses recursos disponíveis, são desenvolvidos caminhos teóricos e ferramentas metodológicas para atendimento aos alunos da sociedade contemporânea, tornando as aulas atrativas e dinâmicas. Esses aspectos contemplam o que dispõem documentos e as leis pedagógicas que norteiam os processos de ensino e aprendizagem.

A Geografia permite que o professor desenvolva conteúdos atuais e importantes para a participação efetiva e crítica na sociedade. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia apresentam estes objetivos:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia, dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico (BRASIL, 2001, p. 10).

Para que o professor, em seu exercício na sala de aula, esteja preparado para ensinar e desenvolver os conteúdos de Geografia, é necessário que tenha recebido, em seu curso de formação em licenciatura, competências e habilidades que estão dispostas em dois grandes grupos, de acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.

No primeiro grupo estão as especificações gerais que, por meio de estudos, direcionam o licenciando, futuro professor, a identificar, explicitar, explicar, articular, reconhecer e dominar habilidades voltadas para conhecimentos de representação social, de processos sociais, domínios de informática, conhecimentos de língua portuguesa, dinamismo em integrar e relacionar os conteúdos, propiciando abordagens multidisciplinares.

Já o segundo grupo engloba habilidades específicas para a Geografia, dispostas no documento das Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, como temas de sistemas naturais, produção do espaço geográfico, linguagens e informações cartográficas, tratamentos e elaboração de gráficos, conhecimentos espaciais.

Por meio de estudos realizados na BNCC, é possível perceber sua preocupação com a responsabilidade de preparar indivíduos através de conceitos e exemplos de cidadania, de cooperação, de argumentação, de conhecimento e comunicação, para que os licenciandos, futuros professores, estejam preparados para o mercado de trabalho de uma sociedade capitalista e para que tenham preocupação com os ambientes naturais.

Resultados e Discussão

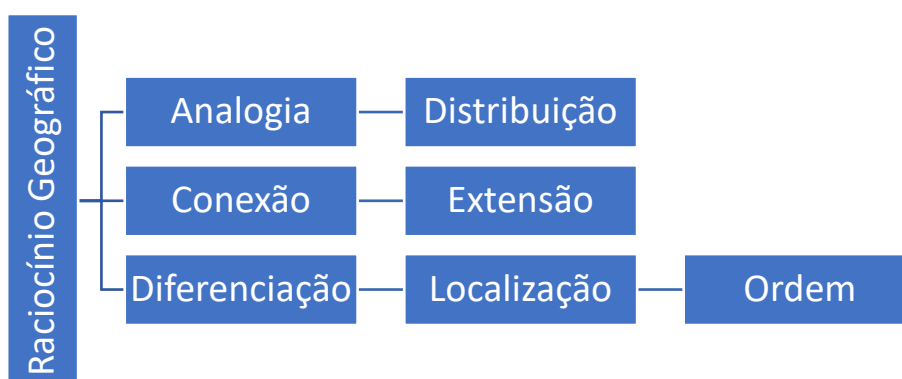
Base Nacional Comum Curricular

Após os estudos realizados nos documentos das diretrizes nacionais, são estabelecidos os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. Assim, devem estar dispostos nos currículos da instituição de ensino, como referências: a

Base Nacional Comum Curricular, na área de Ciências Humanas, e os conteúdos de Geografia.

Para tratar essas diferentes abordagens e conteúdos, há na BNCC (2018) a descrição do raciocínio geográfico, que nada mais é que um estímulo para a compreensão de espaço na superfície terrestre. De acordo com o raciocínio geográfico, existem alguns princípios que contemplam itens definidos como norteadores para essas abordagens. Os princípios são: Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização e Ordem. Há uma descrição para cada item.

Gráfico 1: Base Nacional Comum Curricular

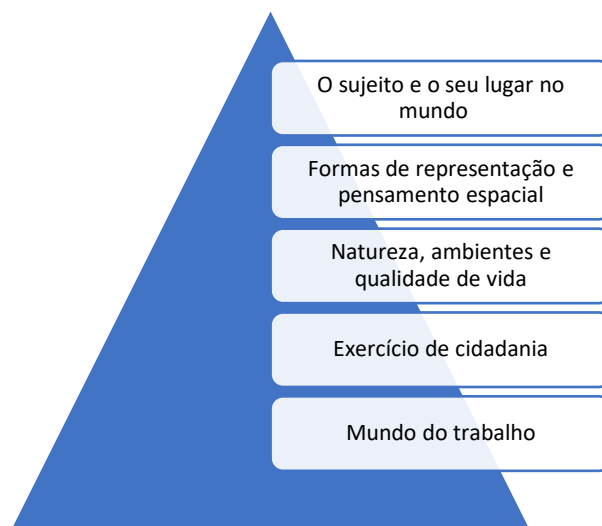


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em primeiro lugar, tem-se o princípio da **Analogia**, que possibilita verificar comparações e semelhanças entre fenômenos geográficos. A **Conexão** é o princípio de relações entre os fenômenos, que não podem acontecer isoladamente. A **Diferenciação** compreende áreas e fenômenos que são diferentes, mesmo com suas possíveis interações, como áreas de climas e vegetações diferentes, por exemplo. A **Distribuição** aponta, no espaço geográfico, a distribuição de fenômenos, recursos e pessoas, em suma, a localização de qualquer objeto na superfície terrestre. O princípio da **Extensão** refere-se à definição de espaço finito, determinado por fenômenos geográficos e suas delimitações. Já o princípio da **Localização** traz o conceito de posição de um objeto na superfície terrestre. Refere-se a um determinado local de permanência. O último princípio descrito no documento da BNCC (2018) é a **Ordem**. Trata-se de um modo de estabelecer fixação na sociedade e ser cidadão ativo e participativo, conforme as vivências são determinadas pela própria sociedade.

Para o comprometimento dos conteúdos e das abordagens da Geografia, a BNCC (2018) foi dividida e organizada por diferentes unidades temáticas.

Gráfico 2: Unidades Temáticas da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na primeira unidade temática, denominada **O sujeito e o seu lugar no mundo**, os conteúdos dispostos favorecem a estruturação do indivíduo como cidadão pertencente à sociedade, expressando identidade cultural, respeitando diferentes contextos socioculturais, propondo a busca de um lugar no mundo; sendo ativo, crítico, ético e democrático na sociedade e em suas relações e vivências cotidianas. Nessa unidade temática cabem abordagens de assuntos pertinentes à política, à cultura, aos aspectos sociais e econômicos. Trata-se basicamente da formação do cidadão de uma forma geral. Na unidade temática **Mundo do trabalho** incorporam-se conteúdos que sejam voltados para as cadeias produtivas. É composta por abordagens relacionadas ao espaço agrário e industrial, propondo relações entre o campo e a cidade, ambos em questões produtivas. Assuntos como a Revolução Industrial, a urbanização, o acelerado crescimento industrial e a consolidação de sistemas produtivos do capitalismo são destaques para essa unidade. Cabem também nessa unidade abordagens que contemplem as relações de trabalho e as mudanças que ocorrem devido aos processos e desenvolvimento dos meios de produção e dos padrões de consumo da sociedade.

E então, por sua vez, tem-se a unidade temática denominada **Formas de representação e pensamento espacial**, com temas relacionados à observação, identificação e elaboração de mapas, gráficos, imagens, com noções básicas de alfabetização cartográfica. Sendo assim, compreende-se ser essa uma unidade temática bastante relevante para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que faz parte dos estudos de Cartografia e seus desenvolvimentos.

Na unidade temática denominada de **Natureza, ambientes e qualidade de vida**, destacam-se os conteúdos da Geografia Física e da Geografia Humana, que exigem dos alunos noções mais complexas para estabelecimento de relações que sejam mais elaboradas, elencando questões da natureza, questões ambientais e suas transformações devido às atividades antrópicas. Então, torna-se fundamental conhecer os ambientes naturais, seus recursos e sua conservação nos contextos urbanos ou rurais.

É importante salientar que todas essas unidades temáticas foram descritas e dispostas a fim de proporcionar, juntamente com os conteúdos necessários para a Geografia, o **exercício de cidadania**. O objetivo foi possibilitar ao aluno a compreensão de fatos que determinaram diferentes culturas e vivências, diferentes modos de produção e de vida, os processos que levaram às desigualdades sociais e à distinção de classes dentro da sociedade. O aluno da Educação Básica poderá, então, assumir a responsabilidade de ser um cidadão ativo e participante, capaz de determinar mudanças e inibir questões irregulares que afetam o meio ambiente e seus recursos naturais, bem como aspectos que envolvem os direitos básicos de um cidadão.

Considerando os princípios norteadores do raciocínio geográfico e as unidades temáticas descritas acima, cabe definir, pela BNCC (2018), as competências específicas para os conteúdos que serão propostos para os anos finais do Ensino Fundamental. Essas competências específicas estão dispostas na área de Ciências Humanas e descritas em sete itens relevantes para o planejamento do professor, pensando na função de sala de aula, bem como na utilização de suas metodologias.

As competências específicas iniciam-se com a utilização de conhecimentos e ferramentas geográficas para compreender a interação entre a sociedade e a natureza, com a visão de conservação e preservação dos recursos naturais, propondo resolução de problemas.

O segundo item das competências visa possibilitar conexões entre as diferentes abordagens da Geografia, estabelecendo relações e percebendo a importância dos elementos geográficos para a percepção dos fenômenos, do tempo e do espaço. Também há nas competências um item que favorece a autonomia e o senso crítico e democrático do aluno, contribuindo para que ele seja participativo em ações comunitárias para o bem comum e preservação da natureza.

E, por fim, a última competência específica ditada na BNCC (2018) está em como tomar atitudes, que sejam pessoais ou em conjunto, de maneira que envolvam todas as diferenças, sem preconceitos, demonstrando autonomia, responsabilidade, determinação e resiliência. Em relação às questões socioambientais, compreender a necessidade de atitudes e de planejamento para desenvolver atividades e ações que sejam conscientes e sustentáveis, na sociedade contemporânea.

