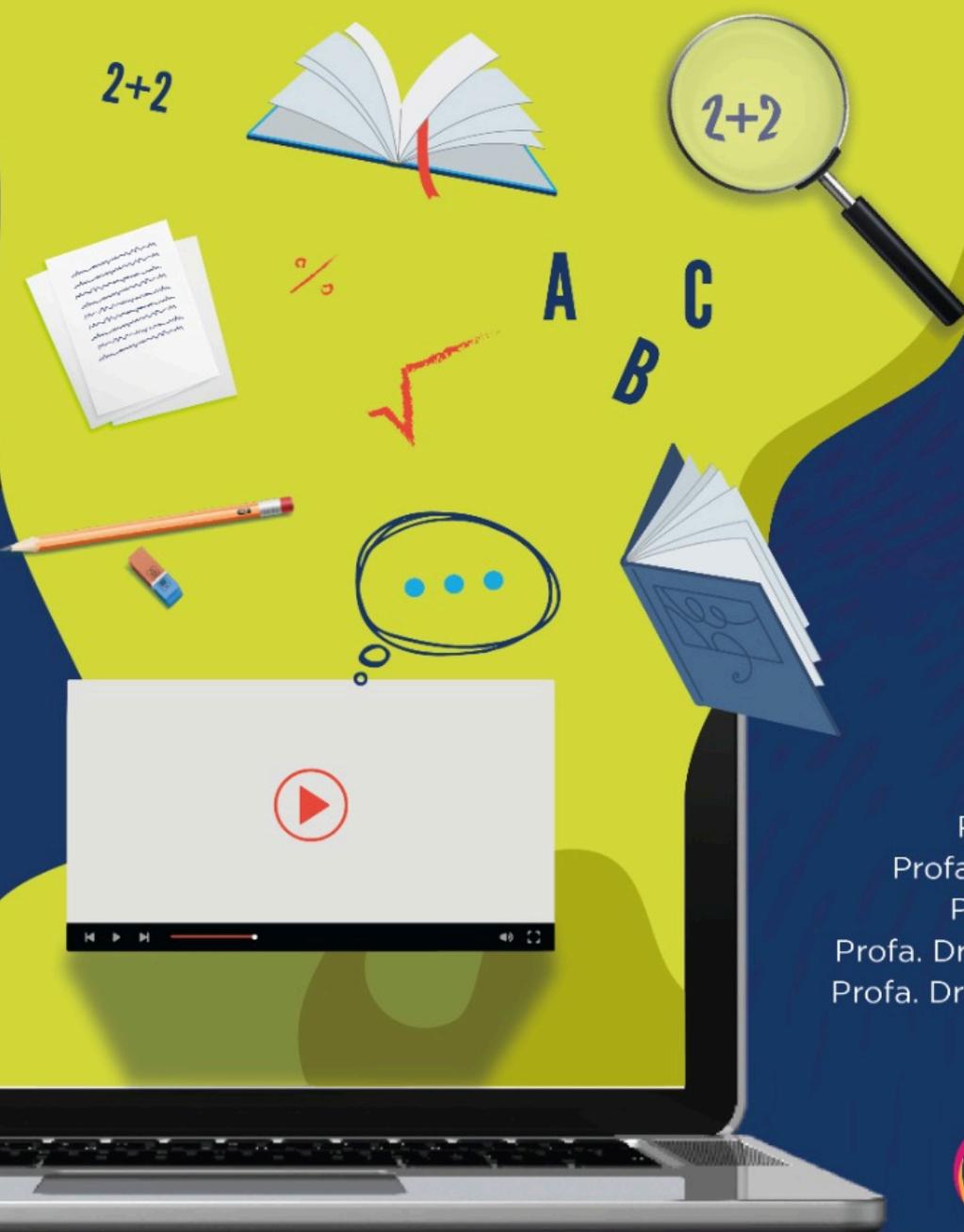


gestão currículo & pesquisa na ead unitau

vetores: freepik.com



organizadores

Prof. Dr. César Augusto Eugênio
Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira
Prof. Me. Edson Vander Pimental
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto



edUNITAU
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Prof. Dr. César Augusto Eugênio
Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira
Prof. Me. Edson Vander Pimental
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto

Organizadores

GESTÃO, CURRÍCULO E PESQUISA NA EAD UNITAU



Taubaté-SP
2023

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
| **Coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas:** Shirlei de Moura Righeti
| **Representante da Pró-reitoria de Graduação:** Profa. Ma. Sílvia Regina Ferreira Pompeo de Araújo
| **Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação:** Profa. Dra. Viviane Fushimi Velloso
| **Área de Biociências:** Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo
| **Área de Exatas:** Prof. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa
| **Área de Humanas:** Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
| **Consultora Ad hoc:** Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

Projeto Gráfico

| **NDG** – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté
| **Coordenação:** Alessandro Squarcini
| **Capa:** Central de Comunicação da Universidade de Taubaté - ACOM
| **Diagramação:** Maurilio Augusto Pereira Puccinelli Zanquetta
| **Revisão:** Prof. Me. Isabel Rosângela dos Santos Amaral
| **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

G393 Gestão, currículo e pesquisa na EAD UNITAU [recurso eletrônico] /
 Organizado por César Augusto Eugênio... [et al.]. – Dados
 eletrônicos. – Taubaté : EdUnitau, 2023.

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

ISBN: 978-65-86914-75-7 (on-line)

1. Saberes e legislação em movimento. 2. Gestão e pesquisa
como dimensões formativas. 3. Graduação EAD. I. Eugênio, César
Augusto (org.). II. Oliveira, Márcia Regina de (org.). III. Pimental,
Edson Vander (org.) IV. Bussolotti, Juliana Marcondes (org.). V.
Richetto, Kátia Celina da Silva (org.). VI. Título.

CDD – 378

Índice para Catálogo sistemático

Saberes e legislação em movimento – 378
Gestão e pesquisa como dimensões formativas – 378.1
Graduação EAD – 378

Copyright © by Editora da UNITAU, 2023

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

APRESENTAÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação vem produzindo pesquisa junto a EaD Unitau desde 2009, o corpo de professores investiga diversas temáticas em EaD, principalmente em relação a formação inicial de professores, bem como o uso de práticas educativas na modalidade virtual para aprendizagem e fundamentalmente como se dá a prática de professores na educação básica, ampliando-se para debates como os deste livro. O livro GESTÃO, CURRÍCULO E PESQUISA NA EAD UNITAU, organizado pelos professores doutores do Mestrado Profissional em Educação: César Augusto Eugênio, Kátia Celina da Silva Richetto, Márcia Regina de Oliveira, Juliana Marcondes Bussolotti, bem como do Prof. Me. Edson Vander Pimental que compoe o corpo de docentes da EAD Unitau.

Ele se divide em duas partes, na primeira, intitulada 'Currículo: saberes e legislação em movimento', tem como capítulos: O PROFESSOR-FILÓSOFO OU PROFESSOR DE FILOSOFIA? Os desafios formativos no interior da matriz curricular do curso de Filosofia; ANÁLISE DESCRITIVA DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: um relato de experiência pedagógica; ARTE NA PEDAGOGIA: o que expressam os Licenciandos de Pedagogia da modalidade EaD; CURRÍCULO E SERVIÇO SOCIAL: formação crítica e substantiva; DAS DISTÂNCIAS QUE A MÚSICA ATINGE: uma artografia discente de uma licenciatura em música EAD. A segunda parte do livro, intitulado: Gestão e pesquisa como dimensões formativas, tem como capítulos: EDUCAÇÃO PRESENCIAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: singularidades para estudantes com deficiência; TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NO PROCESSO FORMATIVO DOS DISCENTES DA EAD UNITAU; A EVASÃO DISCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EXATAS NA EAD UNITAU; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, MEDIAÇÃO E DOCENTES: um estudo representacional; CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DA APICULTURA E MELIPONICULTURA NO ESTADO DA BAHIA.

PREFÁCIO

A educação é a chave para o desenvolvimento de uma nação e, no Brasil, a busca pela melhoria do ensino é um desafio constante ao longo dos anos. Com a crescente demanda por acesso ao conhecimento e a necessidade de superar as barreiras geográficas, a Educação a Distância (EaD) emerge como uma solução capaz de democratizar o aprendizado e promover a inclusão educacional, transformando a vida das pessoas e das comunidades nas quais se inserem.

O presente livro, intitulado "Gestão, Currículo e Pesquisa na EAD UNITAU," é uma obra fundamental que aborda aspectos relevantes sobre a experiência e os bons resultados da EaD na Instituição. Ao unir os três pilares importantes para a EaD - gestão, currículo e pesquisa -, esta obra proporciona uma visão sistêmica do cenário institucional e regional, enfatizando a relevância da modalidade a distância da educação em diferentes áreas, cursos e práticas educativas.

A gestão eficiente é essencial para o bom funcionamento das IES e, conseqüentemente, para o êxito dos cursos na modalidade EaD. A gestão é a espinha dorsal que sustenta e permite a adaptação ágil aos desafios do cenário educacional em constante mudança. O currículo é o alicerce do processo educacional, pois determina o percurso formativo do estudante. A pesquisa, por sua vez, desempenha um papel crucial no avanço da EaD, fornecendo bases teóricas e aprimorando constantemente as metodologias e as tecnologias empregadas nessa modalidade.

Nesse contexto, a relevância desta obra para a educação brasileira é incontestável. Em um país vasto e diversificado, em que o acesso à educação presencial pode ser um desafio, a EaD torna-se uma alternativa promissora, capaz de levar o conhecimento a locais remotos e atender a públicos com demandas específicas. Ao compartilhar conhecimentos sobre gestão, currículo e pesquisa na EaD, este livro pretende motivar profissionais da educação, gestores, pesquisadores e docentes a refletir e se inquietar diante dos desafios vividos na educação superior no país, inspirando-os a aprimorar seus métodos e práticas e proporcionando uma experiência educacional enriquecedora, significativa e acessível a todos os estudantes.

Como pedagoga, professora e especialista em EaD, sinto-me honrada pela oportunidade de recuperar a trajetória educacional da UNITAU e o avanço da EaD na Instituição. Participei, como convidada, das primeiras formações de professores da IES para a modalidade a distância e, com alegria, identifico o quanto o crescimento e o engajamento dos professores foram fundamentais para o estabelecimento de bases sólidas que garantem a qualidade dos cursos oferecidos nessa modalidade.

Os professores da UNITAU desbravaram um caminho pioneiro, enfrentaram desafios e construíram conhecimentos que se tornaram alicerce para a evolução e a consolidação da EaD na Instituição. O comprometimento e a dedicação da comunidade educativa, aliados à sua *expertise* na área, possibilitaram que os docentes estivessem preparados para abraçar os desafios dessa modalidade da educação e promover uma experiência educacional enriquecedora para os estudantes.

O acompanhamento contínuo do crescimento e a inserção da Instituição no cenário da EaD nacional é uma demonstração do profissionalismo e do interesse genuíno pelo avanço da educação a distância. O monitoramento atento permitiu identificar oportunidades de aprimoramento, realizar ajustes necessários e implementar melhorias constantes nos processos educacionais. Com uma visão crítica e *expertise*, a UNITAU desempenhou um papel fundamental na evolução da IES, ao responder às demandas e às tendências da EaD, garantindo sua relevância no cenário educacional do país.

Esta não é a primeira publicação de professores da UNITAU. Os gestores e o corpo docente testemunham o comprometimento com a formação dos estudantes e com a melhoria da educação brasileira. O trabalho incansável com os estudantes e as comunidades locais, do Vale do Paraíba, é um exemplo inspirador para aqueles que desejam contribuir para uma educação mais inclusiva, acessível e de qualidade.

É com imensa alegria e gratidão que, como pedagoga, professora e especialista em EaD, mergulhei na leitura dos capítulos do livro "Gestão, Currículo e Pesquisa na EAD UNITAU". Cada página é um convite à reflexão e cada experiência traz descobertas instigantes, uma vez que os capítulos foram produzidos por profissionais competentes e engajados, que verdadeiramente abraçaram a missão da universidade na dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão.

A qualidade e o comprometimento presentes em cada capítulo enchem o meu coração de satisfação, pois reconheço o esforço e a dedicação de cada profissional, a fim de oferecer contribuições valiosas para o avanço da EaD na Instituição e no cenário educacional do país. A paixão pela educação transborda em cada palavra, tornando a leitura envolvente e inspiradora.

Além da competência e do engajamento, sinto-me emocionada pelo fato de muitos autores serem, também, amigos queridos. Essa conexão afetiva torna a leitura ainda mais especial, pois é como se, a cada capítulo, eu estivesse imersa em conversas com pessoas que compartilham a mesma paixão pela educação e o mesmo propósito de transformar vidas por meio do conhecimento e da EaD.

Cada capítulo reflete não apenas a excelência acadêmica mas também o calor humano, a empatia e a cumplicidade que permeiam as relações entre colegas e entre os estudantes. É uma experiência enriquecedora testemunhar a dedicação de cada um dos professores para trazer novas perspectivas, metodologias inovadoras e *insights* preciosos para a EaD UNITAU.

Ao longo da leitura, é possível perceber que esta obra é o resultado da colaboração genuína entre mentes brilhantes e corações generosos. Cada capítulo é uma peça essencial na construção do conhecimento, contribuindo para a visão da EaD ainda mais sólida, inclusiva e impactante.

Os autores selecionados para compor este livro demonstram uma competência ímpar na área da educação, destacando-se por sua sólida formação acadêmica e vasta experiência profissional. Cada autor possui um profundo conhecimento teórico aliado a uma vivência prática enriquecedora, o que confere um embasamento consistente às suas contribuições para os estudos e reflexões compartilhadas. A trajetória acadêmica e profissional de cada um deles evidencia o compromisso contínuo com o aprimoramento pedagógico e o entendimento das nuances da educação superior e, mais especificamente, da EaD.

O engajamento dos autores com a EaD é um dos pilares que fortalecem suas contribuições. Com o compromisso de explorar e aplicar metodologias inovadoras, tecnologias e práticas pedagógicas alinhadas às demandas e aos desafios dessa

modalidade educacional e com entusiasmo contagiante, acreditam no potencial transformador da EaD para promover a inclusão e disseminar o conhecimento além das fronteiras físicas das universidades.

A abertura para novas descobertas é uma característica marcante desses autores. Eles não se contentam com o *status quo*; estão sempre buscando atualizar-se e acompanhar as tendências e pesquisas mais recentes no campo da EaD. Essa curiosidade intelectual impulsiona-os a explorar novas abordagens pedagógicas, tecnologias emergentes e estratégias de aprendizagem que possam enriquecer ainda mais a experiência dos estudantes em ambientes virtuais.

Além disso, os autores são verdadeiros pioneiros, dispostos a trilhar novos caminhos baseados em evidências de pesquisa. Suas contribuições são fundamentadas em estudos empíricos, análises críticas e reflexões aprofundadas, tornando-as embasadas e confiáveis. Essa postura inovadora e embasada na pesquisa é um reflexo de sua paixão por desenvolver e aprimorar a EaD, contribuindo para o crescimento constante dessa modalidade e seu impacto positivo na educação brasileira.

A obra "Gestão, Currículo e Pesquisa na EAD em uma IES" apresenta uma estrutura cuidadosamente organizada em duas partes; cada uma delas aborda aspectos fundamentais e complementares para a compreensão e o desenvolvimento da EaD na Instituição.

A Parte I, intitulada "Currículo: saberes e legislação em movimento," mergulha no cerne da temática curricular na EaD. Os capítulos desta seção oferecem experiências e estudos sobre o currículo em diferentes áreas e demonstram a importância do currículo como elemento norteador da prática educacional, que deve estar em constante movimento e transformação. Os autores trazem discussões atualizadas sobre a construção curricular, nas quais destacam saberes relevantes, reflexões pedagógicas que reverberam nos processos de ensino e aprendizagem, inclusive na perspectiva da EaD.

A Parte II da obra, intitulada "Gestão e Pesquisa como dimensões formativas", concentra-se em dois aspectos essenciais para o fortalecimento da EaD na IES: a gestão eficiente e a pesquisa embasada. Os capítulos desta seção exploram a

importância da gestão estratégica, proativa e baseada em evidências, que permeia a EaD e a sua relação com a educação presencial, o acompanhamento e a mediação entre os participantes do processo educativo. Discute, ainda, os desafios de um processo formativo do trabalho de conclusão de curso e instiga, nesse processo, o leitor a pensar na EaD em área específica da apicultura e da meliponicultura.

Os autores constroem seus textos enfatizando a pesquisa e seu papel como impulsionadora do avanço e da qualidade da modalidade. Com base nos estudos, são abordadas as contribuições da pesquisa para a identificação de melhores práticas, a inovação pedagógica e as descobertas em diferentes áreas e etapas do processo formativo.

Em suma, a organização da obra reflete uma abordagem integral e integrada sobre a EaD UNITAU. A Parte I, com foco no currículo e na legislação, fornece a base conceitual para a compreensão das práticas curriculares contemporâneas e a conformidade com as normativas educacionais. Por sua vez, a Parte II, centrada na gestão e na pesquisa, destaca e embasa o papel estratégico de cada uma delas para o fortalecimento e o avanço da EaD na Instituição.

Destaca-se a originalidade da obra ao explorar as diferentes três áreas de forma integrada, oferecendo uma perspectiva inovadora sobre como a EaD pode ser implementada de forma eficaz e eficiente, enriquecendo a experiência dos estudantes e potencializando seus resultados.

Ao compartilhar suas vivências, os autores oferecem aos leitores *insights* valiosos, lições aprendidas e melhores práticas, proporcionando uma fonte de inspiração e orientação para outros profissionais da área.

Os autores não se limitam a apresentar dados e informações; também instigam o pensamento crítico ao abordarem questões relevantes e atuais no campo da EaD. Essa abordagem reflexiva incentiva os leitores a repensar suas práticas, a considerar novas abordagens e a tomar decisões embasadas em evidências e análises cuidadosas.

A obra consegue envolver aqueles que a leem por meio de uma linguagem acessível e envolvente, que torna a leitura fluida e prazerosa. Os autores demonstram

empatia com os desafios enfrentados pelos leitores no contexto da EaD, o que cria uma conexão emocional entre a obra e seu público. Além disso, a abordagem prática e a apresentação de estudos estimulam a aplicação dos conceitos apresentados na realidade dos leitores.

Esses pontos fortes da obra tornam-na uma leitura enriquecedora e inspiradora para profissionais da educação, gestores, pesquisadores e docentes interessados em aprimorar suas práticas na Educação a Distância. Ao compartilhar conhecimentos, experiências e reflexões críticas, a obra destaca-se como uma contribuição valiosa para o avanço da EaD no cenário educacional brasileiro, fortalecendo a capacidade de transformação positiva que a educação pode exercer na vida dos estudantes e na sociedade como um todo.

Por fim, agradecemos e cumprimentamos os organizadores e autores que, com dedicação e *expertise*, contribuíram para a elaboração deste livro. Esperamos que esta obra seja uma fonte de conhecimento valiosa para aqueles que se interessam pela EaD em Instituições de Ensino Superior, motivando-os a expandir os horizontes da educação brasileira e a construir um futuro mais inclusivo e próspero para todos.

Agradecemos sinceramente pelo esforço contínuo da comunidade educativa da UNITAU em prol da educação e pela dedicação ao compromisso de fazer da EaD uma possibilidade poderosa de transformação social e desenvolvimento educacional no Brasil. Seu legado é indelével e inspira as futuras gerações de educadores e gestores que trilharão caminhos semelhantes rumo a uma educação cada vez mais inclusiva, inovadora e eficaz.

Que esta leitura seja apenas o início de uma jornada que fortalece laços, fomenta o aprendizado contínuo e inspira todos a continuar trilhando um caminho de sucesso e realizações no campo da EaD. Parabéns a todos os envolvidos por esta produção ímpar e pelo legado que estão deixando na história da UNITAU e da EaD no Brasil.

Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia

SUMÁRIO

Parte I – Currículo: saberes e legislação em movimento

- 1. O PROFESSOR-FILÓSOFO OU PROFESSOR DE FILOSOFIA? Os desafios formativos no interior da matriz curricular do curso de Filosofia.....14**
Cesar Augusto Eugenio
- 2. ANÁLISE DESCRITIVA DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: um relato de experiência pedagógica.....31**
Ely Soares do Nascimento, Fabiana Alves de Almeida, João de Oliveira e Simone Guimarães Braz
- 3. ARTE NA PEDAGOGIA: o que expressam os Licenciandos de Pedagogia da modalidade EaD.....51**
Raquel Balduino da Silva, Michael Santos Silva e Juliana Marcondes Bussolotti
- 4. CURRÍCULO E SERVIÇO SOCIAL: formação crítica e substantiva.....65**
Lindamar Alves Faermann, Magda Pires Silva
- 5. DAS DISTÂNCIAS QUE A MÚSICA ATINGE: uma artografia discente de uma licenciatura em música EAD.....79**
Fábio Junior Pinheiro da Silva, Juliana Marcondes Bussolotti, Andréa Maria Giannico de Araújo Viana Consolino, Eliana de Cassia Vieira de Carvalho Salgado e Wagner Mitsuo Sasaki

Parte II – Gestão e pesquisa como dimensões formativas

- 6. EDUCAÇÃO PRESENCIAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: singularidades para estudantes com deficiência.....95**
Elisiane Mascarenhas Guedes, Carina Elisabeth Maciel e Suzana Lopes Salgado Ribeiro
- 7. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NO PROCESSO FORMATIVO DOS DISCENTES DA EAD UNITAU.....116**
Kátia Celina da Silva Richetto, Márcia Regina de Oliveira e William José Ferreira
- 8. A EVASÃO DISCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EXATAS NA EAD UNITAU.....129**
William José Ferreira, Kátia Celina da Silva Richetto, Claudemir Stellati e Antônio Vieira da Silva
- 9. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, MEDIAÇÃO E DOCENTES: um estudo representacional.....144**
David Vieira Carneiro e Patrícia Ortiz Monteiro

10. CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DA APICULTURA E MELIPONICULTURA NO ESTADO DA BAHIA.....	157
Lidia Maria Ruv Carelli Barreto, Denise de Lima Belisario, Marivanda Maria Eloy Oliveira de Santos, Maria Auxiliadora Lobo Alvim, Marcia Regina de Oliveira, João Carlos Nordi e Teresinha Cardoso Braga	
11. POSFÁCIO.....	166
Monica Franchi Carniello	

PARTE I
CURRÍCULO: SABERES E LEGISLAÇÃO EM MOVIMENTO

O PROFESSOR-FILÓSOFO OU O PROFESSOR DE FILOSOFIA? Os desafios formativos no interior da matriz curricular¹ do curso de Filosofia²

Cesar Augusto Eugenio

1 Introdução

Aquele que cursa Engenharia, será engenheiro, Psicologia, psicólogo, o que cursa Pedagogia, pedagogo. Se perguntarmos a um ingressante do curso de Filosofia, o que será após concluir sua trajetória acadêmica, nem sempre teremos uma resposta imediata e tranquila. Afinal, quem cursar Filosofia será professor de Filosofia ou filósofo? Se é verdade que esse problema pode se estender, dentro de certos limites, a outras licenciaturas – quem cursa Geografia será geógrafo ou professor desta disciplina – o caso da Filosofia é ainda mais complexo, pois nem todos os que cursarem Filosofia serão filósofos, porque não há nenhuma exigência de algum órgão de classe ou de Estado capaz de determinar que para ser filósofo o sujeito tenha que cursar Filosofia ou, ainda, qualquer outro curso.

Considerando esta singularidade do ser-filósofo, podemos afirmar que haja pedreiros-filósofos, sapateiros-filósofos, pedagogos-filósofos, físicos-filósofos, psicanalistas-filósofos e, não necessariamente, professores de Filosofia filósofos. Da mesma forma que nem todo filósofo poderá ser professor de Filosofia, nem todo professor de Filosofia é filósofo. Mas, se invertermos a lógica implementada, estuda-se, de forma acadêmico-sistemática, o curso de licenciatura em Filosofia, para se ter o direito de lecionar a disciplina Filosofia e afins, exercício profissional não permitido a todo filósofo.

A questão não se dá em priorizar o filósofo em detrimento ao professor de Filosofia ou vice-versa; o problema está em problematizar em que medida a matriz do

¹ A matriz em questão é a Deliberação do Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEP) n. 135/2018 que dispõe sobre o Currículo do Curso de Filosofia (licenciatura), na modalidade a distância da Universidade de Taubaté.

² Neste texto serão trabalhados os conceitos de filosofia (com letra minúscula) e de Filosofia (com letra maiúscula). Esse recurso se fez necessário para diferenciar a filosofia como movimento da racionalidade humana de superação de narrativas resultantes de cosmovisões mágicas e de verdades reveladas, da Filosofia, como um curso, academicamente concebido e estruturado ou, ainda, como ciência, como conhecimento rigoroso. Por exemplo, pode-se afirmar que a filosofia kantiana é marcante na Filosofia, ou seja, o pensamento filosófico de Immanuel Kant tem seu lugar reconhecido na Filosofia, como conhecimento sistemático e estruturado.

curso de Licenciatura em Filosofia, oferecida na modalidade a distância, da Universidade Taubaté, objeto deste estudo, carrega elementos suficientes para formar o professor de Filosofia e, ao mesmo tempo, provocar o filósofo em potencial, condição inerente à existência humana.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar a matriz do curso de Licenciatura em Filosofia oferecido na EaD-UNITAU de modo a discutir sua organização e estrutura, sequência das disciplinas obrigatórias e optativas e, ainda, evidenciar algumas das temáticas que carregam em seu bojo aspectos originalmente filosóficos.

Trata-se de um estudo exploratório e documental, de natureza bibliográfica, que tem como ponto de partida a Deliberação do Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEP) n. 135/2018 que dispõe sobre o Currículo do Curso de Filosofia (licenciatura), na modalidade a distância, além do Projeto Pedagógico do Curso e seu ementário. Autores-filósofos como Nietzsche, Heidegger e Merleau-Ponty darão o tom do discurso e postura analítica assumida, somados a pensadores brasileiros, como Rubem Alves, Marilena Chauí, Dermeval Saviani e Antônio Joaquim Severino.

No espaço reservado à Revisão de Literatura, dois temas serão mobilizados: “A possível origem e história da filosofia”, a fim de sustentar a tese de que o filósofo não, necessariamente, é um desdobramento natural do curso de Filosofia; e teorias de currículo, com o objetivo de situar o currículo da Filosofia a ser analisado na sequência, sob o título “Currículo, do que estamos falando?”. Na seção Resultados e Discussões, duas subseções a comporão: “Organização e Estrutura da Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Filosofia”, “A filosofia dentro da Filosofia”. Finalizaremos com as Considerações Finais e indicação das Referências.

2 Revisão da literatura

Dois conceitos nos saltam aos olhos e, por isso, precisam ser discutidos: filosofia e currículo. Em relação ao primeiro, apresentar sua possível origem e primeiras sistematizações e correntes. Não se trata, por conta dos limites e objetivos deste trabalho, em reproduzir uma história da filosofia, já tão bem sistematizada em diversos compêndios, mas, sim, em problematizar sua origem de modo a localizá-la no tempo e no espaço. Em relação ao currículo, iremos discutir algumas possíveis concepções e situar a forma como concebemos o currículo do curso de Filosofia.

2.1 A possível origem e história da filosofia

Em se tratando da origem da filosofia, convencionalmente, indica-se a Grécia como *lócus* privilegiado dessa reflexão que teria se desenvolvido em meio à crise das narrativas míticas.

A Filosofia, entendida como aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento, é um fato tipicamente grego (CHAUÍ, 2000, p. 20).

Obviamente que outros povos, chineses, árabes, hindus, também usaram da racionalidade para sistematizar suas reflexões acerca de suas angústias, suas relações com o mundo natural, as formas de organização social, política, os modos de produção etc. O mito grego, também, não é desprovido de racionalidade. Sendo assim, podemos afirmar que existe uma racionalidade mítica grega ou romana. Onde está o homem, também está sua razão operando, mesmo que seja, contraditoriamente, na criação de narrativas que neguem sua própria razão.

A questão é que o movimento nascido na Grécia se diferencia de todos os outros até então conhecidos, pelo seu método e conteúdo, de modo que, mesmo não havendo uma ruptura drástica, inicialmente, com o mito por volta do século VI a.C., os sujeitos tidos como primeiros filósofos problematizaram sobre a existência da verdade não mais como revelação, mas como objeto a ser descoberto, criado, discutido, alcançável, ensinado e transmitido pela razão humana. Sendo assim, não mais reservado a alguns poucos escolhidos, mas aberto, potencialmente, a todos os que o buscassem por meio do uso correto da razão.

A filosofia sistematizada ao longo do tempo permitiu aos pesquisadores, historiadores, filósofos de maneira geral, a organização de sua história, nomeando correntes de pensamento, percebendo seus desdobramentos e influências de modo a se convencionar acerca de períodos, correntes de pensamento e grupos de filósofos em cada período e/ou corrente, por conta da forma como se priorizava determinados temas e como se procedia seus debates.

Os primeiros filósofos até Sócrates – Tales, Anaxímemes, Anaximandro, Empédocles, Demócrito, Heráclito, Parmênides, Pitágoras, entre outros – passaram a ser conhecidos como pré-socráticos e sua produção como *Cosmologia* ou *filosofia da natureza*, ao discutirem, sobretudo, acerca da origem da vida; sempre entendida como

movimento e, partir daí, como a mudança é possível. Sócrates, em debate com os sofistas, principalmente Protágoras, inaugura o período voltado a questões éticas e políticas, ou seja, sobre o lugar do homem na busca pela verdade e as relações que estabelece nesta busca. Platão e Aristóteles se firmaram como os primeiros a sistematizarem suas reflexões em extensas e variadas produções, marcando um estilo mais robusto e rigoroso de se fazer filosofia, por isso são reconhecidos como os pilares da Filosofia.

Atualmente pode-se falar de uma Filosofia Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, tanto numa perspectiva cronológica, como temática e/ou metodológica. A título de exemplo, temos Santo Agostinho totalmente motivado pelo clima teocêntrico, numa releitura de Platão durante a Patrística Medieval, e Santo Tomás de Aquino tratando da existência de Deus a partir da metafísica aristotélica no período da Escolástica, Baixa Idade Média.

Importante o registro de que os filósofos nunca foram seres soltos no universo, muito pelo contrário, sempre foram engajados e comprometidos com os desafios emergentes das condições sócio-históricas em que vivem ou viveram. Marx, em outro exemplo, durante o século XIX, envolto pela problemática da Revolução Industrial, discute as premissas dos modos de produção daquele sistema capitalista e, dialeticamente, a questão da organização das sociedades política e civil sob a estrutura do conflito entre burguesia e proletariado. Não seria ele a discutir sobre a pauta do LGBTQIA+, sobre as questões ecológicas, raciais, inclusão, feminicídio etc, temas que são tratados pelos filósofos contemporâneos.

O que estudavam os primeiros filósofos? Com certeza não foi o curso de Filosofia que os fez filósofos, mas a disposição para refletir de forma radical, ao buscarem a raiz do problema; rigorosa, ao admitirem a dedicação e disciplina como elementos imprescindíveis à reflexão filosófica; e, de conjunto, por se entender que as coisas não acontecem de forma isolada, por se buscar as conexões e as formas pelas quais o fenômeno se dá no mundo (SEVERINO, 0000).

A questão é que essa filosofia se tornou Filosofia e, sendo assim, foi colocada numa matriz curricular no objetivo de formar o professor-filósofo ou o professor de Filosofia. Será que tem conseguido atingir sua dupla missão? Será que tem despertado no futuro docente o profundo desejo de fazer sua busca amorosa pela sabedoria, ou, como sugere sua etimologia, o sabor do saber ou saber saborear?

2.2 Currículo, do que estamos falando?

O que enxergamos quando olhamos para o currículo de um curso? Constatar a distribuição das disciplinas ao longo do curso com suas respectivas cargas-horárias é muito pouco. Um currículo nunca é ingênuo! É político, pois carrega o peso das relações de poder, das desigualdades, de interesses diversos sobre seus objetivos, do modelo do profissional a que se pretende formar e a que e quem deverá servir.

As reflexões do professor Milton Meira do Nascimento (1986), sobre o retorno da Filosofia no currículo do 2º grau, atualmente chamado de Ensino Médio desde a reforma trazida pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, após ser retirada durante o período da Ditadura Militar, pode nos ajudar a entender sobre o lugar político que uma disciplina ocupa dentro do processo de formação dos alunos inseridos em um determinado sistema de educação.

[...] a volta da filosofia será um fracasso total se o seu ensino não estiver a cargo de profissionais com sólida formação em filosofia. Muitos professores, por sinal muito mal-informados e também mal formados, pensam que, para lecionar filosofia, basta ter em mãos qualquer manual e aplicá-lo em sala de aula. E se o manual apresentar perguntas e respostas prontas, melhor ainda. Ora, se o ensino de filosofia começar por aí, o que se pode esperar é um resultado altamente negativo, cujos efeitos seriam mais nefastos do que a se a disciplina não tivesse sido reintroduzida no secundário (NASCIMENTO, 1986, p. 115).

Se concebermos o currículo como espaço de disputas e de lutas, a ausência de uma disciplina pode significar o reconhecimento de sua importância enquanto sua presença diminuída e secundarizada afirma sobre sua posição desqualificada, podendo ser descartada ou apresentada como disciplina aleatória e desarticulada do *corpus academicus*, facilmente notada pelos alunos como algo sem importância e, por isso, não merecedora de atenção.

A presença da Filosofia no currículo tem, historicamente, estreito vínculo com a formação do padre católico. Os colégios dos padres jesuítas, por exemplo, desde o período colonial, ofereciam Filosofia anterior à Teologia como parte da formação para a ordenação³ do sacerdote da Igreja Católica, exigência mantida até a atualidade. Sendo assim, não são poucos os alunos dos cursos de Filosofia que são ou foram seminaristas, ou seja, estudantes que buscavam a vida sacerdotal.

³ O termo se refere à imposição do sacramento da ordem, o que se dá por meio de um ritual específico para esse fim. Todos os sacerdotes católicos foram ordenados, ou seja, receberam o sacramento da ordem. Na doutrina da Igreja Católica são sete sacramentos, cada um com sua finalidade: batismo, crisma, confissão ou penitência, eucaristia, unção dos enfermos ou extrema unção, ordem e matrimônio.

Conseqüentemente, uma parte dos professores de Filosofia compõe-se de pessoas que foram seminaristas. Qual o impacto desse fenômeno na educação secular, pública ou privada? É uma importante pergunta que demandaria outra pesquisa para satisfazer tal indagação.

Disciplinas são incluídas e retiradas, novos nomes são aplicados para velhos conteúdos, carga-horária ampliada e diminuída. É dentro do currículo que as tensões e interesses são materializados, objetivos e metas são traçados, perfis são determinados, mediante estreitamentos ou distanciamentos entre escola e sociedade, escola e mercado de trabalho, escola e moral vigente em meio aos processos de conformação ou crítica, reprodução ou resistência. No entanto, não é possível pensar o currículo somente polarizando as forças evidenciadas em suas linhas. Há conteúdos ocultos, interesses subliminares, vozes silenciadas, que demandam aprofundamentos atentos e disciplinados para conseguir identificá-los. O pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, ao tratar sobre as teorias do currículo, em sua obra *Documentos de Identidade* (2007), afirma:

Nas teorias de currículo, entretanto, a pergunta “o quê” nunca está separada de outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?”, ou melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será uma pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será uma pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2007, p. 15).

Apropriando-nos das reflexões de Silva (2007), cabe-nos perguntar: qual modelo de pessoa o currículo do curso de licenciatura em Filosofia quer formar? Seria o professor-filósofo ou o professor de Filosofia? Seria importante ao profissional formado pelo currículo da EaD-UNITAU, se pudéssemos garantir que na categoria conceitual de professor-filósofo já lhe fosse intrínseco o ser professor de Filosofia. Mas, ao mesmo tempo em que, por meio de um currículo, almeja-se formar desta ou de outra forma, ainda existe a subjetividade viva capaz de fazer suas próprias apropriações e estabelecer marcos de resistência capazes de transcender as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo.

Nietzsche, filósofo alemão que viveu na segunda metade do século XIX, em seus *Escritos sobre Educação*, publicado pela Editora Loyola em 2003, já apontava os riscos das tendências contraditórias que mobilizavam as instituições de ensino, porque não dizer, tendências que construíram seus currículos. Ora extensionistas, ora reducionistas, mas em seus resultados “nefastas”, as instituições escolares, ao apostarem na utilidade imediata do conhecimento, perderam a oportunidade de formar homens fortes e apaixonados pela vida. O que fazemos, hoje, se não pensarmos currículos reduzidos à utilidade imediata? Quais impactos à nossa civilização isso pode causar? À luz destas reflexões, em seguida, iremos analisar a matriz curricular do curso de Filosofia e discutir as possibilidades de existir uma filosofia dentro da Filosofia.

3 Resultados e Discussão

Nesta seção serão discutidas a “Organização e Estrutura da Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Filosofia” no objetivo de problematizar o lugar da reflexão filosófica enquanto oportunidade de expansão da consciência durante o curso e, por isso, na sequência, o que denominamos “A filosofia dentro da Filosofia”.

3.1 Organização e Estrutura da Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Filosofia

O curso de Filosofia na EaD-UNITAU se dá pela Deliberação CONSEP 135/2018. Nela temos as disciplinas e respectivas carga-horária. No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) essa deliberação ganhou vida como matriz curricular, com as disciplinas que compõem o curso de 8 semestres do curso.

Quadro 1 – Matriz do curso de licenciatura em Filosofia da EaD-UNITAU

		DISCIPLINAS	CH
1º Semestre			C/H
fev	1	Tecnologias da Informação e Comunicação nas Práticas Educativas	60
mar	2	Fundamentos da Didática	80
abr	3	Fundamentos das Ideias e Práticas Pedagógicas	80
maio	4	Introdução e História da Filosofia Antiga (PCC)	80
jun	5	Estudos da Língua Portuguesa	60
TOTAL DO SEMESTRE			360
2º Semestre – Projeto Integrador I – Perspectiva crítica da Filosofia na formação docente (80h)			C/H
ago	6	História da Filosofia Medieval: Escolástica e Patrística	80
set	7	Políticas Públicas Educacionais e Profissão Docente (PCC)	80
out	8	Lógica Clássica (PCC)	80
nov	9	Educação, Juventude e Sociedade (PCC)	60
TOTAL DO SEMESTRE			300
dez	Oficinas de ATPA 1		
3º Semestre – Projeto Integrador II – Filosofia política e as questões étnico-racial e sustentabilidade (100h)			C/H
fev	10	História da Filosofia Moderna: do Renascimento à Kant (PCC)	80
mar	11	Filosofia da Ciência (PCC)	80
abr	12	Filosofia Política: Origens do pensamento político clássico (PCC)	80
maio	13	Educação Ambiental para a Sustentabilidade (PCC)	80
jun	14	História e Cultura Afrodescendentes (PCC)	80
TOTAL DO SEMESTRE			400
4º Semestre – Projeto Integrador III – Ser professor: limites e desafios (60h)			C/H
ago	15	Metodologias do Ensino de Filosofia (PCC)	80
set	16	Filosofia Geral: Problemas Metafísicos (PCC)	80
out	17	Filosofia Política: <i>Jusnaturalismo</i> e teorias contemporâneas (PCC)	80
nov	18	Escola e Currículo	80
TOTAL DO SEMESTRE			320
dez	Oficinas de ATPA 2		
5º Semestre – Projeto Integrador IV – Religiões e ética: tolerância e respeito às diferenças (80h)			C/H
fev	19	Ética na Perspectiva Filosófica	80
mar	20	Introdução à Antropologia: Cultura e Práticas Sociais	80
abr	21	Perspectivas Sócio-históricas das Religiões	80
maio	22	Docência e Pesquisa em Filosofia	60
jun	23	Optativa I*	60
TOTAL DO SEMESTRE			360
6º Semestre			C/H
ago	24	Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem	80

set	25	Avaliação da Aprendizagem: Concepções e Procedimentos (PCC)	60
out	26	Avaliação Educacional e os Indicadores Institucionais do Desempenho Escolar	60
nov	27	Gestão de Sala de Aula (PCC)	80
TOTAL DO SEMESTRE			280
dez	Oficinas de ATPA 3		
7º Semestre – Projeto Integrador V – Sistema, Escola e Sala de Aula (60h)			C/H
fev	28	Gestão Escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PCC)	80
mar	29	História da Filosofia Contemporânea: Romantismo e Idealismo Alemão (PCC)	80
abr	30	História da Filosofia Contemporânea: Fenomenologia e Hermenêutica	80
maio	31	Filosofia da Linguagem (PCC)	80
jun	32	Filosofia da Arte e Literatura (PCC)	80
TOTAL DO SEMESTRE			400
8º Semestre – Projeto Integrador VI – Gênero: uma construção estética e semântica (100h)			C/H
ago	33	Globalização e a Organização do Espaço Mundial (PCC)	80
set	34	Tendências Filosóficas Contemporâneas e Direitos Humanos (PCC)	80
out	35	Educação Inclusiva e Libras	80
nov	Seminários de TCC		
dez	36	Optativa II*	60
TOTAL DO SEMESTRE			300
TOTAL DAS DISCIPLINAS			2.720

Componentes Curriculares	C/H
Atividades Teórico- Práticas de Aprofundamento – ATPA	200
Estágio Supervisionado	400
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	60
Carga Horária dos Componentes Curriculares	660
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3380

Disciplinas Optativas*	C/H
Antropologia Filosófica e Sociocultural	60
Debates Contemporâneos: Cultura e Movimentos Sociais	60
História da Ciência	60
Raízes da Sociedade Brasileira	60

*São oferecidas 4 (quatro) disciplinas sendo 2 delas escolhidas pelos alunos e cursadas no 5º e 8º semestres.

Pode-se verificar que há diferentes grupos de disciplinas distribuídas ao longo do curso: específicas, pedagógicas, comuns a outras licenciaturas, além de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Estágio Supervisionado e Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento (ATPA).

O aluno irá contar com disciplinas específicas da Filosofia ao longo dos oito semestres. Introdução e História da Filosofia Antiga no 1º semestre será a porta de entrada, o contato inicial e oportunidade de filosofar junto aos pensadores antigos. As outras disciplinas são de natureza pedagógica, inscritas pela necessidade de o professor de Filosofia entender do sistema de educação nos vários níveis e modalidades e, é claro, de escola, sua organização e estrutura. No 2º semestre são oferecidas duas específicas, uma comum – Educação, Juventude e Sociedade – e outra pedagógica. No 3º semestre, três específicas e duas comuns. No 4º, três específicas e uma pedagógica, 5º semestre, duas específicas e duas comuns, além da *Optativa I*. O 6º semestre foi todo organizado com disciplinas pedagógicas, acreditando poder contribuir o *Estágio Supervisionado*, disciplina obrigatória a ser realizada a partir do 5º semestre. Na sequência, no 7º semestre, há um movimento diferente do anterior, sendo oferecida a última pedagógica da matriz e quatro específicas. O curso se encerra com a oferta de disciplinas comuns às licenciaturas, *Seminários de TCC e Optativa II*.

De maneira geral, a apresentação dos pensadores se dá respeitando a cronologia da história da filosofia: estuda-se Filosofia Antiga no 1º semestre, Filosofia Medieval que aborda os dois grandes movimentos do período; *Patrística e Escolástica* no 2º; Filosofia Moderna no 3º, com uma longa trajetória, do *Renascimento a Kant*; e, Filosofia Contemporânea no 7º semestre dividida em duas disciplinas oferecidas na sequência: *História da Filosofia Contemporânea: Romantismo e Idealismo Alemão* e *História da Filosofia Contemporânea: Fenomenologia e Hermenêutica*.

No entanto, há algumas disciplinas específicas que reúnem filósofos de diferentes períodos em torno de seu objeto de análise: *Lógica Clássica*, no 2º semestre, após ter estudado Filosofia Antiga no 1º semestre; *Filosofia da Ciência* no 3º semestre, depois de *História da Filosofia Moderna: do Renascimento a Kant*, *Filosofia Geral: problemas metafísicos*, oferecida no 4º semestre, O mesmo acontece com *Ética na perspectiva filosófica*, disponibilizada ao aluno no 5º semestre, *Filosofia da Linguagem e Filosofia da Arte e Literatura*, estas últimas disponibilizadas no 7º semestre, logo após as disciplinas de Filosofia Contemporânea.

Mesmo no caso destas disciplinas, houve a preocupação de garantir ao aluno um trânsito pela História da Filosofia, dentro de certos limites. No caso de *Filosofia Política: origens do pensamento político clássico*, é oferecida no 3º semestre ao lado de *Filosofia Moderna: do Renascimento a Kant*, por reunir pensadores do século XVIII, dentre os filósofos modernos, como John Locke, Thomas Hobbes, Rousseau, Montesquieu, o que nos parece bastante coerente. No entanto, optou-se em oferecer a continuidade desta disciplina, *Filosofia Política: Jusnaturalismo e teorias contemporâneas*, no 4º semestre pelo entendimento de que não seria produtivo distanciar os debates sobre filosofia política, mesmo havendo considerável distância temporal entre os filósofos modernos e contemporâneos e estes serem estudados, mais precisamente somente no 7º semestre pelas disciplinas *História da Filosofia Contemporânea: Romantismo e Idealismo Alemão* e *História da Filosofia Contemporânea: Fenomenologia e Hermenêutica*.

A matriz oferece duas disciplinas optativas, podendo o aluno escolher dentre as quatro a serem disponibilizadas: *Antropologia Filosófica e Sociocultural*, *Debates Contemporâneos: Cultura e Movimentos Sociais*, *História da Ciência*, *Raízes da Sociedade Brasileira*. São disciplinas, também comuns a outras licenciaturas, que complementam o curso oportunizando reflexões interdisciplinares.

Por fim, o curso de Filosofia ainda permite ao aluno investigar, explicar e aplicar a filosofia na realidade, estender a teoria à prática. Cumprindo a exigência legal da *Prática como Componente Curricular*, foram organizados seis *Projetos Integradores*. A sua lógica é reunir e disponibilizar parte da carga horária das disciplinas selecionadas em torno de temas atuais e que provoquem o aluno a enxergar a necessidade da reflexão filosófica para discuti-los, problematizá-los: *Perspectiva crítica da Filosofia na Formação Docente*; *Filosofia Política e as questões Étnico-Racial e Sustentabilidade*; *Ser Professor: limites e desafios*; *Religiões e Ética: tolerância e respeito às diferenças*; *Sistema, Escola e Sala de Aula*; *Gênero: uma construção Estética e Semântica*.

Diante do exposto, é possível verificar que há importante espaço para filosofia dentro da matriz do curso de Filosofia e é justamente sobre esta questão que iremos tratar na seção seguinte.

3.2 A filosofia dentro da Filosofia

Não raro, quando o assunto é o ensino de Filosofia, professores, formados ou não em Filosofia, buscam em sua etimologia – *philo* (amor) e *sophia* (sabedoria) – algum sentido para ensiná-la, algo que tivesse força suficiente para convencer a si mesmos e aos seus alunos sobre a importância de se mergulhar em seu conteúdo.

Pela ausência de reflexões mais profundas, justamente pela carência de conhecimento acerca do pensamento filosófico sistematizado, reduz-se a reflexão filosófica a exercícios de análise superficial de questões tidas como exóticas e demodês, mesmo que sejam profundas, complexas e extemporâneas – *De onde vim? Para onde vou? O que faço aqui? Qual sentido da vida?* – e/ou, num esforço imediatamente utilitarista, atribui-se à Filosofia, quase sempre sem filosofia, o papel de se promover, não necessariamente de se provocar, discussões, que se dão de forma fragmentada, maniqueísta, polarizada, sobre temas do cotidiano – ser a favor ou contra *ao aborto, à pena de morte, ao feminismo*, entre outros.

Justifica-se, sob o jargão “formação da consciência crítica”, sem, na verdade, ocupar-se sobre o que isso significa, a estranha manutenção da Filosofia nos currículos do Ensino Médio. Consequentemente, o que se vê, é sua oferta como apêndice, enriquecimento curricular, diluída em projetos de humanidades, normalmente, de forma secundarizada, um verdadeiro estorvo, por não se encaixar com leveza aos processos propedêuticos, tidos como promissores, que visam resultados de sucesso nos vestibulares e avaliações que abram as portas dos cursos de Ensino Superior mais concorridos.

Dando voz ao filósofo brasileiro Dermeval Saviani, como defende em seu livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1980), o processo educacional deveria ser um caminho onde os alunos seriam provocados à crítica, à atitude inquiritiva, à postura investigativa, à curiosidade perene: “[...] a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada” (SAVIANI, 1980, p. 14). Vale aqui o registro que “igualdade” defendida pelo autor não é uniformidade, logo, pela filosofia, assim podemos constatar, aprimora-se a transição da heteronomia à autonomia, a superação do olhar ingênuo e alienado para o crítico e atento às transformações do mundo em que, dialeticamente, vive.

O problema é ainda mais grave quando não encontramos filosofia nos cursos de Filosofia. Como é possível estudar o *Mito da Caverna* de Platão e não ficar perplexo com a possibilidade de estar se vivendo num mundo de ilusões, acreditando serem verdadeiras as sombras em detrimento à luz? Como estudar Aristóteles e não se permitir a pensar sobre os impactos em sua vida ao se admitir que o fim último do homem é a felicidade e o do Estado é a virtude, a justiça transcende a aplicação linear de leis e tudo é particular e universal? Como estudar Nietzsche sem se ver impactado pela crítica contundente presente em *Genealogia da Moral*, *Vontade de Potência*, *AntiCristo*, *Assim falava Zaratustra*, entre tantas outras obras, que provoca uma revisão de nosso *modus vivendi*? Como não se angustiar com a *ruína* e a *angústia* de Heidegger e não sentir náusea com a *Náusea* de Sartre?

A questão poderia ser assim colocada: por que o estudante de Filosofia não se torna filósofo? Por que não se permite “reaprender a ver a vida” como afirmava Merleau-Ponty (1996)? Por que não se dá ao espanto diante do novo? Por que não se deixa mobilizar pela dúvida?

Nas palavras de Rubem Alves (2015, p. 25), ao refletir sobre *Perguntas de Crianças*, o filósofo afirma:

Há muita sabedoria pedagógica nos ditos populares. Como naquele que diz: “É fácil levar a égua até o meio do ribeirão. O difícil é convencê-la a beber a água...” De fato: se a égua não estiver com sede, ela não beberá água por mais que o seu dono a surre... Mas, se estiver com sede, ela, por vontade própria, tomará a iniciativa de ir até o ribeirão. Aplicado à educação: “É fácil obrigar o aluno ir à escola. O difícil é convencê-lo a aprender aquilo que ele não quer aprender...”

No caso do curso de Filosofia, o que estaria faltando para que nascesse o filósofo junto ao professor de Filosofia? A matriz curricular com seu grupo de disciplinas ali disponíveis não tem sido suficiente? O problema estaria na metodologia que se configura conteudista, utilitarista e reduzida às notas para progressão nos estudos? Ou, estaria na motivação, ou falta dela, aos estudantes de Filosofia em se tornarem filósofos? Mas, não seria, justamente essa, a maior das contradições?

O licenciado em Filosofia se tornará professor de Filosofia e seu espaço de atuação, de exercício profissional, será no Ensino Médio ou, em alguns casos, nos anos finais do Ensino Fundamental, juntamente com outras disciplinas que compõem a área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018, em seu item 5.4:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, BNCC, 2018, p. 570).

A BNCC é estruturada em *competências e habilidades*, precisando que o professor esteja também estruturando o conteúdo de modo a contemplar o indicado neste documento. A partir da página 571 até a 579, como item *5.4.1 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades*, vemos que, para cada uma das seis competências indicadas para essa área, há uma explicação, sem grandes aprofundamentos, do seu significado e expectativas seguida de um quadro de habilidades a serem desenvolvidas. Por exemplo, para a Competência Específica 6 – *Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade*, segue-se um quadro com a indicação de 6 habilidades:

Quadro 2 – Habilidades: Competência 6

HABILIDADES
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).
(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.
(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.
(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: BRASIL, BNCC, 2018, p. 579.

É possível ao professor de Filosofia ser filósofo diante de tais desafios, mas, parece ser mais possível que as demandas da rotina escolar exijam deste professor, pelo viés da crítica nietzschiana (2003), o desenvolvimento de competências e habilidades de natureza pedagógica em detrimento da filosófica, alimentando, ao invés de criticar, a formação de homens comuns que buscam a felicidade como utilidade e dinheiro.

4 Considerações Finais

Para a pergunta “existe oportunidade de filosofia no curso de Filosofia?”, a resposta é *sim*. Mas, o que isso significa? A existência de uma matriz que possibilita ao aluno transitar pela História da Filosofia e outras específicas em meio às disciplinas pedagógicas e comuns às licenciaturas. Se mudarmos um pouco a questão para “existe filosofia no curso de Filosofia?”, a resposta sai da objetividade e se aproxima da subjetividade, uma vez que pode haver, e há, filosofia na rua, no ponto de ônibus, nos hospitais, nos canteiros de obras, nas academias e, não necessariamente e contraditoriamente, na academia, nas escolas.

O curso de licenciatura em Filosofia tem a missão de formar professores de Filosofia que atendam aquilo que preconiza a BNCC e não o filósofo, talvez porque este não pode ser formado em nenhum estabelecimento de ensino, escola, academia, ao mesmo tempo em que pode ser formado em todos estes lugares.

No entanto, não se diminui a importância deste curso ao se constatar a ausência de filosofia na Filosofia, pelo contrário, pois, ao se propiciar ao docente de Filosofia sua participação em diferentes espaços durante seu exercício profissional, talvez se propicie, também, a oportunidade do despertar filosófico justamente pela carência de tempos de qualidade que permitam momentos de reflexão. Talvez, assim, o professor-filósofo nasceria na morte do professor de Filosofia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. 12.ed. Campinas: Verus Editora, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

EUGENIO, Cesar A. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. Taubaté: EdUnitau, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NASCIMENTO, Milton M. do. A Filosofia no Segundo Grau: sua importância e sua especificidade. In: NIELSEN NETO, Henrique (org.). **O Ensino da Filosofia no 2º Grau**. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

SEVERINO, Antônio J. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNITAU, **Deliberação CONSEP 135** – Dispõe sobre o Currículo do Curso de Filosofia (licenciatura), na modalidade a distância, 2018.

UNITAU. **Projeto Pedagógico de Curso** – Filosofia. Revisado. 2022.

INFORMAÇÃO DO AUTOR

Cesar Augusto Eugenio - Doutor em Educação, Linha: Educação, Sociedade e Processos Formativos, e Mestre em Educação, Linha: História, Historiografia e Ideias Educacionais, ambos, com o fomento da CAPES, pela Universidade São Francisco. Graduado em Filosofia, dedica-se ao magistério há 28 anos com experiência da Educação Básica ao *Stricto Sensu*. Atualmente, na Universidade de Taubaté, é docente no Mestrado Profissional em Educação (MPE), Professor Assistente II de Filosofia vinculado ao Instituto Básico de Humanidades. Na mesma instituição está diretor do Departamento de Pedagogia e coordena os cursos de Filosofia e Sociologia na modalidade a distância, além de coordenar o projeto de extensão *Projetos de Vida: escolhas e desafios*. Como pesquisador, é membro dos grupos de pesquisa "Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologia" e "História e Patrimônio Ambiental" e participa dos grupos de estudo "Sócio-histórica" e "Pesquisa Colaborativa" vinculados ao MPE. Desenvolve estudos, organizou e escreveu várias obras sobre a infância e sua educação, formação de professores, história regional, ética, política e sociedade.

ANÁLISE DESCRITIVA DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Ely Soares do Nascimento
Fabiana Alves de Almeida
João de Oliveira
Simone Guimarães Braz

1 Introdução

Este artigo apresenta uma breve reflexão do Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU), oferecido na modalidade a distância, que foi construído a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais definem as proposições para a formação inicial de professores, e uma análise descritiva da respectiva Matriz Curricular, que esteve vigente para ingressantes até o ano de 2022.

Para tanto, como ação determinante, refletimos sobre um Currículo que se propôs à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e para a Gestão Escolar, visando reconhecer a eficácia, a dinâmica e os objetivos imprescindíveis para a formação de professores, com foco na Matriz Curricular.

A Matriz Curricular foi construída a partir de estudos e análises de propostas de formação, e traz conteúdos essenciais para estudantes que pretendem iniciar a formação teórico-prática. Assim, além das disciplinas teóricas, o Currículo propõe horas de estágio e oficinas que compõem as Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA), e a produção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Tem-se como objetivo geral refletir sobre o Currículo em pauta, proposto para a formação do curso de Pedagogia em Primeira Licenciatura, e, concomitantemente, analisar a importância das disciplinas que constituem a Matriz Curricular, assim como a organização, o número de horas estabelecido para cada uma das disciplinas, os estágios e as ATPA.

Para a construção deste relato de experiência, fizemos um estudo documental, descritivo e qualitativo. Em curso, analisamos a estrutura da organização curricular e apresentamos as intenções.

É importante salientar que a técnica do relato proporciona uma reflexão teórica a partir da descrição da experiência.

Quanto ao exposto, Mussi, Flores e Almeida (2021) afirmam:

Então, o RE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante) (MUSSI, FLORES, ALMEIDA, 2021, p. 64).

Logo, este é um relato de uma equipe pedagógica composta por docentes, docentes-tutores e gestores, que propõe colocar lentes de aumento sobre a Matriz Curricular que atende ao curso de Pedagogia da UNITAU, oferecido na modalidade a distância, a fim de compreender a dinâmica da formação fundamentada no Currículo supracitado, e como este prepara os estudantes para atuarem em diferentes frentes que a formação lhes garante, seja em espaços escolares, seja em espaços não escolares.

Nesse contexto, considerando sempre a diversidade presente na sociedade, bem como os desafios cotidianos da vida profissional.

O Currículo, visto a partir de uma concepção elementar, seria apenas um documento de seleção e organização de conhecimentos, no entanto ele denota movimento e ação, indicando caminhos, como afirma Sacristán (2000):

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (SACRISTÁN, 2000, p.201).

Nesse sentido, é possível afirmar que o Currículo Escolar se apresenta como norteador de todo o desenvolvimento educacional de uma escola, pois todo o processo de ensino e aprendizagem está intrinsecamente vinculado a ele, que deve ser organizado com o objetivo de orientar as diversas ações de professores nos diferentes níveis de ensino.

Em síntese, podemos dizer que um adequado Currículo Escolar deve, prioritariamente, considerar os valores que orientam a prática pedagógica, assim como as necessidades e as condições dos estudantes, e, claro, o cotidiano escolar.

É a partir desse olhar prático que a análise da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNITAU, oferecido na modalidade a distância, se apresenta no presente relato de experiência, haja vista a necessidade de compreensão dos elementos norteadores do Currículo, os quais visam formar profissionais.

Dentro desse bojo, nas próximas seções, será apresentada uma breve contextualização teórica sobre a modalidade “Educação a Distância”, o “Currículo” e a “Matriz Curricular”.

2 Revisão da literatura

2.1 Aspectos Legais da Educação a Distância

No contexto da modalidade Educação a Distância, refletir sobre a formação do pedagogo torna-se um grande desafio, visto a essência da profissionalidade docente em suas amplas esferas de atuação. Com isso, além das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que instituem os percursos para essa formação, é preciso reconhecer as especificidades de uma formação que integre e signifique os respaldos teóricos, com a construção de uma práxis em um contexto virtual de aprendizagem.

A Educação a Distância, embora reconhecida como modalidade no ensino superior, a partir das normativas contidas no Art. 80. da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pode ser ofertada em diferentes níveis de ensino, e a partir de critérios definidos e regulamentados por órgãos credenciados da União, tendo espaço secundário para a formação do pedagogo no Art. 62., § 3º dessa mesma Lei, que evidencia a formação inicial docente, preferencialmente, na forma presencial, colocando como suplementar a utilização dos “recursos e das tecnologias de educação a distância”.

Por conseguinte, a Educação a Distância ainda gera debates e reflexões acerca da formação no magistério. Todavia, no cenário educacional brasileiro, ganha espaço em muitos cursos hoje ofertados, os quais correspondem, inteiramente, à modalidade em questão.

O Parecer CNE/CES nº 67/2003 traz que a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação (incluindo todos os cursos para formação profissional em nível superior) intenciona a garantia da flexibilidade, da criatividade e da responsabilidade institucional em suas propostas curriculares para os cursos ofertados, atendendo ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, “de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem [...]”.

De acordo com o referido parecer, as DCN concebem a formação como processo contínuo, para sólida formação básica e profissional, fundamentando-se na relação teoria-prática, para atender às demandas do exercício profissional.

Isso inclui a flexibilidade de elaboração da proposta curricular e dos projetos pedagógicos, em consonância com as demandas sociais, científicas e tecnológicas, conferindo autonomia às instituições de ensino superior quanto à proposição de seus próprios currículos.

As DCN para o Curso de Pedagogia, explicitadas no Parecer CNE/CP nº 5/2005, reconhecem a necessidade de diversificação curricular para atender às amplas necessidades dos profissionais que atuam na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Básica, e de outras abrangências, como:

[...] educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares (BRASIL, 2005, p. 4).

Tais diretrizes também postulam sobre a finalidade do curso de Pedagogia, que abrange atuação na docência, na área de serviços e nos apoios pedagógicos; nos processos de gestão e avaliação de sistemas, e nas instituições de ensino, além de outras atividades educativas.

Destaca-se, portanto, a necessidade de uma elaboração curricular que atenda a esses pressupostos e alinhe-se às áreas do conhecimento, e que também respalde uma sólida formação para os fins educacionais, ou seja, aqueles que remetem à Pedagogia, que corresponde a uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos.

A partir de tais preceitos, tem-se a necessária reflexão de um Projeto Pedagógico de curso que seja dinâmico, para que possa atender às demandas da profissão e àquelas definidas pelas DCN para o Curso de Pedagogia, sejam “[...] iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico.” (BRASIL, 2005, p. 12).

Com isso, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, institui para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, as DCN, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.” (Art. 1º).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, amplia os debates acerca da formação nos cursos de Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica,

considerando-os “formação inicial”, bem como da integração com a formação continuada.

A mesma Resolução (p.3) destaca as modalidades de educação “(Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola)” a serem atendidas nos processos de formação, evidenciando a interdisciplinaridade como necessidade de abordagem na proposta dos cursos.

No Art. 3º da referida Resolução, em seu § 6º, alínea V, é instituída a proposição de ampliação e aperfeiçoamento “do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (p. 5).

Assim, entendemos que a elaboração dos currículos para os cursos de Pedagogia deve considerar, em sua carga horária, uma abordagem na formação comunicativa e inclusiva, para que os futuros profissionais da educação tenham acesso a conhecimentos e a outras expressões da linguagem e da língua.

O Art. 5º da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, deixa clara a importância de uma base comum nacional, embutindo outros temas necessários à formação de pedagogos e de outros licenciados. A citar alguns, como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a consolidação da Educação Inclusiva.

A partir desses registros, compreendemos que, em um período ainda curto, se comparado à modalidade presencial, a Educação a Distância já apresenta um coletivo de leis que a legitima, e que essa legitimação se torna ponto fundamental para inseri-la e creditá-la, oficialmente, como modalidade de ensino a ser praticada sem preconceitos.

2.2 Noção de Currículo

A sociedade tem enfrentado diferentes desafios e, para tanto, é necessário formar profissionais que atendam às demandas de um mundo em constante transformação, o qual exige o desenvolvimento de habilidades, a fim de promover soluções para os dilemas que se apresentam cotidianamente. Logo, o currículo, como um elemento norteador, deve priorizar uma formação humanizada, preconizando a responsabilidade, a ética e o respeito à diversidade existente nos mais variados espaços de atuação.

Desta feita, compreender quais são as escolhas que estão evidenciadas em um Currículo, por meio de seus conteúdos e o que será ensinado, passa por uma reflexão, a partir da qual somos liberados a questionar se um Currículo realmente é neutro em sua intencionalidade, como afirma Silva (1999):

[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados (SILVA, 1999, p.15).

Posto isso, é salutar destacar que o Currículo é um recorte de seu próprio tempo, com a função de atender às necessidades da época em que está inserido. Configura-se, conseqüentemente, como um instrumento ideológico, de valores e crenças.

Sobre isso, Apple (1994) explicita o seguinte:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994, p. 59).

Giroux (1997, p. 50) afirma que “um dos propósitos do currículo é gerar possibilidades de emancipação [...]”. Já Freire (2005) comenta que é possível inferir que o Currículo esteja de acordo com a sociedade contemporânea e os desafios que dela emanam, e que por isso deve estar alinhado com os preceitos de uma educação problematizadora, dialógica e conscientizadora.

Em vista disso, o Currículo precisa romper com os objetivos que representam apenas um dado grupo social, para dialogar com as necessidades atuais. Assim, os componentes curriculares estarão vinculados ao contexto de vida dos estudantes que atuarão com saberes necessários para o exercício da profissão.

Afinal, o Currículo é uma organização social de conhecimentos passados, presentes e futuros, os quais são construídos socialmente.

2.3 Matriz Curricular

O conceito de Matriz Curricular está relacionado aos componentes curriculares que serão ministrados aos estudantes ao longo de um período, podendo ser anual ou semestral. A Matriz Curricular é a configuração prática dos conteúdos que deverão ser abordados em sua totalidade em cada curso que representa.

A Matriz Curricular é o ponto de partida, devendo considerar cada realidade e as exigências dos contextos histórico, social e econômico de um país. Ela deve estar alinhada com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e/ou com a Proposta Pedagógica (PP) da Instituição de Ensino, como é o caso do Ensino Superior, que é todo fundamentado a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que visam uma formação que garanta desenvolvimento pessoal e profissional.

Nos cursos universitários, as matrizes curriculares são elaboradas a partir das diretrizes instituídas pelo Ministério da Educação (MEC). Seguindo esses parâmetros, a Instituição de Ensino tem autonomia para a organização do curso, inclusive para fazer alterações, a fim de atender às suas próprias demandas sociais e econômicas.

Nesse sentido, a Matriz Curricular pode ser flexível diante das constantes mudanças e do processo de inovação que o mercado de trabalho tem experimentado. Observando a legislação vigente, sempre que necessário, é possível fazer alterações para as devidas melhorias.

De acordo com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em seu segundo artigo, a preparação do profissional deve torná-lo apto para:

- I - o ensino, visando à aprendizagem do aluno;
 - II - o acolhimento e o trato da diversidade;
 - III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
 - IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
 - V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
 - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (BRASIL, 2002).

A fim de atender a essas demandas, as matrizes curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia devem estar alinhadas com as necessidades atuais do mercado de trabalho, prezando por uma formação que seja técnica, ética e, sobretudo, humanizada.

Além disso, essas matrizes curriculares devem estar em consonância com a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, no seu quinto parágrafo, que definiu as DCN 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, segundo o seguinte princípio:

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).

A formação que preza por esse princípio certamente fará a diferença em sua própria atuação, e enviará ao mercado profissionais que serão agentes políticos e, conseqüentemente, promotores de uma educação de qualidade nos diferentes espaços.

É possível concluir que a Matriz Curricular é um documento norteador da Instituição de Ensino. Assim, torna-se ponto de partida para a organização pedagógica da realidade escolar. A partir da elaboração desse documento, poderemos definir quais componentes curriculares serão ensinados.

Em vista disso, sinteticamente, podemos argumentar que a Matriz Curricular é um texto que precisa ser planejado, escrito e executado, pois somente assim cumprirá sua função no processo de planejamento e organização do ensino e da aprendizagem, seja isto em qualquer nível de escolaridade.

3 Resultados e Discussão

O desafio em estruturar o Currículo para um curso que tem como função a formação de profissionais da educação nos seus mais amplos campos de atuação é constante. Podemos fazer essa afirmação ao resgatarmos toda a trajetória de debates, ideias e ações instituídas nas políticas educacionais brasileiras, que trazem à tona a constante preocupação em adequar o Currículo, para que atenda às reais necessidades dos profissionais da educação às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Nesse processo, podemos afirmar que a reflexão precisa acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) nos demonstrou essa trajetória de orientações dos componentes essenciais tanto para um professor ou tutor-eletrônico, quanto para um gestor que atuará em qualquer ambiente educacional.

A partir deste estudo, iniciamos uma análise descritiva sobre a Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UNITAU, oferecido na modalidade a distância, curso do qual fazemos parte da Equipe Pedagógica.

A Matriz Curricular à qual nos referimos atende ao proposto na legislação sobre a formação de docentes: Resolução CNE/CP Nº 2/2015 e Deliberação CEE Nº 132/2015. É composta por 36 disciplinas, distribuídas em oito semestres, com atividades referentes aos demais componentes curriculares.

Para atender às diretrizes e deliberações estaduais e nacionais, quanto à graduação em formação de professores, foi elaborada uma proposta curricular, ajustada aos artigos e incisos da planilha, todos referentes à formação de docentes, tanto para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como para a Gestão Escolar, conforme apresenta o Projeto Político Pedagógico do Curso:

A Matriz Curricular vigente atende, portanto, ao total de carga horária do curso de 3480 horas divididas em 400 horas para revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, 2420 horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos, 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento (ATPA) voltadas à temática da inclusão, 60 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso (BRASIL, 2015).

Segundo Sacristán (1998, p.125), o termo currículo “provém da palavra latina *currere*, que se refere à “carreira”, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação”.

Pensando nesse percurso e em consonância com as ideias de Sacristán (1998), observamos que algumas interrogações sobre a estruturação dos estudos devem ser levadas em conta na composição das disciplinas de um curso, tais como: quais seus objetivos; quais valores e atitudes; e quais conhecimentos serão abordados no conteúdo das disciplinas.

Além disso, qual a sequência de disciplinas que melhor atenderá à formação de um profissional da educação; o que justifica cada conteúdo selecionado nas diferentes áreas do conhecimento; se haverá a inter-relação entre os conteúdos das disciplinas; dentre outras.

Desse modo, verificamos que a Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UNITAU, oferecido na modalidade a distância, foi organizada com disciplinas que podem ser categorizadas da seguinte maneira: estudos de revisão e enriquecimento de conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio; estudos de conteúdos específicos e de conhecimentos pedagógicos; e os componentes curriculares, que,

embora não sejam classificados como disciplinas, compõem a carga horária do curso e são alinhados às atividades práticas, promovendo maior protagonismo dos estudantes em percurso formativo.

Ao observarmos a Tabela 1, podemos ver a relação das disciplinas, organizadas em ordem alfabética, que compõem a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia.

Na sequência, apresentamos as considerações sobre os estudos propostos.

Tabela 1 -. Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da EAD-UNITAU, com 36 disciplinas organizadas em ordem alfabética.

DISCIPLINAS	
1. Alfabetização e Letramento	80
2. Avaliação da Aprendizagem: Concepções e Procedimentos	80
3. Avaliação Educacional e os Indicadores Institucionais do Desempenho Escolar	80
4. Desenvolvimento Profissional Docente	80
5. Docência e Pesquisa	80
6. Educação Ambiental e para a Sustentabilidade	80
7. Educação de Jovens e Adultos – EJA	80
8. Educação Inclusão e Cidadania	80
9. Educação Infantil: Concepções e Práticas	80
10. Educação, Juventude e Sociedade	80
11. Enfoques Metodológicos: a Criança e o Conhecimento Lógico –Matemático	80
12. Enfoques Metodológicos: a Criança e o Conhecimento Natural	80
13. Enfoques Metodológicos: a Criança, Linguagem e Comunicação	80
14. Enfoques Metodológicos: a Criança, o Espaço e o Tempo	80
15. Escola Básica Ontem e Hoje	80
16. Escola e Currículo	80
17. Estudos de Ciências Naturais	80
18. Estudos de Geografia	80
19. Estudos de História	80
20. Estudos de Língua Portuguesa: linguagens e códigos	80
21. Estudos de Matemática	80
22. Fundamentos da Didática	80
23. Fundamentos Filosóficos da Educação	80
24. Gestão de Processos Educativos	80

25. Gestão de Sala de Aula	80
26. Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas	80
27. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	80
28. Linguagens Culturais, Artísticas e Corporais	80
29. Optativa I * - O Ensino da Arte na Educação Inclusiva	60
30. Optativa II* - Literatura Infantil: o Mundo da Leitura em Sala de Aula	60
31. Pedagogia em Espaços não Escolares e o Educador Social	80
32. Políticas Públicas Educacionais e Profissão Docente	80
33. Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental	80
34. Professor, Criança, Desenvolvimento e Aprendizagem	80
35. Sociedade, Cultura, Ética e Cidadania	80
36. Tecnologias da Informação e Comunicação nas Práticas Educativas	80
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	2820h

Fonte: EAD-UNITAU, 2022.

O Curso de Pedagogia da UNITAU, oferecido na modalidade a distância, conforme descrito em seu próprio Projeto Pedagógico, está comprometido com a formação de profissionais de forma consistente e contextualizada. Para tal, faz-se presente a integração entre as áreas do conhecimento, sendo imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades e competências ao futuro Pedagogo.

Por isso, as disciplinas que abordam conteúdos gerais e específicos de cada área do conhecimento, revisitando temáticas e conceitos, e desenvolvendo conhecimentos numa perspectiva crítico-social, alinham-se à formação profissional, para uma atuação que evidencie o papel social da escola.

As disciplinas de Estudos de Ciências Naturais (17), Estudos de Geografia (18), Estudos de História (19), Estudos de Língua Portuguesa (20) e Estudos de Matemática (21) compõem o grupo de disciplinas que visam retomar alguns conceitos essenciais estudados ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Nesse bloco, também estão incluídas as disciplinas de Educação Ambiental e para a Sustentabilidade (6), Linguagens Culturais, Artísticas e Corporais (28) e Tecnologias da Informação e Comunicação nas Práticas Educativas (36), cujos propósitos são de promover leituras e atividades que ampliem e aprimorem os conhecimentos nessas áreas.

Acreditamos que o referido Curso de Pedagogia tem como compromisso assumido o de oferecer um percurso formativo que estabeleça o desenvolvimento de

um perfil de professor-pesquisador, ou seja, “[...] aquele que analisa sua prática, coloca questões, reflete e age na ação [...]” (BÉLAIR, 2001, p. 59).

Isso porque reconhecemos que a formação acadêmica deve propor condutas reflexivas sobre a trajetória do pensamento e das práticas educacionais nos diferentes contextos e épocas, estudando as teorias que buscam explicar as ações ao longo das práticas educativas. Afinal, os fundamentos da educação são conhecimentos essenciais ao Pedagogo.

Para atender aos pressupostos acerca dos conhecimentos sobre os fundamentos da educação, englobando a História, a Sociologia e a Filosofia da Educação, e a Pesquisa, temos as disciplinas Escola Básica Ontem e Hoje (15), Fundamentos Filosóficos da Educação (23), Sociedade, Cultura, Ética e Cidadania (35) e Docência e Pesquisa (5).

Além das disciplinas supracitadas, apresentamos outras que compõem o grupo de disciplinas com conteúdo e temas específicos e pedagógicos. As disciplinas Professor, Criança, Desenvolvimento e Aprendizagem (34), Políticas Públicas Educacionais e Profissão Docente (32) e Escola e Currículo (16) estão engajadas em uma abordagem formativa, que está em ir além de uma prática intuitiva, propondo compreender a associação entre teoria e prática, desenvolver uma postura reflexiva, conhecer a complexidade do ofício e articular os aspectos teóricos às problemáticas e à realidade educacional.

Nesse contexto, torna-se possível refletir sobre as palavras de Bélair (2001, p.64): “O ofício de professor é adquirido em uma articulação entre as situações vividas (fictícias ou reais) e as teorias que tentam explicá-las através de uma generalização de processos.”.

Para relatarmos sobre as demais disciplinas que integram os conhecimentos pedagógicos, organizamos duas análises: aquelas que compõem os fundamentos da didática e aquelas que envolvem conhecimentos sobre as metodologias e práticas de ensino.

E mais uma vez concordamos com Bélair (2001), quando afirma que o Currículo para a formação do Pedagogo deve ser baseado em análise das práticas e em vivências que despertem a reflexão. Ou seja, evidenciamos a importância dos saberes pedagógicos que são contemplados em diferentes momentos do Curso de Pedagogia.

A disciplina Fundamentos da Didática (22) promove a construção de conhecimentos sobre espaços e tempos de aprendizagem, assim como reflexões sobre a dinamização do trabalho em sala de aula e o debate sobre formas de organização do processo de ensino e aprendizagem.

Já em Gestão de Sala de Aula (25), disciplina de natureza interdisciplinar, traz-se à tona discussões sobre a contextualização das questões educacionais refletidas no espaço da sala de aula e ressaltam-se os pressupostos das atividades de gestão, de trabalho coletivo e da aprendizagem colaborativa.

As necessidades atuais da educação, numa sociedade do conhecimento, permeada pelas influências das tecnologias informacionais e comunicacionais, pousam num investimento para a constituição de saberes de forma ampla e diversificada ao profissional da educação.

Isso inclui um processo formativo que possibilite compreender a diversidade e a relação entre os elementos envolvidos nos processos educativos, abordados na disciplina Educação, Juventude e Sociedade (10), Educação, Inclusão e Cidadania (8), Língua Brasileira de Sinais (27) e na disciplina optativa O Ensino da Arte na Educação Inclusiva (29).

Além disso, em referência às disciplinas citadas no parágrafo anterior, elas permitam ao estudante aprender e assumir o compromisso com as práticas avaliativas presentes em toda a ação do Pedagogo.

Para esse último propósito, quanto à disciplina Avaliação da Aprendizagem: Concepções e Procedimentos (2), ela permite ao estudante compreender, elaborar, analisar e aplicar procedimentos de avaliação essenciais aos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos, como forma de reflexão sobre a prática, a progressão e/ou a recuperação da aprendizagem.

Esse estudo se amplia com a disciplina Avaliação Educacional e os Indicadores Institucionais do Desempenho Escolar (3).

De acordo com Altet (2001), os saberes teóricos são indissociáveis aos saberes práticos. Tais saberes são necessários para o Pedagogo mobilizá-los nas ações educativas. Segundo a autora, os saberes práticos são oriundos das experiências cotidianas e, no Curso de Pedagogia, são contemplados nos componentes curriculares (saberes da prática oriundos da experiência e da observação) e também nas disciplinas pedagógicas, as quais se encaixam nos objetivos de ampliar os conhecimentos sobre a prática (como fazer?).