Para esses tantos desenvolvimentos que compreendem os conteúdos da Geografia, é necessário que o aluno da Educação Básica tenha alfabetização cartográfica, para identificar e contextualizar as abordagens que são mais complexas nos anos finais. Para tanto, é preciso que compreenda a transformação do espaço em território usado, espaço esse que sustenta ações concretas e relações de desigualdades de poder e desigualdades sociais, além do espaço virtual, compreendido pelas redes de comunicação e as geotecnologias.

Plataforma Virtual de Aprendizagem

O curso de licenciatura em Geografia, na modalidade Educação a Distância, oferecido pela instituição de ensino referente à pesquisa, tem duração de seis semestres, distribuídos em horas de atividades no ambiente virtual de aprendizagem, que completam 2.720 horas, no total de **disciplinas**. Para as **Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA)** são atribuídas 200 horas; para a conclusão do **Estágio Supervisionado**, 200 horas; e para o **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**, 60 horas. Esse último componente curricular tem o propósito de oferecer materiais e conteúdos que possam preparar o licenciando profissionalmente para atuar na formação de cidadãos que sejam participativos, éticos, críticos e conscientes, na sociedade e no ambiente escolar.

No curso de licenciatura em Geografia, na modalidade Educação a Distância, há 36 disciplinas: 16 disciplinas são de conteúdos e abordagens pedagógicas, 4 são optativas e 18 são disciplinas específicas da Geografia e suas abordagens.

Para cada disciplina há um tutor eletrônico, ou seja, um professor da área específica dos conteúdos que estão sendo propostos, preparado para atendimento e orientações via plataforma virtual de ensino e pelos canais de atendimento ao aluno (licenciando). Há também um docente disponível no decorrer da semana, para atendimento presencial no polo sede da instituição de ensino.

Todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia na modalidade a distância foram analisadas. No entanto, em destaque na Figura 3 há duas disciplinas que possuem conteúdos relacionados com os temas que envolvem a Cartografia e as representações do meio: Cartografia e Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento e Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Para cada disciplina há um livro-texto, formado por quatro Unidades distintas, além de tópicos como “Para saber mais”, que compreende indicações de filmes, livros, documentários, artigos e/ou *sites* relacionados com os assuntos tratados no livro-texto, além de propostas de atividades.

Na sala virtual de aprendizagem dessas disciplinas, além do livro-texto, há quatro Unidades formadas por atividades que podem ser dissertativas, questionários, simulado, fóruns e atividades wiki. As atividades **dissertativas** compreendem obrigatoriamente questões abertas, que trazem um artigo ou vídeo que complementam o enunciado da questão. As atividades de **questionário** são compostas por dez questões com cinco alternativas. O **questionário** e o **simulado** apresentam um sistema de correção automática; assim que o aluno finaliza todas as questões, o sistema lança a avaliação com a nota correspondente. São atividades avaliativas na plataforma virtual de aprendizagem, com tempo determinado de uma hora para que o aluno responda todas as dez questões. Numa mesma sala é possível que, no decorrer das unidades, sejam oferecidos tanto o questionário quanto o simulado, além das outras propostas. Sendo assim, há atividades assíncronas, ou seja, sem necessidade de estar em tempo real, e atividades denominadas de síncronas, ou seja, atividades em tempo real, on-line instantâneo.

Em continuidade, verifica-se que os alunos têm a obrigatoriedade do cumprimento das atividades na plataforma virtual de aprendizagem, acompanhadas por um tutor específico, que tem a função de orientar e estimular a realização tanto das atividades assíncronas quanto das síncronas.

A nota final de cada uma das disciplinas cursadas dá-se pela divisão de pontos entre as atividades virtuais e a realização da avaliação presencial. A pontuação total do ambiente virtual é de 4,9 pontos, e a pontuação total da avaliação presencial é de 5,1 pontos. Há mais duas formas de avaliação oferecidas pelo Núcleo de Educação a Distância: a avaliação alternativa, solicitada e paga pelo aluno, quando houver “falta” na avaliação oficial, e a avaliação de Exame, também solicitada pelo aluno, quando não obtém minimamente a média 6,0 (prova oficial ou alternativa mais o ambiente virtual). Essa avaliação de Exame, gratuita para o licenciando, dá-lhe mais uma chance de atingir a média da disciplina.

A plataforma virtual de aprendizagem adotada pelo Núcleo da Educação a Distância é o Moodle, que estabelece comunicação e interação entre os diferentes espaços geográficos e tempos. Para cada disciplina citada acima há uma sala virtual, onde constam as atividades virtuais. A sala virtual contém dois momentos de aprendizagem: o primeiro, por meio da leitura do livro-texto, e o segundo, por meio da realização das atividades propostas, assíncronas ou síncronas.

A plataforma virtual de aprendizagem suporta e favorece a interação entre o tutor da disciplina e licenciandos da sala web, possibilita o aproveitamento dos diferentes tempos e espaços de ensino, estimula a autonomia e organização dos licenciandos e facilita a construção de situações, casos e vivências de ações e metodologias que podem ser trabalhadas em sala de aula.

É possível comparar as informações acima apresentadas com as exigências dispostas na Base Nacional Comum Curricular, e comprovar que o curso de Licenciatura em Geografia, na modalidade da Educação a Distância, corresponde ao currículo proposto. Essa comparação é realizada com base em duas principais disciplinas específicas de Cartografia: Cartografia e Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento e Tecnologias da Informação e Comunicação, que seguem as exigências da Base Nacional Comum Curricular.

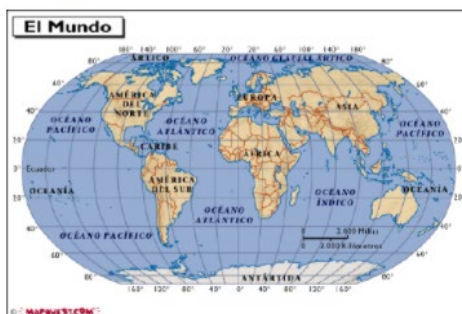
Na sala web da disciplina, dividida em quatro Unidades, há propostas de atividades que utilizam ferramentas cartográficas, como Cartografia e produção do conhecimento geográfico, sistema de referência e orientação, escala, projeções cartográficas e fundamentos de cartografia temática e sistemática. A disciplina também oferece propostas para a introdução aos produtos, procedimentos e normas de elaboração de material e domínio espacial no contexto escolar, ou seja, conceitos e técnicas da alfabetização cartográfica, bem como introdução das técnicas de

instrumentalização cartográfica, produção de maquetes, introdução ao sensoriamento remoto e sistema de informação geográfica SIG, como se pode observar na Figura 1.

Figura 1: Sala web da disciplina de Cartografia e Sensoriamento Remoto



Cartografia e Sensoriamento Remoto



FONTE:<http://www.visaogeografica.com/cartografia.htm>. Acesso em: abr. 2013.

Fonte: Plataforma Virtual de Aprendizagem.

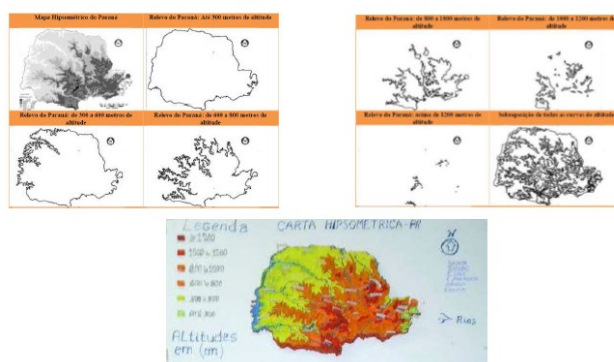
Como é possível observar na Figura 1, a sala web de cada disciplina é formada por: Introdução da disciplina, material de apoio, canais de comunicação, Unidades I, II, III e IV, avaliação de desempenho e notas.

Os conteúdos apresentados nesta Unidade são acerca dos fundamentos da cartografia, com base em seu histórico e definição, com destaque para a evolução do conceito de mapa e sua influência no desenvolvimento da sociedade. Foram expostos também o papel da ciência para a produção do conhecimento geográfico, assim como os princípios para a produção, navegação e localização, a partir de técnicas e conceitos de orientação, escala, sistemas de referência e projeções cartográficas.

O livro-texto da disciplina foi elaborado em função do que é atrativo para o licenciando, contemplando os conhecimentos necessários por meio de planejamento, desenvolvimento e conclusão do livro. Como se pode observar na Figura 2, ao aluno é oferecido suporte, em consonância com as exigências constatadas nas diretrizes nacionais da Educação vigentes em nosso país.

Figura 2: Propostas do livro-texto

Produção de maquetes



Fonte: Livro-texto de Cartografia e Sensoriamento Remoto.

É possível observar, na Figura 2, que no livro-texto disponível na sala web da disciplina há propostas para observação e produção de mapas. No decorrer dos estudos dos livros-texto, é notável a presença de propostas que contemplam os quesitos citados e expostos na Base Nacional Comum Curricular, quanto à capacidade de compreensão e identificação de fenômenos representados em mapas ou imagens captadas por satélites. Nesse aspecto, constata-se, entre as competências objetivadas na BNCC, desenvolver o “pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (BNCC, p. 366).

Na faixa etária do Ensino Fundamental, portanto, é importante desenvolver a capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e diversas outras representações do meio.

Dessa forma, é possível entender que o livro-texto oferece propostas bem elaboradas, que contemplam imagens e propostas para análises. Na Base Nacional Comum Curricular, para os anos finais do Ensino Fundamental, há, como competências específicas, a ideia de desenvolver o pensamento espacial, desenvolver autonomia e senso crítico, para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e na produção do espaço geográfico.