Nas disciplinas de Enfoques Metodológicos: a Criança e o Conhecimento Lógico-Matemático (11), Enfoques Metodológicos: a Criança e o Conhecimento Natural (12), Enfoques Metodológicos: a Criança, Linguagem e Comunicação (13) e Enfoques Metodológicos: a Criança, o Espaço e o Tempo (14), as atividades vivenciadas pelos estudantes de Pedagogia, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, preconizam socializar práticas exitosas em trabalhos nessas diferentes áreas do conhecimento, propor leituras sobre os documentos que normatizam a seleção e o tratamento dos conteúdos de cada área, compartilhar as teorias que postulam o processo de aprendizagem e participar de fóruns de discussão, com análises de relatos e diferentes materiais audiovisuais.

Outras disciplinas que se inserem nesses saberes teórico-práticos, anteriormente citados, são: Alfabetização e Letramento (1), Prática Pedagógica no Ensino Fundamental (33), Educação Infantil: Concepções e Práticas (9) e Gestão Escolar e Prática Pedagógica (26). Como disciplina optativa, Literatura Infantil: o Mundo da Leitura em Sala de Aula (30).

Ainda, atendendo à Resolução CNE/CP nº1/2006, a formação dos graduandos em Pedagogia é ampliada pelas disciplinas Educação de Jovens e Adultos (7), que traz a reflexão sobre a trajetória da EJA no Brasil, assim como a legislação e as possibilidades de uma prática reflexiva e transformadora.

Outra disciplina, nesse mesmo propósito, é Desenvolvimento Profissional Docente (4), que provoca reflexões, ao mesmo tempo em que nos apresenta os principais teóricos e estudiosos contemporâneos, que discutem as questões que envolvem o “tornar-se professor”, o “ser professor” e o “papel do professor na atualidade”.

Essa disciplina propõe discussões sobre a competência e os saberes necessários à docência, assim como sobre as dimensões que, ao se entrelaçarem, formam o professor.

E, ainda, a disciplina Gestão de Processos Educativos (24), que considera processos educativos aqueles que compõem o ambiente e o cotidiano escolar, determinados pelos fatores sociais, políticos e pedagógicos, inseridos em um determinado contexto social.

O processo de ensino e aprendizagem não é exclusivo do espaço escolar; sabemos que ocorre também em outros espaços educativos, o que amplia a atuação

do Pedagogo. Podemos afirmar que a atuação do profissional da educação abrange espaços formais e espaços não-formais de educação.

Assim, a disciplina Pedagogia em Espaços não Escolares e o Educador Social (31) tem como objetivo a compreensão dos conceitos, das relações e dos papéis dos processos educativos nos diferentes contextos.

Sobre isso, Gohn (2014, p. 35) comenta que “Falar sobre aprendizagem e saber, fora das escolas do sistema regular de ensino de um país, implica em participar do amplo debate epistemológico sobre a produção de conhecimento no mundo contemporâneo.”.

Nesse sentido, reafirmamos que o Curso de Pedagogia da UNITAU, oferecido na modalidade a distância, contém disciplinas que compõem uma Matriz Curricular ampla e diversa, para atender às demandas e especificidades dos processos que envolvem a ação educativa contemporânea.

Tabela 2. Componentes Curriculares que compõem a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da EAD-UNITAU.

Componentes Curriculares	C/H
Atividades Teórico- Práticas de Aprofundamento – ATPA	200
Estágio Supervisionado	400
Trabalho de Conclusão de Curso- TCC	60
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DOS COMPONENTES CURRICULARES	660h
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO	3480h

Fonte: EAD-UNITAU, 2022.

Conforme explicitado anteriormente, o Curso de Pedagogia da UNITAU, oferecido na modalidade a distância, é comprometido com a formação de profissionais de forma consistente e contextualizada.

Para tanto, faz-se necessária uma trilha de aprendizagem que privilegie o caminhar conectado da teoria e da prática. Os estudantes, além das disciplinas efetivadas no ambiente virtual, realizam práticas que permitem a reflexão e a compreensão mais completa do exercício da profissão docente.

Sendo assim, como componentes obrigatórios, a Matriz Curricular prevê:

- ✓ 200 (duzentas) horas destinadas ao cumprimento das Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento – ATPA, estruturadas por meio de oficinas, cursos e vivências que possam ampliar o universo dos estudantes licenciandos. As oficinas são obrigatórias, e compõem

grande parte das horas. São pautadas em temas sobre a diversidade, o respeito, a ética, a cidadania e as práticas inclusivas.

- ✓ 400 (quatrocentas) horas como Estágio Curricular Supervisionado, com a inclusão de 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência, vivenciando experiências de ensino na Educação Infantil (100h) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (100h), e 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, na Educação Infantil (100h) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (100h), e na gestão escolar.

- ✓ 60 (sessenta) horas destinadas ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. A proposta pretende ser a produção de uma monografia, com o objetivo de iniciar o aluno da Primeira Licenciatura no mundo da Pesquisa Científica. É acompanhado por um orientador, em encontros virtuais, e apresentado a uma banca de professores após a conclusão.

4 Considerações Finais

Com base nos relatos e dados apresentados neste estudo, observamos que o Curso de Pedagogia da EAD-UNITAU construiu, a partir de estudos e análises de propostas de formação, uma Matriz Curricular que traz conteúdos essenciais para o estudante que pretende iniciar a formação teórico-prática, porque, além das disciplinas teóricas, o Currículo propõe horas de estágio e oficinas, que compõem as Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA), e a construção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Quanto à organização e à intencionalidade das disciplinas, assim como à carga horária e aos componentes curriculares, é possível argumentar que o referido Curso de Pedagogia confere aos egressos uma adequada formação, em conformidade com a legislação, os conhecimentos necessários para o exercício de uma atividade profissional e as transformações da sociedade.

É importante destacar a preocupação evidente na referida Matriz Curricular, essencialmente quanto às questões da diversidade e da inclusão, as quais, embora

não garantam uma escola inclusiva, porque outras iniciativas são necessárias, possibilitam ações inclusivas.

No geral, quanto ao exposto no parágrafo anterior, os estudos, as leituras e as práticas do estágio oferecem uma formação mais consistente aos futuros professores.

Desta proposta de estudo, deduzimos que a elaboração de um bom Currículo corresponde à importância que oferecemos à vida acadêmico-profissional dos professores e tutores, e, conseqüentemente, dos estudantes de uma Instituição de Ensino, pois o Currículo possibilita ao professor uma organização inarredável de conteúdos e de atividades. E tudo de forma clara, crítica e autônoma, além de reflexiva, porque ativa e democrática no contexto escolar.

Quanto aos discentes, refletindo, especificamente, sobre a formação de professores, o Currículo responde não somente pelo pleno processo de ensino e aprendizagem, como também pelo pleno e significativo desenvolvimento de cada um dos estudantes, quando em suas próprias ações profissionais e sociais.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. *In*: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19. jan. 2023.

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. PARECER CNE/CES Nº67, DE 11 DE MARÇO DE 2003. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.**

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 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.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.**

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA Acesso em 19 jan.2023.

DELIBERAÇÃO CEE Nº 132 DE 8 DE ABRIL DE 2015. 2015. **Acrescenta dispositivo à Deliberação CEE nº 111/2012 que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.** Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-SP_DEL_132_651_2006.pdf?query=PLENA. Acesso em: 19 jan. 2023.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em educação**. IIª Série, n. 1, 2014, p. 35-50. Disponível em: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI:

10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? *In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.*** Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

INFORMAÇÃO DOS AUTORES

Ely Soares do Nascimento - Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais(2013) e Especialista em Psicopedagogia pela UNITAU - Universidade de Taubaté (1990). Graduada em Pedagogia pela FSFCL- Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras de Lorena (1981), História pela UNITAU (1988) e Ciências Domésticas e Educação Rural pela FATEA - Faculdade Teresa D'Avila (1977). Trabalhou durante 30 anos na Educação Básica, como Professora, Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica. Atuou como professora no Curso de Pedagogia presencial da UNITAU, Professora Bolsista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)e no curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), e como professora, tutora e conteudista da EAD-UNITAU. Atualmente, é Coordenadora do Curso de Pedagogia da EAD-UNITAU.

João de Oliveira - Mestre em Linguística pela UNICSUL - Universidade Cruzeiro do Sul (2012) e Mestre em Comunicação pela UAM - Universidade Anhembi Morumbi (2011); Especialista em Língua Portuguesa pela UNITAU - Universidade de Taubaté (1991) e Especialista em Artes Cênicas pela FPA - Faculdade Paulista de Arte (2009). Graduado em Letras pela UNITAU (1984), Pedagogia: Habilitação em Administração e Supervisão Escolar pela UnG – Universidade de Guarulhos (1994-1996) e Teatro pelo ITALO – Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2022). Desde 1981, leciona Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa e Produção Textual no Ensino Público e no Ensino Privado: Fundamental e Médio. No Superior, ministrou aulas na UNITAU e na Faculdade Santa Cecília (FASC). Na Prefeitura Municipal de Taubaté-SP, atuou no Programa Projovem Urbano - Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Lei Federal nº 11.129, de 30 de junho de 2005), que visa ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional (2013-2015). Atuou como Coordenador Pedagógico da ASVP -Associação São Vicente de Paulo (1991-2002), Supervisor Pedagógico da UNITAU (2006-2012) e Assessor Técnico da Reitoria da UNITAU (2012-2018). Desde 2009, atua no EAD-UNITAU. No Setor de Objetos de Aprendizagem (OA), como Revisor Linguístico-Gramatical de Livros-Texto e E-Books (revisão, transposição linguística e linguagem dialógica), produtor de roteiros para videoaulas e Supervisor Pedagógico de Cursos Livres(2020-2021). Atualmente, atua como Professor-Tutor no Curso de Pedagogia e outras licenciaturas, e como orientador de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em Artes, responde como JOÃO D'OLYVEIRA. É membro efetivo da Academia Taubateana de Letras (ATL), atuando como Diretor de Lexicografia e Orientação Linguística (2020-2024). É Dramaturgo, Ator e Diretor de Teatro, com registro no SATED - Nº 16.366- SP e no Ministério do Trabalho - MTb - DRT Nº 32920-SP.

Fabiana Alves de Almeida - Mestranda em Educação pela UNITAU - Universidade de Taubaté. Especialista em Gestão e Organização da Escola pela UNOPAR -Faculdades Integradas Norte do Paraná (2014), Especialista em Psicopedagogia pela ANHANGUERA –

Anhanguera Educacional (2016), Psicologia Organizacional pela ANHANGUERA (2018) e Especialista em Formação em Educação a Distância pela UNIP – Universidade Paulista (2020). Graduada em Letras pela UNITAU – Universidade de Taubaté (2008) e Pedagogia pelo UNINTER – Centro Universitário Internacional (2013). Atuou como professora em cursos de Especialização e nos cursos de Pedagogia e Administração do UNIPLAN - Centro Universitário Planalto do Distrito Federal, onde também respondeu como Orientadora do Projeto de Prática de Ação Pedagógica. Desde 2011, atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Rede Estadual e Municipal das cidades de Taubaté, Tremembé e Caçapava. Atualmente, na rede Estadual de Ensino de São Paulo, em Taubaté-SP, como Coordenadora do Ensino Médio, e, no Curso de Pedagogia da EAD-UNITAU, como Professora-Tutora.

Simone Guimarães Braz - Mestra em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais (2014), Especialista em Psicopedagogia (1997) e Graduada em Pedagogia (1995) pela UNITAU - Universidade de Taubaté. Licencianda em Letras - Língua Portuguesa pela Univesp (2019-2023) e pós-graduada em Informática na Educação pela IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas-MG (2022). Atua como Tutora Eletrônica dos cursos de Pedagogia e licenciaturas da EAD-UNITAU. Demais atuações: Docente de Apoio, Tutora Eletrônica, Supervisora de Atividades Complementares e Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da EAD-UNITAU. Professora Substituta no IFSP - Campus Jacareí, Professora Auxiliar, Conteudista e Orientadora de estágios no Centro Universitário São Lucas (UNISL), Professora do programa de formação em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e Professora Bolsista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no curso de Pedagogia da UNITAU e professora da Educação Básica em redes privada e municipal de ensino.

ARTE NA PEDAGOGIA: o que expressam os Licenciandos de Pedagogia da modalidade EaD

Raquel Balduino da Silva
Michael Santos Silva
Juliana Marcondes Bussolotti

1 Introdução

O presente capítulo de livro é um recorte da dissertação intitulada “Arte na Pedagogia: da formação de pedagogos à ação educativa na escola” desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU e versa sobre Arte na Pedagogia, a partir das percepções de licenciandos em Pedagogia da Universidade de Taubaté – UNITAU da modalidade de educação a distância

Este capítulo tem como objetivo analisar as disciplinas relacionadas à Arte nos cursos de pedagogia da Universidade de Taubaté na modalidade EaD, bem como discutir como os Licenciandos em Pedagogia percebem as linguagens artísticas na sua futura atuação profissional.

Para isso, o capítulo foi estruturado a partir das seções: “A licenciatura de Pedagogia no Brasil”, “O curso de Pedagogia e a Arte”, “Os Licenciados de Pedagogia da modalidade EaD e a relação com a Arte” e “Considerações”.

2 A licenciatura de Pedagogia no Brasil

No percurso histórico da educação, o surgimento da pedagogia como novo saber metódico sobre o ensino nas escolas marca o século XVII com o aparecimento de uma nova ordem escolar. No entanto, no Brasil, o termo Pedagogia aparece pela primeira vez na Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1817. Segundo Birck (2019, p. 31):

Em 1826, a lei do ensino de Januário da Cunha Barbosa instituía um sistema completo de educação distribuído em quatro graus, dado que o primeiro, o ensino elementar, destinado a todos, foi chamando de “pedagogias”. Na Lei das Escolas de Primeiras Letras é explicitada a preocupação com a formação dos professores e seu preparo didático, por meio do treinamento do método mútuo. O Ato Adicional, de 1834, provocou a ampliação da formação dos professores das diversas províncias, a começar pelo Rio de Janeiro (BIRCK, 2019, p. 31).

Em 1893, a Lei nº 88, de 08 de setembro de 1892, alterada pela Lei nº 169, de 07 de agosto de 1893, instituiu o curso superior da Escola Normal, segundo Birck (2019, p.34) com a desígnio de formação de professores proposto nas modalidades, científica e literária. Essa Lei se distingue pelas ideias da elite republicana Paulista para a instrução pública, destaca a autora:

A Pedagogia se fortaleceu como campo acadêmico a partir da década de 1920, com o movimento renovador educacional. Desde a luta pela criação à implantação das Escolas Normais no século XIX e XX, a formação de professores se tornou cada vez mais necessária. O movimento renovador, iniciado por Anísio Teixeira, visava corrigir os “vícios” das Escolas Normais [...] (BIRCK, 2019, p.34).

Nos anos 30, segundo Martelli e Manchope (2004), consolidou-se um fecundo debate em torno da educação; a modernização do país “almejada pelo governo como complemento da organização da nova nacionalidade perpassava indubitavelmente pela adaptação do ensino”. O projeto para oferta maior de “mão-de-obra para as funções criadas pelo mercado”, elaborando as políticas educacionais para a formação dos professores para o ensino dos primeiros anos de escolarização, tornou-se elemento de discussão mais densa que foi se consolidando ao final da década.

De acordo com Birck (2019, p.34):

A universidade que surgiu tardiamente no Brasil, se comparada a outros países das Américas, foi fundamental na construção de um espaço e do pensar a educação. Segundo Saviani (2012) em 1931, com o Decreto nº 19.851, da Lei 169, aprovou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Portanto, a criação do curso de Pedagogia no Brasil se deu por meio do Decreto Lei nº 1.190 de 1939, segundo Martelli e Manchope (2004, p. 2):

Aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia, ou Técnico em Educação, e quando concluído o curso de Didática, o de licenciado para atuar como professor da Escola Normal caracterizando esta forma de organização como o esquema “3+1” seguindo o padrão federal universitário. Esta organização curricular baseava-se na separação bacharelado- licenciatura, causando a dicotomia entre dois elementos componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática.

A estabilidade no processo de consolidação do Curso de Pedagogia nos anos seguintes aconteceu com o cenário sociopolítico e econômico do país. Para Birck (2019, p.40):

A formação dos professores e dos cursos técnicos representou um debate acirrado nas demais seções da Faculdade de Filosofia sobre a possibilidade de extinção do Curso de Pedagogia, mas que não se efetivou. Essa estrutura se manteve até a aprovação da primeira LDB, nº 4.024, de 1961.

Birck (2019, p.40) destaca ainda que essa lei poderia ter sido "uma oportunidade importante para a criação de instrumentos para a formação de professores com possibilidades de mudanças nos critérios de ensino da Arte, e como atitude de manifesto em razão da sua importância na formação humana"; considera como o segundo marco legal do Curso de Pedagogia o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251, de 1962, uma vez que "o Parecer propiciava maior flexibilidade no currículo, pois, para o bacharel havia um mínimo de sete disciplinas fixas, com cinco obrigatórias. Para obter o diploma de licenciado cabia ao aluno cursar Didática e Prática de Ensino".

O Parecer do CFE, de nº 252, de 1969, é considerado por Birck (2019, p.43) como o terceiro marco legal do Curso de Pedagogia; esse "Parecer foi adicionado à Resolução CFE de nº 2/1969, que tratava da duração do Curso e da fixação do currículo mínimo"

No entanto, no percurso histórico do curso constata-se discursos para sua manutenção ou a sua extinção. Martelli e Manchope (2004, p.7) explicam que:

Desde a sua criação, a identidade do pedagogo e a organização curricular foram temáticas para debates acirrados, porém, sem precisão nos resultados. Quando se definiu o perfil do pedagogo, o mercado de trabalho não era compatível para contemplar os profissionais. Diante das controvérsias acerca do curso e do seu profissional, percebia-se o cerne das imprecisões não era de cunho prático-institucional e, sim, referentes à dimensão teórico-epistemológica da Pedagogia. A discussão a respeito do curso ganha mais consistência teórica, a partir da década de 90.

Assim, no percurso histórico apresentado revelam-se os desafios para efetivação por uma Educação mais humanizada pela prática pedagógica. De modo que a Arte no processo efetivo da Educação brasileira se faz por meio de propostas, lutas, reivindicações, que são atuais e incisivas para ações pedagógicas no ambiente escolar.

3 O curso de Pedagogia e a Arte

A Arte na Pedagogia consiste em importante reivindicação, para que a Arte possa efetivamente contemplar como campo de conhecimento. Martins e Lombardi (2020) destacam cinco professoras pioneiras no ensino de Artes Visuais no curso de Pedagogia no Brasil, sendo uma *in memoriam*, Maria Felisminda de Rezende e Fusari

– a inesquecível Mariazinha, Ana Angélica Albano, Ana Luiza Ruschel Nunes, Analice Dutra Pillar e Susana Rangel Vieira da Cunha.

Recorrendo aos percursos das cinco pioneiras, podemos perceber mais sobre como essas transformações na área aconteceram, desde a década de 1980. Metamorfoses que se fizeram indispensáveis mediante o compromisso assumido de saber arte e saber ser professora de Arte, com atitude de constante meditação sobre as necessidades, os valores e os objetivos mais significativos do campo, entrelaçados com as experiências contemporâneas e as infâncias do presente. Observamos que os ganhos para a área vieram da atitude das professoras de assumirem a luta de mobilizar a categoria docente, as crianças, as juventudes e as comunidades para a necessidade da arte (MARTINS e LOMBARDI, 2020).

Martins e Lombardi (2020, p. 124) destacam a atuação política de Mariazinha, considerando-a como a “porta-voz da necessidade da implantação de uma disciplina de Fundamentos da Arte/Educação neste curso em variados momentos de luta que resultaram na escritura de documentos” importantes para o processo da Arte na Pedagogia.

Martins e Lombardi (2020, p. 123):

As cinco professoras, todas com graduação em Arte e atentas às suas próprias formações, marcaram o ensino de Artes Visuais nos cursos de Pedagogia, atuando no desenvolvimento profissional de pedagogo/as no sentido de considerar as relações intrínsecas entre graduação, pós-graduação e formação continuada, entre ensino e pesquisa, entre as teorias, práticas e políticas que permeiam os temas com os quais trabalhamos, tais como o dos estudos da cultura visual, dos conceitos de infâncias, crianças, arte contemporânea e mediação cultural.

No entanto, os desafios para consolidação da Arte na Pedagogia caminham para promoção por uma educação mais humanizada, nas quais as linguagens artísticas possam contribuir com as práticas formativas dos docentes no processo educativo e no contexto social dos educandos.

A legislação referente às políticas do Ensino Superior apresenta percurso de resoluções que vão se consolidando por meio de importantes reivindicações. A resolução mais recente é a Resolução CNE/CP nº 2, 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que previa a adequação conforme nova orientação estipulada em até dois anos, ou seja, até dezembro de 2022, o que posteriormente foi prorrogado até 2024.

A Resolução CNE/CP nº 2, 20 de dezembro de 2019, refere-se à Arte em dois momentos, o primeiro no art. 6 acerca do princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, destacando parágrafo “XIV – adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019); a segunda menção, ocorre no art. 7 sobre a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial no país, no parag. “XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (*op. cit.*).

Cabe ainda ressaltar a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que tinha definido 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.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação pelos órgãos do Sistema de Ensino pelas Instituições de Ensino Superior do país. Em todas as definições da Resolução CNE/CP nº 1/2006 enfatizam-se, a partir dos artigos 5º e 6º, as propostas na validação da Arte na Educação no segmento da formação acadêmica para professores/regentes. O Art. 5º estabelece aptidões do Pedagogo, parágrafo VI, estabelecendo as áreas de conhecimento aptos a ensinar a Artes como uma das áreas, no Art. 6º define a estrutura do curso de Pedagogia com menção novamente de Artes.

Gatti (2010, p. 1357) refere a Resolução citada, com destaque à complexidade curricular para o curso de Pedagogia com amplas atribuições

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais [...]. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande.

A partir do texto da Resolução do Conselho Nacional da Educação de 2006, nota-se a Arte como área de conhecimento para a formação dos professores

pedagogos. Outra definição importante, a indicação para organização curricular dos cursos de Pedagogia, incluindo, nas grades das Instituições de Ensino Superior, o ensino-aprendizagem da Arte como componente curricular no núcleo comum obrigatório. Portanto a organização da estrutura do curso de Pedagogia com conteúdo de diferentes linguagens como das Artes, definindo procedimentos a serem observados no planejamento dos cursos, considerando um marco importante para a Arte na Pedagogia.

4 O currículo do curso de Pedagogia EaD e a Arte

O processo de reformulação curricular pelo qual passam os cursos de Pedagogia e Licenciaturas em geral se consolida por diferentes conceitos, de modo que se torna importante identificar se os cursos de Pedagogia estão de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e licenciatura, as quais estabelecem as áreas de conhecimento apto a ensinar as Artes como uma das áreas.

Foi analisada a matriz curricular do curso de Pedagogia na modalidade EaD da Unitau – Universidade de Taubaté, no que se refere a identificar disciplinas referentes à Arte: uma do curso com 6 semestres e outra do curso com 8 semestres.

Quadro 1 - Disciplinas referente a Arte

DISCIPLINAS	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA	SEMSTRE	RESOLUÇÃO
Linguagens Culturais, Artísticas e Corporais	EaD com 6 semestres	80h	5º	CNE/CP nº 1/2006
Enfoques Metodológicos: a Criança e o Universo da Arte	EaD com 6 semestres	80h	6º	CNE/CP nº 1/2006
O Ensino de Arte na Educação Inclusiva	EaD com 6 semestres	60h	Optativa	CNE/CP nº 1/2006
Linguagens Culturais, Artísticas e Corporais	EaD com 8 semestres	80h	4º	CNE/CP nº 2/2015
O Ensino de Arte na Educação Inclusiva	EaD com 8 semestres	60h	Optativa	CNE/CP nº 2/2015
Conteúdos e Metodologia do Ensino de Artes	EaD	90h	5º	CNE/CP nº 2/2019

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Na análise da matriz curricular da modalidade EaD de seis semestres, foram identificadas disciplinas multidisciplinares; referentes à Arte há três disciplinas: “Linguagens Culturais, Artísticas e Corporais”, com carga horária de 80 horas no 5º semestre; “Enfoques Metodológicos: a Criança e o Universo da Arte”, de 80 horas no 6º semestre, e “O Ensino de Arte na Educação Inclusiva”, com duração de 60 horas,

como disciplina optativa (são oferecidas quatro disciplinas optativas, devendo duas delas serem escolhidas pelos alunos e cursadas no 5º e 6º semestres). Essas disciplinas estão presentes na matriz curricular do curso EaD de 6 semestres.

Já na matriz curricular do curso EaD, com 8 semestres, em consonância com Resolução CNE/CP nº 2/2015, foram encontradas duas disciplinas: “Linguagens Culturais, Artísticas e Corporais” com duração de 80 horas no 4º semestre e “O Ensino de Arte na Educação Inclusiva” com carga horária de 60 horas, como disciplina optativa (são oferecidas quatro disciplinas optativas sendo duas delas escolhidas pelos alunos e cursadas no 7º e 8º semestres).

Recentemente a matriz curricular foi revista do curso de Pedagogia, constando atualmente somente a disciplina “Conteúdos e Metodologia do Ensino de Artes” com carga horária de 90 horas. Assim, a IES apresenta em sua matriz curricular disciplinas referentes à Arte, atendendo as Resoluções CNE/CP nº 1/2006, CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019.

5 Os Licenciados de Pedagogia da modalidade EaD e a relação com a Arte

Em maio de 2022, foi realizado um levantamento com os licenciandos em Pedagogia da Universidade de Taubaté – UNITAU. O convite foi enviado àqueles que frequentaram, na Modalidade EaD, as disciplinas: Linguagens Culturais, Artísticas e Corporais, O Ensino de Arte na Educação Inclusiva, Enfoques Metodológicos e a Criança e o Universo da Arte e Conteúdos, num total 279 alunos matriculados; 42 responderam ao questionário, o que alcançou a taxa de 15,05% de participação.

O Ensino a distância no Brasil, segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2021, apresenta crescimento contínuo nos últimos anos de matrícula. Segundo os dados, em 2019, deu-se um aumento de 19,1%, com todo esse acréscimo concentrado na rede privada 21,7%, já que a rede pública tem verificado uma retração de 8,9% no número de matrículas. Em 2019, a concentração de matrículas EaD na rede privada chegou a 93,6%. Em 2019, 28,5% das matrículas do ensino superior brasileiro estavam na modalidade EaD. Segundo os dados, o curso de Pedagogia é o curso EaD mais procurado tanto nas redes privadas e públicas; nas IES particulares, o curso registrou um aumento de 16,9%, o que aponta uma concentração de vagas, de 22,5% das matrículas EaD da rede privada (Mapa, 2021).

O levantamento abordou os seguintes itens: Idade dos licenciandos; Período em que estão no curso; Origem do conhecimento prévio sobre as linguagens em Arte; se desenvolve atividade artísticas no contexto pessoal e social e se desenvolve com quem estudou ou aprendeu; O grau de interesse pelas disciplinas de Arte do curso e se considera que as linguagens artísticas podem contribuir com as práticas formativas do professor/pedagogo, assim como na aprendizagem acerca no processo educativo e no contexto social dos educandos.

Quadro 2 – Idade dos licenciandos

ALTERNATIVAS	LICENCIANDO
	%
Até 17 anos	0
18 - 24 anos	11,9
25 - 29 anos	16,7
30 - 39 anos	40,5
40 - 49 anos	23,8
50 - 65 anos	7,1
66 anos ou mais	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Na análise referente à idade dos licenciandos, 40,5% estão entre 30 a 39 anos de idade, de acordo com os dados do Enade (2021). A média das idades dos concluintes de Pedagogia na Modalidade EaD teve uma média 35,2 e 34,4 anos, respectivamente, para alunos e alunas.

Quadro 3 – Período que estão no curso

ALTERNATIVAS	LICENCIANDO
	%
Primeiro	4,8
Segundo	9,5
Terceiro	7,1
Quarto	4,8
Quinto	16,7
Sexto	33,3
Setimo	4,8
Oitavo	19

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Nota-se que os licenciandos em sua maioria já passaram da metade do curso, tanto os que estão cursando o curso de 6 semestres com o de 8 semestres.

Quadro 4 – Origem do conhecimento prévio sobre as linguagens em Arte, dos licenciandos.

ALTERNATIVAS	LICENCIANDO
	%
Execução de algum instrumento musical	4,8
Atuação em peças teatrais	7,1
Participação em aulas de dança	14,3
Realização de atividades em artes visuais	14,3
Formação nas disciplinas de Arte no Ensino Fundamental e Médio	23,8
Prática musical em espaços religiosos	11,9
Frequentando centros culturais	4,8
Vivências em família	7,1
OUTRAS	
Só atividade em sala de aula	2,4

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Observa-se que 23,8% dos licenciandos entendem que a Formação nas disciplinas de Arte no Ensino Fundamental e Médio é a origem do conhecimento prévio em Arte, o que confirma o ambiente escolar com fonte de aquisição dos saberes em Arte dos futuros Pedagogos.

Importante perceber o destaque do ambiente escolar, espaços, atividades culturais e religiosas, como origem do conhecimento prévio sobre as linguagens em artes. Ferraz e Fusari, (2009, p.19) enfatizam o conhecer a arte na escola: “A escola, como espaço tempo de ensino e aprendizagem sistemática e intencional, é um dos locais onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos e os sociais e culturais”, portanto as autoras consideram que é também o lugar e o momento em que é possível verificar e estudar as produções e difusão da arte na comunidade, região, país e sociedade.

Deste modo, o aprendizado da arte vai incidir sobre a elaboração de formas de expressão e comunicação artística (pelos alunos e por artistas) e o domínio de noções sobre a arte derivativa da cultura universal. Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual etc.), o educando amplia a sua concepção a própria arte e aprende dar sentido a ela (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.19).

Desse modo, possibilitam uma apropriação crítica da Arte. Portanto, ainda em relação à origem do conhecimento prévio sobre as linguagens em artes, nota-se que

depois do ambiente escolar destacam-se os espaços culturais, familiar, religioso e as atividades culturais como mais importantes.

Quadro 5 – Se desenvolve atividade artísticas no contexto pessoal e social dos licenciandos

ALTERNATIVAS	LICENCIANDO
	%
Sim	66,7
Não	33,3

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Referente se desenvolvem atividades artísticas no contexto pessoal e social, o maior percentual foi para o *Sim*, o licenciandos reconhecem que desenvolvem atividades artísticas.

Quadro 6 – Se desenvolve atividades artísticas com quem estudou ou aprendeu

ALTERNATIVAS	LICENCIANDO
	%
Família	33,3
Centro cultural	9
Escola especializada	4,8
Autodidata	2,4
Centro religioso	7,1
Não desenvolvo atividade artística	31
OUTRAS	
Na escola de Ensino Básico	2,4

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Importante observar que em relação às fontes onde estudaram e aprenderam a desenvolver atividades no contexto pessoal e social, o percentual dos que afirmam desenvolver a maior parte está na – Família – 33,3%; nesta perspectiva consideramos como fonte social de aquisição a família, observamos o que afirma Lowenfeld & Brittain (1977, p. 16):

As crianças muito pequenas têm liberdade de agir independentemente do montante de conhecimentos que a humanidade já acumulou a respeito de tal ação. Elas aprendem a caminhar sem nenhuma compreensão intelectual do controle motor envolvido. O que uma pessoa sabe ou ignora pode não ter

vinculação alguma com ação criadora. Por vezes, ouve-se dizer que existem passos definidos no sentido do processo criador e que a preparação é um dos primeiros e mais importantes avanços. Entretanto, podemos observar que a criança cria com ajuda de qualquer grau de conhecimento que possua nessa fase.

Os autores afirmam que é possível observar que a família é a referência principal, que pode tanto promover ou inibir o ato criador da criança. A criança que teve em sua família importante apoio ao ato criador consolida essas experiências com a Arte.

Quadro 7 - Interesse pela disciplina de Arte

ALTERNATIVAS	RESPOSTAS	%
Nenhum interesse	3	7,14
Pouco interesse	6	14,28
Interesse	15	35,72
Bom interesse	8	19,05
Muito interesse	10	23,81

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Quadro 8 – Contribuição da Linguagens Artística nas práticas formativas

ALTERNATIVAS	RESPOSTAS	%
Não contribui	0	0
Contribui Pouco	2	4,77
Contribui	6	14,28
Contribui bastante	5	11,9
Contribui muito	29	69,05

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Quadro 9 – Contribuição da Linguagens Artística na aprendizagem

ALTERNATIVAS	RESPOSTAS	%
Nenhum interesse	0	0
Pouco interesse	0	0
Interesse	8	19,05
Bom interesse	5	11,9
Muito interesse	29	69,05

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Observa-se que entre os Licenciandos há relevância da Arte na aprendizagem dos estudantes e nos processos formativos deles como profissionais, haja vista que 69% expressaram que contribui muito nas práticas formativas, então, há muito interesse pelas disciplinas de artes.

4 Considerações finais

No decorrer desse capítulo, observou-se a Arte nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com realce para a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que definiu a Arte como uma das áreas de formação em pedagogia.

Em continuidade, a partir de um levantamento realizado com Licenciandos da UNITAU matriculados na modalidade EaD, constatou que a maioria (40,5%) possui de 30 a 39 anos. De todos os participantes da pesquisa, 66,7% afirmaram que desenvolvem atividades artísticas em seu contexto social e 23,8% relacionam o conhecimento em Arte com as disciplinas de Arte no Ensino Fundamental e Médio como origem do seu conhecimento prévio em Arte.

Cerca de 80% dos Licenciandos relataram interesse pela disciplina de Arte e reconhecem que a Arte contribui na aprendizagem no processo educativo e no contexto social dos educandos, assim como nas práticas formativas do professor/pedagogo.

O pensar o ensino e aprendizagem em Arte no contexto da licenciatura em pedagogia é uma ação de reconhecimento dos saberes e expressões artísticas e sobretudo uma estratégia de formação inicial dos futuros pedagogos (CRUZ, MONTEIRO, 2021).

REFERÊNCIAS

BIRCK, R. **Arte como conhecimento no curso de pedagogia: ensino, formação e humanização**. São Paulo, 2019. 224 f (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes - UNESP/SP/UFT. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1268/1/Rosemeri%20Birck%20-%20Tese.pdf>. Acesso em: 20 jun.2021

BRASIL. Resolução nº1, 15 de maio de 2006. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, nº 92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=licenciatura Acesso em: 04 abril 2021

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015.** Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica. MEC/CP. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o Acesso em: 05 de junho 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2,** de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso 01 fev. 2023.

CRUZ, P. C.; MONTEIRO, L. M. (Org). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021.** Disponível: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso 01 fev. 2023.

FERRAZ, M. H. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** 2.ed.rev.e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

LOWENFENFELD, V.; BRITTAIN, W.C. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTELLI, A. C.; MANCHOPE, E. C. P. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação.** v. 3, n. 1 (2004). Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/517>. Acesso jul. 2022.

MARTINS, M. C.; LOMBARDI, L. M. S. dos S. Um fio narrativo de histórias: professoras pioneiras das artes visuais no curso de Pedagogia. **Revista GEARTE,** Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 116-132, jan./abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.9695>. Acesso em: 02 jul.2021.

INFORMAÇÃO DOS AUTORES

Raquel Balduino da Silva - Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU, 2021), Pesquisa - Arte na Pedagogia: Da formação de pedagogos à ação educativa na escola; Especialista em Arte :Educação e Saúde (ISAL, 2010); Especialização em Educação para Relações Étnico-Raciais (UFSCAR, 2013); Graduação em Pedagogia (UNIP, 2009) e em Artes Visuais (UNIMES, 2014); Professora de Arte, efetiva da SEC de São José dos Campos - SP; Experiência com Educação não formal e projetos socioeducativos.

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 e doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM, 2022-), bolsista CAPES. Possui Mestrado na modalidade profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (Unitau, 2019-2020), Especialização em Ensino de Arte: Técnicas e Procedimentos pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Especial pela Faculdade Futura. Graduiu-se em Artes Visuais (Licenciatura Plena) pela Universidade do Vale do Paraíba (Univap) e em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB). Professor efetivo de Arte

na Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos desde 2016. Atuou como Orientador Artístico nas Oficinas de Artes Visuais na Fundação Cultural Cassiano Ricardo (FCCR) de 2013 - 2015 e 2017-2018 e na Secretaria Municipal de Educação de Jacareí/SP (EducaMais Jacareí) em 2015, assim como Professor da disciplina: "Arte no Campo Ampliado" do Colégio Anglo Cassiano Ricardo (2015). Foi Assistente de Ateliê e Arte Educador do Projeto Recriarte do Instituto Recriar (2012-2015; 2017) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - CAPES (2013-2014). Tem experiência em Arte Educação e Artes Visuais com foco em Mediação de Procedimentos e Processos Artísticos com crianças, bem como Formação Docente. Participa dos grupos de pesquisa CNPQ: Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias, da UNITAU, liderado pelas professoras doutoras: Ana Maria Gimenes Corrêa Calil e Juliana Marcondes Bussolotti e Grupo de Pesquisa CNPQ: Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância - UNITAU, liderado pelas professoras doutoras: Patricia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro e Juliana Marcondes Bussolotti.

Juliana Marcondes Bussolotti - Graduação em Escola de Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo; Pós-graduação lato sensu em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá; Mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente: cursando especialização MBA em Data Science e Analytics pela Universidade de São Paulo SP. Professora assistente III da Universidade de Taubaté atuando como: professora coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - MPE, professora colaboradora do Mestrado em Desenvolvimento Humano - MDH, professora do Departamento de Gestão e Negócios - GEN, integrante da Comissão Própria de Avaliação - CPA - UNITAU, conselheira do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - UNITAU e presidente do CICTED. Tem experiência na área de educação, geografia, turismo e meio ambiente, com ênfase em: Educação básica, Ensino Superior, Educação Ambiental, Educação Tecnológica e Arte Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: arte educação, formação docente, diversidade sociocultural e inclusão, educação ambiental para sustentabilidade, empreendedorismo e inovação, tecnologia da informação e comunicação e processos de ensino e aprendizagem. 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. Vice líder dos grupos de pesquisa: Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias - UNITAU - Ciências Humanas, Educação; Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância - UNITAU - Ciências Humanas, Educação. Coordena o grupo de estudos Arte educação e criação no MPE UNITAU. Presidente da Associação Cunhambebe da Ilha Anchieta, ACIA e tesoureira da Organização Paulista de Arte Educação.

CURRÍCULO E SERVIÇO SOCIAL: formação crítica e substantiva

Lindamar Alves Faermann
Magda Pires Silva

1 Introdução

O eixo central das diretrizes curriculares⁴ para os cursos de Serviço Social propostas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social-ABEPSS requer a permanente construção de conteúdos teóricos, técnicos e políticos para o trabalho do assistente social nos processos em que se encontra inserido. Para tanto, há que se investir nesses três níveis de conhecimento na formação inicial e continuada, sendo eles os níveis teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos.

Nesta direção, o currículo oferecido deve primar por uma formação substantiva, cujos profissionais, embora aptos para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, consigam superá-las no sentido de avançar o instituído para recriar (e criticar) o cotidiano profissional, qualificando, dessa forma, a prestação dos serviços junto aos usuários e impulsionando processos de humanização das relações e de desburocratização institucional, pois, como lembra Otto Lara Rezende, “de tanto ver, a gente banaliza o olhar”, ou ainda nas palavras de Manuel de Barros

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas (2022, n.p.).

Assim, o currículo precisa instigar o desenvolvimento de competências e habilidades que formem profissionais críticos e propositivos, que saibam pensar e fazer, cujas intervenções deem conta de enfrentar as situações que se colocam ao Serviço Social em tempos de conservadorismo profissional, de múltiplas e desafiantes requisições institucionais, além das incertezas estruturais e conjunturais, sobretudo diante da agudização das expressões da questão social que impactam e violam o dia a dia dos trabalhadores.

⁴ As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social foram propostas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS e aprovadas no ano de 1996 pelo Ministério da Educação através do PARECER CNE/CES 492/2001 e [Resolução CNE/CES 15, de 13 de março de 2002](#).

É sob essa lógica que o currículo do curso de Serviço Social da Universidade de Taubaté-UNITAU vem se constituindo ao longo de mais de 50 anos, garantindo que na formação do assistente social seja alicerçado seu compromisso com a construção de uma sociedade democrática e livre, com a garantia dos direitos e com a transformação social. Assim, reclama que a(o) profissional “abraçe carinhosamente e respeitosa e a questão da cidadania” (KRAMER, 2006, p.10)

Considerando a importância do currículo para a formação do assistente social, seus influxos no processo de apreensão do conhecimento e de construção do saber por parte dos estudantes e ainda de maturação e ressignificação de sua própria identidade pessoal, pontuamos neste texto elementos que compõem o perfil do bacharelado em Serviço Social, bem como as habilidades e competências explicitadas nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e referendadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002. Com base nessas recomendações evidenciamos alguns eixos da estrutura curricular do curso de Serviço Social da UNITAU com destaque para a dimensão técnico-operativa da formação.

A metodologia empregada baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental. Como resultado investigativo e analítico foi possível apreender que as mudanças propostas pelas diretrizes curriculares de 1996 tornaram-se um marco divisor na formação profissional do assistente social, consubstanciadas nos diferentes projetos político-pedagógicos construídos em consonância com tais diretrizes, revelando o compromisso assumido no âmbito da categoria com o projeto ético-político profissional direcionado às lutas e as necessidades dos trabalhadores e à defesa dos valores humano-genéricos.

QUE PROFISSIONAL QUEREMOS FORMAR? Habilidades e competências necessárias

Prates (2013) sinaliza que no Serviço Social somos requisitados a formar profissionais qualificados do ponto de vista teórico, técnico e político que contribuam na redução de processos subalternizadores e na potencialização de processos emancipatórios direcionados à efetiva transformação da realidade social. Nestes termos, é preciso, segundo a autora:

Formar profissionais que tenham postura investigativa, clareza de finalidade naquilo que realizam, que contribuam para desocultar os fetiches que conformam a relação capital e trabalho e, para além das demandas do

mercado, respondam às necessidades da sociedade materializadas e almejadas – afinal almejamos outro patamar de sociabilidade – é, sem dúvida, um imenso desafio. Isto implica formar profissionais que não se contentem com o aparente, que tenham capacidade crítica e autocrítica, postura ética e compromisso com a sociedade do seu tempo é o mínimo que se espera da Universidade (PRATES, 2013, p.12)

A autora trabalha na direção prevista pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e da Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2002, os quais apontam que o perfil do bacharel em Serviço Social, compreende:

- I. Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.
- II. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.
- III. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social.

Considerando tais elementos, do profissional espera-se a competência de transitar entre as bases teóricas às operativas, movimentando sua capacidade de lidar com situações imprevisíveis e adversas às projeções profissionais, levando em conta as incertezas tanto do trabalho cotidiano quanto das relações que se estabelecem neste.

Dessa maneira, a formação não é um processo imutável, sendo engendrada em caminhos que se constroem e desconstroem, se redesenham, se repensam, a depender de uma variada gama de fatores econômicos, sociais, políticos, éticos, territoriais, etc. Por isso, está sempre em vias de pesquisa e análise, sabendo que o movimento histórico é contínuo e dialético.

Portanto, além dos pilares teóricos, que devem ser usados como meios centrais para uma ação interventiva crítica, incluem-se também saberes, estratégias e instrumentos variados (PRATES, 2013), posturas criativas e propositivas, entrando neste campo também sua capacidade subjetiva, ao abrir espaços para o desenvolvimento de sua sensibilidade e criatividade, ao ultrapassar o campo do aparente e de práticas tradicionais, em busca dos objetivos da intervenção profissional.

É sobre essa dualidade e universo de contradições que a profissão se estabelece ao longo de sua história, marcada por lutas e resistências aos ditames do

capital e as suas consequências nefastas na vida dos trabalhadores, além do lastro conservador instalado no Serviço Social o qual demanda fortíssima oposição. Assim, como bem destacaram Marx, Engels (2005), não basta compreender o mundo, é necessário também modificá-lo.

Dito isso, em relação às competências e habilidades previstas na formação profissional, as Diretrizes Curriculares de 1996 apontam que é previsto aos assistentes sociais a capacidade de:

- Formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil;
- Elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- Contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- Realizar estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais;
- Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social, entre outras...

O marco das normatizações das habilidades e competências do assistente social em campo de atuação não se dá de maneira a tecnicizar ou limitar o trabalho profissional, mas sim como forma de demarcar o perfil prático-crítico da profissão diante do projeto contínuo de descaracterização do trabalho no serviço social, com ímpetos de retomada ao seu passado filantrópico, assistencialista e acrítico.

Dessa forma, os princípios da formação profissional se estabelecem diante de um conjunto de conhecimentos e saberes que, como já dito, não se esgotam ao campo teórico, mas se alinham ao campo prático e investigativo, articulando ação e pesquisa no intuito de avançar os fatos aparentes, descortinando as turvações do cotidiano alienante, o que comprova a necessidade de aliança entre teoria e prática, de maneira que estes não se sobreponham, mas se complementem, constante e dialeticamente.

Nestes termos, a formação profissional se constitui a partir de uma totalidade de conhecimentos expressos em três núcleos de fundamentação curricular que, segundo a ABEPSS, são “contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades” (1996, p. 8), sendo eles: 1) Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2) Núcleo de fundamentos da particularidade da

formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3) Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Baseada nesse tripé, a formação contempla além do arcabouço científico uma estrutura capaz de relacionar teoria e prática em conformidade a um projeto, não só profissional, mas um projeto societário que visa à transformação social, oferecendo ao futuro profissional uma postura socioeducativa, num trabalho que não se volta a si, mas ao coletivo e à comunidade, de maneira que o conhecimento que forma o assistente social se estende àquele com quem ela/e atua, promovendo o que Freire (2011) chama de uma dialética que não doméstica, mas que liberta.

Logo, não se trata de uma formação meramente técnica, desprovida de fundamento teórico e político. No curso de Serviço Social, é com a técnica que experimentamos a teoria. Conforme esclarece Bordieu (1980), a técnica é a teoria em atos, ela dá vida à teoria.

(...) um dos mais importantes pilares para a instrumentalidade do Serviço Social e de seu Projeto Ético-político Profissional, pois necessita não apenas do arcabouço teórico-metodológico que viabilize revelar os determinantes sócio-históricos da realidade social e da questão social no capitalismo, mas de um conjunto de instrumentos técnico-operativos que permita, sob uma orientação ético-política, articular e mobilizar elementos locais (particulares) e universais para o trabalho no cotidiano profissional (GUIMARÃES, PEREIRA, SANTOS, 2020, p. 18).

Tendo em vista os elementos citados para a organização do currículo do curso de Serviço Social da UNITAU, considerou-se conteúdos que correspondem à formação profissional em sua totalidade, os quais se desdobram em disciplinas básicas e específicas, componentes curriculares e ainda disciplinas optativas, a saber:

Quadro 1: Organização do currículo do curso de Serviço Social da UNITAU

DISCIPLINAS BÁSICAS:
1. Antropologia (40h)
2. Ciência Política (40h)
3. Educação e Diversidade Cultural (80h)
4. Economia Política (40h)
5. Filosofia (40h)
6. Formação Sócio-Histórica do Brasil I(80h)
7. Formação Sócio-Histórica do Brasil II (80h)

8. Legislação Social (80h)
9. Língua Portuguesa (80h)
10. Metodologia Científica (40h)
11. Psicologia Social (80h)
12. Sociologia (40h)
13. Pesquisa Social (80h)
14. Planejamento e Gestão de Mídias Sociais (80h)
15. Trabalho e Questão Social (80h)
TOTAL: 960h
DISCIPLINAS ESPECÍFICAS:
1. Estado, Classes e Movimentos Sociais I (80h)
2. Estado, Classes e Movimentos Sociais II (80h)
3. Ética Profissional do Assistente Social I (80h)
4. Ética Profissional do Assistente Social II (80h)
5. Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I (80h)
6. Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social II (80h)
7. Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social III (40h)
8. Oficina de Elaboração de Projetos de Pesquisa em Serviço Social (40h)
9. Oficina de Intervenção Profissional do/a assistente social I (40h)
10. Oficina de Intervenção Profissional do/a assistente social II (40h)
11. Política Social e Serviço Social I (80h)
12. Política Social e Serviço Social II (80h)
13. Seminários Temáticos (80h)
14. Serviço Social e Gestão (80h)
15. Supervisão Acadêmica de Estágio I (40h)
16. Supervisão Acadêmica de Estágio II (80h)
17. Supervisão Acadêmica de Estágio III (40h)
18. Trabalho e Instrumentalidade Profissional I (80h)
19. Trabalho e Instrumentalidade Profissional II (80h)
20. Teoria Social (80h)
TOTAL: 1360h

<u>COMPONENTES CURRICULARES:</u>
- Estágio Supervisionado (300h)
- Trabalho de Conclusão de Curso (100h)
- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC (100h)
TOTAL: 500h
<u>DISCIPLINAS OPTATIVAS (opção por 2 das 4 disciplinas)</u>
- Direito à Cidade e Movimentos Sociais (60h)
- Educação, Inclusão e Cidadania (60h)
- Educação Inclusiva e Libras (60h)
- Metodologia Científica (60h)
TOTAL: 120h

Fonte: de autoria própria.

Ao tratar das estruturas das disciplinas necessárias à formação do assistente social, lamamoto (2020, p.84) explica que elas são fruto dos três núcleos da dimensão formativa, denotando que estes, por sua vez, não expressam uma “sequência evolutiva de conteúdo ou uma hierarquia de matérias externas e internas ao universo profissional. Ao contrário, são níveis distintos e complementares de conhecimentos necessários à atuação profissional”.

Assim, as disciplinas se desdobram sobre os direcionamentos que cada núcleo traz como eixo central de estudo, de maneira que, conforme ressalta a autora, o núcleo de fundamentos teórico-metodológicos do ser social oferece as bases ontológicas de compreensão da vida em sociedade com vistas a decifrar a realidade para além dos fenômenos aparentes.

O núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica brasileira compreende a abordagem das particularidades sociais e históricas com enfoque na relação Estado-Sociedade e as problemáticas que emergem dessa relação, reconhecendo-as dentro do modo de produção capitalista, sob a égide de uma sociedade burguesa, cujo país colonial e escravista recentemente localizado no sul global, denota ao país seu caráter econômico dependente e atrasado.

Por fim, o núcleo de fundamentos do trabalho profissional, de maneira geral, reúne os conteúdos que capacitam o futuro profissional para o campo de atuação, comportando as dimensões interventivas mediadas pelo conjunto de saberes teórico-metodológicos e ético-políticos necessários ao fazer e a pesquisa profissional, numa relação em que estes componentes não se sobrepõem, mas se complementam.

2 Resultados e Discussão

Ao explicitar os pressupostos que balizam a formação profissional, vislumbra-se nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social seus eixos fundamentais. O referido documento também aponta as habilidades e competências necessárias ao trabalho do assistente social instituídas pela lei 8662/93, fruto de conquistas no âmbito da categoria que revelam as mudanças gestadas ao longo da construção do Serviço Social brasileiro.

Desta forma, há que se pontuar que a profissão em sua trajetória histórica, encontra-se inserida “no quadro das relações sociais entre as classes sociais e destas com o Estado” (ABEPSS, 1996, p. 60). Nessa perspectiva, compreende-se a profissão como um processo que se transforma ao mesmo tempo em que se transformam as condições e as relações sociais, sabendo que “na história não existe nada absoluto e rígido” (GRAMSCI, 2020, p. 23).

É neste bojo que se situa a formação e o exercício profissional. Por este motivo, sustenta-se a intrínseca relação entre a formação, o trabalho profissional e a realidade social, o que afirma que não há formação em Serviço Social desvinculada de um olhar e fazer crítico sobre o real, sendo quesito fundamental “a indissociável articulação entre conhecimento e história, entre teoria e realidade” (IAMAMOTO, 2017, p.22).

Importa ainda mencionar que a formação do assistente social não se esgota na graduação, sendo necessária a recorrente atualização para o profissional não sucumbir à cotidianidade enquanto espaço de alienação, sobretudo por considerar o movimento histórico como processo de construção constante, contraditório e nada linear.

Comprova isso o trabalho dos autores Iamamoto (2017) e Netto (1990) que destrincham o histórico da institucionalização do Serviço Social no Brasil em consonância com os desenrolares políticos e econômicos de cada período, de maneira que se torna indiscutível a associação entre profissão e realidade social.

Nesta esteira de análise, os autores assinalam que, se nos primórdios do Serviço Social a profissão foi marcada por sua aliança junto aos empregadores, enquanto mediador da relação capital-trabalho, em seu desenvolvimento nota-se um conjunto de fatores que a levou a atualizar suas matrizes teóricas, tornando-se cada vez mais consonante com as necessidades da classe trabalhadora. Foi quando o Serviço Social passou pelo processo de intenção de ruptura com o conservadorismo que o fundamentava até meados de 1970, embora lastros conservadores se mantenham na profissão nos dias atuais.

Neste processo de revisão profissional colocaram-se como marcos centrais o Movimento de Reconceituação do Serviço Social latinoamericano⁵ que se estendeu entre as décadas de 1960 e 1970, época tida como a mais violenta no sentido da repressão política e o Congresso da Virada, em 1979⁶.

Ressalta-se, portanto, conforme destaca Faermann (2017), que foi na década de 1980 que a perspectiva de intenção de ruptura atingiu sua maioria intelectual. As bases sociopolíticas de sua consolidação repousaram nas lutas pela democratização da sociedade brasileira, com o protagonismo do movimento operário e sindical e com a apropriação, pelo serviço social, do legado marxiano, contribuição dada fundamentalmente por Iamamoto e Carvalho (1982).

A expressiva contribuição desta obra está na releitura acerca da origem e da institucionalização do Serviço Social no Brasil, sustentadas na proposta urbano-industrial impulsionada pelo Estado brasileiro a partir do governo de Getúlio Vargas (1930), na modernização do trabalho leigo católico e no aprofundamento da questão social advinda das contradições entre capital e trabalho.

⁵ Trata-se de um movimento ocorrido em vários países da América Latina caracterizado essencialmente pela crítica ao serviço social tradicional. [Contudo, em que pesem os esforços da categoria, o movimento não consolidou de modo totalizante a intenção de ruptura com o conservadorismo profissional, sendo forjado dentro de um contexto](#) de contradições, mas que redundou em mudanças substantivas acerca dos fundamentos teóricos, políticos e operativos da profissão.

⁶ O Congresso da Virada foi um marco expressivo no campo profissional. O evento recebeu esse nome, pois um grupo expressivo de assistentes sociais presentes no evento mudaram a estrutura planejada para o Congresso. A conjuntura era de ditadura militar enfrentada com crescentes manifestações populares. Muitos assistentes sociais tinham um histórico de organização coletiva e de proximidade com as lutas pela democratização da sociedade brasileira. Assim, inspirados pelo Movimento de Reconceituação durante este Congresso os profissionais articularam a substituição da mesa oficial de encerramento do evento, que seria composta por autoridades governamentais e conservadoras, compondo-a com representações dos movimentos sociais e sindicais. Esta nesta nova composição expressou críticas ao serviço social tradicional e os compromissos a serem assumido a partir de então.

Esse processo gerou no circuito profissional uma cultura de fortalecimento da orientação marxista enquanto direção hegemônica, embora com o reconhecimento da pluralidade intrínseca a qualquer profissão, através do respeito às diferentes correntes profissionais e suas expressões teóricas.

Nesse percurso de revigoramento da produção teórica profissional, destaca-se igualmente o surgimento, nos anos 80, dos cursos de pós-graduação no Brasil; o reconhecimento da área do Serviço Social pelas agências de fomento CNPq e CAPES, como campo específico de pesquisa; os eventos acadêmicos, congressos, convenções, encontros e seminários ocorridos nessa década e a construção do novo currículo de 1982.

Avançando esse período, alcançamos a consolidação da Constituição Federal de 1988, conquista histórica no campo dos direitos sociais no Brasil e fato estimulante para que outros marcos legislativos no campo profissional do Serviço Social fossem instaurados, como o Código de Ética da Profissão em 1993 e a Lei de Regulamentação da Profissão também em 1993 e não distante, em 1996, as Diretrizes Curriculares.

O documento marca alterações fundantes na formação profissional em Serviço Social, tanto do ponto de vista teórico-metodológico e ético-político quanto técnico-operativo, assumindo a profissão como um produto do tempo e da história, o que explica sua base de institucionalização na formação social brasileira e traz a necessidade de sua compreensão atrelada ao chão histórico, como ponto de partida analítico e interventivo, para que outros pilares da formação possam se direcionar.

Já a década de 1990, momento em que a democracia ainda frágil buscava se reconstituir, gerou impactos no processo de formação e no trabalho do assistente social pela ofensiva neoliberal e as contrarreformas instituídas pelo Estado brasileiro que se chocaram com as premissas de direitos que a Constituição de 1988 prometia, colidindo com os interesses democráticos populares.

Essa conjuntura demarcou a constante resistência com o conservadorismo na profissão e ao mesmo tempo a busca pela consolidação do projeto ético-político do Serviço Social direcionado à construção de outra sociedade.

A agudização da questão social a partir dos anos 1990, em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva, nos limites da ideologia neoliberal, determinou uma inflexão no campo profissional em decorrência das novas

demandas colocadas pelas mudanças no mundo do trabalho, a reforma do Estado e as lutas sociais.

Diante dos últimos anos de governos de ultradireita, o avanço de contrarreformas em diversos campos sociopolíticos assolaram os segmentos mais empobrecidos da sociedade, retiraram direitos e alimentaram as ofensivas de opressão, atingindo em todos os níveis camadas de populações interseccionais de gênero, sexualidade, raça e classe.

Atrelado a esse processo, vivemos no Brasil a crise sanitária da COVID-19, devastando vidas, ignorando a ciência e o conhecimento, o que torna cada vez mais necessária a luta pela construção de uma formação profissional forjada na contrapartida sistêmica, sabendo que esta opera influências não somente no campo da produção dos lucros, mas também sobre as estruturas das mais variadas opressões que não cumprem com a “normalidade” de uma branquitude patriarcal, heteronormativa e cisgênera. Como lembra Faermann:

Em tempos de mundialização do capital, de precarização do trabalho e da vida, de alienação generalizada, tem-se o desafio de enfrentar, nos termos de Chauí (2003), uma Universidade operacional, cada vez mais utilitarista, com exigências de um mercado de trabalho competitivo e agressivo que demanda um trabalhador apto à reprodução de tarefas, normas e procedimentos (2017, p. 145).

Neste contexto, formar profissionais críticos e propositivos é um dos maiores desafios na contemporaneidade, pois segundo Iamamoto (2020), requer assistentes sociais que escapem do exercício de tarefas apenas executivas e tenham capacidade de compreender a realidade de maneira totalizante, sabendo de seus limites interventivos, dada a sua relativa autonomia frente aos imperativos institucionais, conjunturais e estruturais, mas criando propostas de trabalho que busquem a efetivação dos direitos sociais via possibilidades que escapam pelas fissuras.

Assim, a contrarrevolução está sempre à espreita e o conhecimento crítico, com ação concreta dos sujeitos no mundo, é a chave para sua libertação, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p. 71). Nestes termos, que seja possível adquirir mediante a formação profissional o interesse pelo saber por sabê-lo inesgotável e, por isso, preenchido de possibilidades transformadoras.

3 Considerações finais

Sintetizando as reflexões apresentadas neste artigo, reafirma-se a importância de uma formação profissional crítica, consolidada e articulada às demandas do tempo presente.

São inúmeros os desafios postos à formação e ao trabalho do assistente social diante de uma conjuntura de ampliação da questão social – resultado direto das desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista – bem como de ataque e retirada dos direitos sociais, situação que atinge frontalmente os trabalhadores e a própria profissão, que tem na questão social seu objeto de intervenção.

A crise estrutural do capital expressa a barbárie cotidiana que incide de modo pernicioso na classe que vive do trabalho, avolumando as demandas profissionais, dada a supressão dos direitos e do processo de pauperização dos usuários que chegam ao Serviço Social, em um cenário nacional de negação da vida e avanço do conservadorismo e reacionarismo.

Diante desse quadro, há que se qualificar as competências e habilidades profissionais para uma atuação eficaz e comprometida com os princípios e valores do projeto ético-político do Serviço Social. Nestes termos, reclama-se uma formação substantiva, intencional, portanto política, com evidente orientação de que o ensino deve ocorrer para além da sua operacionalidade. Assim, o que fazer, por que fazer e para que fazer devem articular-se ao como fazer da profissão.

Consoante as diretrizes curriculares de 1996 propostas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, cabe ao profissional apropriar-se de um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, que articulados entre si e não isolados ou exclusivamente lhe possibilite analisar criticamente a realidade social e, em convergência com sua análise, desenvolver uma intervenção profissional qualificada.

É sob esta perspectiva que o currículo do curso de Serviço Social se apresenta e que busca a constante articulação entre conteúdo e forma, enquanto unidade dialética necessária à formação profissional.

Neste sentido, em que pese os velhos e novos desafios colocados ao Serviço Social, reafirmam-se a urgência de sustentar o projeto ético-político da profissão, fortalecer as lutas coletivas e no interior da categoria, além de ampliar olhares

interdisciplinares, pois, como lembra Drummond (1980, p. 24), “o presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE. Carlos Drummond de. **Sentimentos do Mundo**. 5. ed. São Paulo: Record, 1980.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL – ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf Acesso em: 28 mar 2023.

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. São Paulo: Alfaguara, 2022. *E-book*.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação/ Câmara De Educação Superior – CNE/CES. **Parecer CNE/CES 492, de 03 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de julho de 2001. Seção 1e, p. 50 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação/ Câmara De Educação Superior – CNE/CES. **Resolução CNE/CES 15, de 13 de Março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>. Acesso em: 28 de mar, 2023.

FAERMANN, Lindamar Alves. Uma análise sócio-histórica sobre a instrumentalidade profissional no serviço social. In: **Revista Libertas**, v. 17, p. 133-148, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 27.ed. São Paulo: Cortez, 2020.

IAMAMOTO, Marilda Villela. 80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 13-38, jan/abr. 2017, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/qJzFVXRhjD6LzNSSXWzCvdR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2023.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**.3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1990.

PRATES, Jane Cruz. Formar para além do mercado e para o uso substantivo do instrumental de trabalho. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 01–06, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/14451>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GUIMARÃES, Sthefanny Thays Santos; PEREIRA, Eveline Medeiros; SANTOS, Danielle Oliveira Cardoso. Pensamento social brasileiro e formação profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 20, n. 40, p. 14-29, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/31067/22552>. Acesso em: 31 mar. 2020.

INFORMAÇÃO DOS AUTORES

Lindamar Alves Faermann - Graduada em Serviço Social pela Universidade de Taubaté (2000), Mestre em Serviço Social pela PUC-SP (2007), Doutora em Serviço Social pela PUC-SP (2014). Professora da UNITAU desde 2006. Docente no Curso de Graduação e da Pós-Graduação na Universidade de Taubaté. Atualmente coordena o Curso de Serviço Social da UNITAU e o curso de Pós-graduação Lato sensu em Instrumentalidade Profissional do Assistente Social na mesma Instituição. Membro do corpo editorial da Revista Emancipação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Líder do Grupo de Estudos Serviço Social, Políticas Públicas e Educação, certificado pelo CNPq, com produções na área de fundamentos do Serviço Social, trabalho, instrumentalidade profissional e políticas. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Graduação em Serviço Social da UNITAU. Coordenou os Projetos de Extensão: "Escritório de Aplicação em Serviço Social (2011-2014); Assessoria aos profissionais da educação do Município de Taubaté" (2014-2017); "Prevenção ao uso de drogas no contexto escolar" (2018-2019). Integrante do Projeto de Extensão "Apoio e prevenção do suicídio de jovens" (2020-atual). Assistente social do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, com experiência profissional anterior na política de saúde, educação e assistência social. Presta consultoria/assessoria e ministra palestras, cursos, seminários, entre outras atividades e produções na área.

Magda Pires Silva - Graduada em Serviço Social pela Universidade de Taubaté (2020). Atualmente é coordenadora e professora no curso de Serviço Social da Universidade de Taubaté na modalidade a distância, também coordena o Projeto Guri, projeto Sociocultural de Música do Estado de São Paulo, na cidade de Taubaté. Tem experiência na área sociojurídica do Serviço Social, tendo realizado trabalhos na Rede Penitenciária do Estado de São Paulo nos campos da reintegração e saúde mental. Realizou pesquisas com temas envoltos ao feminismo na sociedade de classes, Direito à Cidade e política contemporânea. Atuou como escrevente - Terceiro Tabelião de Notas e Protesto de Taubaté. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: opressão, capitalismo, feminismo marxista, nova direita e movimentos sociais. Realiza estágio na Secretaria da Administração Penitenciária do Estado São Paulo na área da Reintegração Social.

DAS DISTÂNCIAS QUE A MÚSICA ATINGE: uma artografia discente de uma licenciatura em música EAD

Fábio Junior Pinheiro da Silva
Juliana Marcondes Bussolotti
Andréa Maria Giannico de Araújo Viana Consolino
Eliana de Cassia Vieira de Carvalho Salgado
Wagner Mitsuo Sasaki

1 Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa do mestrado profissional em educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU, cujo tema foi a educação musical inclusiva de surdos com foco na formação docente – inicial, continuada ou em serviço (PRYJMA; WINKELER, 2014; FLÓRIDE; STEINLE, 2008). Tem por objetivo *artografar* as trajetórias formativas, as motivações acerca do porquê fazer um curso EAD e as concepções sobre a música ensinada para alunos com deficiência e surdez de 25 licenciandos de um curso de licenciatura em música EAD de uma Universidade do Vale do Paraíba, a partir da aplicação de um *survey*, com análises textuais discursivas, explicitadas em forma de um metatexto.

A metodologia empregada na dissertação de mestrado considerou os pressupostos da abordagem qualitativa, de nível exploratório e finalidade aplicada (GIL, 2008; GODOY, 1995) para a realização de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005; DIONNE, 2007), embasados pelas propostas de organização e aplicação em 12 fases (THIOLLENT, 1986) e aprovada pelo Comitê de Ética nº CAAE: 52143421.9.0000.5501, nº parecer de aprovação 5.107.901.

Como o recorte da pesquisa foi delimitado em contextos formativos contínuos e em serviço, incluindo-se o da formação inicial em música, na primeira etapa enviou-se um questionário estruturado para 90 alunos de um curso de licenciatura em música EAD. Visou-se caracterizar os múltiplos perfis discentes que angariassem dados acerca de suas trajetórias formativas musicais, antes e durante suas formações em âmbito superior, bem como compreender quais as concepções sobre o que é/seja a música, se de estética absolutista de vertente expressionista, de estética absolutista de vertente formalista ou de estética referencialista (CAZNOK, 2008), que hipoteticamente compreenderão suas práticas docentes junto ao alunado surdo – excludentes, integrativas ou inclusivas, quando em atuação. O mesmo questionário foi enviado a três professores de música já atuantes, porém sem experiências prévias

ou atuais com alunos de música surdos. Ao questionário estruturado enviado, foram recebidas 25 respostas dos licenciandos em música EAD e mais três dos professores atuantes, totalizando 28; foram analisadas todas as inferências dos participantes à luz da metodologia de análise de dados qualitativos denominada Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O estudo caracterizou as concepções musicais de professores em formação inicial em atendimento à perspectiva da educação inclusiva – PEI, em conformidade com a Política Nacional da Educação Especial – PNEE, com vistas ao planejamento de práticas educativas para o ensino de música voltado para o público-alvo da educação especial, alunos surdos (BRASIL, 2008), haja vista a

[...] inexpressiva existência de métodos e materiais de apoio que possam ser usados no ensino de música na escola para turmas mistas (compostas por alunos ouvintes e surdos), somada à dificuldade de preparo dos professores de Música para essa realidade (BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2020, p. 8).

Do mesmo modo, dados do Instituto Locomotiva (2019), embasados pelas estimativas populacionais do censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE - do mesmo ano e pela Pesquisa Nacional de Saúde – PNS, apontaram que são 10,7 milhões de pessoas com alguma espécie de deficiência auditiva no Brasil. Sob o recorte interseccional da categoria da educação, segundo o censo escolar de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP (BRASIL, 2021), foram 23.139 novas matrículas de alunos surdos em salas de aula comum regulares. Ou seja, professores de música muito provavelmente contarão com a presença de alunos surdos em suas aulas em algum âmbito, sendo relevante, destarte, que se olhe como os âmbitos de licenciatura em música se atentam para as questões da surdez, e como pensam os sujeitos acerca da PEI, que ocupam suas especialidades, ainda que alocadas nas distâncias que a música atinge – âmbito do EAD.

Nas próximas seções, serão apresentadas uma breve contextualização e análise teórica sobre a Instituição Municipal de Ensino Superior – IMES, com foco nos seus objetivos curriculares e expectativas formativas discentes para a pesquisa, a partir de algumas concepções sobre a denominada artografia (CHARRÉU, 2019), bem como a explicitação e a discussão dos resultados encontrados para a pesquisa de mestrado supracitada, terminando com algumas considerações acerca do contexto investigado e dos conhecimentos integrados.

2 Revisão da Literatura

De acordo com o dicionário, a palavra cartografia significa técnica do traçado de cartas geográficas e seu estudo detalhado sobre os mapas ou a descrição de mapas. No entanto, não é apenas na geografia que esse conceito é empregado.

Deleuze e Guattari (1995) apontaram seis princípios para caracterizar o que seja e o como se aplica o denominado rizoma, esse que, de acordo com Aguiar (2010, p. 10), se distingue das árvores e das raízes, haja vista que pode conectar quaisquer pontos entre si, de quaisquer naturezas. Nesse sentido, “Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22). Dentre os seis princípios que caracterizam o rizoma, sendo o de conexão, de heterogeneidade, de multiplicidade, de ruptura a-significante, de cartografia e de decalcomania, vê-se que o conceito de cartografia se trata do quinto princípio.

Por outro lado, há o conceito de artografia, que se aproxima de alguma forma da cartografia, sendo outrossim de perspectiva narrativa; compreende também uma metodologia de pesquisa, que se origina na denominada Investigação Educacional Baseada nas Artes – IEBA (CHARRÉU, 2019, p. 95). Ainda de acordo com o autor, trata-se do termo anglo-saxônico *a/r/tography*, traduzido para o português, cujas letras ‘a’ significa *artist*, ‘r’, *researcher* e ‘t’, *teacher*, e o sufixo *graphy*, escrever. Sendo assim, conceitua-se artografia em português (CHARRÉU, 2019) sem as barras inclinadas como

[...] toda investigação que é levada a cabo por um investigador que, ao mesmo tempo, exerce também, na própria investigação, a função de professor e artista (sendo que o artista poderá ser músico, poeta, bailarino, ator, performer, escultor, pintor, cineasta, fotógrafo, gravador, etc.) com produção artística pessoal explícita na própria tese ou relatório de investigação (IBID, 2019, p. 96).

Desse modo, o presente estudo visa artografar futuros professores de uma licenciatura em música EAD narrando acerca de suas trajetórias formativas musicais, prévias e em curso, bem como suas percepções sobre o porquê de fazerem uma licenciatura EAD e suas concepções sobre o que é/seja a música. E, ainda, em que sentido as trajetórias formativas do pesquisador se cruzam com as dos pares pesquisantes, assim como, cartograficamente, se propõe aqui um diálogo com a pesquisa-ação.

A resposta é no próprio processo da pesquisa-ação que foi realizada. Partindo a pesquisa-ação da relação horizontal que deve ser estabelecida entre o pesquisador e seus participantes, onde todos, outrossim horizontalmente, devem ser transformados pelo/no processo (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005), neste artigo aproxima-se a contextualidade da cartografia, que trata-se de uma metodologia que abarca a utilização de múltiplos métodos com a habitação do/no território a ser mapeado, nessa relação e intra/inter-relação de proximidade, que caracteriza os pontos de conexão do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995) em detrimento de simples raízes ou árvores.

Para Moura e Oliveira (2016, p. 149), na cartografia, a fim de que se mapeie a construção de subjetividades, “[...] o pesquisador precisa estar no território, tornar-se parte dele, e estar comprometido com a produção de conhecimento e de novas realidades do território pesquisado”. Nesse sentido, é necessário habitar-se essa territorialidade para se traçar as linhas do que será desenhado e, neste artigo, artograficamente, narrado, entrando “[...] em relação com os heterogêneos que o cercam, agir com eles, escrever com eles [...]”. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57).

Sendo o pesquisador/investigador igualmente artista e professor, propõe-se neste artigo a conexão rizomática na narração acerca das trajetórias formativas dos pesquisados, cruzando-se as linhas e diminuindo-se as distâncias entre o objeto de estudo e o observador, pois

[...] uma investigação para ser artográfica tem que ter evidências dos três papéis (artista-investigador-professor) assumidos sequencialmente ou de forma integrada na estratégia investigativa escolhida (MOURA; OLIVEIRA, 2016, p. 96).

E é, artograficamente, que se caracteriza agora, ainda com base em literaturas, a universidade onde o curso EAD é ofertado. Trata-se de uma IMES de autarquia educacional de regime especial, haja vista que essa “[...] rege-se pelas disposições legais gerais e específicas, pelo seu Estatuto e pelo Regimento Geral” (SITE DA IMES, 2023), localizada a 130 km da capital paulista, no Vale do Paraíba.

A maior concentração de localidades onde o curso é ofertado pela universidade se dá na região sudeste. Porém, fica evidente que esse é amplamente distribuído pelas cinco regiões brasileiras. O referido curso é ofertado pela universidade em modalidade EAD – educação a distância.

De acordo com o site da IMES, seu curso de Licenciatura em Música EAD tem como objetivo geral “[...] formar profissionais com atitude científica diante da gestão

do ensino e da aprendizagem”, ou seja, a formação profissional docente para o ensino de música está focada em atitudes de investigação e ancorada em gestão científica dos/nos processos de constituição das aprendizagens de seus futuros professores. Tal perspectiva marcada pela IMES enquanto objetivo geral de formação de seu discente corrobora o que afirmam Gatti et al. (2019) acerca do segundo consenso, dentre os sete, sobre os quais discorrem como “[...] subjacentes à aprendizagem da docência” (GATTI *et. al*, 2019, p. 186). Esse consenso aponta a “[...] valorização da postura investigativa” (ibid, p. 187) do professor enquanto parte integrante e fundamental do processo formativo inicial/continuado e laboral do docente.

Pode-se inferir que, a partir do objetivo geral da instituição, quando formado, o perfil investigativo desse futuro profissional docente de música estará devidamente ancorado em constantes reflexões sobre suas práticas, fundamentando-as em pressupostos teóricos com vistas aos aperfeiçoamentos de suas práticas, sobretudo encontrando ecos expressos em seus ciclos de formações continuadas, já que

[...] todo trabalho que envolve a pesquisa, na formação inicial e continuada de professores, precisa ser intencional, planejado e ancorado em uma questão da prática, implicando uma atividade metódica de produção, organização e sistematização de informações, resultando em um texto escrito ou outra forma de comunicação que possibilite novas compreensões sobre a prática (GATTI *et. al*, 2019, p. 188).

Com base no que situam as autoras, de fato atitudes investigativas nos labores docentes pressupõem planejamentos a partir de bases intencionais no exercício de uma prática, que compreenda o rigor no seu fazer, na sua disposição e na sua estruturação. E esse *habitus*, conforme Bourdieu (2003), deve ser imanente ao professor desde sua constituição quando na formação inicial, bem como, conforme Nóvoa (1992), ao longo do seu “*continuum* profissional”.

A universidade objetiva ainda formar seu futuro professor de música reconhecendo a construção de seu saber docente musical frente à multiplicidade imanente de especialidades que compreendem o universo musical, “[...] propiciando o conhecimento das diferentes linguagens relacionadas à música, favorecendo sua formação teórica e prática, habilitando o aluno para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino de Música” (SITE DA IMES, 2023). No que tange aos seus objetivos específicos de formação do licenciado em música, esses são apontados por meio de quatro verbos – explorar, desenvolver, aprimorar e elaborar, pois, espera que seu discente

[...] **explore** criticamente a produção musical nas inter-relações entre a arte, a cultura e a educação; **desenvolva** habilidades para acompanhar a evolução do pensamento científico em sua área de atuação e para experimentar e produzir conhecimentos específicos de linguagens, por meio da prática expressiva e da apreciação musical; **aprimore** a sensibilidade, a criatividade e a iniciativa pelo contato direto com as diversas formas e estilos da expressão musical; **elabore** e execute projetos de cunho educacional e artístico (SITE DA IMES, 2021).

Portanto, fica expresso, por parte da universidade, que há um foco em como esse profissional docente se situará ou deverá situar-se na escola enquanto promovedor de aproximações entre as diversas possibilidades que a música encerra em si enquanto eixo de saber, porém em constantes e profundas *dialogicidades* com o âmbito da educação básica enquanto dispositivo e instituinte (FOUCAULT, 2008; LIBÂNEO, 2003), que ancoram as formações discentes para suas atuações profissionais.

3 Resultados e Discussões

Foram 25 as respostas recebidas, tendo sido caracterizados cada participante como “respondente 1”, “respondente 2” até o “respondente 25”. O questionário, produzido em formato do *Google Forms*, começou a ser enviado entre os meses de outubro/novembro de 2021 até a saturação das respostas, no início de janeiro do ano de 2022. Em relação às idades dos 25 respondentes, essas variaram entre 21 a 57 anos. Desses, dois respondentes têm 21 anos, seguido por dois com 22 anos; dois com 27 anos; dois com 38 anos; dois com 43 anos; e dois com 50 anos. As outras idades, cada uma de um respondente respectivamente, foram de 26, 28, 32, 34, 35, 40, 41, 42, 47, 49, 52, 54 e 57 anos, totalizando 25 respondentes.