Considerações Finais

Buscou-se estudar as possibilidades de melhorias ao Ensino da Geografia, em especial ao estudo da Cartografia, na modalidade EaD, por meio de conteúdos e atividades propostas pela instituição de ensino aos licenciandos, que serão futuros professores.

Considerando as noções básicas e ferramentas da cartografia, buscou-se verificar quais conceitos e elementos Cartografia devem ser trabalhados, à luz dos PCN e da BNCC.

O segundo objetivo específico foi comparar os conceitos identificados com PPC de Geografia com os conteúdos de Cartografia dispostos nas disciplinas e materiais oferecidos pela instituição de ensino. Buscou-se relacionar esses objetos de estudo e de aprendizagem cartográfica, efetivamente, por meio das habilidades descritas na BNCC, bem como nos materiais e conteúdos dispostos na plataforma virtual de aprendizagem e das salas web.

Outrossim, o terceiro e último objetivo específico desta pesquisa foi investigar se o licenciando do curso de Geografia está preparado para conduzir conteúdos de Cartografia na Educação Básica. De acordo com os dados obtidos pela pesquisa, por meio do formulário do perfil sociodemográfico, 50% dos licenciandos sentem-se preparados para conduzir aulas de Geografia, na Educação Básica e Ensino Médio.

É possível notas as estreitas relações entre os conteúdos dispostos na Base Nacional Comum Curricular com os conteúdos e materiais didáticos oferecidos pela instituição de ensino, por meio da plataforma virtual de aprendizagem, estudada durante essa pesquisa.

Referências

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. 1 de novembro de 2019. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo_ead/1644/2019/10/censoeadbr_-_2018/2019. Acesso em: 10 mar. 2020.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**, Associação Brasileira de Educação a Distância, Volume 10 – 2011.

ALVES, R. Instituto Rubem Alves. Disponível em: <https://institutorubemalves.org.br/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ASSIS, E. M. Satélites Artificiais e a EAD. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012, p. 18-25.

AZEVEDO, J. C. A. Os primórdios da EAD no ensino superior brasileiro. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. vol.2. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012, p. 4.

BIBLIOTECA PROF. PAULO DE CARVALHO MATTOS. **Tipos de revisão de literatura**.

BRASIL. Lei 9394 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 15 jun. 2019.

CÂMARA, C. F.; BARBOSA, M. E. S. Abordagem Cartográfica no Ensino de Geografia: reflexões para o Ensino Fundamental. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 3, p. 31-53, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura; v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino da Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 45. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_lib_anejo_plano%20de%20aula.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

CARVALHO, Edilson Alves de. Leituras cartográficas e interpretações estatísticas I: geografia / Edilson Alves de Carvalho, Paulo César de Araújo. – Natal, RN: EDUFRRN, c2008. 248 p. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/leituras_cartograficas/Le_Ca_A01_J_GR_260508.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

LONGO, C. R. J. A EAD na pós-graduação. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009, p. 215-222.

MANFREDINI, Cíntia. Metodologia da Pesquisa. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, ago. 2002.

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, S. et al. (Org). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação,

aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-> Acesso em: jul. 2019.

OLIVEIRA, A. K. P. de; WANKLER, F. L. A alfabetização cartográfica na escola: uma leitura feita através dos mapas. **Revista Acta Geográfica**, Ano II, n. 4, p. 55-65, jul./dez, 2008.

RIOS, R. B.; MENDES, J. S. **Alfabetização Cartográfica: Práticas Pedagógicas nas Séries Iniciais**. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66646>. Acesso em: 6 maio 2020.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. Campinas, SP, 2001, p. 10-11. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/287405/1/Straforini_Rafael_M.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

TARCIA, R. M. L.; CABRAL, A. L. T. **O Novo papel do professor na EAD**. Educação a Distância: Estado da Arte volume 2. São Paulo: Pearson, 2012, p. 148-149.

TURATO, E.R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**. v.39, n.3, p.507-14, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

10 | A DISCIPLINA DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Profa. Ma. Simone Vecchio
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça
Profa. Ma. Ely Soares do Nascimento
Esp. Steve William Arai

Introdução

Esta reflexão surgiu a partir da análise de relatos dos alunos sobre a disciplina de Libras nos cursos de diferentes formações em uma instituição de ensino superior na modalidade de Ensino a Distância do Vale do Paraíba Paulista.

A autora em seu mestrado, nos anos de 2017 e 2019, orientada pelas professoras doutoras Juliana Bussolotti e Suelene Donolla, desenvolveu uma pesquisa com o tema: “UM ESTUDO DE USABILIDADE EM UMA PLATAFORMA DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: a percepção dos usuários surdos sobre as atividades virtuais”, (VECCHIO, 2019), em que aqui poderá ler alguns recortes, para elucidar a necessidade da Língua de Sinais Brasileira na vida do sujeito surdo, logo, da importância da disciplina nos cursos de Ensino Superior, pois todo profissional, ao formar-se, a de lidar com uma pessoa surda no dia a dia, seja eventualmente ou rotineiramente.

Assim sendo, faz-se necessário o capacitar-se para esse desafio profissional que enfrentará quando formado, para que esteja devidamente preparado para agir com inclusão e empatia.

Para tal analisou-se a própria plataforma de ensino a distância em questão, o relato dos alunos sobre a disciplina e a dissertação de mestrado da autora.

O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica e documental, onde fez-se análises textuais em que se retirou fragmentos de textos em que se destacou falas combinatórias sobre a disciplina e em seguida estas foram comentadas pela autora.

A Disciplina de Libras no Ensino Superior

A disciplina de Libras nesta determinada instituição de Ensino Superior que trabalha com a modalidade da Educação a Distância, tem como rege a LEI Nº 5.626/2005.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005)

Em sua ementa pretende-se conhecer os aspectos legais que reconhecem a LIBRAS como língua e o contexto histórico da Língua Brasileira de Sinais no Brasil. Destacar como elementos fundamentais do estudo, a Cultura, Identidade e Comunidade Surda; a conceituação e estruturação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Compreender o sistema de classificação da LIBRAS e classificadores, bem como os principais parâmetros da LIBRAS: alfabeto manual, numerais, e sinalização básica.

Desta forma os alunos dos cursos de licenciatura cursam a disciplina regularmente e dos demais cursos de forma optativa.

Porém, percebe-se que entre a maioria dos alunos acabam optando por cursar a disciplina. Isso é possível de observar pelo grande volume de salas e alunos de outros cursos entre as correções mensais.

Os relatos de alunos sobre a disciplina de Libras

Segue abaixo os relatos de alguns alunos retirados da plataforma de Educação a distância, da atividade descrita em seguida:

Atividade: Relato de Experiência

Chegou o momento de refletir sobre a disciplina e fazer uma avaliação. Conte-nos o que você já sabia e quais os conhecimentos adquiridos com o estudo dos conteúdos abordados na disciplina Libras.

Foi produtiva? Houve aprendizado significativo? Quais? O que você mais gostou em Libras no curso da UnitaU? O que você gostaria de ter visto e faltou?

Disserte sobre as questões apresentadas com um texto de sua autoria. (PLATAFORMA EAD UNITAU, 2021).

Conforme apontam alunos e alunas do curso de licenciatura em artes visuais, a disciplina disponibilizou conhecimentos antes não refletidos por eles:

“Eu realmente não tinha quase nenhum conhecimento sobre Libras, acredito que por causas óbvias de não ter muito contato com surdos. Confesso que me emocionei com a história de Hellen Keller e Anne Sullivan, a resiliência de Anne para ensinar a linguagem dos sinais demonstra a boa vontade, o que é muito inspirador para mim.”

“Conhecer um pouco da realidade dos surdos e da família, me fez refletir a respeito do dia a dia dos CODA e como se dão as relações dentro e fora de casa. Penso que talvez a Linguagem Sinais pudesse tornar-se parte do ensino fundamental popularizando-se mais entre pessoas não surdas.”

“Minha observação sobre a matéria é a importância da comunicação para todas as pessoas, todos querem participar, todos querem ser reconhecidos, compreendidos com clareza e viver uma vida participativa e produtiva em sociedade, com certeza esse pequeno contato com a Linguagem dos Sinais agregou conhecimentos e reflexões importantes para mim. Muito obrigado.”

Os alunos e alunas do curso de Superior de Tecnologia em Apicultura e Meliponicultura traz em suas considerações os aspectos políticos e socioemocionais sobre o ensino da língua de sinais:

“Meu olhar sobre a língua de sinais e sua importância foram bastantes alteradas a partir desse curso, fica meu respeito pelas instituições que buscam prover o curso e dessa maneira facilitar nosso ingresso nesse mundo fantástico. Dessa forma, me desponto dando os primeiros passos para me integrar nesse contexto de luta de inclusão de forma total dos surdos.”

“O corpo fala: bocejar, sorrir, cruzar os braços. Para pessoas que não possuem deficiência auditiva, esses sinais, muitas vezes sutis durante uma interação, podem passar despercebidos. Já para quem tem nos gestos o principal foco da comunicação, o corpo de fato é o que fala. Por isso, alfabetizar-se em libras pode ser uma forma de auto percepção e autoconhecimento para quem não possui deficiência, o que contribui, inclusive, para a comunicação interpessoal.”

“Sem contar que aprender libras é uma decisão, de fato, inclusiva. Quando as pessoas se comunicam comigo por libras me sinto respeitada. É completamente diferente do contato superficial que tenho com quem só faz gestos”.