Os estados onde os respondentes residem variaram entre Bahia, Espírito Santo, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, com maior predominância de 48% oriundos deste último estado – 16 respondentes, seguido por três deles residentes no estado do Rio de Janeiro, três em Minas Gerais; um no Espírito Santo; um na Bahia; e um em Pernambuco. No que se refere a como se consideram dentro da categoria raça, há nessa amostra maior predominância daqueles que se consideram brancos (68%), seguidos de pardos (20%), negros (8%) e amarelos (4%). Quanto a qual ou quais âmbitos os respondentes cursaram a educação básica, 80% estudaram em escolas públicas e 20% em ambos âmbitos – público e particular; 20 respondentes afirmaram que estudaram em âmbito de escola pública e 05 em escola pública e particular (âmbito híbrido). Já como classificam a

qualidade do ensino de suas formações na educação básica, as inferências variaram como “apenas tradicional” ou apenas como “boa”, embora algumas respostas detalhem tais qualidades como “ineficiente”, “de fato básica”, “apostilado”, “péssimo/didática péssima”, dentre outros. Ou seja, as percepções sobre suas formações básicas demonstraram ampla variabilidade na percepção de contextualidades.

No tocante a se tiveram aulas de música em sua educação básica, 18 afirmaram que não, nunca tiveram, e sete afirmaram que sim, porém, com algumas qualificações acerca do contexto e forma de acesso e participação, tais como: *flauta-doce na sétima e oitava séries; na sexta série, porém, básica e superficial; na igreja; superficialmente; apenas no ensino superior (coral da universidade); sim, porém, os instrumentos não podiam ser utilizados; bem poucas, mas tive; aulas livres, literalmente*, dentre outras afirmações. Isso demonstra que sobre música como disciplina, ou mesmo enquanto conteúdo de arte, pouco ou quase nada pedagogicamente se abordou na formação básica dos respondentes. Isso vai ao encontro do fato da não presença da linguagem no currículo da educação básica desde a década de 70 até pelo menos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), ou mesmo até os dias atuais, haja vista que a maioria afirmou não ter tido quaisquer conteúdos de música.

Analisando-se os que responderam que sim, que tiveram aulas de música em sua educação básica, vê-se que a educação musical se deu em âmbito de educação particular quando estavam em tal âmbito, haja vista o quantitativo de respondentes que afirmaram terem frequentado ambas as realidades educacionais – pública e particular. Quanto ao ano em que se formaram na educação básica, dois se formaram no ano de 1982, dois no ano de 1991; dois em 1994; cinco em 1999; dois em 2003; três em 2007; seis em 2012; e três em 2017. Ou seja, considerando a LDB de 1996, tendo sido reconhecidos os componentes da arte como sendo música, teatro, artes visuais e dança, supostamente apenas os formados a partir de 1999 deveriam ter alguma formação musical mais aprofundada. Ou os formados em 2012 e 2017, haja vista a lei 11.769/08. No entanto, conforme o expresso pelos respondentes, a grande maioria, 18 deles, não teve formação musical, ainda que básica, nesse contexto educacional musical. Outro dado a ser considerado é que oito respondentes afirmaram terem se formado no ensino médio fora da idade apropriada.

Quanto ao estado civil dos respondentes, 60% são casados, enquanto 28% são solteiros e 12% são divorciados. Quanto às cidades correspondentes a cada estado onde os respondentes atualmente cursam a licenciatura em música EAD da IMES, no estado de São Paulo aparecem as cidades: Itaquaquecetuba, Suzano, Mogi das Cruzes, Caçapava, Indaiatuba, Jacareí, Lorena, Taubaté, São José dos Campos e Ubatuba. A cidade de São Paulo igualmente com dois polos onde o curso é ofertado: Santa Cecília e Jurubatuba. No estado do Rio de Janeiro, a cidade de Resende e a cidade do Rio de Janeiro, nos polos de Três Rios e Centro. No estado do Espírito Santo, a cidade de Vitória, a capital do estado; no estado da Bahia igualmente aparece sua capital – Salvador, e em Pernambuco, também a capital – Recife. Em Minas Gerais, aparecem duas cidades interioranas: Nova Serrana e Liberdade.

Sobre em qual semestre do curso de Música EAD da IMES estão matriculados, a maioria, 32%, encontra-se no segundo semestre do curso, seguido pelos terceiro e quarto semestres, ambos com 16%. No primeiro semestre do curso, há 12%, enquanto 8% encontram-se respectivamente nos sexto e sétimo semestres. Os quinto e oitavo semestres contam com 4% cada um. Ou seja, infere-se que algumas declarações ou certas compreensões conceituais sobre a educação básica ou mesmo sobre a música dão-se por conta de a maioria dos discentes da IMES cursarem o segundo semestre. Nenhum dos respondentes se declarou pessoa com deficiência.

Sobre se já estudaram com pessoas com deficiência, 19 dos respondentes afirmaram que nunca estudaram, o que corrobora a não presença desse alunado na sala de aula regular comum, sobretudo em tempos de formação básica, quando ainda essas pessoas se encontravam ou totalmente fora do âmbito educacional ou matriculados em escolas especiais. Três respondentes afirmaram ter estudado com pessoas com deficiência, sendo *um cadeirante e uma “paraplégica”*; dois afirmaram terem estudado com um aluno com *deficiência visual*; um afirmou ter estudado *“com deficientes”*; um estudou com alunos com *Síndrome de Down, problemas com bipolaridade e “surdos-mudos”*; e um afirmou ter estudado com colega com *“deficiência cognitiva”*. Ainda sobre a questão das deficiências, agora em familiares, 16 respondentes afirmaram não terem pessoas com deficiência nas suas famílias; cinco responderam apenas que sim; dois afirmaram serem esses seus filhos; um afirmou ser seu pai a pessoa com deficiência, com *baixa visão*. Um afirmou *ter conhecidos com deficiências*, com os quais perdeu o contato por *trabalhar em outra cidade*.

No que se refere à formação musical anterior a sua entrada no ensino superior, nove afirmaram que são *autodidatas em geral* e alguns especificamente em *canto, saxofone e piano*. Outros afirmaram que tiveram aulas em escolas particulares de música, com aulas dos instrumentos *violão, canto erudito e popular, flauta transversal e órgão*. Outros âmbitos apareceram, tais como *conservatórios municipais de artes, serviço militar, igrejas, projetos sociais de música, seminários de música e em cursos de aperfeiçoamento*. Vinte e dois respondentes afirmaram não terem pós-graduações, ou seja, encontram-se em sua primeira formação em âmbito superior, e três desses afirmaram ter especializações e outras formações, sendo em *Direito Civil, Performance Musical, Musicoterapia, Educação Matemática e em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes*. Sobre o porquê de fazerem uma graduação a distância, a maioria refere que é pela *flexibilização de horários de estudos* e para conseguir um diploma para dar aulas. Quanto ao tempo em que já estudam música, esse variou de *apenas um ano a 39 anos de estudos musicais*. No que se refere a como se consideram, os futuros professores de música se veem como *profissionais* ou *amadores* – ambos 44%, ou seja, percepções bastante equilibradas. Já 12% deles se veem como apenas “*outro*”.

Quanto à modalidade de atuação musical, profissional ou amadora, 76% deles são *instrumentistas*, e 44% são *cantores*. Também 20% deles se veem como *multi-instrumentistas*, enquanto 36% se percebem como *professores de música em busca de um diploma para atuarem na educação básica*, e 8% são pesquisadores musicais. A grande maioria deles toca *violão*, seguido por guitarra, *piano e bateria*. Dos que são cantores, 28% são *cantores populares* e 8% são *cantores líricos*; enquanto 16% afirmaram dominar ambas as duas técnicas – *popular e erudito*. A *música clássica/erudita* aparece como estilo musical favorito para 72% dos respondentes, enquanto 28% *não possuem experiência musical docente*. Entre os respondentes, 80% dos futuros professores pretendem dar aula na educação básica depois de formados, enquanto 20% não pretendem; 56% almejam fazer uma pós-graduação em música, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Quanto ao conhecimento por parte dos professores sobre como encontra-se inserido o currículo de arte na educação básica de seu estado, 64% afirmam não saber; 20% afirmaram que de acordo com a BNCC; 12% de acordo com a Lei 13.278/16; 4% sendo o município de acordo com a BNCC e o estado de acordo com a 13.278; e 4% o estado de acordo com a BNCC e o município de acordo com a

13.278. Outro dado a ser destacado é que 44% dos futuros professores de música concordaram totalmente que o professor de música deve dar apenas aulas de música na educação básica, enquanto 16% discordam totalmente. Por outro lado, 36% concordam totalmente que o professor de música pode perfeitamente dar aula contemplando outras linguagens, enquanto 28% discordam totalmente. Quanto ao currículo das formações iniciais dos cursos de música dever ter disciplinas das outras três linguagens artísticas de modo a atender as demandas da BNCC na educação básica, 28% afirmam nem concordar e nem discordar. Quanto a que todo professor de música deve ter formação específica para dar aula de música na escola, 68% afirmam concordar totalmente, enquanto apenas 8% discordam totalmente.

Dos futuros professores que responderam a pesquisa, 52% concordam totalmente com o conceito de música como a organização intencional de sons para serem ouvidos; 16% discordam totalmente e 24% nem concordam nem discordam. Esse dado demonstra que as concepções docentes sobre música sendo prioritariamente som podem levar a crer que suas atuações junto a alunos com surdez em suas salas de aula desconsiderarem as especificidades socio-culturais-identitárias desses participantes. E, conseqüentemente, a compreensão do como se dão ou se darão suas intenções de práticas pedagógico-musicais serão: ou de exclusão desse alunado, por não acreditarem serem esses sujeitos musicais, ou por meio de adaptações, repletas de desafios e dificuldades, dificultando-lhes a busca por possibilidades. Para 12% dos respondentes não pode haver música para além do som, contra 48% que discordam totalmente dessa afirmação. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que, ainda que se apresente um quantitativo relevante de professores encerrados em concepções auditivo-perceptivas, há uma espécie de abertura inicial para a aceitação de um presente desafio nesse sentido, de ao menos se procurar algumas possibilidades.

Um dado que pode levar a refletir sobre o rol das dificuldades de sair-se do entendimento sonoro-perceptivo do que é/seja a música é o de que, para 92% dos respondentes, um aluno com deficiência não deve ficar de fora das aulas de música. No entanto, para 8%, sim, alunos com deficiência devem ficar de fora das aulas de música. Já para 76% dos respondentes, alunos surdos não devem ficar de fora das aulas de música, enquanto os mesmos respondentes da afirmação anterior declararam que concordam totalmente com essa afirmação, ou seja, a de que alunos surdos não devem receber aulas de música.

4 Considerações Finais

Tratou-se este artigo de um recorte artográfico, de perspectiva narrativa, acerca das trajetórias formativas em música, bem como das concepções sobre o que é/seja a música, e percepções sobre as deficiências e a surdez nas suas futuras atuações docente-musicais, de licenciandos de uma universidade do Vale do Paraíba em modalidade EAD. Notou-se que a universidade tem como objetivos fundamentais formar profissionais docentes que integrem atuação profissional e pesquisa.

Cabe ressaltar que, por se tratar de perfis de licenciandos em distintas fases de suas formações, infere-se que algumas percepções analisadas sobre a temática em curso se deram por ainda não terem os discentes passado pelas disciplinas de Libras e de Educação Inclusiva. Por outro lado, as duas respostas que concordaram com alunos com deficiência e com surdez ficarem fora das aulas de música demonstraram que o reforço curricular nessa relação música/surdez se mostra relevante e que percepções nesse sentido são esperadas. Entretanto, cabem aprofundamentos curriculares mais estreitados não apenas para a relação música/surdez, como também nas outras deficiências, haja vista que a perspectiva da educação inclusiva é algo vigente desde 2008 na federação. Nesse sentido, reparar, em âmbito de formação inicial, sobremaneira para as atuações nessas contextualidades, mostra-se primordial para as aproximações entre teoria e prática, universidade e educação básica e estímulos para desenvolvimentos individuais em contextos de formação continuada e em serviço.

Esses dados demonstram que ainda parece haver o receio de lidar-se com aquilo sobre o que não se conhece. Ou mesmo que não se têm formação para trabalhar com esse alunado, de acordo com o exposto nos discursos de professores, seja em formação inicial, continuada ou em serviço, o que solicita uma maior ação dos âmbitos de formação. Uma vez mais aqui se aponta, nos seus currículos e em avanços de políticas educacionais, maiores esforços de implementação de ações mais específicas que proporcionem experiências mais significativas para lidar com tais alunos em sala de aula.

O quantitativo de horas de disciplinas de Libras em formação inicial é muito pouco para se discutir ou ao menos introduzir o tema de maneira mais efetiva, como 80 ou 100 horas. O das disciplinas de educação inclusiva soma um quantitativo ainda menor, se comparado aos da Libras. Sobretudo nas formações iniciais em música

que, embora apresentem reflexões sobre como lidar com alunos surdos em circunstâncias próprias da linguagem, quando se propõe olhar para questões musicais para com esse alunado demonstra falta de estratégias e intenções de práticas pedagógicas mais específicas e aprofundadas, tal como as apontadas neste estudo ou em revisões bibliográficas que se têm produzido academicamente no Brasil para a temática.

Por fim, artografa-se que a formação inicial em contexto de EAD tem mostrado tendências ascendentes, o que favorece o atendimento de alunados em/de distintas regiões, diminuindo-se barreiras socioculturais no Brasil, assim como as distâncias que a música atinge, de modo a cartografar-se interesses em desenvolvimento para uma atuação profissional docente com maior qualidade em contextos de formação contínua e em serviço.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. M. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4047519/mod_resource/content/0/Deleuze%20e%20o%20me%CC%81todo%202.pdf. Acesso em 29 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008c.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRAGA, S. M.; SOUZA, G. A.; SANTOS, H. L. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de música escolar voltado para turmas mistas (estudantes surdos e

ouvintes). **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 13, 7 de abril de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/13/praticas-pedagogicas-inclusivas-no-ensino-de-musica-escolar-voltado-para-turmas-mistas-estudantes-surdos-e-ouvintes>. Acesso: 29 jan. 2023.

CAZNOK, Y. B. **Música: Entre o audível e o visível**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CHARRÉU, L. V. A cartografia e a artografia como métodos vivos de investigação em arte e em educação artística. **Diacrítica – revista do Centro de Estudos Humanísticos**. vol. 33, n.º 1, 2019, p. 87-103. Disponível em: <http://diacritica.ilch.uminho.pt/index.php/dia/article/view/298>. Acesso 29 jan. 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995 94 p. (Coleção TRANS)

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber, 2007.
FLÓRIDE, M.A.; STEINLE, M. C. B. **Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazzo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200>. Acesso em: 19 jan. 2023.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOURA, F. J. C.; OLIVEIRA, L. A cartografia como método de pesquisa filosófica o filósofo-cartógrafo mapeando territórios, acompanhando processos e criando procedimentos de pesquisa. **Revista Lampejo**, vol. 9 nº 1, 2016. Disponível em:

http://revistalampejo.org/edicoes/edicao-17-vol_9_n_1/8_-_A_cartografia_como_m%C3%A9todo_de_pesquisa.docx.pdf. Acesso em 29 jan. 2023.

PRYJMA, M. F; WINKELER, M. S. B. Da Formação Inicial ao Desenvolvimento Profissional Docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 21 jan. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 12 de Jul. 2022.

VOGLER, C. **A Jornada do Escritor: estruturas míticas para escritores / Tradução de Ana Maria Machado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

INFORMAÇÃO DOS AUTORES

Fabio Junior Pinheiro da Silva é mestrando Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté - UNITAU. Possui pós-graduação em Educação de Surdos, Tradução/Interpretação em Libras, Surdocegueira, Autismo e em Metodologia para o Ensino de Artes. Tem graduação em Licenciatura Plena em Música, em Letras Espanhol e em Letras-Libras, sendo graduando em Pedagogia. Atua também como intérprete de Libras em âmbito artístico. É ator há 26 anos, tendo trabalhado com importantes diretores da cena teatral brasileira e internacional, tais como Antunes Filho, Gerald Thomas, Antônio Araújo, José Renato Pécora, dentre outros. É também músico, sendo violista, pianista popular e cantor lírico – barítono. Desde 2013 é Professor/Educador Cultural no Programa Fábricas de Cultura da Secretaria de Estado da Cultura SP como educador de Teatro, Música, Libras e de Arte com Libras, bem como professor de teatro e Libras para núcleos de terceira idade na cidade de São Paulo.

Juliana Marcondes Bussolotti tem graduação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo; pós-graduação lato sensu em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá; mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Professora assistente III da Universidade de Taubaté atuando como professora coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - MPE, professora colaboradora do Mestrado em Desenvolvimento Humano - MDH, professora do Departamento de Gestão e Negócios - GEN, integrante da Comissão Própria de Avaliação - CPA - UNITAU, conselheira do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - UNITAU e presidente do CICTED. Tem experiência na área de educação, geografia, turismo e meio ambiente, com ênfase em: Educação básica, Ensino Superior, Educação Ambiental, Educação Tecnológica e Arte Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: arte educação, formação docente, diversidade sociocultural e inclusão, educação ambiental para sustentabilidade, empreendedorismo e inovação, tecnologia da informação e comunicação e processos de ensino e aprendizagem. 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. Vice-líder dos grupos de pesquisa: Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias - UNITAU - Ciências Humanas, Educação; Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância - UNITAU - Ciências Humanas, Educação. Coordena o grupo de estudos Arte educação e criação no MPE UNITAU. Presidente da Associação Cunhambebe da Ilha Anchieta, ACIA e tesoureira da Organização Paulista de Arte Educação.

Andréa Maria Giannico de Araujo Viana Consolino é mestra em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Possui graduação em Educação Artística com habilitação em Música (1986) e habilitação em Artes Plásticas (1989) pela Faculdade de Música Santa Cecília de Pindamonhangaba (atual FASC). Pós-graduação lato sensu em Didática do Ensino Superior (FASC) e Vigilância Sanitária (UNITAU). Tem experiência como professora de Arte no ensino superior nos cursos de Educação Artística com Habilitação em Música e Artes Plásticas e no Curso de Bacharelado em instrumento pela FASC de 1987 a 2011 (modalidade presencial), onde atuou como professor titular nas disciplinas de Música, Educação Musical, História da Música Brasileira, Metodologia do Ensino da Música, Educação rítmica, Evolução e Apreciação da Música, Instrumento Complementar II, Linguagem Plástica I e II, Análises e Exercícios de Técnicas e Materiais Expressivos I e II, Desenho Artístico, Artes Visuais, Composição bi e tridimensional e curadoria de galeria de Arte. Tem experiência também no Ensino na modalidade a Distância, como tutora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música pela Universidade de Taubaté (UNITAU), tutora no curso de Artes Visuais, além de atuar como supervisora de Implementação de salas Web no setor de Objeto de Aprendizagem, experiência com a plataforma Moodle e produção de materiais didático-pedagógicos para o ambiente virtual de aprendizagem (livro-texto, sala virtual, oficinas entre outros) para os cursos de música e artes visuais.

Eliana de Cassia Vieira de Carvalho Salgado: é graduada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, pela Faculdade Santa Cecília, de Pindamonhangaba-SP; mestra em Desenvolvimento Humano: políticas e práticas sociais pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Professora efetiva da Rede Estadual do Estado de São Paulo, na cidade de Pindamonhangaba-SP. Atualmente, na UNITAU, é Docente de Apoio no Curso de Licenciatura em Artes Visuais e Música, na modalidade a distância; tem experiência com a plataforma Moodle e produção de materiais didático-pedagógicos para o ambiente virtual de aprendizagem (livro-texto, sala virtual, oficinas entre outros) para os cursos de música e artes visuais. Atua na área de Artes Visuais e Educação, com ênfase nos seguintes temas: Linguagens da Arte, Práticas de Ensino e Formação Docente.

Wagner Mitsuo Sasaki é mestre em Desenvolvimento Humano (interdisciplinar): Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté. Especialista em composição pela Faculdade de Música Carlos Gomes (2007), pedagogo pela Universidade Metropolitana de Santos (2017) e bacharel em Música pela Faculdade Santa Cecília (2003). Atua como Arte Educador na Educação Básica, tutor eletrônico na Licenciatura em Música da Universidade de Taubaté e professor autor de material didático pedagógico de Música. Tem experiência na área de Artes com ênfase em Educação musical.

PARTE II
GESTÃO E PESQUISA COMO DIMENSÕES FORMATIVAS

EDUCAÇÃO PRESENCIAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SINGULARIDADES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Elisiane Mascarenhas Guedes
Carina Elisabeth Maciel
Suzana Lopes Salgado Ribeiro

1 Introdução

O presente texto é parte das reflexões resultantes da dissertação de mestrado intitulada “Acesso e permanência de estudantes com deficiência na Educação a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)”, defendida pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU, que teve como objetivo geral analisar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na educação a distância da UFMS. Esta questão foi estudada a partir do acesso à educação superior que tem sido desenvolvido por meio de políticas específicas para esse nível de educação. Compreende uma pesquisa descritiva e exploratória, além de investigação em fontes bibliográficas e documentais. As principais fontes utilizadas foram dados estatísticos do INEP e documentos institucionais. O referencial teórico, como, por exemplo, documentos institucionais e documentos normativos sobre a pessoa com deficiência e a EaD, tiveram como base a análise das condições materiais e sociais em que os estudantes com deficiência desenvolvem seus estudos, estabelecendo uma relação entre o que está disposto nos documentos analisados e os dados estatísticos.

Neste capítulo, apresentaremos as diferenças entre as modalidades de educação presencial e a distância, bem como a relação da EaD no acesso de pessoas com deficiência à educação superior, a partir dos dados sobre sua presença nessa modalidade de educação.

Quando tratamos das singularidades de uma modalidade de ensino como a EaD, destacamos como ela pode ser útil, ou não, para os estudantes com deficiência. A modalidade EaD possibilita pensar novas estratégias de ensino que contemplem diferentes necessidades de aprendizagem do estudante, de maneira que se desenvolvam as potencialidades do educando com base na ciência, na técnica e no envolvimento político. Com o ensino a distância, promovem-se trocas entre educandos e professor, possibilitando assim que, a partir dessa interação, o professor

auxilie os alunos usando estratégias da tecnologia que contribuam com o estudante no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Trilhas autoinstrutivas, videoaulas, atividades autoguiadas são estratégias de ensino que auxiliam nos processos de aprendizagem. Destacamos também que as tecnologias são muito utilizadas em salas de apoio da educação básica em inúmeros programas desenvolvidos para que o educando da educação superior tenha acesso e desenvolva o seu conhecimento. São *softwares* para auxiliar o educando na escrita, leitura e descrição de imagem, basicamente a partir de uma adaptação do material didático utilizado pela instituição de ensino.

Entretanto, cabe destacar que essa é uma perspectiva para a EaD. A mesma modalidade de educação, quando oferecida por IES privadas com olhar estritamente mercadológico, apresenta características do processo identificado na educação presencial e que pode ser identificado como massificação da educação, quando essa passa a ser considerada como mercadoria. Considerando que a presente investigação se dá em uma universidade pública federal, não adentraremos na discussão a respeito da EaD em instituições privadas, condição que requer mais elementos para ser tratada.

2 Revisão de literatura

2.1 Diferença entre as modalidades presenciais e a distância (EaD)

Na educação superior, o ensino é oferecido na maioria das instituições de forma presencial ou a distância. Outras possibilidades vêm sendo discutidas, como o ensino híbrido, mas nesta pesquisa nos debruçamos sobre a EaD, diferenciando essa modalidade do ensino presencial.

Segundo Fonseca e Fernandes (2017), a educação presencial é considerada um ensino convencional, ou seja, aquele que acontece a partir da comunicação direta entre professor e aluno – os atores do processo de ensino-aprendizagem estão em um mesmo espaço, denominado sala de aula. Na EaD existe uma separação física entre aluno e professor. Para Preti (2000), a característica essencial da EaD é que o aluno se envolve na atividade de aprendizagem em um local onde o professor não está fisicamente presente, a partir da interação com as tecnologias disponíveis, planejando seu horário de estudo e suas pesquisas, mediado pelo professor-tutor.

Alguns autores, como Patto (2013), defendem a educação presencial a partir da alegação da capacidade de promover melhor entendimento do conteúdo. Defendem também que, evidentemente, os conteúdos e métodos da educação presencial também podem se prestar à ideologização e resultar em mera aceitação do estabelecido. Porém, a reversão profunda desse cenário, que se faz de dentro para fora, só pode acontecer em uma instituição educativa real, ou seja, habitada por professores e alunos cujas relações face a face tecem a vida institucional.

Adorno (2005) considera que uma aula não mediada por professores de forma presencial não pode ter a intensidade de uma aula real, pois a relação professor-aluno é essencialmente imediata, sem intermediações, requer uma “situação de transferência” entre professor e aluno.

O que se pode dizer é que as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs mudaram muito essa relação e a virtualidade do mundo contemporâneo é fator indispensável para compreender as novas formas de interação humana. Assim, em contraposição, Preti (2000) descreve que a presença física do professor ou do tutor, com quem o estudante dialoga, não é indispensável para a aprendizagem. Vale ressaltar que o ensino e a aprendizagem ocorrem “virtualmente” no contexto da EaD, mas o conhecimento desenvolvido é real. Quanto ao estudo individualizado e independente, reconhece-se a capacidade do estudante de construir seu caminho, seu conhecimento, de se tornar autodidata, ator e autor de suas práticas e reflexões, desde que seja mediado por um docente que organize o conteúdo a ser desenvolvido e que apresente uma sequência de ações para que o estudante adense seus conhecimentos. Um processo de ensino-aprendizagem mediatizado implica que a EaD deve oferecer suportes e estruturar um percurso que favoreça a independência do estudante no desenvolvimento das atividades, mas que tenha o apoio necessário para esclarecimento de dúvidas por parte do docente. O uso de tecnologias de informação aponta que os recursos técnicos de comunicação, que hoje têm alcançado um avanço espetacular (correio, rádio, TV audiocassete, hipermídia interativa, *internet*), permitem romper com as barreiras das distâncias, das dificuldades de acesso à educação e dos problemas de aprendizagem por parte dos alunos que estudam individualmente, mas não isolados e sozinhos. As tecnologias favorecem a possibilidade de se estimular e motivar o estudante, de armazenamento e divulgação de dados, de acesso às informações mais distantes e com uma rapidez incrível.

Apesar das críticas recebidas, a EaD tem se destacado no âmbito da educação superior. Coiçaud (2001) justifica sua procura por conta de sua flexibilidade temporal e espacial, pois possibilita implementar propostas educacionais organizadas e adequadas à realidade das pessoas que desejam continuar estudando, com possibilidades de o aluno administrar seu horário de estudo com autonomia e se beneficiar do planejamento, da direção e da instrução da organização do ensino.

Segundo dados do INEP (2019), em 2009 havia 193.949 pessoas matriculadas na modalidade EaD nas instituições públicas, sendo o bacharelado com maior número de matrículas. Em 2019, foram reportadas 2.450.264 pessoas matriculadas, porém com as licenciaturas despontando em relação ao maior número de matrículas.

Assim, verifica-se uma participação mais equilibrada entre os graus acadêmicos, com maior expressão das matrículas a distância de licenciatura (36,7%), seguidas de bacharelado (34,3%) e tecnológico (29,0%) (INEP, 2019, p. 35).

Apesar de um histórico recente, a EaD iniciou uma nova etapa na educação, sendo que por meio desta houve uma expansão das redes federal e particular de educação, principalmente por ter se tornado uma alternativa de modalidade educacional.

A EaD, em contraposição a educação presencial, possui, durante parte de sua história, uma trajetória própria, sem que, em toda ela, tenha tido intersecções diretas na educação presencial, vindo a convergir por ocasião da disseminação de estudos e de discussões do uso, do papel e do impacto da rede mundial nos processos de ensino aprendizagem, tanto em atividades de apoio presencial como a distância (MOREIRA, 2009, p. 370).

É importante destacar algumas das diferenças entre essas duas modalidades educacionais. Na modalidade de ensino presencial, todo o conteúdo do curso é exposto por meio de aulas nas quais alunos e professores estão fisicamente no mesmo local e ao mesmo tempo. A principal característica desse padrão de ensino é a dependência do ambiente físico, em que os alunos e professores se reúnem diariamente. Os horários de aula são fixos e divididos por turnos (matutino, vespertino ou noturno). Em contrapartida, na modalidade EaD, o conteúdo é transmitido por meio de salas virtuais, disponibilizadas em plataformas de ensino. Nessas salas disponibilizam-se aulas gravadas, livros, atividades, entre outros recursos pedagógicos. O aluno tem assim horário e local flexíveis, as provas são realizadas nos polos educacionais, a frequência é avaliada de acordo com a entrega dos trabalhos, a interação professor e aluno ocorre, prioritariamente, de acordo com suas necessidades, via *internet* (UNICRISTHUS, 2017).

Por fim, é preciso pontuar que mesmo a educação ocorrendo a distância, segundo estabelecido pela legislação, podem ocorrer encontros presenciais, tanto para explicações de conteúdo e atividades práticas, quanto para a realização de avaliações, estágios e atividades complementares necessárias à formação dos estudantes.

Outra diferença importante consiste nos requisitos para o desenvolvimento de aulas presenciais e a distância: para a primeira modalidade, o estudante deverá estar presencialmente na sala de aula para ter acesso ao conteúdo; para realizar aulas na modalidade EaD o estudante deverá ter um recurso tecnológico (celular, computador), acesso à internet e conhecimento do ambiente virtual em que seu curso é oferecido.

Estudos indicam que a EaD pode ser entendida como forma de expandir vagas mas, também, de sucatear o ensino, como indica o trabalho de Magalhães

Observa-se que, para além dos discursos quanto à privatização da oferta de educação superior nessa modalidade, a grande questão que envolve a EAD reside na qualidade da educação ofertada, embora não se possa deixar de considerar que esta é uma ferramenta cada vez mais buscada como possibilidade de formação, não somente em cursos de graduação, como também de pós-graduação *stricto sensu* (MAGALHÃES, 2009, p.77).

A EaD apresenta diferenças importantes em relação ao ensino presencial, situação que vem sendo alterada de diferentes formas pelo avanço das tecnologias digitais utilizadas nas duas modalidades de educação e, também, devido a estruturação das instituições públicas para o desenvolvimento da modalidade a distância com infraestrutura para apoiar os professores nas atividades EaD.

No quadro abaixo, podemos analisar algumas diferenças entre essas duas modalidades.

Quadro 1 - Diferenças entre as modalidades EaD e presencial.

Diferenças	Presencial	EaD
Aulas	Acontecem na sala de aula, onde professores e alunos se reúnem todos os dias letivos na instituição de ensino.	Os conteúdos são disponibilizados em plataformas e podem ser acessados por meio de dispositivos de comunicação, como: computadores portáteis e/ou fixos e/ou celular, de maneira que esse educando tenha acesso à <i>internet</i> .
Horários	Os horários dos encontros são determinados pelo turno que cada curso possui.	Os horários de estudo na plataforma são flexíveis, de modo que o educando possui autonomia para decidir o melhor horário para assistir às aulas, e realizar suas atividades.

Aula	As atividades de ensino-aprendizagem ocorrem nas dependências da instituição de ensino ou são propostas a partir dos encontros presenciais para serem feitas em casa ou em ambientes de pesquisa.	Os educandos acessam a plataforma e realizam suas atividades em qualquer local em que possuam acesso à <i>internet</i> . Apenas com o horário e local estabelecidos são os encontros presenciais em polos educacionais.
Provas	As provas são realizadas na modalidade presencial, isto é, em sala de aula nas dependências da instituição.	As provas nesta modalidade são realizadas de modo presencial, nas dependências de polos educacionais; esta é uma exigência do Ministério da Educação (MEC).
Frequência	A frequência dos alunos é verificada por meio da presença do aluno em sala de aula; ele deverá ter 75% da frequência nas aulas para que tenha aprovação.	Nesta modalidade, a frequência do aluno é verificada por meio de entrega de trabalhos e atividades propostas por cada disciplina na plataforma.
Custos	Majoritariamente, os alunos arcam com os custos da universidade (mensalidade caso seja particular, transporte, alimentação, entre outros), porém o governo federal possui métodos para o acesso a uma universidade, como o PROUNI, bolsas de estudos, auxílio transporte, descontos obtidos com a matrícula e vestibular. Quanto ao custo com transportes, algumas cidades possuem os passes estudantis, que diminuem os gastos com transporte, mas aqueles que não conseguem custeiam a sua ida às dependências das instituições.	O custo das mensalidades na modalidade a distância nas instituições privadas pode ser até quatro vezes menor que na modalidade presencial. Quanto ao custo do transporte, há uma economia considerável, já que o educando assiste às aulas, por exemplo, da sua residência, e comparece presencialmente somente para um número menor de atividades.
Interação aluno e professor	A interação entre professor e aluno ocorre de maneira direta, pois há um convívio cotidiano, oferecendo a possibilidade de os alunos tirarem suas dúvidas em sala de aula, bibliotecas, grupos de pesquisa, entre outros.	A interação professor-aluno nesta modalidade é realizada virtualmente, de forma que o educando soluciona suas dúvidas via <i>chat</i> , <i>e-mail</i> , pelo ambiente virtual de aprendizado e outros canais de comunicação adaptados para o ensino-aprendizagem.

Fonte: quadro elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados sobre educação superior do site

Educa Mais Brasil, 2020

Apesar de apontar diversas diferenças entre esses tipos de ensino, pesquisas recentes demonstram que as duas modalidades de educação estão se aproximando de um modelo híbrido, o que integra as vantagens do ensino presencial às inovações da EaD. Pode-se dizer, então, que essa mistura é ou será mais intensa no âmbito das instituições que oferecem simultaneamente as duas modalidades de ensino: presencial e a distância. No Brasil, devido ao lançamento do programa UAB, algumas instituições já vivenciam essa realidade (ANDRADE; PEREIRA, 2012, p. 3).

A EaD vem ganhando espaço também com o público-alvo da educação especial, pois com o uso das tecnologias de informação o desenvolvimento de diversas inovações em diferentes campos do conhecimento humano, a EaD se destaca pelas novas facilidades da era da *internet*. Para estudantes com deficiências, a EaD apresenta algumas facilidades, desde que eles tenham acesso à internet e a equipamentos em que possam desenvolver suas atividades.

2.2 Políticas para as pessoas com deficiência na educação superior

Para estudarmos as políticas destinadas às pessoas com deficiência, primeiramente precisamos entender qual é o público-alvo da educação especial. O público é composto por pessoas com deficiência, transtornos globais e com altas habilidades/ superdotação. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2008):

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 11).

Para analisar as políticas públicas para pessoas com deficiência na educação superior, é necessário destacar alguns documentos que marcaram essa história, como a Declaração de Educação Para Todos – um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990 –, e a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha, em 1994.

Segundo Menezes (2001), a Declaração Universal dos Direitos Humanos pode ser considerada um dos principais documentos mundiais sobre a educação, ao lado da Declaração de Salamanca, de 1994. De acordo com a Declaração de Direitos Humanos, “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o

cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, além de participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A Declaração de Salamanca traz a proposta de que as pessoas com deficiência sejam parte integrante do sistema educacional, para isto, usou parte dos apontamentos da Declaração de Direitos Humanos de 1990. Com isso, a educação especial foi vista como parte integrante da política educacional brasileira. Conforme a Declaração de Direitos Humanos de 1990:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (BRASIL, 1990, p.3).

Diretamente para a educação superior, no ano de 1996, as instituições receberam o aviso circular nº 277, no qual constavam orientações de adequações no processo seletivo para candidatos com deficiência. Esse aviso circular estabeleceu que:

A prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias já utilizadas necessita de ajustes para que possam atender a todas as necessidades educativas apresentadas por esse alunado. Segundo análise dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção: - na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; - no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; - no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 1996, p. 1).

Tais adequações deveriam auxiliar o acesso do estudante com deficiência à educação superior, com foco no processo de seleção e nos recursos que o estudante

poderia usar na hora da prova, acessibilidade nas salas para todos os tipos de deficiência e critérios de correção para uso da comissão da prova em relação à entrada nas instituições. Essas ações tinham como principal objetivo a ampliação do acesso das pessoas com deficiência à educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada em 20 de dezembro de 1996, descreveu a acessibilidade como elemento importante a ser considerado. Destaca-se as adaptações curriculares que poderiam se utilizar de estratégias de ensino e processos de avaliação diferenciados para atender a todos os educandos com deficiência.

O artigo 59 da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (alterado pela Lei Nº 12.796, de 2013) estabelece que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 3).

Essa lei auxiliou o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior, mostrando as principais adequações que seriam necessárias de acordo com o tempo e as condições para realização de seus estudos.

A Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, também foi de suma importância para a inserção da pessoa com deficiência na Educação Superior, pois, considerando a necessidade de assegurar aos estudantes com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso à educação superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino em seu Art. 1º, determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação,

conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2003, p.1).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi outro documento de grande importância no campo educacional. Criada em Brasília, em 07 de janeiro de 2008, teve como objetivo amenizar as práticas discriminatórias presentes no sistema educacional brasileiro. O Ministério da Educação introduziu como forma de garantir uma educação de qualidade para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi alterada no dia 30 de setembro de 2020, por meio do Decreto N° 10.502 de 30 de outubro de 2020, e passou a se chamar Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Segundo o Art.1° da nova política:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020, p.2).

Podemos destacar algumas mudanças entre as duas políticas, como os objetivos de cada uma. Na política de 2008, o objetivo era assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional

especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação, e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Segundo o documento em questão, O objetivo da alteração da política em 2020 foi:

I – garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. II – promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito. III – assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar. IV – assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades. V – assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados. VI – valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida. VII – assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais (BRASIL, 2020, p. 10).

Parte das mudanças que ocorreram na política de 2020 é considerada um retrocesso para a educação especial. O Fórum Nacional de Educação Inclusiva (FONEI) publicou no dia 13 de outubro de 2020 uma nota de repúdio com manifestação assertiva contra o decreto presidencial N° 10.502/2020. Esse decreto, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, têm dispositivos que aprofundam a situação fático-jurídica da invisibilidade e ferem a isonomia e a dignidade das pessoas com deficiência, assegurada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, cujos constituintes, como representantes do povo brasileiro, colocaram no livro de maior hierarquia legal um tratado contra o preconceito e a discriminação.

O Programa Incluir e a política de cotas são destaques no auxílio da pessoa com deficiência nesse nível de ensino. Como descrito neste capítulo, o programa foi publicado no ano de 2005 e desenvolvido em algumas instituições federais de educação superior, que concorreram por meio de edital. Entretanto, somente em 2012 esse programa foi destinado a todas as IFES no Brasil. Seu objetivo era promover a

inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas IFES, aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis e adequação de mobiliários para acessibilidade.

O presente documento objetiva orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e nos Decretos n.º. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011 (BRASIL, 2013, p. 3).

Segundo o Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu de 2013, na educação superior, observa-se que as matrículas passaram de 5.078, em 2003, para 23.250, em 2011, crescimento de 358%. Porém, 72% das matrículas de estudantes com deficiência estão em instituições privadas de educação superior.

Destaca que o Programa INCLUIR, por ser considerado uma política de governo, responde às determinações das legislações voltadas para o acesso dessas pessoas, que de certa forma, mesmo tendo um período determinado de execução, proporcionou a compreensão da proposta de inclusão (SANTANA, 2016, p. 23).

A política de cotas (2016) é também uma importante conquista para as pessoas com deficiência; o percentual de alunos com deficiência que ingressaram na educação superior aumentou significativamente, mostrando a importância de um parecer legal para a garantia dos direitos dessas pessoas. A política de cotas abrange os alunos vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. Segundo o Art. 1º e o Art. 3º da Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*. Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012, p. 1).

Segundo Moreira (2011), citado por Oliveira et al. (2017), o desenvolvimento de políticas públicas dirigidas a tal fim consolida o compromisso do Brasil frente às

prerrogativas mundiais de equiparação de oportunidades, permitindo assim diminuir desigualdades historicamente acumuladas, com vistas à igualdade de condições e oportunidades àqueles que foram por muitos séculos discriminados.

As políticas públicas na educação superior voltadas às pessoas com necessidades educativas especiais têm como principal objetivo garantir o ingresso destas nas instituições de ensino superior, particulares ou públicas. É preciso pensar que esse estudante é um cidadão com direitos e, a partir disso, refletir sobre a acessibilidade como uma forma de proporcionar melhores condições pedagógicas para sua formação.

2.3 Pessoas com deficiência e a EAD

O número de pessoas com deficiência na educação superior a distância (EaD) tem aumentado com o passar dos anos; isso se deve a alguns requisitos que são considerados facilitadores para as pessoas com deficiência nesta modalidade. Silva (2017) afirma que o desenvolvimento da tecnologia da informação possibilita diversas inovações em diferentes campos do conhecimento humano. Destaca-se o processo de ensino a distância, EaD, reforçado com as novas facilidades da era da *internet*. Se para estudantes sem deficiência esse processo já se configura como de extrema utilidade, para estudantes com deficiências tal modelo tornou-se um grande auxílio no processo de desenvolvimento e aquisição do aprendizado.

Estudos como o de Ribeiro e Monteiro (2019) mostram a importância de se adotar um material adaptado para os estudantes com deficiência, assim como realizar intervenções inovadoras no sistema educacional, por meio do currículo e das avaliações de forma a se rever os conceitos de educação e qualidade, independentemente das diferenças pessoais. Nesse sentido, acreditamos que as TICs são instrumentos potentes que estabelecem atualizações constantes e facilitam a realização de atividades para quem possui condições específicas, entretanto, o principal aspecto é a compreensão destas condições por parte do docente que organiza sua prática pedagógica.

As TICs se caracterizam como recursos utilizados que podem estar vinculados às possibilidades do aprendizado, potencializando suas habilidades e minimizando suas dificuldades. Nesse sentido, por sua flexibilidade de tempo e espaço, a EaD pode ainda respeitar mais efetivamente os diferentes estilos e ritmos

de aprendizagem. Assim, a possibilidade de estudar a distância traz novas oportunidades para pessoas com diversas deficiências, como a pessoa com deficiência auditiva, por meio da utilização de recursos textuais e vídeos legendados, e até mesmo a presença de intérpretes de libras. A pessoa com deficiência visual também está presente nessa modalidade, pois existem adaptações tais como aplicativos de voz para ler a tela do computador para que o usuário possa navegar dentre as opções apresentadas. Por sua vez, as pessoas com deficiência física que apresentam capacidade de locomoção diferenciada podem ser, também, beneficiadas pela educação a distância. Uma vez que a modalidade EaD tem por características a assincronicidade e a ausência de necessidade de um local físico para as práticas rotineiras de ensino-aprendizagem, oportuniza ao sujeito estudar em casa ou onde estiver, sem a necessidade de deslocamentos constantes. Entendendo a dificuldade que as estruturas urbanas das cidades brasileiras oferecem aos cadeirantes, não se limitar a uma localização, por exemplo transporte público ou traslado desgastante, configura-se então como um benefício a ser explorado (OLIVEIRA, 2018, p. 9). Uma questão enfatizada em relação à EaD e à pessoa com deficiência é a do professor como mediador do conhecimento que estimula a criatividade e o pensamento crítico. Dessa maneira, por meio da EaD, o estudante pode utilizar as tecnologias para auxiliar no seu aprendizado, não dependendo exclusivamente do professor.

A diversidade de recursos pedagógicos presentes nos ambientes virtuais contribui para o desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino, desde que o professor conheça e saiba utilizar esses recursos. A estrutura de apoio das Instituições de Educação Superior para a oferta da EaD consiste em elemento fulcral para a qualidade dessa modalidade de educação. A formação de docentes para o uso das tecnologias também interfere nesse processo.

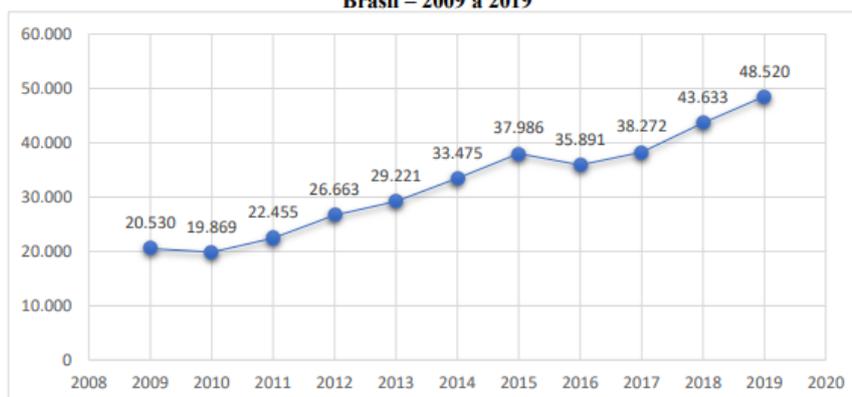
Para tanto, reafirma-se que o papel das instituições de educação superior na educação a distância se faz imprescindível para fomentar a inclusão social no cenário educacional, demonstrando ser necessário solidificar ações no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão que visem atender a proposta de forma a abranger um maior quantitativo de estudantes, tendo eles deficiência ou não. É fundamental atentar para a função social das universidades como espaço promotor da divulgação de informações e conhecimentos produzidos que busquem atender as demandas sociais emergentes, abrindo espaço para a educação a distância de forma a alcançar e abranger um maior número de estudantes (OLIVEIRA, 2018, p. 9).

Segundo Maciel, Araújo e Nogueira (2021), os dados indicam o registro de 20.530 matrículas de estudantes com deficiência em 2009, seguido de decréscimo nos dois anos seguintes (2010 e 2011). Somente em 2012 o número de matrículas de estudantes com deficiência volta a crescer, totalizando 37.986 matrículas em 2015 e diminuindo para 35.891 matrículas em 2016.

No ano de 2017, a Lei 13.409/2016 altera a Lei 12.711/2012 e inclui pessoas com deficiência como público atendido pela reserva de vagas na educação superior. Como resultado, em 2017, o número de matrículas de estudantes com deficiência aumenta para 38.272. Os anos seguintes, 2018 e 2019, expressam a necessidade de ações afirmativas por meio do aumento de matrículas que, em 2019, totalizam 48.520 matrículas de estudantes com deficiência em cursos de graduação no Brasil.

Figura 1 - Evolução das matrículas de pessoas com deficiência em cursos de graduação – Brasil – 2009 a 2019.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas de pessoas com deficiência em cursos de graduação – Brasil – 2009 a 2019



Fonte: MEC/INEP/DEED, 2020a e b.

Conforme identificamos na imagem acima, o número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior vem aumentando a cada ano.

No quadro abaixo podemos ver o crescimento do número de alunos acessando educação superior a partir do ano de 2009.

Quadro 2 - Dados da pessoa com deficiência na Educação Superior

Ano de Matrícula	Número de Matrículas de pessoas com deficiência na Educação Superior	Número de matrículas totais na Educação Superior	Percentual em relação ao total de matrículas em Cursos de Graduação
2009	20530	5.954.021	0,0034 %
2010	19869	6.379.299	0,0031 %
2011	22455	6.739.689	0,0033 %
2012	26663	6.739.689	0,0038 %
2013	29221	7.037.688	0,0040 %
2014	33475	7.305.977	0,0043 %
2015	37986	7.305.988	0,0047 %
2016	35891	7.800.177	0,0045 %
2017	38272	8.033.574	0,0046 %
2018	43633	10.045.670	0,0052 %

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir dos dados do censo da Educação Superior – INEP.

O quadro acima demonstra que o número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior tem crescido a cada ano em relação ao número geral de matrículas, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

Em 2019, segundo dados do INEP, do total 50.683 matrículas de graduação na modalidade a distância, somente 0,6% foram registradas como sendo de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Importa esclarecer que uma mesma matrícula pode apresentar mais de um tipo de declaração de deficiência, o que indicaria deficiência múltipla. Do conjunto de declarações sobre estudantes com deficiência, as mais comuns são: deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13,0%).

A partir da base nos dados do INEP, podemos averiguar que o ensino presencial tem um valor percentual inferior ao da EaD em relação à pessoa com deficiência. Enquanto a educação a distância totaliza 0,6% do total de matrículas de estudantes declarados com deficiência, na modalidade presencial esse percentual é reduzido para 0,1%. Esse é um dado bastante importante e sustenta a afirmação feita nesta pesquisa de que a modalidade de ensino a distância tem representado uma importante porta de acesso para pessoas com deficiência na educação superior. Destacamos que em 2019, nas IES públicas federais, o total de matrículas em cursos

presenciais é de 1.254.065 e em cursos de graduação a distância esse total é de 81.189 matrículas, situação que interfere no percentual apresentado neste parágrafo.

Entendemos que a educação a distância tem adquirido espaço entre as pessoas com deficiência, pois oferece diversos auxílios, demonstrando, assim, a importância das acessibilidades no processo de democratização do acesso à educação superior.

3 Considerações finais

A educação superior apresentou ampliação de vagas, de matrículas e de programas que ampliam o acesso a esse nível de educação. Nesse contexto, alguns programas como o Incluir e a Política de Cotas destinam atenção especial aos estudantes com deficiência, por meio da ampliação do acesso e da permanência deste grupo em cursos de graduação.

A EaD faz parte do movimento de expansão da educação superior, com destaques para um movimento muito mais intenso em IES privadas, mas que também é observado em IES públicas. A massificação da educação consiste em movimento resultante do sistema em que estamos inseridos e da identificação da educação como mercadoria. Na educação superior pública federal, a EaD vem representando uma das características do movimento de expansão e que favorece o acesso de estudantes à educação superior pública – entre esses estudantes estão pessoas com deficiência.

A pesquisa em questão demonstrou que, mesmo ampliando as possibilidades de acesso e de permanência, por meio de programas específicos para estudantes com deficiência, a EaD pode representar um elemento a mais para favorecer o acesso de estudantes com deficiência na educação superior. Entretanto, trata-se de um processo em desenvolvimento e que exige da IES uma estrutura que subsidie as práticas docentes nessa modalidade de educação.

É possível afirmar que houve aumento de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior presencial e na EaD, aspecto que indica a aproximação desse grupo com as especificidades tecnológicas dessa modalidade de educação, mas que também destina atenção para um movimento de expansão em que a figura do docente permanece sendo fulcral. Mesmo com maior utilização das

tecnologias, a mediação e intervenção docente consiste em aspecto determinante para o acesso e permanência de estudantes com deficiência na educação superior, inclusive na modalidade EaD.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ANDRADE, L. A. R. **Educação a distância e ensino presencial convergência de tecnologia e práticas educacionais**. 2011.

BRASIL. **Censo da educação superior 2009**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília- DF. 23 de outubro de 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/errata_resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em agosto 2021.

BRASIL. **Censo da educação superior 2018**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília- DF. 23 de outubro de 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf.

BRASIL. **Censo da educação superior 2019**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília- DF. 23 de outubro de 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Press_Kit_Censo_Superior_2019.pdf> Acesso em agosto 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da União (2005).

COIÇAUD, S. **A colaboração institucional na educação a distância**. In: E. Litwin. Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa (p. 53-72). São Paulo: Artmed, 2001.

Comparativo entre ensino a distância (EaD) e ensino presencial.

(<https://unichristus.edu.br/noticias/comparativo-entre-ensino-distancia-ead-e-ensino-presencial/>). Unichristus (Centro Universitário Cristhus). Acesso em 20 de agosto de 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

FONSECA, C.; FERNANDES, C. C. Educação presencial versus EaD: perspectivas dos alunos dos cursos de Serviços Públicos e Administração. **EaD em FOCO** 7.2 (2017).

GABINETE, Brasil Tribunal Superior do Trabalho TST et al. Ato n. 448, de 29 de outubro de 2003. **Ato n. 448, de 29 de outubro de 2003**, n. 448, 2003.

MACIEL, C. E. Políticas de educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008): diferentes sentidos do discurso de inclusão. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 1, p. 45-62, 2011.

MACIEL, C. E.; ARAÚJO, E. M. J.; NOGUEIRA, D. X. P. Acesso de Estudantes com Deficiência na Educação Superior: avanços e desafios. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura. v. 13, p. 1-23, 2021.

MAGALHÃES, A.M.S. Políticas Públicas Educacionais X Educação A Distância: Questões Para O Debate. CONEDU-Congresso Nacional de Educação. Dourados-MS, 2009.

MENEZES, E. T. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria N° 976 em 27 de julho de 2010**.

MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, 39, 367-381, 2009.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SELGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, set, 2011.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologia e política** 1, 2010.

OLIVEIRA, A.F. et al. Educação a Distância no mundo e no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19. N° 17, 20 de agosto de 2019.

OLIVEIRA, D. C. de et al. A Autonomia De Aprendizagem Em Ead A Favor Do Desenvolvimento Social. Ciet: Enped, 2018.

OLIVEIRA, É. T. de; PICONEZ, S. C. B. Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 833-851, 2017.

OLIVEIRA, S. E. S. de et al. A Visão de Universitários com Deficiência sobre as Condições de Acessibilidade na Educação Superior. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 5, n. 9, p. 55-74, 2018.

OLIVEIRA, M. S. E. S. de et al. n. 18-Inclusão De Universitários Com Deficiência Na Educação Superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 11, 2017.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e pesquisa**. 39º: 303-318, 2013.

PRETI, O. **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: Plano. 2000.

RIBEIRO, S. L. S.; MONTEIRO, E. A. C. Adaptações no processo de inclusão – Síndrome de Down na ótica do Currículo, Avaliação e Materiais Didáticos. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 20, p. 232, 2019.

SANTANA, L. L. S. **Acesso e permanência na educação superior—estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas (DIAF) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS, 2016.

SARAIVA, T. Educação à distância no Brasil: lições da história. **Em aberto**. Brasília, 1996.

SILVA, M. M. da. O Processo de Inclusão nos Cursos de EAD. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

INFORMAÇÃO DOS AUTORES

Elisiane Mascarenhas Guedes - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2021). Possui pós-graduação em Educação Especial pela faculdade Novoeste (2018). Atualmente é professora de educação ambiental do Instituto Arara Azul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

Carina Elisabeth Maciel - Carina Elisabeth Maciel é professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, desenvolve atividades na educação em cursos de graduação da mesma instituição. Concluiu Pós-doutorado em Educação pela UNEMAT em 2016. Doutora em educação pela UFMS em 2009. Mestre em educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB em 2005. Licenciada em Pedagogia pela UFMS em 1991. Atua na área de educação, com ênfase em políticas de educação superior e educação especial. Pesquisadora da Rede Universitas/Br no Eixo 5 - Acesso e Permanência. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior / Mariluce Bittar- GEPPE/MB; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial - GEPIEE. Foi coordenadora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) seção Mato Grosso do Sul (2015-2017 e 2017-2019). Atualmente atua como vice-presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) representando a Região Centro-Oeste (2019-2021) e como vice-coordenadora do GT 11 - Política da Educação Superior na ANPED Nacional.

Suzana Lopes Salgado Ribeiro - Suzana Lopes Salgado Ribeiro é professora, pesquisadora e mulher. Graduou-se em História pela Universidade de São Paulo (bacharelado 1998 e licenciatura 2003). No programa de História Social - USP, fez mestrado (2002) e doutorado (2007 - com estágio na Columbia University-NY). Por meio de suas pesquisas, desenvolveu um olhar especial para a questão de gênero e para a ação dos movimentos sociais. Foi também pela pesquisa, na prática da História Oral, que aprendeu a ouvir histórias e compreender suas subjetividades complexas. É, atualmente, professora auxiliar nível II, da Universidade de Taubaté - UNITAU, onde atua como Coordenadora geral do Núcleo de Educação a Distância, e integra o corpo docente do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais e Mestrado Profissional em Educação. É também professora de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas. Dessa forma, uniu em seu fazer a educação e a pesquisa, aprendendo e ensinando sobre práticas e formação docentes, ensino de história, além das preocupações com a diversidade e as diferenças. Foi professora do Colégio Giordano Bruno e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Nesses fazeres aprendeu a ensinar outras pessoas a serem pesquisadores, orientando trabalhos de graduação e pós-graduação, mas também aprendeu com seus alunos do ensino fundamental e médio a ensinar outros alunos na faculdade a se tornarem educadores. Realiza projetos de pesquisas na empresa Fala e Escrita Pesq. e Doc. Histórica., organizando centros de documentação e memória como recursos comunicacionais entre empresas e sujeitos. É pesquisadora do Nexo em Rede - Núcleo de Estudos em História Oral, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem - Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS); Pesquisadora colaboradora do Centro Simão Mathias de Estudos em História da Ciência e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância - UNITAU. 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.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NO PROCESSO FORMATIVO DOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNITAU

Kátia Celina da Silva Richetto
Márcia Regina de Oliveira
Willian José Ferreira

1 Introdução

Durante a trajetória acadêmica, o aluno vivencia diferentes modalidades de trabalho; o de final do curso recebe denominações como, por exemplo, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Trabalho de Curso – TC, Trabalho de Graduação – TG, entre outras. Trata-se de uma produção acadêmica cujos objetivos básicos são propiciar aos discentes o aprofundamento temático, estimular-lhes a produção científica e a consulta à bibliografia especializada, aprimorar neles a capacidade de interpretação e crítica científica, bem como contribuir para sua maturidade teórica e intelectual.

O TCC será um componente curricular obrigatório quando for instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN do Curso de Graduação. Contudo, mesmo não sendo previsto na DCN, as Instituições de Ensino Superior – IES podem prevê-lo na matriz curricular do curso, como componente curricular obrigatório, dada a sua relevância no processo formativo do graduando.

Nesse sentido, a EaD Unitau entende que o TCC é parte integrante do processo de avaliação do corpo discente, expressa no processo pedagógico, técnico e científico, por meio do qual o aluno sistematiza seus conhecimentos sobre um objeto de estudo definido para fins de investigação.

Com a finalidade de normatizar as atividades relacionadas ao TCC, referentes às Licenciaturas e aos Bacharelados, na modalidade a distância, da Universidade de Taubaté, foi elaborado o regulamento pelo Núcleo de Educação a Distância – NEAD, o qual foi aprovado pela Pró-reitoria de Graduação, por meio da Portaria PRG-119/2018, de 15/06/2018.

Assim, estabeleceu-se que o aluno inicia o TCC a partir do penúltimo semestre do curso. Esse trabalho é composto por 3 (três) partes: a realização de pesquisa bibliográfica e/ou aplicada de cunho científico; a elaboração de documento escrito com os resultados obtidos; e a apresentação oral e pública do documento. O documento escrito do TCC pode ser elaborado individualmente ou em dupla e é desenvolvido no formato de monografia, seguindo as normas técnicas da ABNT e da UNITAU.

Os projetos que envolvem pesquisas com seres humanos devem ser submetidos à aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté.

O objetivo do presente artigo é apresentar o processo de desenvolvimento do TCC dos cursos de licenciatura e bacharelado, na modalidade de educação a distância, da Universidade de Taubaté.

Nas próximas seções será apresentada uma breve contextualização teórica sobre escrita científica, pesquisa e TCC, para posteriormente ser explicado o método empregado na Universidade de Taubaté para acompanhamento do TCC, com enfoque no processo formativo do aluno.

2 Referencial Teórico

O ensino superior suscita inúmeras mudanças na vida cotidiana dos estudantes, exigindo dos discentes uma maior demanda de leitura e compreensão, assim como a produção mais elaborada de diferentes gêneros textuais acadêmicos, à medida que os cursos avançam (MORETTO, 2017).

A pesquisa tem sido exigida em todos os níveis da Educação, todavia, ainda são produzidos textos mal escritos e plagiados. A escrita científica deve ser estudada e compreendida para que a pesquisa seja fundamentada.

Pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento (DEMO, 2000, p.20).

De acordo com Lakatos e Marconi (1990, p. 16), a pesquisa tem por finalidade descobrir respostas para questões, utilizando métodos científicos que, mesmo que

não obtenham respostas fidedignas, são aqueles que podem oferecer resultados satisfatórios.

Autonomia autoral com criticidade e posicionamento, adequação linguística, textos sem redundâncias e tampouco repetições viciosas e ambiguidades textuais são alguns dos atributos que conferem qualidade ao texto. As normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) devem ser respeitadas para a elaboração dos textos de um trabalho científico em todas as suas vertentes, para adequação e padronização das citações textuais, referências bibliográficas, ilustrações e apresentação gráfica do texto (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Embora a consolidação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja um desafio constante às instituições brasileiras, de acordo com Gonçalves (2015), há um consenso de que não existe ensino sem pesquisa e vice-versa (GUERREIRO, 2015). Nesse sentido, especialmente na EaD, a pesquisa científica surge como uma atividade norteadora, que contribui para a construção e propagação do conhecimento, uma vez que desenvolve competências que vinculam teoria e prática, além de estimular a formação de profissionais comprometidos com os anseios da sociedade (MAIA; VIEIRA, 2022).

Considera-se que a vivência com a pesquisa científica deve ocorrer durante todo o período de formação do indivíduo na graduação (MAIA e VIEIRA, 2022). Porém, na EaD, essa relação se dá de forma mais efetiva na elaboração do TCC – um processo de produção envolvendo alunos, professores orientadores e coordenadores de cursos, que expressa o conhecimento adquirido pelos estudantes acerca de um determinado tema e complementa sua formação profissional (FERREIRA NETO, 2019).

Ainda que seja a primeira, quiçá a única, produção científica de muitos estudantes na graduação, como supracitado, no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e das Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, o TCC vem sendo concebido ora como um conteúdo curricular opcional, ora como obrigatório, conforme a decisão de cada instituição de ensino superior no país (BRASIL, 2023).

O TCC pode ser compreendido como o resultado de uma pesquisa científica, proveniente de um trabalho desenvolvido dentro de um programa, módulo ou disciplina, que inclui a análise, explanação e argumentação de ideias, de forma impessoal e passível de comprovação (MEDEIROS, 2010).

Seu modelo atual data da década de 1850, a partir de pesquisas empíricas e técnicas de coleta de dados, inicialmente desenvolvidas por Le Play (1803-1882), que em uma monografia sistematizou um método comparativo e dissertou sobre a vida de operários que trabalhavam nas fábricas de sua época (BATISTA, 2016).

Atualmente, seguindo essa mesma linha, o TCC é uma construção que segue um rigor epistemológico, estrutural e metodológico, pautado precisamente por normas de trabalho acadêmico (PEREIRA; SILVA, 2011).

Segundo Meireles e Batista (2016), o TCC é uma das operações mais delicadas e difíceis para o pesquisador, por ter que se atentar para normas de documentação, requisitos de comunicação, de lógica e até de estilo.

Maia e Vieira (2022) destacam que tema e orientador são fatores que podem facilitar ou dificultar a condução do TCC. Segundo os autores, o professor orientador desempenha um papel extremamente relevante no desenvolvimento do TCC, sendo responsável por guiar o aluno durante todo o processo de elaboração do trabalho, desde a escolha do tema até a apresentação final, devendo essa relação autônoma e educadora ser pautada no diálogo e no respeito.

Importante ressaltar que a relação orientado e orientador é de extrema relevância para a construção do TCC. De acordo com Viana e Veiga (2010, p. 223):

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos, os orientadores destacam a importância de estabelecer e respeitar um “contrato pedagógico” entre ambos para o bom andamento do trabalho... Os orientadores preocupam-se, também, com a dificuldade do orientando em escolher um tema que esteja afinado com a sua linha de pesquisa, ajustando o foco do objeto quando necessário, e que este saiba como desenvolver os aspectos metodológicos da pesquisa, além de manter o compromisso de pesquisador com o papel social da pesquisa... Os orientadores acreditam que podem contribuir no processo de orientação acadêmica através dos seguintes pontos, assim caracterizados: atitudinais; cognitivos; administrativos e temporais.

Dentre as principais funções do professor orientador, Medeiros Filho, Silva e Magalhães Júnior (2022) elencam:

1. Orientar o aluno na escolha do tema do TCC, considerando os interesses e habilidades do estudante, bem como a relevância e originalidade do tema.
2. Auxiliar na elaboração do projeto de pesquisa, incluindo a definição dos objetivos, justificativa, metodologia e cronograma.
3. Acompanhar o desenvolvimento do trabalho, fornecendo *feedback* e orientações para que o aluno possa aprimorar sua pesquisa e escrita.
4. Indicar referências bibliográficas e auxiliar o aluno na pesquisa de fontes relevantes para o trabalho.
5. Avaliar o conteúdo do trabalho e sugerir ajustes necessários para que o TCC atenda aos critérios acadêmicos e às expectativas da instituição.
6. Preparar o aluno para a apresentação final do TCC, orientando-o sobre a estrutura e o formato adequado para a defesa do trabalho.

A escolha do tema é um dos aspectos mais importantes na elaboração de um TCC, pois é a partir dele que se desenvolverá toda a pesquisa científica (GONÇALVES, 2021). Nesse processo, deve-se atentar às diretrizes da instituição de ensino e do curso, sempre procurando observar as áreas e as linhas de pesquisa investigadas pelos Programas (FERREIRA NETO, 2019).

Além disso, a fim de contribuir para produção de conhecimento na área de estudo, o tema deve ser relevante, atual e original (MAIA; VIEIRA, 2022). No entanto, na delimitação do tema de estudo, é preciso levar em conta os interesses e habilidades do estudante, para que ele possa se envolver com o trabalho e desenvolver um projeto de pesquisa consistente e coerente com sua formação profissional (LAFFIN; LAFFIN, 2020).

Evidentemente, alterações dentro de todo o processo do TCC são admissíveis e plenamente ajustáveis, devendo a parceria entre orientador e orientando, de forma tranquila e harmoniosa, conduzi-los a uma produção científica de qualidade, capacitando o futuro profissional a contribuir e mudar a sociedade na qual está incluso (MAIA; VIEIRA, 2022).

3 Resultados e Discussão

Conforme explicitado, o aluno é inserido na plataforma de TCC dois semestres antes do término de seu curso. Para o primeiro mês de aprendizagem, é aberto o chamado TCC1, com instruções gerais por meio de cinco abas, conforme a Figura 1:

Figura 1 - Abas referentes ao TCC1



Fonte: Plataforma Moodle da UNITAU (2023).

Em todas as abas, estão disponibilizados materiais de leitura e aprendizado.

Na aba apresentação, o mapa de salas apresentado na Figura 2 delinea todo o trajeto que o aluno irá percorrer até o final de seu trabalho.

Figura 2 - Mapa de salas



Fonte: Plataforma Moodle da UNITAU (2023).

As linhas temáticas são disponibilizadas na aba seguinte e, nesse espaço, o aluno encontrará todas as linhas temáticas relacionadas ao seu curso. Encontrará também alguns vídeos apresentando ideias de outros estudantes, dentro das linhas temáticas, que poderão servir como exemplo e inspiração para sua pesquisa. Mais à

frente, tais linhas serão discutidas com o orientador, para definição do tema do trabalho.

A central de conteúdo é composta por textos elucidativos sobre conhecimento popular e científico, definição e explicação sobre o que é uma pesquisa científica, seus aspectos éticos, método e metodologia científica, e como elaborar referências. O acesso aos livros explicativos da teoria e vídeos também são disponibilizados nestes conteúdos, para facilitação do aprendizado.

Ainda nessa aba, o aluno vai encontrar as máscaras a serem utilizadas posteriormente no projeto de pesquisa e no trabalho propriamente dito. Toda a explicação de como elaborar tais etapas são inerentes à aba.

Finalizado o TCC1, a supervisão geral disponibiliza ao aluno o TCC2, indicando por e-mail qual orientador irá acompanhar todo o processo de desenvolvimento do trabalho. Orientando e orientador são instruídos a se comunicarem através da Plataforma Moodle, para alinhamentos.

Figura 3 - Cinco abas para desenvolvimento de TCC2.

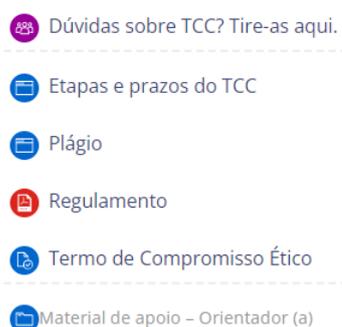


Fonte: Plataforma Moodle da UNITAU (2023).

Todas as abas exigem a entrega de documentação por parte do aluno, o qual, sob orientação do professor orientador, posta o documento. Esse deverá ser corrigido pelo orientador, apontando as correções pertinentes; se ou quando estiver tudo correto, o orientador liberará a próxima aba ao aluno. O TCC estará terminado após cumprimento de todas as etapas. Importante salientar que a supervisão de TCC pode acompanhar toda interação que ocorre durante o trabalho.

A aba apresentação, por meio de vídeos e textos, orienta sobre as questões da Figura 4; o documento a ser entregue é o termo de compromisso ético.

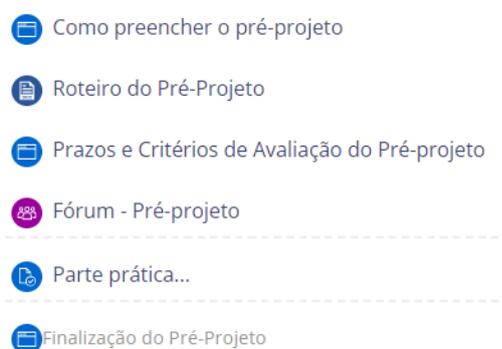
Figura 4 - Diretrizes da aba apresentação



Fonte: Plataforma Moodle da UNITAU (2023).

Na aba pré-projeto, o aluno deverá preencher e entregar o documento, já padronizado, com um breve resumo de todas as etapas do trabalho, assim como o tema que pretende desenvolver. Vídeos, textos explicativos e o acompanhamento da figura do orientador estão presentes neste processo.

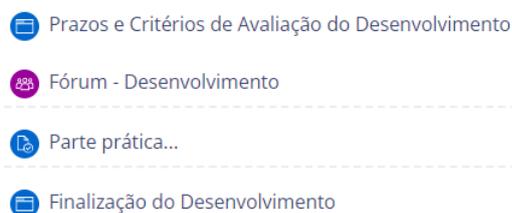
Figura 5 - Diretrizes da aba pré-projeto



Fonte: Plataforma Moodle da UNITAU (2023).

Após a aprovação do pré-projeto, o aluno tem disponibilizada a máscara do trabalho propriamente dito, na aba desenvolvimento, para iniciar a elaboração da sua monografia seguindo as orientações do(a) orientador(a) e o conteúdo da sala Informações do TCC. Aos orientadores é solicitado, pela supervisão de TCC, que neste momento seja feito um contato direto com o aluno, presencialmente ou online, para orientações pontuais sobre como se coletam as referências, as normativas sobre isso e o tema propriamente dito.

Figura 5 - Diretrizes da aba pré-projeto

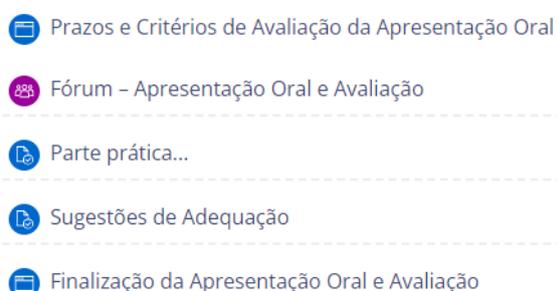


Fonte: Plataforma Moodle da UNITAU (2023).

O desenvolvimento do trabalho geralmente ocupa um espaço de tempo maior, em relação a todas as outras abas. A monografia é enviada ao professor e retorna ao aluno por diversas vezes, pela Plataforma Moodle, até que essa etapa seja finalizada e o orientador entenda que o trabalho está completo.

O orientador então solicita que o aluno prepare a apresentação, usando um arquivo padronizado, contido na aba apresentação oral e avaliação.

Figura 6 - Diretrizes da aba Apresentação oral e avaliação

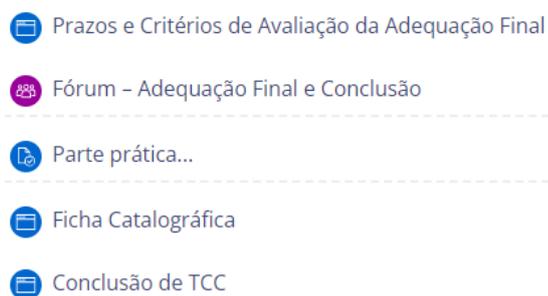


Fonte: Plataforma Moodle da UNITAU (2023).

A defesa é realizada em data pré-definida, presencial ou online, conforme acordada entre aluno, orientador e membros da banca convidados. Na data escolhida, o orientador abre a reunião, o aluno defende seu trabalho e é submetido às contribuições e aos comentários da banca avaliadora.

Na última etapa, designada Adequação final e Conclusão, o aluno deve entregar o trabalho final com as devidas correções sugeridas, preencher a ficha catalográfica (nesta parte a Biblioteca EaD acompanha o aluno) e entregar para a Supervisão de TCC cinco documentos solicitados.

Figura 7 - Diretrizes da aba Adequação final e conclusão



Fonte: Plataforma Moodle da UNITAU (2023).

Importante salientar que, durante todas as etapas, ao aluno é disponibilizado o e-mail da supervisão de TCC, a qual pode ser acionada a qualquer momento do trabalho, para sanar possíveis dúvidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TCC vai ao encontro da construção de um estudo aprofundado em um assunto pelo qual o aluno tem interesse. Neste sentido, percebe-se que é parte importante do processo de formação, em que a bibliografia consultada, elaborada por autores reconhecidos no meio acadêmico, estabelece uma teia de saberes que permite o alicerce necessário ao conhecimento. A Instituição prima por trabalhar com o incentivo ao aluno protagonista, entendendo que a formação do profissional com tal perfil é procura ativa.

No processo de ensino aprendizagem em nossa Instituição, as intervenções avaliativas configuram prática constante como formas de preparo para o mercado de trabalho. O TCC é um desses processos para a garantia de aprendizagem com rigor científico, relevante para a formação do formando.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parecer, N. CES/CNE 0146/2002. Câmara de Educação Superior, Processo N. 23001.000074/2002-10. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEACTHSEMDTD.pdf>. Acesso em: abril de 2023.
- BATISTA, H. M. M. de (2016). Trabalho de conclusão de curso (TCC) no ensino superior: avaliação ou determinação? **Revista Fatec de Tecnologia e Ciências**, 1(1).
- DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FERREIRA NETO, M. N. (2019). A pesquisa científica na formação dos discentes da área de negócios. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, 3(2), 39-52.
- GONÇALVES, J. R. (2021). Escolha do tema de trabalho de curso na graduação em Direito. **Revista Coleta Científica**, 5(9), 88-118.
- GONÇALVES, N. G. (2015). Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, 33(3), 1229-1256.
- GUERREIRO, P. A.; AMARANTE, R.; NERY, M. C. R. (2015). Qualidade de ensino na concepção de Paulo Freire: uma breve leitura sobre a obra pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta-RS**, 3(1), 80-80.
- LAFFIN, M. H. L.F.; LAFFIN, M. (2020). Itinerários do projeto da pesquisa e seus componentes epistemológicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 469-491.
- MAIA, J. T. L. S.; VIEIRA, R. S. L. (2022). Trabalho de Conclusão de Curso e a concretização da pesquisa científica. In: FINELLI, L. A. C.; SOARES, W. D. (Org.). **Revisão bibliográfica: o uso da metodologia para a produção de textos**. São Paulo: Editora Científica Digital, 1(1), p. 72-83. DOI: <https://doi.org/10.37885/220508791>.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.
- MEDEIROS, J. B. (2010). **Português instrumental: Técnicas de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. 10. ed. São Paulo: Atlas. 464p.
- MEDEIROS FILHO, A. E. C. de; SILVA, L. S.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. (2022). Academic production in the initial formation of physical education teachers: is there room for the internship? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 15(34), 2.
- MORETTO, M. (2017). Tentativas de apropriação da linguagem acadêmica por estudantes universitários: a produção escrita na universidade. **Comunicações**, 24(1), 171-186.

PEREIRA, A. A. C.; SILVA, M. D. L. R. D. (2011). O trabalho de conclusão de curso: constructo epistemológico no currículo formação, valor e importância. **Laboratório de Pesquisa Multimeios**, 1(1), p. 1-13.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

VIANA, C. M. Q. Q.; VEIGA, I.P.A. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 33, n. 03, p. 222-226, dez. 2010.

INFORMAÇÃO DOS AUTORES

Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto - Engenheira Química, graduada pela Escola de Engenharia de Lorena EEL/USP (1992), com mestrado em Engenharia Mecânica na Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá UNESP (1996), doutorado em Engenharia de Materiais pela EEL/USP (2002) e especialização em Educação a Distância (2014). Iniciando Pós-Doutorado em Neurociência Aplicada à Educação e cursando Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho. Atualmente é Professora Assistente Doutora da UNITAU e Professora do Mestrado Profissional em Educação na Universidade. Tem experiência na área de Engenharia de Materiais e Metalúrgica, atuando principalmente nos seguintes temas: química experimental, química geral, físico-química, química orgânica, metodologia científica e formação docente. Atua como Assessora da Pró-Reitoria Estudantil, Professora de Química da EAD UNITAU desde 2020 e Supervisora de TCC na EAD UNITAU desde 2022.

Márcia Regina de Oliveira - Doutora em Planejamento Urbano e Regional (UNIVAP, 2021); 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 das disciplinas Gestão Estratégica de Pessoas e Talentos e de Gestão por Competências na graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Atua, também, como professora nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Gastronomia da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), lecionando as disciplinas Recursos Humanos I e II, Gestão de Pessoas, Administração Básica e Evolução do Pensamento Administrativo. 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). Atuou como membro da Gestão Compartilhada do Núcleo de Educação a Distância NEAD/UNITAU (2020 a 2021). Atuou como Coordenadora Pedagógica (2020 a 2022). Atua como professora e pesquisadora no Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté (UNITAU) e como professora e pesquisadora colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da mesma instituição. Compõe a Comissão Geral de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU). É membro da Comissão de Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação de Gestão e Negócios - CDPG-GEN. Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação a Distância do NEAD/UNITAU. Diretora-Presidente da Fundação de Apoio à Pesquisa, Tecnologia e Inovação da UNITAU. Membro da Comissão Assessora de Área do ENADE 2018 e 2022 no INEP - MEC. Atuou como Assessora de Gestão na Petrobras-REVAP de 2004 a 2012.