“Destaco como principais conhecimentos adquiridos nesta matéria os fatos de libras não ser uma linguagem e sim uma língua, além disso as variações culturais da comunidade surda, assim como a própria variação da surdez. Destaco também como ponto relevante a variação nas formas de comunicação e os avanços adquiridos para ofertar acessibilidade e conhecimento aos que usam libras como meio de comunicar-se. De grande valia também vejo os aspectos e conhecimentos históricos trazidos acerca de libras, e também da comunidade surda como um todo. Vejo um enorme avanço neste meu conhecimento inicial, que até então não passava de alguns achismos e algumas ligações com a necessidade de acessibilidade. Terminando esta matéria conheci muito a amplitude do tema e consegui entender um pouco mais do assunto, apesar de ser apenas um breve início

consegui despertar algumas chamadas que até então não havia levado em consideração.”

Atualmente muito se fala em inclusão social, mas nem sempre se conhece como colocar isso em prática, ou como fazer para trazer essa inclusão para o nosso dia a dia. Desta forma, temos a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para promover esta inclusão. Portanto, hoje em dia é de suma importância que se estude Libras para o desenvolvimento social, não apenas daquele que é deficiente auditivo, mas também de todos aqueles que convivem com ele. Importante estarmos preparados para que não haja exclusão social em nenhum momento.

O ensino da língua de sinais ainda é pequeno em porcentagem, no Brasil, porém acredita-se que uma vez que a educação vem crescendo no país, crescerá proporcionalmente, o número de pessoas que saibam essa linguagem. Sendo então o aprendizado da linguagem de sinais importante para o crescimento pessoal e profissional do indivíduo, entende-se que é de extrema importância esta disciplina ser ministrada em todos os cursos superiores oferecidos. Também como se faz necessário o estudo posterior a este curso.

“Comunicação é essencial. Nunca imaginei que seria tão difícil se comunicar usando libras (talvez eu sinta essa dificuldade por não ter familiaridade, ainda, com os sinais). O movimento das mãos se mostrou, para mim, muito complexo e difíceis de reproduzir. Não imaginava que seria tão desafiador iniciar no mundo da língua de sinais, e apesar das dificuldades estou gostando de conhecer mais sobre o assunto. Aprendi novos sinais, novas configurações de mãos, aprendi a posicionar as mãos da forma correta e também já sei que preciso usar expressões faciais para melhorar minha comunicação durante a conversação. Cada vez mais eu compreendo a necessidade de conhecer sobre esse “novo mundo”.

“O ponto mais importante da disciplina foi conhecer a história de Libras e entender que o seu processo de reconhecimento perante a sociedade não foi fácil e que ainda temos que avançar cada dia mais para proporcionar uma melhor educação e mais reconhecimento”.

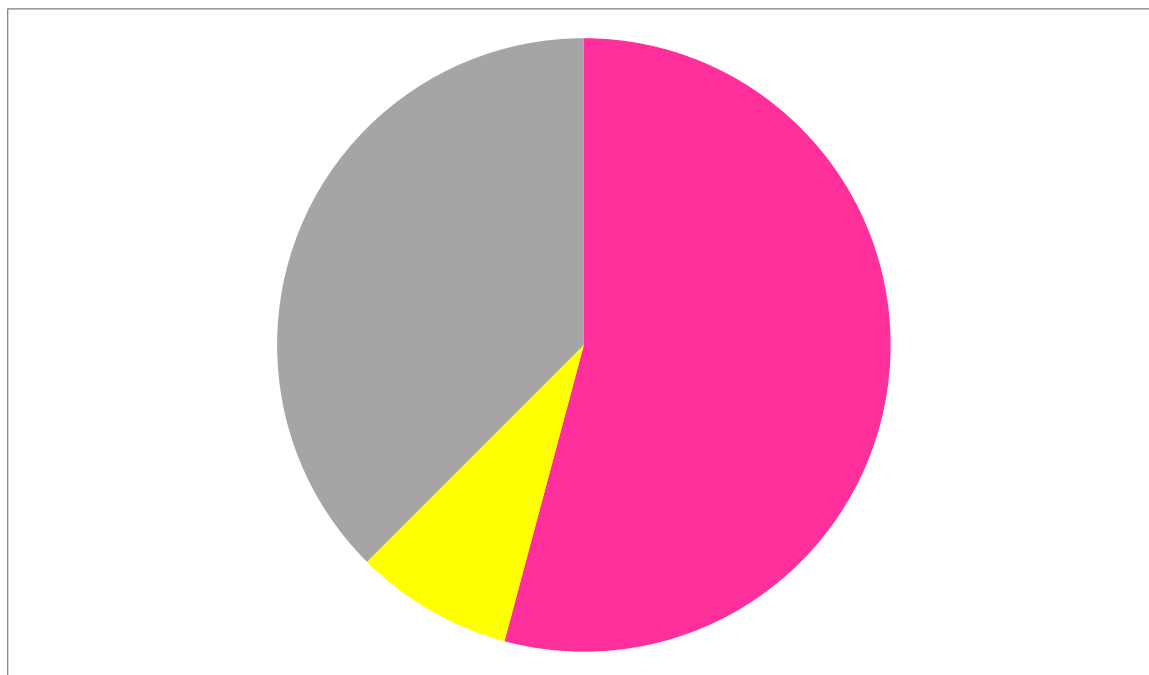
Nos relatos dos alunos e alunas de Pedagogia, pode-se constatar que as questões relacionadas à comunicação interpessoal e contextualização histórica chamaram a atenção deles.

Quadro 1: exemplos de análise dos depoimentos.

Quanto ao CONHECIMENTO	Quanto às EMOÇÕES suscitadas	Quanto às APRENDIZAGENS
O aluno relatou que não tinha conhecimento acerca do tema	O aluno relatou que se emocionou com o conteúdo da disciplina	O aluno relatou que aprendeu sobre o assunto relacionado à disciplina
<p>não tinha quase nenhum conhecimento sobre Libras, Nunca imaginei que seria tão difícil se comunicar usando libras (talvez eu sinta essa dificuldade por não ter familiaridade, ainda, com os sinais). O movimento das mãos se mostrou, para mim, muito complexos e difíceis de reproduzir. enorme avanço neste meu conhecimento inicial Destaco como principais conhecimentos adquiridos nesta matéria os fatos de libras não ser uma linguagem e sim uma língua Destaco também como ponto relevante a variação nas formas de comunicação e os avanços adquiridos para ofertar acessibilidade e conhecimento aos que usam libras como meio de comunicar-se. Cada vez mais eu compreendo a necessidade de conhecer sobre esse “novo mundo”</p>	<p>me emocionei com a história de Hellen Keller e Anne Sullivan, demonstra a boa vontade, o que é muito inspirador para mim. as relações dentro e fora de casa. Penso que talvez a Linguagem Sinais pudesse tornar-se parte do ensino fundamental popularizando-se mais entre pessoas não surdas. todos querem ser reconhecidos O corpo fala: bocejar, sorrir, cruzar os braços Quando as pessoas se comunicam comigo por libras me sinto respeitada acredita-se que uma vez que a educação vem crescendo no país</p>	<p>Conhecer um pouco da realidade dos surdos e da família, me fez refletir a respeito do dia a dia dos CODA Agregou conhecimentos e reflexões importantes para mim. Desponto dando os primeiros passos para me integrar nesse contexto de luta de inclusão de forma total dos surdos. esta matéria conheci muito a amplitude do tema e consegui entender um pouco mais do assunto conhecer a historia de Libras e entender que o seu processo de reconhecimento perante a sociedade não foi fácil e que ainda temos que avançar cada dia mais para proporcionar uma melhor educação e mais reconhecimento</p>

Fonte: Vecchio, (2021)

Gráfico 2: exemplos de análise dos depoimentos.



Fonte: Vecchio, (2021)

No gráfico acima constata-se claramente que o maior fragmento do disco se refere aos alunos que relataram ter se emocionado com o conteúdo da disciplina, em segundo lugar lê-se os alunos que relataram ter aprendido sobre o assunto relacionado à disciplina e por último os alunos que relataram que não tinham conhecimento acerca do tema o que se percebe que são bem poucos em relação aos demais.

Numa breve análise das considerações finais da pesquisa ‘UM ESTUDO DE USABILIDADE EM UMA PLATAFORMA DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: a percepção dos usuários surdos sobre as atividades virtuais’ de 2019, pela mesma autora, traz a perspectiva desses depoimentos dos alunos de 2021.

Considerações Finais

Considerando-se que a discussão consolidada no ano de 2019 por esta autora e suas orientadoras que novamente aqui posicionam-se sobre o tema da usabilidade.

Questiona-se então: O que mudou acerca do tema?

Dentro da plataforma em que a pesquisa foi desenvolvida os apontamentos feito pelos sujeitos Surdos da pesquisa, foram colocados em prática para que as mudanças fossem aceitas pela instituição de ensino e então implementadas.

[...] em relação ao uso do *software* do *avatar* de LIBRAS, este, além de não fazer uso das expressões faciais e corporais, ainda faz uma tradução literal da língua portuguesa para a LIBRAS, o que pode causar erros de interpretação e até agregar, dessa forma, o entendimento equivocado da mensagem para o sujeito surdo. No caso desta pesquisa, focada nas atividades virtuais, pode, assim, com o uso do *avatar*, levar o aluno surdo a entender a consigna errada e responder de forma equivocada a atividade. Dessa forma, o aluno surdo pode ter prejuízos na avaliação. (VECCHIO, 2019, p. 117).

A Universidade hoje conta com uma equipe de três intérpretes de Libras, que além de adaptarem os materiais de vídeo aulas com legendas de Libras, atendem os alunos Surdos por vídeo chamadas on-line quando necessário para tirar dúvidas e ou interpretarem materiais disponíveis na plataforma com urgência.

[...] os participantes da pesquisa sugerem a possibilidade de se desenvolver um recurso no departamento de informática da instituição, onde o usuário possa selecionar se quer ou não fazer uso da janela de LIBRAS. Porém, destacam a importância de que este recurso conte com um profissional tradutor intérprete de LIBRAS e não com um *avatar*.

Eles enfatizam que seria um recurso a ser usado pelo usuário surdo, caso tenha necessidade; assim, não seria obrigatório a todos usuários da plataforma virtual, visualizá-lo na tela ao abrir a atividade, para que não atrapalhe os usuários ouvintes, tirando a atenção. (VECCHIO, 2019, 2019, p. 118).

O Aplicativo VLibras foi mantido na plataforma *moodle* pela universidade, desta forma, caso o aluno Surdo seja desejoso de fazer uso deste recurso ao invés de optar pelo tradutor intérprete de Libras, assim poderá fazer.

O aluno Surdo ainda conta com o recurso da legenda escrita em todos os vídeos, para o caso de preferir ler ao invés de optar pelo tradutor intérprete de Libras ou pelo Avatar.

Este foi o principal recurso apontado pelos sujeitos da pesquisa com menor usabilidade devido à falta de expressões faciais, que de acordo com Oates; Vecchio (1969;2017) são de grande importância nas línguas de sinais em todo mundo, não sendo diferente no Brasil.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.

OATES, Eugenio. VECCHIO, Simone. **Língua das mãos**. Aparecida – SP: Editora Santuário, 2017.

VECCHIO, Simone. **UM ESTUDO DE USABILIDADE EM UMA PLATAFORMA DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA**: a percepção dos usuários surdos sobre as atividades virtuais. Dissertação. Mestrado em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté. Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti. Coorientadora: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça. 2019.

11 | A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Profa. Ma. Ana Iracema N. F. N. de Oliveira

Profa. Ma. Anne Matarazzo

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Introdução

Muito se tem falado nos últimos dez anos sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem no contexto do Ensino Superior, como um movimento de trazer à reflexão a necessidade de se colocar o estudante na condição de protagonista de seus processos de aprendizagem. Na concepção das Metodologias Ativas, um dos elementos centrais está no desenvolvimento da autonomia, condição essencial para o exercício desse protagonismo.

Refletir sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem no contexto da Educação à Distância requer compreender a importância deste primeiro princípio: o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, em um processo planejado e intencional, que possibilita um avanço gradual em níveis de complexidade.

“*No more passive students*” se tornou um *slogan* para iniciar o planejamento e a implementação de Metodologias Ativas de Aprendizagem em diferentes instituições de ensino, departamentos e cursos. Ao mesmo tempo, testes de usabilidade e diferentes pesquisas têm sido realizadas em cursos EAD para assegurar ambientes mais intuitivos, interativos e colaborativos para que os estudantes possam aprender de forma significativa.

É nesse sentido que se configura o objetivo deste trabalho: discutir as relações existentes entre Educação à Distância e Metodologias Ativas de Aprendizagem, considerando atividades realizadas no âmbito dos cursos da EAD-UNITAU.

Nas próximas seções será apresentada uma breve contextualização teórica sobre os temas que envolvem a Educação à Distância e as Metodologias Ativas de Aprendizagem. Em seguida, apresentam-se a descrição da metodologia empregada, os resultados alcançados e discutidos à luz da teoria, e as considerações finais.

Metodologias Ativas de Aprendizagem e Educação a Distância

Discorrer sobre o conceito de Metodologias Ativas de Aprendizagem implica considerar, inicialmente, a afirmação de Moran (2018, p.3), que diz que “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”.

Não se trata, nesse caso, de escolher estratégias em que os alunos precisem se movimentar corporalmente, por exemplo. A proposta do uso de Metodologias Ativas é a da aprendizagem colaborativa; da reflexão, individual e coletiva; da preparação para as aulas; do estudo dos conceitos; da seleção de estratégias; da reflexão sobre o contexto; da resolução de problemas concretos; da necessidade de formar e de formar-se para transformar o mundo que nos rodeia.

Para isso, é preciso que as Instituições de Ensino e seus docentes compreendam a importância do planejamento e da intencionalidade educativa na condução dos cursos, das disciplinas, das aulas e dos projetos estarem alinhados à uma concepção de ser humano e do contexto vivido.

Quando se compreende que toda pessoa é capaz de aprender, desde que lhe sejam dadas oportunidades para isso, quando se compreende que todo ser humano está em constante formação, em um movimento de aprender a aprender e a desenvolver-se ao longo da vida, é possível pensar na implementação de Metodologias Ativas ao longo do processo educativo que considerem as particularidades das pessoas, dos grupos e dos cursos.

Ao mesmo tempo, optar por essas Metodologias exige uma compreensão do contexto social vivido, atualmente marcado, por exemplo, pelo advento das tecnologias digitais da informação e da comunicação que têm mudado nossas formas de ser e de estar no mundo, como já afirmava Castells (2004). Atrelado a isso, tais transformações têm modificado substancialmente as formas de se fazer ciência, potencializando as descobertas científicas - cada vez mais velozes - em redes de grupos colaborativos, em diferentes partes do mundo. Facilmente é possível compartilhar resultados preliminares de pesquisa que podem ser aperfeiçoados por pesquisadores de diferentes instituições, em uma fração muito curta de tempo, o que era praticamente impossível há cerca de uma década.

Quando se compreende essas questões, é possível pensar na organização curricular dos cursos a partir de um olhar mais científico e, ao mesmo tempo, contextualizado, capaz de procurar compreender o que precisa ser ensinado ao mesmo tempo em que se investiga quem são os alunos, em quais contextos vivem, quais seus desejos e quais as possibilidades de atuação e necessidade de formação.

Não se trata aqui, nesse sentido, de pensar em uma única Metodologia Ativa, como mais apropriada para este ou aquele curso ou para a modalidade presencial ou à distância, como é o caso deste estudo. Trata-se de se questionar, a todo o momento, sobre quais seriam as melhores formas de aprender aquilo que eu preciso ensinar.

Quando esta pergunta é feita, um grande leque de possibilidades - e oportunidades - se abre para se pensar os processos de ensino a partir dos conteúdos a serem trabalhados, das estratégias escolhidas em função dos diferentes grupos, dos diferentes problemas existentes, das competências e habilidades a serem desenvolvidas, das redes de colaboração a serem firmadas e dos diferentes ambientes de aprendizagem, quer seja virtuais, quer seja presenciais, quer seja alternados, de forma síncrona ou assíncrona.

Ao mesmo tempo, refletindo sobre as especificidades da Educação à Distância, espera-se que seja uma modalidade de ensino em que prevaleça a autonomia dos estudantes quanto ao trânsito sobre o ambiente de aprendizagem, sobre os materiais de ensino e sobre as relações entre os diferentes sujeitos de aprendizagem, professores e estudantes, em diferentes tempos e espaços, proporcionados por esta estrutura. Forma-se e espera-se da formação que os estudantes se desenvolvam, gradualmente, em um processo de desenvolvimento da autonomia e da construção do próprio conhecimento.

Docentes e discentes no Ensino Superior em cursos EAD: desafios e possibilidades para o trabalho com Metodologias Ativas

Docentes no Ensino Superior: uma primeira reflexão

Ao se tratar das relações e dos desafios enfrentados pelos docentes do Ensino Superior na utilização das Metodologias Ativas, pode-se apontar a resistência por parte de alguns como uma das principais dificuldades encontradas, como afirmam Blaszkoi, Claro e Ujiiie (2021). De acordo com os autores, essa resistência pode ser

devido a formação tradicional do docente e/ou pela falta de uma formação mais especializada sobre as metodologias ativas e os benefícios de sua aplicação nos processos de ensino e aprendizagem.

Para Nogueira, Leal, Miranda e Casa Nova (2020), a maioria dos docentes que atua no Ensino Superior não teve uma formação sistematizada para o exercício da docência. Os autores entendem que uma formação sistematizada contém um conjunto de saberes práticos (experenciais), humanos (relacionamento interpessoais), técnico-científicos (formação acadêmica) e didático-pedagógicos (princípios e estratégias educacionais). E que o docente precisa mobilizar esses saberes para auxiliar os discentes a alcançarem os objetivos educacionais propostos. Quando o docente não tem esse conjunto de saberes ele deve buscá-lo, especialmente para a aplicação das metodologias ativas.

Para suprir essa lacuna de saberes o docente também deve contar com a Instituição de Ensino Superior (IES) na qual atua. A formação continuada dos docentes deve ser estimulada e possibilitada pela IES pelo oferecimento de cursos, oficinas e palestras que possibilitem uma formação apropriada.

Outro motivo encontrado para a resistência de alguns docentes é o receio de que o uso dos recursos tecnológicos e de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem venha a substituir o professor. Para Andrade, Aguiar, Ferrete, Santos (2020) é importante trabalhar com os docentes as diferentes características das gerações X, Y e Z, e ainda ressaltar que cada geração aprende de uma maneira. Para os autores, apesar da geração Z ter maior facilidade no uso dos recursos tecnológicos e aprender muito nessa interação, o professor continua tendo um importante papel de mediador nos processos de ensino e aprendizagem. “O professor não deve sair de cena, mas ocupar um lugar que permita que o aluno tenha espaço” (ANDRADE; AGUIAR; FERRETE; SANTOS; 2020, p.6).

Nesse sentido, acredita-se que o docente pode utilizar recursos tecnológicos e metodologias ativas para mediar o processo de ensino e aprendizagem, de forma que o aluno seja o protagonista. Aliás, levar o aluno a ser protagonista deste processo e entender a importância deste protagonismo também é um desafio para o docente.

Outro desafio encontrado pelos docentes do Ensino Superior na modalidade à distância ou na modalidade remota é a dificuldade da aplicação das metodologias ativas nas diferentes plataformas que se configuram como Ambientes Virtuais de

Aprendizagem, como o *Moodle*, por exemplo. Estes dois desafios serão explicitados a seguir.

Discentes no Ensino Superior: uma segunda reflexão

Para descrever sobre as relações e os desafios dos discentes no Ensino Superior é importante compreender que cada geração de estudantes tem um perfil diferente e uma forma de aprender característica.