Prof. Me. Willian José Ferreira - Físico, graduado pela UNESP (2006), obteve o título de Mestre em Ciências Ambientais pela UNITAU (2011) e, desde 2019, cursa o Doutorado em Geofísica Espacial no INPE, com pesquisa relacionada à radiação solar ultravioleta e parâmetros geofísicos atmosféricos (ozônio, nuvens e aerossóis). Desde 2002, atua no Laboratório de Biogeoquímica Ambiental (INPE), com atividades associadas ao estudo das emissões de gases de efeito estufa, tanto na mudança do uso e ocupação do solo quanto em ambiente aquoso, fornecendo também informações técnicas e científicas direcionadas a subsidiar políticas públicas de mitigação e adaptação dos biomas brasileiros às mudanças ambientais. Desde 2013, é docente do IBE/UNITAU. Desde 2022, atua como Professor de Matemática na EAD UNITAU.

A EVASÃO DISCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EXATAS NA EAD UNITAU

Willian José Ferreira
Kátia Celina da Silva Richetto
Claudemir Stellati
Antônio Vieira da Silva

1 Introdução

A revolução tecnológica vivenciada nas últimas décadas impacta fortemente a sociedade contemporânea, alterando a forma como as pessoas pensam, aprendem e se comunicam.

Esses avanços favorecem a expansão da Educação a Distância (EaD), mecanismo que possibilita o rompimento das barreiras de mobilidade urbana e de indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula, e se configura como uma importante alternativa à ampliação do acesso ao ensino em todo o planeta (SILVA e RUFATO, 2020).

Segundo Moraes et al. (2021), a EaD tem crescido de maneira expressiva no Brasil, tornando-se uma realidade dentro do contexto acadêmico, pois, considerando a extensão territorial, a quantidade de pessoas a serem formadas, a infraestrutura física disponível e o número de educadores com capacidade para operacionalizar o processo, apresenta potencialidades a serem amplamente exploradas no que tange à construção do conhecimento (PRATES e MATOS, 2020).

Desde a década de 2000, o Ministério da Educação (MEC) passou a incentivar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância nas universidades para viabilizar e impulsionar a formação docente em todo o país (TONINI, 2013). Apesar das significativas vantagens que a modalidade a distância pode oferecer, uma discussão recorrente nesta temática recai justamente sobre seus cursos de licenciatura, principalmente sobre o possível impacto da distância na qualidade da formação dos professores (RAMALHO PEREIRA et al., 2019).

Santos e Menegassi (2018) afirmam que o prejulgamento negativo das pessoas a respeito da EaD diminuiu, uma vez que os resultados de seus estudantes em avaliações institucionais têm sido iguais ou até mesmo superiores aos dos alunos presenciais (MACHISOTTI et al., 2022). Entretanto, questões envolvendo a baixa atratividade da carreira docente e a alta evasão nos cursos de licenciatura tornam o cenário da EaD ainda mais complexo (NASCIMENTO, 2020). Sobretudo na área de

exatas, os desafios na formação de professores são enormes, dado que, além das particularidades sugeridas, existe a equivocada concepção de que somente estudantes com habilidade superior poderiam concluir esses cursos com êxito (FERNANDEZ et al., 2020), algo que é, de longe, uma inverdade.

Desde 2009, a Universidade de Taubaté (Unitau) atua na modalidade a distância, hoje oferecendo 14 cursos de licenciatura, 8 cursos de segunda licenciatura e 9 cursos de complementação pedagógica. Na grande área de Ciências Exatas e da Terra (GACET) são destacadas as licenciaturas em Física, Química e Matemática, todas com a pretensão de formar professores para atuar na educação básica, capacitando-os a articular o processo de ensino-aprendizado de modo consistente, trabalhando sua área de formação junto às ciências afins, o mundo tecnológico e as implicações sociais daí decorrentes.

A despeito dessas premissas, seguindo uma tendência preconizada por Tontini e Walter (2014), as licenciaturas têm vivenciado uma redução no número de ingressantes. Essa diminuição é agravada pelo perceptível aumento dos níveis de ansiedade, depressão e estresse entre os estudantes, decorrente de inúmeros fatores externos vivenciados no período pós-pandemia de Covid-19, que acaba por levá-los à desmotivação, incrementando, potencialmente, as taxas de evasão e retenção nos cursos (NUNES, 2021).

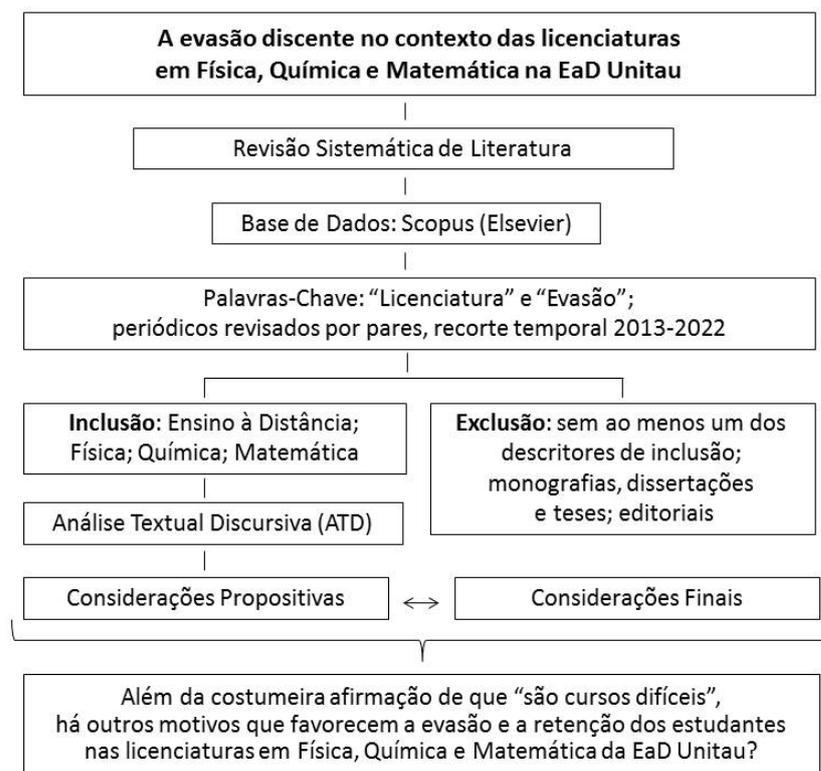
A contração no número de ingressantes e a crescente evasão nas licenciaturas fazem com que o desenvolvimento de políticas de expansão na GACET na EaD Unitau se torne ainda mais desafiador e, neste cenário, é preciso interpretar a evasão e a retenção em sua complexidade, atuando diretamente sobre os elementos mais fundamentais que afastam os estudantes do ensino superior, pois essa perda não é somente das universidades, mas sim da sociedade brasileira.

Surge-nos, então, o seguinte questionamento: além da costumeira afirmação de que “são cursos difíceis”, há outros motivos que favorecem a evasão e a retenção dos estudantes nas licenciaturas em Física, Química e Matemática da EaD Unitau?

Para responder a esta questão, neste trabalho foi realizado um estudo exploratório bibliométrico acerca da temática “Licenciatura, EaD e evasão escolar”, cuja metodologia é descrita na Seção 2. Na seção 3, os artigos selecionados foram discutidos a partir de uma análise textual discursiva, levando em conta a evasão e a retenção no contexto das licenciaturas presenciais e EaD. Ao final desta mesma seção, com base no Relatório Gerencial da EaD 12/2022, são tecidas considerações

propositivas em relação à evasão e retenção dos estudantes nas licenciaturas da área de Exatas da EaD Unitau. O fluxograma que ilustra as etapas deste estudo exploratório é apresentado na Figura 1.

Figura 1. Fluxograma esquemático do estudo exploratório.



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

2 Metodologia da pesquisa

Para mapear os motivos que favorecem a evasão e a retenção dos estudantes nas licenciaturas em Física, Química e Matemática da EaD Unitau, inicialmente foi realizada uma revisão sistemática da literatura, que, de acordo com Ramos et al. (2014), minimiza o enviesamento do referencial teórico à medida que é feita uma recolha atenta e exaustiva de publicações sobre a temática em questão.

Realizou-se o levantamento de dados por meio de busca avançada na base de dados Scopus – uma fonte de pesquisa de livre acesso, cuja finalidade é identificar trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados (Elsevier, 2022). Além do vasto acervo, essa plataforma está indexada à Base de Dados da Capes, de modo que os documentos aparecem disponíveis em ambas as

plataformas, evitando o retrabalho de comparação para detectar publicações duplicadas (VENTURA e SILVA LOPES, 2022).

O levantamento bibliométrico teve o recorte temporal dos últimos 10 anos (2013-2022) e se deu, inicialmente, por meio das palavras-chave ‘Licenciatura’ e ‘Evasão’, em textos publicados somente em língua portuguesa e periódicos revisados por pares.

Diante da profusão de dados encontrados, refinou-se o levantamento inicial separando dentre os artigos aqueles que continham resumos disponíveis na íntegra e que contemplassem, adicionalmente, em seu título ou nas palavras-chave do Resumo, os descritores “EaD” ou “disciplinas da GACET” (essencialmente, Física, Química e Matemática). Como critérios de exclusão, foram descartados os trabalhos que não traziam ao menos um dos descritores, as monografias, dissertações e teses, assim como os editoriais.

Por meio da busca na Scopus foram obtidos, inicialmente, 54 artigos. Com base na leitura exploratória dos títulos e resumos, 31 artigos foram excluídos, tanto por não privilegiarem o objetivo desta investigação quanto pelos critérios de inclusão e exclusão supracitados.

Desse modo, no Quadro 1 são apresentadas as 19 publicações selecionadas para análise textual discursiva (ATD) – avaliação que transita entre a análise de conteúdo e análise de discurso, em que as informações são recortadas, pulverizadas e desconstruídas, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador (MORAES e GALIAZZI, 2020).

Quadro 1. Publicações selecionadas para a análise textual discursiva.

n	Autores/Pesquisadores	Periódico	Ano	Foco da Pesquisa
1	Arrigo et al.	ACTIO	2017	Os elementos caracterizadores de ingresso e evasão em um curso de Lic. em Química
2	Barros et al.	Revista Principia	2020	A evasão discente no contexto dos cursos de lic. em Matemática e Física do IFPB-CG
3	Bonato et al.	REMAT	2017	A evasão no curso de Lic. em Matemática do IFRS, Campus Caxias do Sul
4	Broietti et al.	Interfaces da Educação	2019	A evasão e permanência: um estudo à luz da matriz do estudante

5	Silva Ramos et al.	EaD em Foco	2020	A evasão escolar da Lic. em Matemática ofertada na EaD na UniCesumar
6	Silva Rigo et al.	Revista da Faculdade de Educação	2019	Da expansão à evasão: as licenciaturas noturnas na UFV
7	Silva et al.	ACTIO: Docência em Ciências	2018	Curso de Licenciatura em Química: motivações para a evasão discente
8	Assis et al.	Revista Eventos Pedagógicos	2015	A evasão sob o olhar dos professores e alunos do curso de Licenciatura na UFMT
9	Castro et al.	Revista EDaPECI	2018	A evasão no ensino superior: mapeamento de cursos licenciaturas da UFGO
10	Deimling & Silva	Atos de Pesquisa em Educação	2019	A evasão nos cursos de formação de professores de Química
11	Santos et al.	EccoS Revista Científica	2014	Discutindo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Matemática a distância
12	Fernandes et al.	Caderno Brasileiro de Ensino de Física	2020	Estudo da evasão dos estudantes de Licenciatura e Bacharelado em Física
13	Gomes et al.	Revista Observatório	2019	Evasão no curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Tocantins
14	Massi e Villani	Educação e Pesquisa	2015	A baixa evasão na Licenciatura em Química explicada pelas disposições e integrações
15	Nogueira et al.	EaD em Foco	2020	Uma possibilidade para a redução da evasão na Lic. em Matemática
16	Oliveira et al.	Ensaio Pesq. em Educação em Ciências	2020	Uma revisão da literatura sobre a evasão discente nos cursos de Lic. em Física
17	Pigozzo et al.	Rev. Bras. de Pesquisa em Educação em Ciências	2020	Fatores que influenciam na decisão de evadir ou persistir em cursos de Lic. Física
18	Silva e Cabral et al.	Pro-Posições	2022	A visão de matriculados sobre a evasão num curso de Licenciatura em Física
19	Souza et al.	Revista Lusófona de Educação	2019	A evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

3 Resultados e Discussão

3.1 A evasão e a retenção no contexto dos cursos de licenciatura

O debate acadêmico acerca da evasão e da retenção dos estudantes de licenciatura tem produzido artigos, dissertações e teses que evidenciam a importância desta temática nos dias de hoje (SILVA e MARIANO, 2021).

Para Fernandes et al. (2020), a evasão pode ser assumida como a interrupção dos estudos com possibilidade de retorno, enquanto o termo retenção está associado às situações em que o estudante ultrapassa o tempo ideal do curso, chegando a concluí-lo, todavia com um tempo alongado.

Ribeiro et al. (2019) afirmam que há uma série de modelos teóricos para explicar o processo de evasão escolar, destacando a relevância dos estudos precursores de Tinto (1975), nos quais os atributos pessoais dos estudantes antes de entrarem no ensino superior determinam suas metas e compromissos com a instituição, e de Kember (1995), que atribui como causa do abandono de curso a integração malsucedida do estudante na vida social da instituição (NOGUEIRA et al., 2020).

Trazendo estes modelos à nossa realidade observa-se que o histórico familiar associado a características pessoais dos estudantes (e suas experiências escolares anteriores à entrada no ensino superior) são fatores determinantes no processo decisório de evadir ou de permanecer no curso (NOGUEIRA et al., 2020; SILVA RAMOS et al., 2020). Porém, de acordo com Lima Júnior et al. (2020), a experiência de integração pode alimentar aspirações de futuro nos estudantes, atuando, diretamente, nessa tomada de decisão.

Corroborando a percepção desses autores, ao avaliar as palavras-chave das publicações apresentadas no Quadro 1, excluindo-se aquelas utilizadas na busca inicial desta pesquisa, tornou-se evidente que a palavra integração tem papel crucial na manutenção dos estudantes na universidade (Figura 2).

Figura 2. Nuvem com as palavras-chave obtidas dos resumos dos artigos selecionados para a pesquisa exploratória, excluídas as palavras descritoras da busca inicial.



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Os efeitos da ausência de integração (ou integração inadequada) são acentuados na EaD, onde o senso de responsabilidade e autogestão surgem como prerrogativas ao sucesso do estudante e as taxas de abandono se mostram significativas (SILVA e DRUMOND, 2022). Assim sendo, quanto melhor estabelecido o processo de integração acadêmica e social do aluno, maior será o seu compromisso com a instituição e com suas metas pessoais.

A partir dos diferentes relatos observados nas publicações do Quadro 1, percebe-se que um dos desafios da EaD é conseguir ser mais bem compreendida, sem Maus entendimentos, preconceitos ou desconfiança, dado que, ainda hoje, “educação a distância” é confundida com “educação distante” (MATOS e SANTOS LOBATO, 2021), em que a suposta integração do estudante na vida social da instituição, sobre a qual se procura refletir neste estudo, é inexistente.

As publicações reportadas no Quadro 1 ressaltam que os motivos da evasão e da retenção nas licenciaturas, sejam presenciais ou a distância, são bem diversificados. Porém, necessariamente, essas causas transitam entre a falta de estímulo dos estudantes, devido às adversidades pessoais ou acadêmicas, e as questões de trabalho; os estudos captaram as dificuldades e a necessidade dos estudantes de manter atividade remunerada durante o curso (SOUZA et al., 2019; PIGOSSO et al., 2020).

Sobre a distância e a falta de estímulo, considera-se que o fato de “ser distante” deve ser tão somente físico, sendo essencial estar mais próximo pedagogicamente do estudante, de modo que sua relação com gestores, professores, tutores e demais alunos seja a mais efusiva e constante possível.

Sobre o tempo de estudo, no entanto, é importante refletir sobre a flexibilização dos horários na EaD. De modo inequívoco, ao contrário do que muitas pessoas pensam, essa modalidade de ensino não é para alunos que não têm tempo para estudar, mas sim para aqueles que precisam de horários mais flexíveis, sem demandar deslocamentos (QUEIROZ, 2012). Com isso, torna-se evidente a necessidade de fortalecer o senso de responsabilidade e a autogestão dos estudantes, pois, somente assim, haverá o aprimoramento de sua autonomia, da capacidade de solucionar problemas e de autodirecionamento diante dos objetivos preestabelecidos.

Mas, não apenas estes fatores devem ser considerados nesta avaliação, pois, independentemente da modalidade de ensino, muitas vezes, a evasão nos cursos de

licenciatura em exatas está diretamente relacionada à retenção dos alunos, visto que, com dificuldades de aprendizado, quanto mais tempo ficam retidos maior é sua possibilidade de evadir (FERNANDES et al., 2020).

Embora antagônico, diante dos levantamentos (Quadro 1) foi possível identificar que a evasão nas licenciaturas em Física, Química e Matemática a distância também se associa ao “uso dos recursos tecnológicos”, já que, apesar de fazer parte do cotidiano da maioria das pessoas, há inúmeros relatos de dificuldade no uso dos computadores, de acesso à internet ou mesmo a falta de recursos (equipamento e banda larga de internet), o que acaba por comprometer as aulas remotas e a gestão de projetos nessas licenciaturas.

Vale ressaltar que o perfil dos alunos de hoje não é mais o mesmo daquele que apenas recebia o conhecimento do professor na sala de aula. Com isso, o professor de exatas nas licenciaturas da EaD deve considerar que esses alunos precisam ser cada vez mais engajados, incentivados a participar das atividades e discussões. Hoje, os estudantes têm a necessidade de participar ativamente da construção de conhecimento e é preciso que os gestores institucionais, professores e tutores, não somente de licenciaturas, captem que seu foco principal, “seus clientes”, têm esse novo perfil.

Assim, por consequência, cresce a importância da integração no processo ensino-aprendizado das licenciaturas, não somente para a manutenção dos estudantes na universidade, mas para a efetivação do diálogo entre os docentes e os futuros professores, assegurando, assim, a qualidade das licenciaturas na EaD.

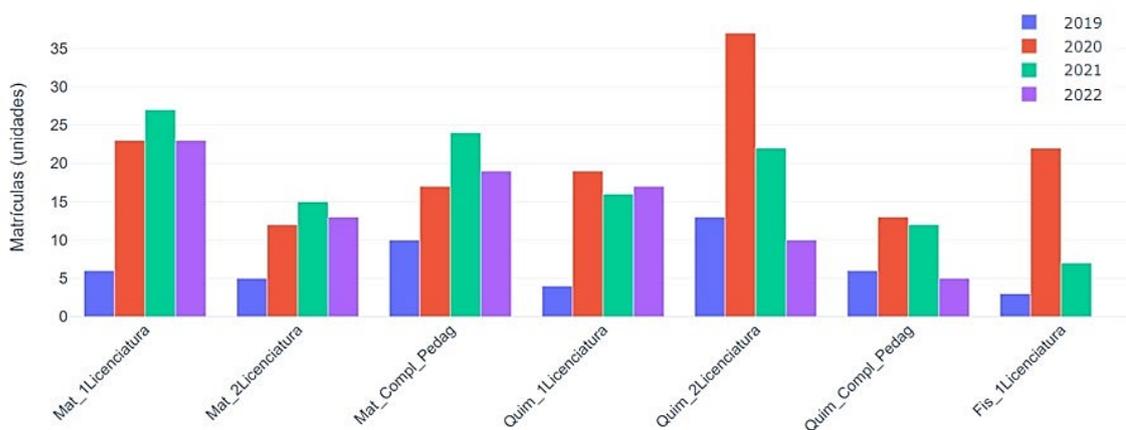
3.2 Considerações acerca da formação docente na área de exatas da EaD Unitau

Ao observar o Relatório Gerencial da EaD 12/2022, que contém o balanço de entradas, evasão e retenção nas licenciaturas dos cursos da GACET na EaD Unitau, identificou-se que, seguindo a tendência apresentada no Censo da Educação Superior no país (Brasil, 2022), de incremento do número de estudantes na modalidade a distância nos últimos anos, ocorreu aumento na entrada de estudantes nas licenciaturas EaD em relação ao período pré-pandêmico de Covid-19. Segundo o Censo, o primeiro ano de pandemia no Brasil fez com que as matrículas do ensino superior na modalidade EaD saltassem de 19,1% para 26,8% entre 2019 e 2020. Para efeito comparativo, as matrículas nas licenciaturas da GACET da EaD Unitau no período de 2019 a 2022 são apresentadas na Figura 3.

O crescimento das matrículas na EaD Unitau chegou a representar 26% no caso da licenciatura em Matemática, que em 2019 registrou a entrada de quatro estudantes e de 19 novos alunos em 2020. Neste mesmo período, o número de estudantes de Física e Química, respectivamente, cresceu 14% (de 3 para 22) e 21% (de seis para 23).

Nesta mesma Figura 3, verifica-se que, tal como afirma Nunes (2021), possivelmente, devido à campanha da vacinação, consequente retomada da economia e aumento da disponibilidade das vagas em cursos presenciais, as matrículas nas licenciaturas na EaD Unitau em 2022 retornaram ao patamar de 2020, com média de entrada de 22 estudantes nos cursos de Matemática e 18 na licenciatura em Química (Figura 3). No entanto, o curso de Física, que já apresentava queda de matrículas em 2021, não acusou a entrada de estudante em 2022.

Figura 3. Matrículas nas licenciaturas de exatas da EaD Unitau entre 2019 e 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

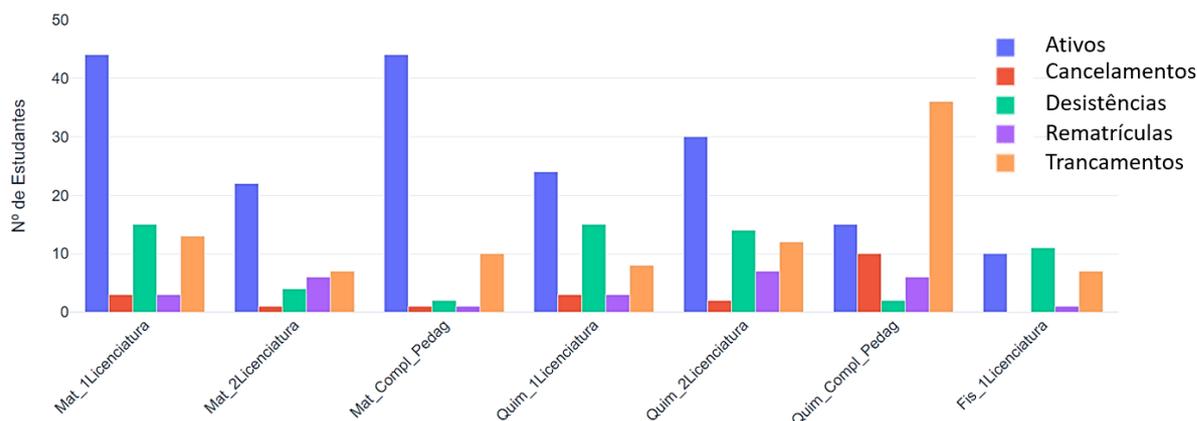
Dentro do período avaliado, foi também observado o crescimento das matrículas nos cursos de segunda licenciatura da EaD Unitau, uma formação direcionada a pessoas que buscam ampliar as chances de trabalho com a obtenção de um segundo diploma.

Esse aumento atingiu o ápice em 2020, de 42% da segunda licenciatura em Matemática (de cinco para 12 matrículas) e 35% no caso da segunda licenciatura em Química, que em 2019 registrou a entrada de 13 estudantes e de 37 novos alunos em 2020, o maior volume de entradas observado entre 2019 e 2022.

As matrículas nos cursos de complementação pedagógica de Matemática e Química seguiram a mesma tendência observada para as primeiras licenciaturas, com leve aumento entre 2020 e 2021 seguido de retorno ao patamar de 2020 em 2022.

A relação atual (2022) entre matrículas ativas, evasão e saídas por curso de exatas da EaD Unitau pode ser visualizada na Figura 4, onde, nas barras em azul são dispostos os estudantes com matrículas ativas em 2022. Nas barras adjacentes pode-se verificar como a evasão e a retenção se distribuem dentro das licenciaturas da GACET. Excluiu-se desse gráfico os estudantes que concluíram seu curso no período em questão, não sendo classificado este tipo de saída como evasão.

Figura 4. Matrículas ativas, evasão e saídas por curso de exatas da EaD Unitau em 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Em média, para as três licenciaturas, a evasão, categorizada como a soma dos cancelamentos de matrícula, desistências, rematrículas e trancamentos, se apresenta na ordem de 51%. Para os cursos de segunda licenciatura esse percentual se reduz a 41% no mesmo período, o que pode supostamente ser associado à maturidade e “vivência acadêmica” dos estudantes que procuram tal opção de curso, os quais têm um nível de persistência mais elevado em relação aos ingressantes em primeira licenciatura.

Como valor extremo e preocupante no Relatório Gerencial da EaD 12/2022 aparece o nível de trancamento nos cursos de complementação pedagógica, que em média é de nove estudantes por curso, mas que na complementação pedagógica em Química atingiu a marca de 36 (25% acima da média). Como referência, o número de

desistências por curso se iguala ao número médio de trancamentos de matrícula, levando-nos à hipótese de aumento na retenção dos estudantes nesse curso.

Diante do exposto, pondera-se que as licenciaturas em exatas têm recebido um público discente muito heterogêneo e com evidente deficiência de formação básica, cujos vestibulares ou provas de entrada não podem filtrar, o que, posteriormente, acaba por favorecer a evasão. Há também a questão da demanda reprimida: por exemplo, o aluno se inscreve por curiosidade porque acha que gosta ou motivado pelo aquecimento de determinados setores do mercado etc., mas percebe que não era o que esperava inicialmente e evade. O professor deve, então, ser preparado para esse enfrentamento, sempre a partir de uma formação continuada de qualidade e com o devido suporte da Instituição, de modo a adequar o planejamento do curso a um processo de ensino mais bem definido.

Infelizmente, a restrita visão de que a EaD exige baixo nível de empenho ou pouca dedicação dos estudantes alimenta a evasão e a retenção nos cursos de formação docente, nos quais, mesmo no meio acadêmico, o processo de ensino e aprendizado de exatas a distância segue, muitas vezes, cercado de tabus e é, frequentemente, tratado como sendo impraticável ou pouco eficiente.

É importante ressaltar que a maioria do público que escolhe licenciaturas a distância trabalha, tendo reduzido seu tempo de dedicação. Isso acaba sendo um problema não somente para os cursos de exatas, mas também para as outras licenciaturas. No entanto, o tema vem sendo muito discutido entre estudiosos e pesquisadores que procuram cada vez mais assimilar e implementar técnicas que facilitam o aprendizado nessas condições.

Mesmo que estejamos discutindo o ensino de exatas a distância, é de suma importância salientar que alguns alunos que adquiriram a matofobia (aversão à matemática) durante o processo de aprendizagem nos ciclos iniciais possuem uma resistência ainda maior ao aprendizado das exatas como um todo, cabendo atenção ao professor, que deverá propor e trabalhar diferentes abordagens para sanar as dúvidas e atingir todos os públicos.

Assim, para combater o fenômeno da evasão e retenção nas licenciaturas de exatas é necessário enriquecer a formação de professores com atividades práticas (presenciais e por simulação), encontros científicos, mesmo remotos, disciplinas optativas e atividades culturais diversificadas. Mas, para isso, é fundamental investir em recursos pedagógicos, psicológicos e de tecnologia de informação (TI), uma vez

que todo esse pacote, devidamente estruturado e aplicado, pode auxiliar os alunos a construírem, fortemente, a sua própria formação.

4 Considerações finais

A integração e o envolvimento dos estudantes em projetos e pesquisas educacionais surgem como elementos fundamentais à redução do fenômeno evasão na formação de professores na GACET (Grande Área de Ciências Exatas e da Terra) da EaD UnitaU.

No entanto, é preciso investimento não apenas em recursos pedagógicos, mas também psicológicos e de tecnologia de informação, pois, somente assim, as adversidades pessoais ou acadêmicas dos alunos serão minimizadas.

Nesse contexto, gestores, professores, tutores e alunos devem buscar uma relação mais efusiva e constante em todo o processo, para que a responsabilidade, o sendo de pertencimento e a autogestão dos estudantes sejam desenvolvidas e até mesmo ampliadas, reduzindo, assim, a evasão e a retenção na formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2022) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília: INEP, recurso eletrônico, 82p. [recurso eletrônico]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em dezembro de 2022.

ELSEVIER. Research Platforms: Solutions Scopus. Disponível em: <https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/scopus>. Acesso em dezembro de 2022.

FERNANDES, J., GUIMARÃES, M. H. U., ROBERT, A., & PASSOS, M. M. (2020). Estudo da evasão dos estudantes de Licenciatura e Bacharelado em Física: uma análise à luz da Teoria do Sistema de Ensino de Bourdieu. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, 37(1), 105-126.

KEMBER, D. (1995). **Open learning courses for adults: A model of student progress**. Educational Technology, 271p.

LIMA JUNIOR, P. A. U. L. O., ANDRADE, V. C. D., FRAGA JUNIOR, J. C., SILVA, J. A. E., GOULART, F., & ARAÚJO, I. (2020). Excelência, evasão e experiências de integração dos estudantes de graduação em Física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), 22, 1-23, e12165.

MACHISOTTI, G. G., FRANÇA, S. L. B., DE FARIAS FILHO, J. R., & DA ROCHA PINTO, S. R. (2022). Diretrizes para a disseminação da educação a distância, a partir da análise do preconceito contra esta modalidade de educação. **Acta Scientiarum. Education**, 44, e53622-e53622.

MATOS, H. C., & DOS SANTOS LOBATO, L. G. (2021). O que é o EaD? Estudo do Censo da Educação Superior 2018. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, 3(1), 1-15.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. (2020). **Análise Textual Discursiva**. 3ª Edição (E-book). Ijuí: Ed. Unijuí, 264p.

NASCIMENTO, M. M. (2020). O professor de Física na escola pública estadual brasileira: desigualdades reveladas pelo Censo escolar de 2018. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 42, e20200187, 1-4.

NOGUEIRA, D. X. P., FERREIRA, M., & DE LIRA, L. A. R. (2020). A evasão no sistema Universidade Aberta do Brasil: uma análise das justificativas das instituições integrantes. **Educação e Fronteiras**, 10(29), 32-44.

NUNES, R. C. (2021). Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, 10(3), e1410313022-e1410313022.

PRATES, U., & MATOS, J. F. (2020). A Educação Matemática e a Educação a Distância: uma revisão sistemática da literatura. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, 34, 522-543.

QUEIROZ, C. R. (2012). Desafios, Conquistas e Ferramentas da Matemática na EAD. **Sigmae**, 1(1), 119-125.

RAMALHO PEREIRA, L. F.; COELHO, M. G. & SANTIAGO, R. R. (2019). Um retrato da formação de professores da educação básica. **Desestrutura**, Grupo de Pesquisa sobre Desigualdades Estruturantes, Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em <https://desestrutura.uff.br/2021/01/08/um-retrato-da-formacao-de-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em dezembro de 2022.

RAMOS, A., FARIA, P. M., & FARIA, Á. (2014). Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, 14(41), 17-36.

RIBEIRO, J. C. A., DA ROSA, J. V. A., SOUZA, G. A. P., HARAGUCHI, S. K., & SILVA, A. A. (2019). Evasão e retenção na perspectiva de alunos do curso de licenciatura em Química. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, 6(2), 609-618.

SANTOS, L. C., & MENEGASSI, C. H. M. (2018). A história e a expansão da educação a distância: um estudo de caso da UNICESUMAR. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, 11(1), 208-228.

SILVA, J. C., & DRUMOND, M. C. (2022). Desafios da retenção acadêmica na Educação a Distância: identificação e análise de Fatores Críticos de Sucesso. **Research, Society and Development**, 11(12), e531111234078-e531111234078.

SILVA, L. B. E., & MARIANO, A. S. (2021). A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de educação superior. **Educação em Revista**, 37, 1-16, :e26524.

SILVA, M. R.; RUFATO, J. A. (2019). **Educação Física EaD no Brasil**. In: MICALISKI, E. L.; FIGUERÔA, K. M. (org.). Educação Física na EaD: histórico, cenários e perspectivas. São Paulo: Artesanato Educacional, 231p.

TINTO, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recente research. **Review of Educational Research**, 45(1), 89-125.

TONINI, A. (2013). Percepção discente sobre a Licenciatura em Matemática na modalidade a distância. **REVEMAT: Rev. Eletrônica de Matemática**, 8(2), 162-176.

TONTINI, G., & WALTER, S. A. (2014). Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 19, 89-110.

VENTURA, L., & DA SILVA LOPES, B. (2022). Competências digitais e educação superior: levantamento bibliométrico na base de dados Scopus 2012-2021. **Brazilian Journal of Development**, 8(7), 50778-50799.

INFORMAÇÃO DOS AUTORES

Prof. Me. Willian José Ferreira - Físico, graduado pela UNESP (2006), obteve o título de Mestre em Ciências Ambientais pela UNITAU (2011) e, desde 2019, cursa o Doutorado em Geofísica Espacial no INPE, com pesquisa relacionada à radiação solar ultravioleta e parâmetros geofísicos atmosféricos (ozônio, nuvens e aerossóis). Desde 2002, atua no Laboratório de Biogeoquímica Ambiental (INPE), com atividades associadas ao estudo das emissões de gases de efeito estufa, tanto na mudança do uso e ocupação do solo quanto em ambiente aquoso, fornecendo também informações técnicas e científicas direcionadas a subsidiar políticas públicas de mitigação e adaptação dos biomas brasileiros às mudanças ambientais. Desde 2013, é docente do IBE/UNITAU. Desde 2022, atua como Professor de Matemática na EAD UNITAU.

Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto - Engenheira Química, graduada pela Escola de Engenharia de Lorena EEL/USP (1992), com mestrado em Engenharia Mecânica na Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá UNESP (1996), doutorado em Engenharia de Materiais pela EEL/USP (2002) e especialização em Educação a Distância (2014). Iniciando Pós-Doutorado em Neurociência Aplicada à Educação e cursando Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho. Atualmente é Professora Assistente Doutora da UNITAU e Professora do Mestrado Profissional em Educação na Universidade. Tem experiência na área de Engenharia de Materiais e Metalúrgica, atuando principalmente nos seguintes temas: química experimental, química geral, físico-química, química orgânica, metodologia científica e formação docente. Atua como Assessora da Pró-Reitoria Estudantil,

Professora de Química da EAD UNITAU desde 2020 e Supervisora de TCC na EAD UNITAU desde 2022.

Prof. Dr. Claudemir Stellati - Físico, graduado pela Universidade de Taubaté (1991), com mestrado em Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1994) e doutorado em Física pelo ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica (2006). Atualmente é Professor Assistente Doutor da UNITAU, Diretor e Professor Pleno I da FATEC/Taubaté. Tem experiência na área de Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Detector Mário Schenberg, Ondas Gravitacionais, Gravitação, Automação e Labview e Desenvolvimento de Sensores. Atualmente é Coordenador e Professor do Curso de Física da EAD UNITAU.

Prof. Me. Antonio Vieira da Silva - Tecnologista em Processamento de Dados (1985), graduado em Matemática - Licenciatura e Bacharelado (1989/1990), especialização em Matemática (1995) e mestrado em Engenharia Mecânica (2001), todos pela UNITAU. É professor efetivo na UNITAU, onde ingressou em 1990. Desde 2011 é professor da FATEC/Pindamonhangaba, onde também atua como Coordenador de Estágio dos cursos de Soldagem, Processos Metalúrgicos, Projetos Mecânicos, Manutenção Industrial e Gestão de Negócios e Inovação. Atualmente é Coordenador do Curso de Matemática da EAD UNITAU e Assessor Técnico da Pró-Reitoria de Graduação.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, MEDIAÇÃO E DOCENTES: UM ESTUDO REPRESENTACIONAL

David Vieira Carneiro
Patrícia Ortiz Monteiro

1 Introdução

Este artigo apresenta os resultados de um estudo qualitativo com docentes da educação presencial e a distância do curso de Pedagogia de uma Universidade no Vale do Paraíba Paulista que buscava entender as representações sociais dos mesmos acerca da mediação pedagógica. O estudo foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas e com expressão oral. A pesquisa se justifica já que a educação a distância é uma relevante formadora de professores que atuam e atuarão no sistema educacional brasileiro. Os resultados apontam para a representação social como mais efetiva na educação presencial do que na educação a distância devido a presença física do professor e de que a mediação é a ação do professor sobre o aluno. Apontam, também, para a ideia de que a modalidade presencial seria mais eficiente do que a EAD considerando as vivências e conceitos pré-concebidos pelos entrevistados.

A educação superior brasileira passou por um expressivo crescimento nas últimas duas décadas. O aumento do número de matrículas neste nível de ensino percorreu por diversas áreas do conhecimento entre elas aquelas relativas à educação e à formação de professores. O curso de pedagogia, por exemplo, figura entre os três maiores cursos em número de matrículas junto com administração e direito. Neste sentido é preciso refletir sobre as formas e pensamentos pedagógicos que estão guiando o desenvolvimento da formação de professores no Brasil. O Ensino Superior no Brasil tem sua base construída pela Constituição de 1988 em seu artigo 207 criou o tripé ensino-pesquisa-extensão. Esta relação deve guiar seu desenvolvimento e planejamento.

Em relação aos cursos de Pedagogia, objetos deste artigo, Gatti (2010) expõe que eles cresceram 94% no período de 2001 até 2006 enquanto as demais licenciaturas tiveram crescimento de 52%. Estes números estão relacionados à

obrigatoriedade do ensino superior para o exercício docência, criada na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a LDB.

A Educação a Distância e o curso de Pedagogia estão, evidentemente, neste contexto e sendo influenciados por ele. Ao observarmos a formação de professores, podemos colocar dados do INEP mostrando que, em 2013, 1.374.174 alunos estavam matriculados em licenciaturas. Entre os quais, 922.981 eram de cursos presenciais e 451.193 de cursos a Distância, sendo 97.796 de instituições públicas e 353.397 de instituições privadas. Por meio desses dados, sabemos que muitos professores estão sendo formados pela modalidade a distância. Dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) demonstram que 148.222 alunos foram matriculados em licenciaturas propriamente ditas, 134.262 em habilitações mistas (licenciatura e bacharelado) e 410.470 em licenciaturas semipresenciais no período entre 2015 e 2016. Estes dados mostram como a Educação a Distância impacta e impactará o sistema educacional brasileiro.

A EaD entrou definitivamente na área de formação de professores do Brasil pela LDB que considerava possível a formação de docentes pela modalidade. A regulamentação ocorreu por meio do decreto 5.622 de 2005, que colocava a possibilidade de reconhecimento de cursos superiores à distância pelo Ministério da Educação.