De acordo com os estudos de Andrade, Aguiar, Ferrete, Santos (2020), atualmente, as gerações estão divididas em: geração baby boomers, X, Y, Z, e Alpha. Pode-se dizer que há um grande número dos alunos no Ensino Superior que fazem parte da geração Z, que abarca os nascidos entre os anos de 1992 e 2010. Ela é considerada uma geração nativa digital, pois estes jovens dominam o uso dos recursos tecnológicos. Os jovens da geração Z aprendem de forma múltipla e são conhecidos por realizarem diversas tarefas ao mesmo tempo, por serem participativos nas redes sociais, por serem rápidos e resilientes. Porém, são ansiosos, impacientes, se concentram mais no mundo virtual do que no mundo real, e talvez isso seja um dos motivos que os levem a ter dificuldade na interação social.

Considerando estas características, Andrade, Aguiar, Ferrete, Santos (2020) acreditam que a aplicação de diferentes Metodologias Ativas ao longo do processo de ensino e aprendizagem dos discentes dessa geração seja uma boa estratégia educacional, muito embora não seja um consenso de que todas as estratégias de aprendizagem ativa obtenham respostas positivas por parte dos estudantes. Um exemplo disso é a estratégia da sala de aula invertida, em que o aluno precisa realizar alguma tarefa (ler texto ou ouvir um podcast ou assistir um vídeo) anterior à aula. Para os autores, os estudantes possuem uma certa dificuldade em se envolverem com atividades desta natureza.

Outra dificuldade apresentada pelos discentes, de acordo com Andrade, Aguiar, Ferrete, Santos (2020), é a dificuldade de participar de atividades que envolvam a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos, pois estas demandam mais tempo e concentração e exigem que os estudantes se envolvam de forma individual e coletiva nas proposições apresentadas pelos docentes.

É importante salientar que apesar dessa geração ter muita habilidade com os recursos tecnológicos e serem muito interativos nas redes sociais, a grande maioria desses jovens tiveram uma educação tradicional, na qual foram poucas vezes os protagonistas. Então, no Ensino Superior quando o professor propõe algumas atividades por meio das quais ele precisa ser o protagonista, em muitos casos, ele resiste, e até reclama, pois acha que o professor não está desempenhando o seu papel e está dando muito “trabalho” para ele.

Assim, o docente tem o importante papel de verificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes e assim, propor atividades que os auxiliem a desenvolver competências e habilidades necessárias para assumir o seu protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem: uma terceira reflexão

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um *software* desenvolvido para o gerenciamento da aprendizagem via *web*. Dos diversos tipos existentes de AVA, o mais utilizado no Brasil é o *Moodle* (NOGUEIRA; LEA; MIRANDA; CASA NOVA; 2020). Para os autores, a escolha pelo *Moodle* se dá principalmente pelo fato de ser um *software* livre e gratuito. Além disso, por ser desenvolvido de maneira colaborativa por programadores e desenvolvedores de *software* livre, administradores de sistemas, professores, *designers* e usuários de todo o mundo, está sempre evoluindo e se adequando às necessidades dos seus utilizadores

As ferramentas do *Moodle* são consideradas potencializadoras na Educação a Distância, pois permitem novas formas de aprender, informar e comunicar e também promovem a construção de ideias e saberes compartilhados, por meio de ferramentas de comunicação assíncronas, como a caixa para mensagens e o fórum, e síncronas, como o chat. Há ainda as ferramentas que possibilitam desenvolver os conteúdos das disciplinas, como a lição, a tarefa, o questionário, entre outros (SOUZA; SILVA; MATOS, 2015). Por meio de ferramentas como a *wiki*, se potencializa a colaboração entre os alunos, possibilitando a composição colaborativa, a interação, a coparticipação ou coautoria.

No entanto, apesar dos benefícios trazidos pelo *Moodle*, quando se trata da aplicação das metodologias ativas nesse ambiente virtual encontram-se alguns desafios. Um deles é a dificuldade do docente na utilização dos recursos tecnológicos

no planejamento e execução de atividades por meio das quais o estudante possa participar de estratégias ativas, pois lhe faltam um conjunto de saberes necessários para esta utilização. Muitas vezes, verifica-se que no AVA são elaboradas as mesmas estratégias de ensino tradicionais utilizadas por esses docentes em aulas no modelo presencial.

Outro desafio refere-se a dificuldade de encontrar *plugins* gratuitos que possam ser adaptados para a aplicação de diferentes atividades que envolvam metodologias ativas. Os *plugins* permitem a inclusão de recursos e funcionalidades adicionais ao *Moodle* e há alguns gratuitos que foram desenvolvidos de forma colaborativa e outros pagos que foram desenvolvidos por empresas específicas. Muitos docentes utilizam recursos como o *Kahoot*, o *Mentimeter*, o *Padlet*, o *Zoom*, o *Pixton Edu*, entre outros. Esses recursos são gratuitos, mas não é possível utilizá-los dentro do *moodle*, dificultando o processo de avaliação das atividades realizadas por meio deles. Assim, a falta de recursos ou mesmo o desconhecimento dos *plugins* existentes dificultam a aplicação das metodologias ativas no *Moodle*.

Uma possibilidade para sanar estas dificuldades poderia ser o desenvolvimento de um programa contínuo de formação continuada no contexto da IES em que o docente atua. Neste caso, ele poderia planejar atividades colaborativas com outros professores e/ou tutores de um mesmo curso, área ou de cursos diferentes, executá-las e avaliá-las, de forma individual e coletiva. Os casos de práticas poderiam ser discutidos com todo o grupo de professores ou em pequenos grupos, de forma que possam aprender, também, com a própria prática e com a reflexão sobre ela.

Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa, apresenta o resultado de duas práticas educativas, realizadas no âmbito da EAD-UNITAU, nos anos de 2019 e 2020 envolvendo Metodologias Ativas de Aprendizagem. A primeira prática educativa foi realizada nos cursos da área de Gestão e Negócios e a segunda prática educativa foi realizada no âmbito do curso de Licenciatura em Música.

Foram utilizados, como instrumento para a coleta de dados, a pesquisa documental de: (i) Projeto Piloto de Ações Integradoras; (ii) Sala Virtual no AVA; e (iii) Atividades realizadas pelos estudantes no AVA. Os dados foram analisados considerando a descrição das práticas realizadas, os projetos que as fundamentaram

e as reflexões que orientam os estudos sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem e Educação a Distância.

Resultados e Discussão: refletindo sobre a aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem na EAD-UNITAU

Pode-se dizer que muitos dos desafios apresentados anteriormente estão sendo trabalhados e vencidos na EAD-UNITAU, a partir da mudança de cultura organizacional, na qual se favorece a quebra de paradigmas e se incentiva a inovação e o protagonismo dos alunos. A UNITAU oferece aos professores, no início de cada semestre, o PROFOCO (Programa de Formação Continuada), um evento que tem como objetivo a formação continuada dos docentes da IES.

Nesse evento, além de serem oferecidos encontros formativos, oficinas e palestras, com intuito de promover os saberes faltantes para a formação sistematizada necessária aos docentes do Ensino Superior, também possibilita o encontro dos docentes de todas as áreas da IES, promovendo reflexões e debates sobre temas de grande importância para a educação, como por exemplo a importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Um outro tema que vem sendo muito trabalhado no PROFOCO desde 2018 é “Metodologias Ativas e o protagonismo do aluno”, o que motivou os docentes da EAD-UNITAU, em especial os coordenadores de curso, a refletirem e a criarem estratégias educacionais envolvendo metodologias ativas e materiais didáticos, com o apoio de dois setores: a “Fábrica de Conteúdos” e a “Tecnologia da Informação e Comunicação”. Apesar do grande volume de trabalho, as duas últimas equipes têm buscado *plugins* ou outras alternativas mais viáveis para a aplicação das metodologias ativas no Moodle.

Salienta-se que para a elaboração dessas estratégias educacionais surgiu um outro desafio que foi o de compreender as diversas realidades dos alunos da modalidade à distância, considerando os diferentes cursos (licenciaturas, gestão e negócios, apicultura, etc) em diversos lugares do país, sendo de idades (gerações), culturas e rendas distintas.

A seguir serão apresentados dois exemplos exitosos de aplicação de metodologias ativas na EAD-UNITAU.

Projeto Piloto de Ações Integradoras: a experiência dos Cursos de Gestão e Negócios

Os cursos de Gestão e Negócios da Universidade de Taubaté na modalidade à distância, no período anterior à pandemia do COVID-19 (ou seja, antes de março de 2020), ofereciam aos alunos das regiões próximas ao polo de Taubaté alguns encontros presenciais. Esses encontros possibilitaram aos alunos um contato com os professores, além de oferecer eventos e atividades de abrangência, para o fortalecimento da formação, tanto no âmbito profissional, acadêmico e pessoal.

Diante deste cenário, foi elaborada uma proposta chamada Projeto Piloto de Ações Integradoras, que oferecesse atividades que promovessem uma maior interação entre os alunos e, ao mesmo tempo, os levassem a assumir seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, além de uma compreensão mais ampla da área de gestão e negócios. Os cursos envolvidos foram: Tecnólogo em Logística, Processo Gerencial, Gestão Comercial e Gestão de Recursos Humanos, além dos cursos de bacharelado em Administração, Ciências Contábeis e Gestão Financeira.

O projeto foi elaborado a partir de uma trilha do conhecimento, em que o aluno pudesse, a partir de uma visão macro e global, solucionar problemas complexos, inerente à atualidade e à atuação profissional. O projeto teve como premissa a utilização de metodologias ativas e como principais objetivos a capacitação do aluno para o trabalho em equipe, com discussões temáticas, e direcionadas, resumindo os elementos da prática profissional e da teoria, possibilitando a aplicabilidade dos conteúdos abordados, e ressaltando a interdisciplinaridade; o treinamento do aluno para uma visão inovadora, holística e empreendedora e o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas do aluno, adquiridas durante o curso.

As principais habilidades e competências trabalhadas neste Projeto foram a Visão sistêmica; Percepção Holística; Identificação das potencialidades e conhecimento das áreas de atribuição/atuação do futuro profissional. Percebe-se que tanto as habilidades e competências transpassam o nível acadêmico, pois permitem uma aplicabilidade das questões acadêmicas, em função de uma aprendizagem concreta e efetiva.

A construção metodológica do Projeto Piloto de Ações Integradoras consistiu em reuniões presenciais, trabalho por equipes e desenvolvimento de Cases, formado por três eixos estruturadores, conforme pode ser verificado na figura 1.

Figura 1 - Eixos do Projeto Piloto de Ações Integradoras

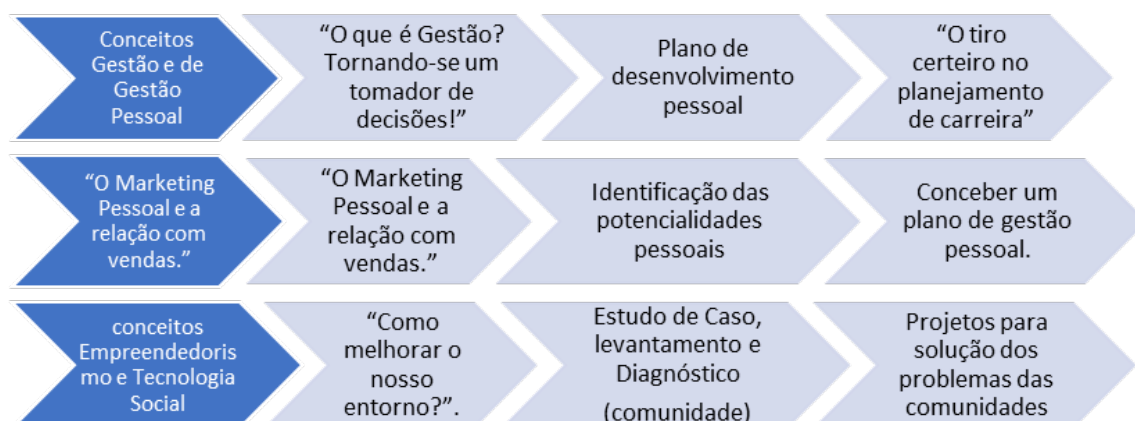


Fonte: Autoras (2021).

Como o projeto visa demonstrar na prática os conceitos de gestão, os eixos estruturadores formam entre si conhecimentos necessários para a atuação profissional do Gestor, evoluindo em grau de complexidade e buscando a interdisciplinaridade. Nos primeiros dois eixos buscou-se conceituar o assunto teoricamente, refletir sua aplicação prática e, como exemplo, aplicar em suas vidas pessoais. E no terceiro eixo, uma aplicação prática, utilizando-se do Estudo de Caso, como prática metodológica.

Na figura 2 é possível verificar como cada eixo se estruturou. As etapas consistem em quatro momentos, sendo três etapas particulares de cada eixo e uma comum a todas. Esta última é realizada ao final de cada etapa, antes de entrar na próxima. Esta etapa comum consiste em uma reflexão quanto ao processo desenvolvido; verificar a aderência ao tema, autoavaliação e avaliação do grupo, percepção dos alunos quanto às dificuldades do processo e compartilhamento das vivências entre os alunos.

Figura 2 - Etapas do Projeto Piloto de Ações Integradoras



Fonte: Autoras (2021).


Buscando atender às habilidades e competências a serem trabalhadas, a utilização das metodologias ativas se fez essencial e fundamental ao objetivo proposto, possibilitando maior engajamento por parte dos alunos. Também buscou-se a cada etapa destacar o papel do aluno como protagonista deste processo, de forma que a ação partisse do aluno, a partir de sua reflexão, análise crítica e posterior resposta à demanda existente.

Como exemplo destas questões aqui abordadas, apresenta-se a atividade intitulada “O tiro certo no planejamento de carreira”, como parte integrante do eixo estruturador 1, e desenvolvido na etapa 3, conforme pode ser visto na Figura 3. Esta atividade foi uma vivência prática de uma etapa realizada pelos alunos, em que deveriam na etapa anterior realizar um Plano de gestão e desenvolvimento pessoal, incluindo questões pessoais e profissionais, identificando as suas potencialidades, e suas percepções quanto ao seu posicionamento frente aos desafios e metas pessoais.

Para se obter esse tipo de retorno e engajamento do aluno, na construção do plano de aula, foi estabelecido como método a aplicação de perguntas, onde o aluno era indagado a refletir. O professor apresentava questões em que o aluno deveria refletir e solucionar. O professor, a partir de então, apresentava uma breve conceituação, os alunos se reuniam em grupos e estes, por sua vez, se organizaram, elegeram um líder que deveria conduzir a equipe no desenvolvimento das etapas e fases. Cada aluno era instigado a se posicionar e emitir sua opinião e visão acerca da

temática. O professor se tornou um agente, um espectador e com pequenas intervenções direcionadas, mediava o desenvolvimento do trabalho.

Figura 3 - Plano de Aula

 PLANO DE AULA – METODOLOGIA ATIVA – SEMIPRESENCIAL GESTÃO – 2ª semana / 10 de fevereiro					
Curso	Administração, Ciências Contábeis, Gestão Comercial, Gestão Financeira, Logística, Processos Gerenciais e Recursos Humanos				
Disciplina	-----				
Docente	Anne, Fabio e Mário				
Mês do Desenvolvimento	Fevereiro				
Competência do PPC	Visão Sistêmica, Percepção Holística, Identificação de Potencialidades				
Atividade	Aplicação do conceito de Gestão e de Gestão Pessoal				
FASES DO PLANO DE AULA	O QUE FAZER	DURAÇÃO	RECURSOS	QUESTÕES NORTEADORAS	VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM
1. Introdução	Apresentação do tema da aula de modo a capacitar o aluno para o trabalho em equipe, com discussões temáticas e direcionadas;	20 min	Datashow; Computador; Tela para projeção.	Trabalho em equipe; Projeto Integrador; Interdisciplinaridade.	Trabalha em equipe; Estabelece correlações entre teoria e prática profissional.
2. Desenvolvimento	Plano de desenvolvimento pessoal: alinhando seu projeto de vida à sua evolução profissional.	50min	Datashow; Computador; Tela para projeção.	Plano de gestão e desenvolvimento pessoal, vinculando questões pessoais e profissionais.	Elabora plano de desenvolvimento pessoal conforme orientado; Participa ativamente das atividades;
3. Conclusão	Conceber um plano de gestão pessoal alinhado com seus objetivos.	10min	Datashow; Computador; Tela para projeção; Folhas A4; Canetas.	Elabora Plano de gestão e desenvolvimento pessoal, vinculando questões pessoais e profissionais?	Apresenta plano de desenvolvimento pessoal conforme orientado
4. Avaliação/ Resultados obtidos	Verificar a aderência do tema: capacitação do aluno para uma visão sistêmica do processo de gestão;	10 min	Datashow; Computador; Tela para projeção; Folhas A4; Canetas.	Trabalho em equipe; Projeto Integrador; Interdisciplinaridade.	Apresenta plano de desenvolvimento pessoal conforme orientado

Fonte: Nead-UNITAU (2019).

Assim, no processo foi possível verificar que de forma muito fluida e leve os alunos iam assumindo seu papel de protagonistas, se sentiam parte do processo, pois iam construindo o aprendizado junto a seus colegas e orientados pelos professores, em uma hierarquia horizontal. Desta forma, o aluno então passa a ser o agente ativo de seu processo de ensino e aprendizagem e desenvolve segurança e postura profissional.

Neste sentido, para garantir que de fato, o aluno assumisse seu papel ativo, em cada etapa do projeto foi desenvolvido um plano de aula, conforme demonstra a figura 3, no qual se tem descritos as atividades, os recursos, as questões norteadoras e a verificação da aprendizagem, buscando a efetiva apreensão dos conteúdos interdisciplinares.

Após a realização de cada eixo, foi elaborado um relatório, para acompanhamento do engajamento e apropriação por parte dos alunos. O relatório foi

elaborado com a sistematização dos dados coletados e de entrevistas e questionários de avaliação das atividades realizadas pelos alunos.

Os dados mostraram que houve 100% de aprovação desse tipo de ação, a constatação foi muito positiva frente à avaliação e sugestões dos alunos participantes; as principais sugestões foram que os encontros fossem semanais, oferecimento de certificado de participação e a proposta que essas atividades possam ser realizadas e acompanhadas de forma remota.

Diante do cenário da pandemia do COVID-19, o Projeto Piloto de Ações Integradoras foi interrompido, no entanto, nos mostra que sua implementação e a aplicação de metodologias ativas é muito válida quando há real participação do aluno. Para essa efetiva participação buscou-se aproximar as atividades da realidade dos alunos, para que eles se sentissem parte do contexto e assim acolhidos. Acredita-se que o sentimento de pertencimento contribui para o engajamento e participação dos alunos em ações inovadoras; e como visto, os alunos presentes, valorizaram a proposta e julgaram esses encontros relevantes para sua formação.

Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL): a experiência da sala de Leitura e Escrita Musical do Curso de Licenciatura em Música - EAD

Constitui-se um grande desafio para os docentes e Instituições de Ensino Superior oferecer aos estudantes dos cursos na modalidade à distância, todas as possibilidades e oportunidades de aprendizagem e enriquecimento de estudos que poderiam ser abordados de forma presencial. Desta forma, é preciso buscar formas de atingir e possibilitar ao aluno da EAD a vivência de explorar as diversas formas de aprendizado e metodologias, de tal forma que possa aprofundar seus conhecimentos.

Para o Curso de Licenciatura em Música na modalidade à distância, esse desafio se faz ainda maior, por conta de sua abordagem prática e de conteúdos complexos, principalmente pela necessidade de exploração dos sentidos, item relevante e fundamental no ensino musical. Sendo assim, é um campo disciplinar em que não é possível uma abordagem somente pelo viés teórico, mas sim, se faz necessário uma abordagem prática, experimental e exploratória.

As aptidões e expectativas sobre o futuro profissional, Licenciado em Música, pode ser apreciado no trecho da Resolução nº 2, de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música:

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música (BRASIL, 2004).

Conforme a Resolução nº 2, de 8 de março de 2004, fica evidente a necessidade de se inovar no ensino das disciplinas no curso de música, ainda mais tratando-se do ensino na modalidade à distância. Assim, buscando este objetivo maior, o uso de metodologias ativas neste processo se mostra muito eficaz e possível.

No curso de Licenciatura em Música na modalidade à distância da UNITAU, a equipe pedagógica formada pelos docentes e coordenação sempre buscou realizar ações no sentido de atingir a completude do ensino, proporcionando o aprofundamento dos alunos e possibilitando o seu protagonismo, em uma abordagem exploratória das inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem. Este aspecto se torna relevante, considerando que hoje o aluno será, em um futuro próximo, o agente do seu próprio processo de aprendizagem. Assim, o aluno, futuro professor de música, deve vivenciar e experienciar, na prática, a aplicação de metodologias criativas, ativas, onde o processo leva o aluno à descoberta.

Ou seja, os professores devem dispor de estratégias que viabilizem o aprendizado do aluno, que conduza a jornada pessoal do apreciação musical, composição e performance, tendo em vista a música como experiência individual. Sobre isso, Swanwick (2013), aponta a necessidade de uma educação criativa, de inovação e complexidade, que envolva o processo de educação musical:

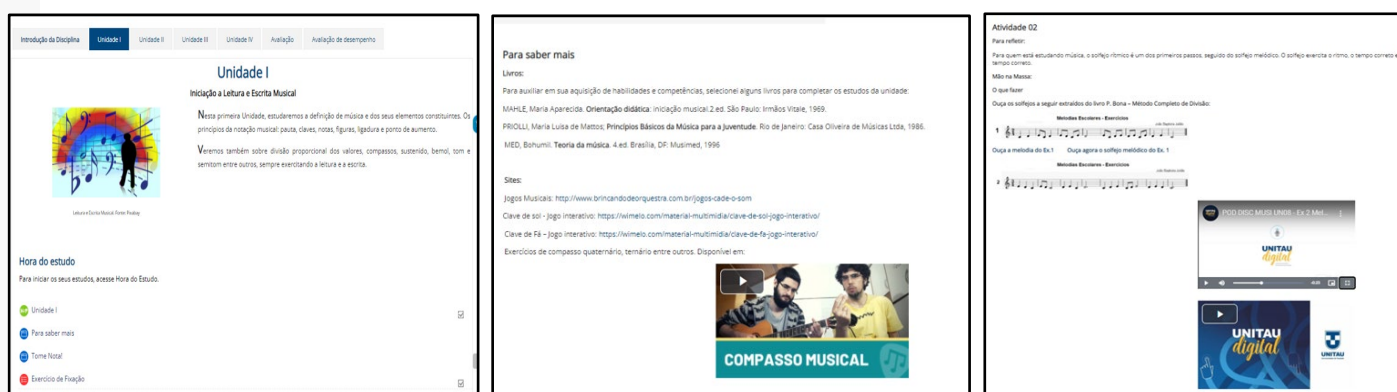
Aqui é necessário apresentar a minha própria “teoria” da compreensão e educação musical, um projeto que foi minha preocupação durante a escrita de vários livros. Em resumo: a música é compreendida quando os materiais sonoros são percebidos ou controlados, quando são combinados para criar nuances expressivas, gestos que são por sua vez, ligados a relações de repetição e mudança, o que nós conhecemos como forma musical. Além destes elementos observáveis, pode surgir um forte sentido de valor pessoal e cultural, chamado diferentemente de “epifania”, “transcendental”, “espiritual”, “rasa”, “edificante”, “fluxo” e , sim, uma “experiência estética (SWANWICK, 2013, p. 21-22).

Diante dessas considerações, pretende-se aqui relatar uma experiência de como se pode efetivamente colocar em prática essas questões. Na sala da disciplina “Leitura e Escrita Musical”, do Curso de Licenciatura em Música, utilizou-se uma

formatação limpa e objetiva dos conceitos e conteúdos. O conteúdo abordado foi oferecido ao aluno de forma que ele tivesse uma vivência múltipla e mista, por meio de diversas abordagens sobre a mesma temática. A sala explora a conceituação teórica, aliada a sua representação musical, por meio de áudios produzidos que demonstram os conteúdos apresentados anteriormente. Também são utilizados recursos audiovisuais, para a verificação dos conceitos. Assim, o aluno não só lê, mas ouve e vê, as técnicas e os conteúdos inerentes às temáticas, explorando múltiplos sentidos.

A sala web é formada por quatro unidades, com temáticas complementares entre si do conteúdo a ser abordado. Cada unidade é composta por: conteúdos teóricos (livro-texto, e-book, entre outros); materiais complementares sobre a temática da unidade; atividades de fixação e a avaliação da unidade, sendo esta totalmente prática. Na figura 4 é possível verificar a linguagem da sala e seus conteúdos.

Figura 4 - Estrutura da Sala Web da disciplina Leitura e Escrita Musical, estrutura teórica, visual e auditiva dos conteúdos.



Fonte: Nead-UNITAU (2021).

Destaca-se nesta sala a abordagem de aplicação de metodologia ativa no desenvolvimento das atividades de fixação e avaliativas, sendo que nestas procura-se explorar a reflexão, apropriação e resposta do aluno frente a temática abordada. Como exercício exploratório, é apresentado ao aluno uma situação problema, em que o mesmo, utilizando-se dos conceitos apresentados, formula uma solução. Para tanto, o aluno deve primeiramente, de forma individual, analisar e refletir sobre o caso apresentado, formular suas observações e inseri-las no Fórum da sala, onde os demais alunos farão o mesmo, de tal forma, que propicie uma troca de saberes e

experiências e visões. Esta atividade propicia uma maior interatividade entre os alunos. Devem fazer uma composição, e ao postar, ser avaliado pelos demais alunos e também dar um feedback sobre a composição dos colegas.

Outra atividade também desenvolvida nesta sala, foi a elaboração de uma gravação onde deveria ser atendido os problemas apresentados em uma composição musical, esta por sua vez, deveria ser disponibilizada via youtube, como representada na Figura 5, para acesso dos docentes e demais colegas; a composição poderia ser individual ou em grupo.

O resultado desta atividade foi surpreendente do ponto de vista da interatividade e apropriação dos alunos da temática. Não só a verificação da aprendizagem dos conteúdos, mas o entendimento da resolução de problemas, e a construção de repertório a partir da elaboração de projetos, ora individual, ora coletivo. Também se verificou no resultado dos Projetos apresentados aspectos relacionados à inovação e a criatividade em sua elaboração e desenvolvimento.

Figura 5 - Apresentação final dos alunos da Sala Web.



Fonte: Nead-UNITAU (2021).

Este exemplo exposto acima foi um grande sucesso da implementação de metodologias ativas no ensino na modalidade à distância, exigindo uma boa estrutura metodológica, mas que uma vez incorporada à dinâmica do ensino, os alunos se apropriam e se tornam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Ao refletir sobre o uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem no contexto da Educação à Distância verificou-se diversos desafios, desde a resistência dos docentes e discentes, até algumas limitações encontradas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como o Moodle.

No entanto, quando há compreensão da IES, dos docentes e dos discentes da importância da aplicação das metodologias ativas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, é possível realizar um processo planejado e intencional, que possibilita um avanço gradual em níveis de complexidade.

Acredita-se que muitos dos desafios relatados neste trabalho estão sendo ultrapassados gradualmente na EAD-UNITAU, a partir da mudança de cultura organizacional da IES, da compreensão da relevância do papel do docente como mediador e do entendimento do discente da importância de assumir o seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

Verificou-se no relato das experiências de aplicação das metodologias ativas que os coordenadores e docentes se preocuparam em assegurar ambientes mais intuitivos, interativos e colaborativos para que os alunos pudessem aprender de forma significativa, e que os projetos desenvolvidos estavam alinhados à uma concepção de ser humano e do contexto vivido pelos alunos. Tudo isso, possibilitou aos alunos assumirem seu protagonismo no processo de ensino de aprendizagem e a construir seu próprio conhecimento.

Referências

ANDRADE, L. G.S. B.; AGUIAR, N. C.; FERRETE, R. B.; SANTOS, J. Geração Z e as Metodologias Ativas de Aprendizagem: Desafios na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v.1, 2020.

BLASZKO, C. E.; CLARO, A. L. A.; UJIIE, N.T. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. **Revista Educ. Form.**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e3908, maio/ago, 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004a.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NOGUEIRA, D. R.; LEAL, E.A; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S. P. C. E agora José? Metodologias em tempo de crise: ventos da mudança ou tsunami on-line. In: NOGUEIRA, D. R. [et al] (Org.) **Revolucionando a sala de aula 2: novas metodologias ainda mais ativas**. v. 2, 1. ed. São Paulo: Atlas, 2020, p. 1-22.

SOUZA, A. P. L.; SILVA, D. C. S.; MATOS, K. G. A importância da utilização ferramentas do moodle na educação a distância. **Revista EDaPECI**. São Cristóvão (SE)v.1. n. 3, p. 656-669, set./dez., 2015.

SWANWICK, Keith. A confusão criativa da Educação Musical. InterMeio: **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 13-28, jan/jun 2013.



UNITAU
Universidade de Taubaté

ISBN: 978-65-86914-15-3

BR



9 786586 914153