Para entendermos como a Educação a Distância funciona nas questões estruturais e pedagógicas é preciso que recorramos à teoria da EaD. Desde a década de 1960, já se discutiam os efeitos da Educação a Distância para o sistema educacional. Kearsley e Moore (2008) colocam que autores como Otto Petters indicavam uma comparação da EaD com a produção Industrial. Desta forma, ela deveria ter uma produção em massa com padronização da produção de material e diminuição de custos e pessoal. É importante salientar que estes autores abordavam uma educação por correspondência, mas tem sua relevância que já que estabeleceram as bases para a teoria da EaD atual.

Posteriormente, autores como Moore (1989) passaram a analisar a modalidade tendo em vista a superação do modelo industrial. Para ele existem três tipos principais de interação: a *learner-content interaction*, a *learner-instructor interaction* e a *learner-learner interaction*. Por meio destas interações, que não se excluem, os cursos a distância poderiam ter um bom desenvolvimento pedagógico. A partir destas interações, Kearsley e Moore expõe que

A primeira idéia básica da teoria da Interação a Distância é que a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica. Embora seja verdadeiro que todos os alunos de educação a distância estejam afastados de seus professores em termos de espaço e/ou tempo, o importante para os praticantes e pesquisadores é o efeito que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado, na elaboração do currículo e do curso e na organização e gerenciamento do programa educacional. (KEARSLEY, MOORE, 2008, p. 240)

É interessante perceber que mesmo sem o acesso à tecnologia atual e ainda na década de 1980 já se tinha o pensamento de que a EaD deveria suplantar o conceito de centralidade do professor no processo educacional. Assim, podemos colocar que com o acesso a tecnologia e com o avanço dos ambientes virtuais de interação e aprendizagem, essas possibilidades colocadas por Moore ficam ainda mais acentuadas.

Portanto, esses tipos de interação podem ser mais utilizados no processo educacional a distância. Autores como Fidalgo e Mill (2009) expõe que vivemos na *Idade Mídia* e que a educação é evidentemente afetada por este processo de forma que a reflexão sobre as formas em que a EaD funciona e utiliza a tecnologia. Levy (1999), por sua vez, coloca que temos uma sociedade com constante avanço tecnológico, e desta forma, a tecnologia já se modificou quando uma pessoa conclui algum tipo de formação. Por isso, as instituições que oferecem cursos desta modalidade devem aproveitar as tecnologias oferecidas no ciberespaço para ampliar e modificar as funções cognitivas humanas como memória, imaginação, percepção e raciocínios.

É neste contexto que podemos fazer uma reflexão sobre a mediação pedagógica. O termo Mediação de acordo com o dicionário Aurélio significa “dividir ao meio”, “intervir acerca de”, “ficar no meio”, “passar-se”, “dividir ao meio”, estes termos demonstram uma ideia do conceito que discutimos. O conceito de mediação surgiu dentro das ideias de Vygostsky que demonstra que toda construção de aprendizado passa por um processo de mediação.

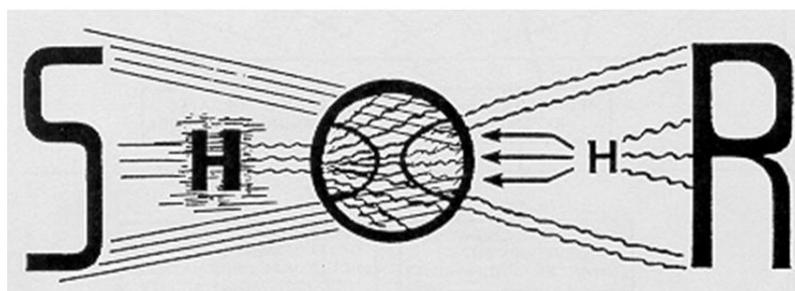
A partir do momento que a criança recebe um estímulo ou informação, ele passa por um processo de internalização para que se torne, de fato, um conhecimento. É nesse processo de internalização que ocorrem fatores mediadores frutos das experiências sociais e próprias da criança. A mediação, então, possibilita a construção de conhecimentos próprios.

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação entre esses conceitos e cada objeto é logo de início mediada por outro conceito.

Assim, a própria noção de conceito científico implica uma certa posição relativamente aos outros conceitos, isto é, um lugar num sistema de conceitos. Defendemos que os rudimentos da sistematização começam por entrar no espírito da criança através do contato que esta estabelece com os conceitos científicos, sendo depois transferidos para os conceitos quotidianos, alterando toda a sua estrutura psicológica de cima até baixo. (VYGOSTSKY, 2008, p. 66).

Outro autor reconhecido como base para o conceito é Feuerstein que expõe a ideia da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) que se baseia no modelo SOR (Estímulo, Organismo e Resposta) exposto na figura a seguir

Figura 1 - Mediação de Feuerstein



Fonte:

http://static.wixstatic.com/media/4e7a5b_5da96ac8c25d450f802029c449c68cf8~mv2.jpg

A Figura 1 considera S (estímulo), O (organismo), R (respostas), H (humano/mediador). Entendemos, a partir daí, que o conhecimento se internaliza a partir da ação mediadora humana mesmo que o organismo receba estímulos e respostas fora dessa mediação. O modelo de Feuerstein se baseia no conceito Vygostkyano mas amplia a função humana na ação mediadora.

Ao relacionarmos o conceito à realidade educacional, podemos recorrer a autores como Libâneo (1998) que demonstra que o professor deve superar a concepção tradicional de “transmissor de conhecimentos” para se tornar alguém que incentiva, motiva e intervém no processo de construção do conhecimento do aluno, ou seja, um professor mediador. Para Martins (1997), a escola deve incentivar uma postura crítica e participativa dos alunos para provocar interações e vivências que possibilitem a construção do conhecimento que, por sua vez, se insere em um contexto tanto da escola como da sociedade em geral.

No caso da educação a distância, o processo mediador assume características diferentes já que não conta com a presença física do professor. Por isso, esta modalidade pode demonstrar novas formas de realizar a mediação. Para isso é importante o estudo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que possibilitam com o uso da tecnologia diversos tipos de interação e recursos que intervêm diretamente no processo ensino-aprendizagem. Para Slomski (2016), as TICs podem ultrapassar a ideia de instrumento para se converterem em sentimentos e conhecimentos que podem desenvolver relações diversas.

Porém, é preciso salientar que para autores como Faria e Salvadori (2010), é preciso ter cautela para que a tecnologia não seja utilizada apenas como uma nova forma para métodos tradicionais e superados de educação. Assim, é preciso fazer uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem nas modalidades para que possamos entender como se dá a concepção pedagógica nelas mesmo com as suas especificidades. Deste modo, entendemos que as modalidades presenciais e a distância possuem peculiaridades em seus processos mediadores mas que este representa uma parte essencial da eficiência de ambas. Para Mallman (2010)

Competências, habilidades, poderes para decisões e disponibilidade para ação ensinar-aprender requerem diferentes matrizes conceituais e operacionais ao longo da elaboração dos materiais didáticos impressos e hipermediáticos. O processo de trabalho em equipes, a autoria dos próprios materiais e a inserção das TIC são desafios que marcam consideravelmente o trabalho dos professores universitários em EaD distinguindo-o da modalidade presencial. (MALLMAN, 2010, p. 166).

Os meios utilizados pela EaD, podem, portanto, suprir qualquer tipo de lacuna que supostamente poderia existir para uma aprendizagem eficaz de forma que a presença física de um professor não é uma parte essencial para o sucesso do processo educacional e de mediação. Kenski (2003) demonstra que, além disso, as TICs são mais flexíveis e sujeitas a alterações do que outros meios de conduzir o processo educacional.

1.1 A Teoria das Representações Sociais

As representações sociais fazem parte de um conceito criado por Moscovici (2007) e que busca compreender uma série de fatores que compõem as ações e comportamentos de um grupo. Para isso é preciso buscar objetos de representação que fazem parte da estrutura e funcionamento destes grupos que fazem parte de um sistema criado socialmente. Para identificação destes objetos, Chamon (2014) cita

quatro funções principais formuladas por Abric (2014): a função do saber, identitária e de justificação.

A função do saber é como o indivíduo transforma determinado objeto em parte de sua realidade, como senso comum. A função identitária é forma com a qual o indivíduo se insere no meio social criando uma identidade que lhe permite se situar na sociedade. A função de orientação é como as representações dos indivíduos orientam suas atitudes e comportamentos. A função de justificação é como os indivíduos utilizam de suas representações para justificar atitudes tomadas em determinados contextos.

Para Chamon e Moraes (2016)

As representações sociais permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos. É um funcionamento que sucede a ação, permitindo aos atores sociais explicar e justificar suas condutas numa situação ou em relação a seus parceiros. (CHAMON, MORAES, 2011, p. 246)

Isto posto, podemos expor que as representações sociais demonstram a prática realizada pelos indivíduos pesquisados e que são uma forma de perceber como organizam as suas ideias e como orientam os seus comportamentos. É evidente que essas representações são construídas socialmente tendo como base a formação dos indivíduos e dos grupos dos quais eles fazem parte.

Tendo estas ideias como base teórica, este artigo tem como objetivo entender, a partir de reflexões teóricas e de entrevistas, as representações sociais de docentes do curso de Pedagogia da educação presencial e a distância de uma mesma universidade acerca do que é mediação considerando ambas as modalidades.

2 Metodologia

A pesquisa na qual resultou este artigo é qualitativa já que se caracteriza por considerar subjetividade nos dados coletados. Consideramos as experiências informadas dos entrevistados. Para isso, utilizamos entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas englobando a trajetória profissional e acadêmica dos entrevistados e suas visões sobre as modalidades de educação tratadas neste artigo além de suas opiniões acerca da mediação pedagógica e do próprio processo de ensino-aprendizagem essas entrevistas tiveram a expressão oral, gravadas e posteriormente transcritas com a autorização de todos os participantes.

Foram entrevistados 12 docentes de uma mesma universidade do Vale do Paraíba paulista na cidade de Taubaté, 6 destes docentes fazem parte do curso de pedagogia presencial e os outros seis fazem parte do curso de pedagogia a distância da mesma universidade. O trabalho foi autorizado previamente pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté e pela própria universidade além de todas as partes envolvidas. As transcrições foram tratadas e organizadas por meio do software Iramuteq que busca organizar os discursos por meio da incidência de palavras e similitude organizando-as em classes e possibilitando a organização da análise dos dados. A pesquisa na qual resultou este artigo é uma pesquisa qualitativa já que se caracteriza por considerar subjetividade nos dados coletados. Consideramos as experiências dos entrevistados.

2 Resultados e Discussão

Após o tratamento dos dados feitos pelo software Iramuteq, concluímos que as palavras mais utilizadas pelos professores em suas respostas foram “aluno” e “professor” como demonstra a tabela abaixo.

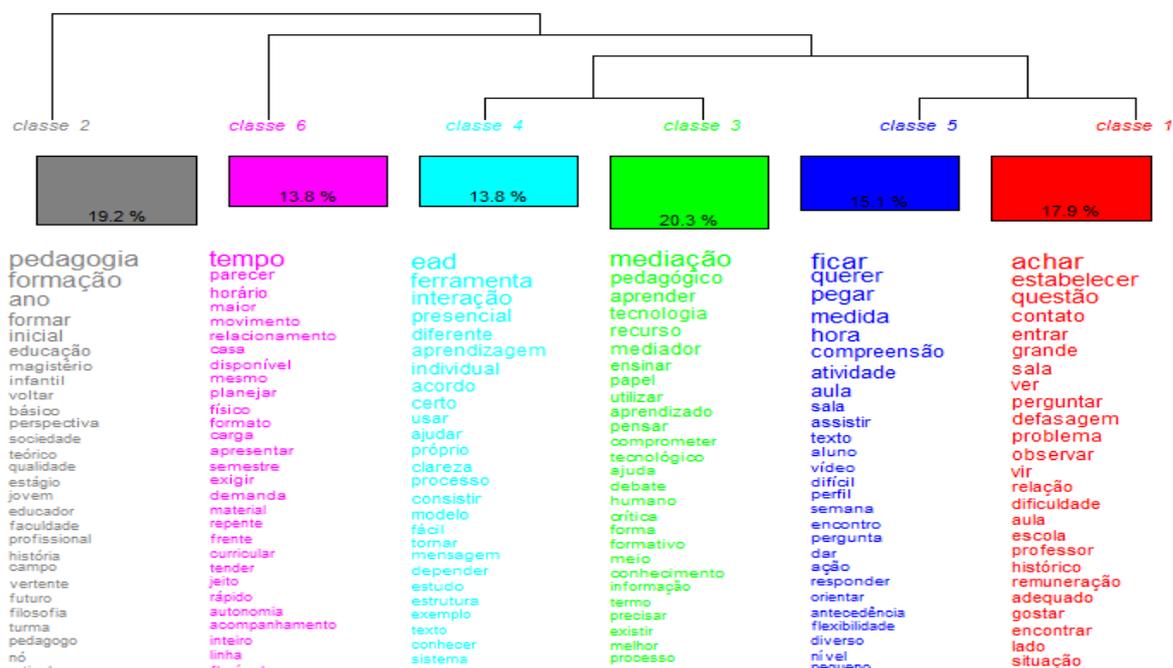
Quadro 1 - Incidência de Palavras

PALAVRAS	QTD
Aluno	347
Professor	284
Achar	279
Curso	261
Gente	256
Pedagogia	161
Mediação	129
Aula	129
Pensar	128
Presencial	123
Distância	118

Fonte: Autores, 2018

A partir da incidência de palavras demonstrados e pela similitude e Semelhança demonstrada pelos discursos o software criou seis classes demonstradas pelo dendograma criado por ele.

Figura 2 - Dendograma de Classes



Fonte: Iramuteq, 2017

Por meio deste dendograma, podemos observar os corpus e subcorpus criados. Entre eles temos as classes 3 e 4 agrupados no mesmo subcorpus e têm como palavras de maior incidência: mediação e EaD, temas que guiam este estudo. Por meio destas classes é possível organizar e analisar as falas relacionadas aos assuntos.

Para facilitar o entendimento da discussão, nomeamos a classe 3 de Mediação Pedagógica e a classe 4 de Educação a Distância. A classe **Mediação pedagógica** possui 20,3 % das incidências e as palavras mais frequentes são mediação, pedagógico, aprender, tecnologia e recurso. Enquanto a classe **Educação à Distância** possui 13,8 % e tem como palavras mais frequentes: ead, ferramenta, interação e presencial.

Por meio da análise das classes foi possível perceber que é mediação é considerada rádio importante do processo educacional por todos os professores entrevistados, porém os entrevistados se referem ao conceito de mediação com a relação do professor com seu aluno não se conectando diretamente conceito de Vygotsky e de Feurstein. Deste modo, existe uma naturalização do conceito que pode orientar as suas ações em suas atividades profissionais, característica de uma representação.

É interessante notar, a partir da análise das entrevistas e das classes selecionadas, que professores da educação presencial e da educação a distância possuem a mesma representação do que é mediação mesmo que atuem de formas diversas, já que os professores da educação a distância não possuem uma relação física com o aluno como possuem os professores da educação presencial. Mesmo assim, fica exposto que os professores da educação a distância entrevistados não consideram as tecnologias de informação e comunicação como recursos que possibilitam relações mediadoras.

Por conseguinte, os professores representam que a mediação é a ação que o professor tem sobre o aluno o que se aproxima do conceito de Feuerstein no momento em que coloca humano entre organismo, resposta e estímulo. Esta ideia fica muito clara quando os docentes compara a mediação da educação presencial com a mediação da educação a distância, conforme quadro 1.

Quadro 2 - Falas de professores entrevistados

Docente Presencial – [...] *Eu conheço suficientemente (o aluno) para dar num apoio pedagógico mais eficaz e [...] parece que há uma lacuna na operacionalidade da aprendizagem a distância e o que não ocorre na modalidade presencial.*

Docente Presencial – [...] *A gente não vê assim um acompanhamento, né, paulatino do aluno. Então eu vejo bastante problemas quando se fala de educação a distância. [...] eu acho que esse acompanhamento mais de perto, né, o saber de que maneira o aluno tá progredindo, quais realmente os problemas que ele tá experimentando em sala de aula, eu acho que isso é muito mais perceptível quando você tá com ele. Eu acho que a educação a distância acaba escondendo muita coisa que você não observa.*

Docente a Distância – [...] *na pedagogia presencial aluno fica mais dependente do professor, a professora está ali o tempo inteiro. No curso distância, esse processo exige um esforço maior por parte do aluno, o aluno tem que estar realmente a fim de fazer a faculdade e se não fazer nada senão não vai valer. Tudo depende **estritamente** da vontade dele. (grifo nosso)*

Docente a Distância – [...] *mesmo que haja interação, ela não é a mesma coisa então o processo de ensino aprendizagem quando movido com atividade, ele é mais fácil acontecer tem o toque, o estar junto, olho no olho, o cheiro do professor, volume da voz, toda é essa interação pessoalmente faz diferença na aprendizagem agora o aluno quando ele faz EaD ele olha a tela fria que não vai ajudar, não está com um olhar afetivo.*

Fonte: Autores, 2018.

De acordo com o Quadro 2, os docentes entendem que a mediação na educação presencial é mais efetiva pois, para eles, a presença do professor permite a identificação e problemas de aprendizagem e a sua rápida solução. A representação, feita pelo grupo de docentes de ambas as modalidades, não considera recursos pedagógicos que autores como Mallmann (2010), Slomski (2016), e Kenski (2003) apontam como formas de interação e de mediação.

Aqui percebemos outra representação, de que a educação presencial é mais efetiva do que a Educação a Distância. É importante ressaltar que a educação a distância tem tido resultados relevantes nos indicadores de qualidade além de dispor de inúmeras formas de interação como chats, fóruns e wikis. Outro fator importante para nossa discussão é que autores como Michael Moore (1989) já notavam tipos de interação sem a presença física e inclusive, entre os próprios alunos. O avanço das TICs consegue realizar este tipo de interação até mesmo por meios tradicionais como um vídeo conferência.

Um dos pontos importantes no decorrer da análise é que os dados coletados também apontaram para o fato de que todos os entrevistados tiveram a sua formação totalmente em cursos presenciais. Este dado é importante na medida que uma representação social precisa observar o contexto e trajetória dos indivíduos do grupo. Os professores apontam nas entrevistas que a formação ideal, para eles, foi a mesma que eles tiveram, ou seja, presencial. Os professores entrevistados nunca experimentaram a Educação a Distância como alunos nem mesmo aqueles que atuam nesta modalidade o que não ocorre ao contrário já que os professores da modalidade a distância tiveram experiências presenciais.

Portanto, foram identificadas duas representações sociais na análise desta classe: a de que mediação é uma ação do professor em relação ao aluno e que a mediação é mais efetiva na educação presencial do que na EaD. Elas obedecem aos critérios citados anteriormente já que eles têm uma ideia comum sobre o assunto (função do saber), a partir desta representação fundamentam sua ação no grupo (função identitária), exercem interações com os alunos (função de orientação) e orientam suas interações com a representação de que a mediação é mais eficiente se precisa da presença física do professor, no caso, o próprio indivíduo (função de justificação).

4 Considerações finais

Após o tratamento, análise e discussão dos dados podemos concluir que apesar do considerável avanço da Educação a Distância enquanto modalidade educacional ainda não existe o reconhecimento de suas potencialidades pelos atores envolvidos na sua atuação assim como de atores da modalidade presencial. Em especial, quando tratamos do conceito de mediação, que é parte relevante no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que permita ao aluno a autonomia na construção de seu conhecimento.

O conceito de mediação foi abordado pelos docentes como sendo uma relação direta de intervenção e que não considera o aluno como parte deste processo apenas como um receptor da ação. Ainda existe, nas falas coletadas, uma ideia, mesmo que de forma não explícita, da centralidade do professor no processo educacional como um detentor de um conhecimento a ser transmitido. A interação, neste caso, seria controlada e construída pelo professor. A Educação a Distância tem, pelos seus recursos e condições, a necessidade de criar outros meios de interação e mediação, o que é possível com as TICs. Assim, os objetivos propostos pelo trabalho foram atingidos.

Finalmente, podemos colocar que é preciso que docentes experienciem a formação a distância de forma que possam perceber o processo de mediação e construção do conhecimento pela visão do aluno e assim, poder criar novas representações e comportamentos frente a sua atuação profissional na docência.

REFERENCIAS

BRASIL, Decreto 5622/2005, que regulamenta Art.80 da Lei nº 9.394/1996. Disponível em: < Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 maio 2016

CHAMON, E.; CHAMON, M. Representação social e risco: uma abordagem psicossocial. In: E. CHAMON (org.), Gestão de organizações públicas e privadas: uma abordagem interdisciplinar. Rio de Janeiro, Brasport, p. 103-141, 2007.

CHAMON, EMQO; MORAES, PM. A representação social do risco em atividades potencialmente perigosas. Temas em Psicologia, v. 19, n. 1, p. 243-252, 2011.

FARIA, A; SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1, 2010.

GATTI, B. Professores do Brasil: impasses e desafios. Unesco Representação no Brasil, 2009.

KENSKI, V. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista diálogo educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora, v. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MALLMANN, E. M. Mediação pedagógica em educação a distância: inovação na docência universitária no processo de elaboração de materiais didáticos. Revista Iberoamericana de Educación a distancia, 2010.

MILL, D; FIDALGO, F. Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia. Cadernos de Educação, n. 33, 2009.

MOORE, M. Three types of interaction. The American Journal of Distance Education, 3 (2), p. 1-6, 1989.

MOORE, M; KEARSLEY, G; A DISTÂNCIA, Educação. Uma visão integrada. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SLOMSKI, V et al. Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distancia. Journal of Information Systems and Technology Management: JISTEM, v. 13, p. 131, 2016.

VYGOSTKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

INFORMAÇÃO DOS AUTORES

David Vieira Carneiro - Possui graduação em História pela Universidade de Taubaté (2006). Tem especialização na área de Educação. Atualmente é docente da Prefeitura Municipal de Taubaté, da rede particular e atuou até 2020 como coordenador do curso EaD/História da Universidade de Taubaté. É mestre pelo Programa de Educação de Universidade Taubaté. Tem experiência na área de História e na área de Educação a Distância.

Patrícia Ortiz Monteiro - Doutora em Ciências Ambientais. Especialista em: Gestão de Negócios Inovadores (UNINTER), Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas na Educação (INESP), Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (INESP), Gestão Ambiental em Empreendimentos Litorâneos (USP), Turismo e Meio Ambiente (SENAC), e Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Trabalha há 21 anos na Educação Superior e há 9 anos em programas stricto-sensu. Atualmente é professora vinculada ao Departamento de Gestão e Negócios e aos Programas de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano (permanente) e em Educação (colaboradora) da Universidade de Taubaté, e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Tem experiência em Educação a Distância (2013 - 2022): Gestão de Programas, Projetos, Materiais Didáticos e Cursos, Regulação e Implantação de Cursos Superiores (CEE e SINAES), Coordenação de polo, Coordenação, docência e tutoria de cursos. Tem experiência em Gestão: Projeto, Implantação e Gestão de Ambiente de Inovação - HUB,

Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços -EPTS, Diretora de Empresa Mista de Turismo de Ubatuba, Gestora de empresa própria. Mentora da ABMEN-SP, da Salto Aceleradora e da Inova -CPS. Tem experiência em assessorias e consultorias nos setores público e privado e em captação e gestão de projetos socioambientais do terceiro setor. Participa de grupos de pesquisa, entre eles: o GT de Representações Sociais da ANPEPP, o Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância e o Grupo de Pesquisa Cultura, Educação e Representações Sociais da Universidade Estácio de Sá. Linhas de Pesquisa: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano; Representações Sociais: direitos humanos, tecnologias e ciências; Representações sociais e práticas educativas; Saberes e práticas no uso de tecnologias em educação; Educação Ambiental e Sócio biodiversidade; Inovação e Educação; Inclusão e Diversidade Sociocultural. Atua nos temas: Educação, Educação a Distância, Educação Ambiental, Representações Sociais, Empreendedorismo, Inovação, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Desenvolvimento Sustentável, Sociobiodiversidade. <https://orcid.org/0000-0002-2944-9050> <https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Monteiro-14> <https://scholar.google.com.br/citations?hl=pt-BR&user=8Nsrd-wAAAAJ>

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DA APICULTURA E MELIPONICULTURA NO ESTADO DA BAHIA

Lidia Maria Ruv Carelli Barreto
Denise de Lima Belisario
Marivanda Maria Eloy Oliveira de Santos
Marcia Regina de Oliveira
João Carlos Nordi
Teresinha Cardoso Braga

1 Introdução

O Estado da Bahia dispendo de uma extensão territorial de 564.722,611 km² e tendo a quarta maior população do país, apresenta grandes desafios. Como uma das maiores prioridades do Estado, a agricultura familiar, que além de demandar por programas de fomento, suas instituições governamentais entendeu a necessidade da educação para profissionalização do grupo em questão, investindo assim num curso universitário tecnológico em apicultura e meliponicultura pelo sistema de educação a distância. Em 2017 trabalhou-se em uma parceria entre o Governo do Estado, Cooperativa Apícola de Tucano e a Universidade de Taubaté, dando-se início ao curso, no presente ano a Bahia formará a primeira turma de Tecnólogos em Apicultura e Meliponicultura. Assim a partir de um formulário estruturado, utilizando-se o formulário do Sistema Google. Levantou-se os dados de acesso ao ensino superior, a continuidade dos alunos no curso, bem como cada disciplina, o sistema de plataforma, o atendimento institucional, tutores, professores, e ferramentas utilizadas. Colheu-se também depoimentos dos acadêmicos que definitivamente se comprova o quanto assertivo foi esta ação governamental-cooperativa-universidade, trazendo a liberdade do saber e do direto de escolha e da consolidação profissional da apicultura que mesmo familiar, apresentando finalmente todo potencial para crescimento e liderança produtiva, gerando ocupação e renda.

2 Revisão da literatura

O crescimento econômico na região é uma ameaça à perda da identidade rural. Segundo (VIANA E VILLELA 2017), quando o município possui um polo de produção

de conhecimento em agropecuária no local, a interação de agricultores familiares com o polo de instituições de ensino, pesquisa e extensão do local, pode fortalecê-los com base no conhecimento. Já RODRIGUES *et. al* (2002) pondera que uma proposta de desenvolvimento rural trata-se de um conjunto de melhorias para o campo (econômicas, culturais, ambientais, sociais, políticas), nas quais as populações envolvidas, apoiadas pelos agentes de extensão rural, devem ter um papel protagônico. Segundo FREITAS (2011) a educação do campo remonta às propostas educativas para o meio rural criadas pelos movimentos sociais no início da década de 1960. Interrompidas no período da ditadura militar, essas propostas foram resgatadas pelos movimentos sociais da década de 1980, que se articularam em prol de políticas públicas específicas para os sujeitos do campo. Dessa ação resultaram vários programas federais, a saber: Escola Ativa, Pro Jovem Campo -Saberes da Terra e Procampo, culminando na Política Nacional de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). É notória a busca pelo conhecimento daqueles que participam da agricultura familiar. Dados atuais demonstram o grande número de pessoas concluindo o ensino médio. O Estado da Bahia encontra-se em 4º lugar no ranking nacional de formação de estudantes no ensino médio IBGE(2019), isso consolidando os passos dados nos últimos dois anos nesta direção pelo governo da Bahia. A missão da Universidade de Taubaté está ligada em promover a construção do conhecimento e a profissionalização de seus acadêmicos. Em consequência proporciona ao desenvolvimento, o empoderamento do cidadão, que consolida a geração de renda e ocupação. A superintendência de Agricultura familiar-SUAF-BA do Estado da Bahia tem como finalidade o planejamento, gestão e articulação de programas, voltadas para a promoção, estímulo e estruturação das atividades econômicas desenvolvidas por agricultores familiares, suas organizações e demais segmentos, de forma sustentável e alinhada com o desenvolvimento da Bahia. Pensando nisso a iniciativa das instituições Universidade e Poder Público gerou uma oportunidade de profissionalização para agricultores familiares pertencentes a um programa específico no Governo Estadual, voltado para apicultura e meliponicultura. Assim através de uma parceria com a Cooperativa Apícola de Tucano-COOAPIT conseguiu-se implantar um moderno e único polo fora de sede de educação a distância do Brasil especializado na área de criação de abelhas. No presente ano tal parceria lançará ao mercado de trabalho o primeiro grupo de profissionais de nível superior formados em Tecnologia em Apicultura e

Meliponicultura. Assim o presente trabalho teve como objetivo a avaliação das contribuições da educação à distância para a profissionalização da apicultura e meliponicultura no Estado da Bahia.

E assim após este tempo de 2 anos de formação e implantação de melhorias no curso, realizou-se uma pesquisa aplicando um formulário estruturado "Formulário Google" para as 9 turmas em conclusão de curso e em formação, para fundamentar e se conhecer as necessidades para melhorias do curso em benefício dos futuros acadêmicos do Estado.

3 Resultados e Discussão

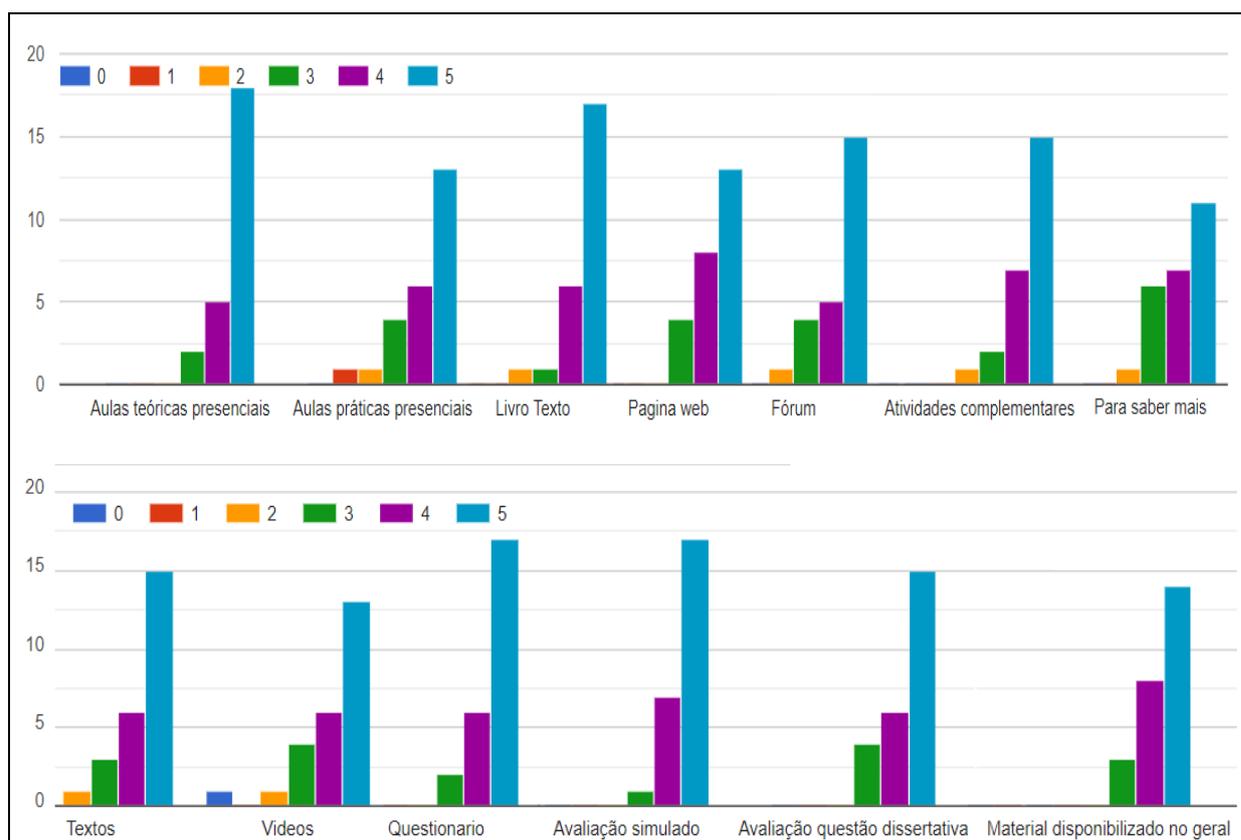
Considerando um Curso de Educação a Distância Semi Presencial com duração de vinte e quatro meses, com quatro encontros presenciais ao ano (cada três meses), para aulas teóricas, práticas e realização de provas, o interesse das turmas pelo curso, manteve-se com regularidade nos encontros presenciais entre 80-90%. A transformação notada na postura comportamental, na vida compartilhada pelo aluno, o profissionalismo apresentado, principalmente nos acadêmicos em fase de conclusão é algo muito evidenciado. Isso vem de encontro as afirmativas de Friedmann (1996), em sua abordagem do empoderamento, coloca a ênfase na autonomia das tomadas de decisões de grupos que se organizam, na autodependência local (mas não na autarcia), na democracia direta (participativa) e na aprendizagem social pela experiência. E considera empoderamento todo o acréscimo de poder que, induzido ou conquistado, permite aos indivíduos ou unidades familiares aumentarem a eficácia do seu exercício de cidadania. Assim pode-se afirmar que o conhecimento liberta e em pondera o cidadão. Infelizmente ainda sendo de baixo custo o valor pago pelo curso (em torno de R\$240,00), cerca de 48% dos acadêmicos com limitações financeiras, tiveram que interromper o curso, índice relativamente alto sob o olhar da Educação A Distância, porém compreensível pelo rendimento nominal mensal domiciliar per capita de R\$ 841,00, neste item o estado encontra-se no 23º lugar quanto a referida renda no país (IBGE 2019), e a mensalidade sob esta ótica representa praticamente 30% desta renda. A pesquisa envolveu o preenchimento de questionário estruturado contendo 5 perguntas utilizando-se para este fim o formulário *Google Forms*. Com os seguintes resultados:

1- Origem dos alunos Municípios/ Estados em que os alunos estão distribuídos:

Quanto as origens dos alunos, a grande maioria são do estado da Bahia totalizando 21 municípios da Bahia: Acajutiba, Araci, Bom Jesus da Lapa, Bom Jesus da Lapa, Botuporã, Conceição do Coité, Camaçari, Eunápolis, Feira de Santana, Gandu, Gavião, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Maracás, Monte Santo, Nordestina, Ribeira do Pombal, Ruy Barbosa, Seabra, Salvador, Tucano e outros estados do Nordeste como Floriano – PI, Maceió – AL São José do Belmonte – PE.

Na Figura 1 Ao avaliar os Atributos Didáticos Pedagógicos verifica-se que o aluno está muito satisfeito com todas as estratégias e as ferramentas de formação utilizadas pelo curso. Sendo de fundamental importância a implementação de novas ferramentas, que proporcionem quebra de paradigmas e desperte mais a capacidade criativa e empreendedora dos alunos.

Figura 1 – Avaliação dos atributos didáticos pedagógicos, notas de Zero a 5.



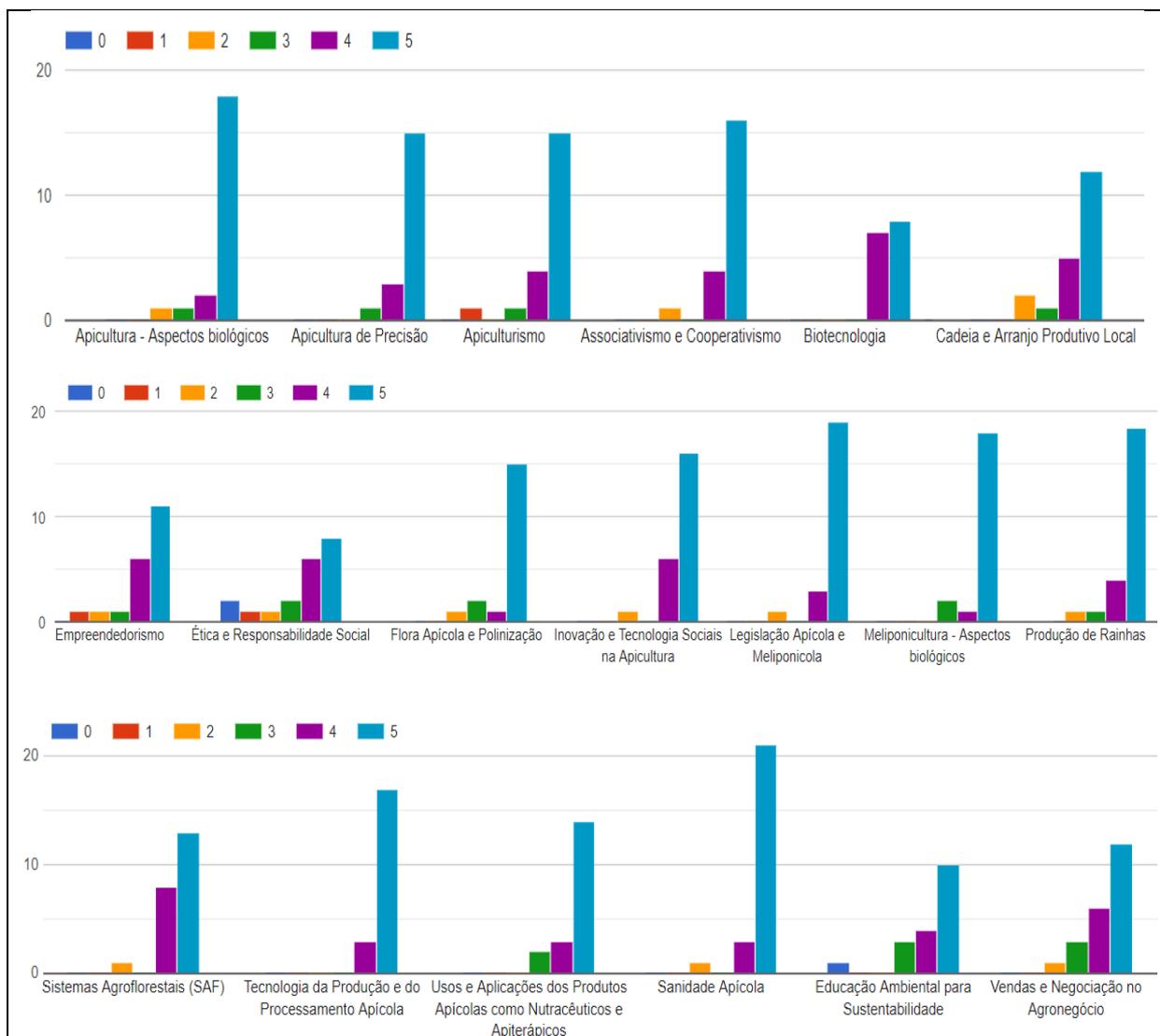
1.1 - Na sua opinião, nos atributos didáticos pedagógicos, o que pode ser aprimorado?

Pode-se extrair das respostas o desejo dos alunos de um maior número de aulas, teóricas e práticas, aumentando o período presencial, aumento do conteúdo,

mais atividade em grupo, melhoria nas imagens dos livros textos, maior quantidade de videos, abertura de aulas webs para nivelamento em apicultura e meliponicultura.

2 - Avaliação das disciplinas quanto a pertinencia da mesma: Zero (Desnecessária), 1-2 (Não sei opinar), 3-4(Necessária) a 5 (Altamente Necessaria) para a utilidade profissional das disciplinas do curso. Atenção só avalie as disciplinas que voce já cursou e sugira se quiser novos temas de disciplinas.

Figura 2: Disciplinas do curso de Superior de Tecnologia em Apicultura e Meliponicultura.

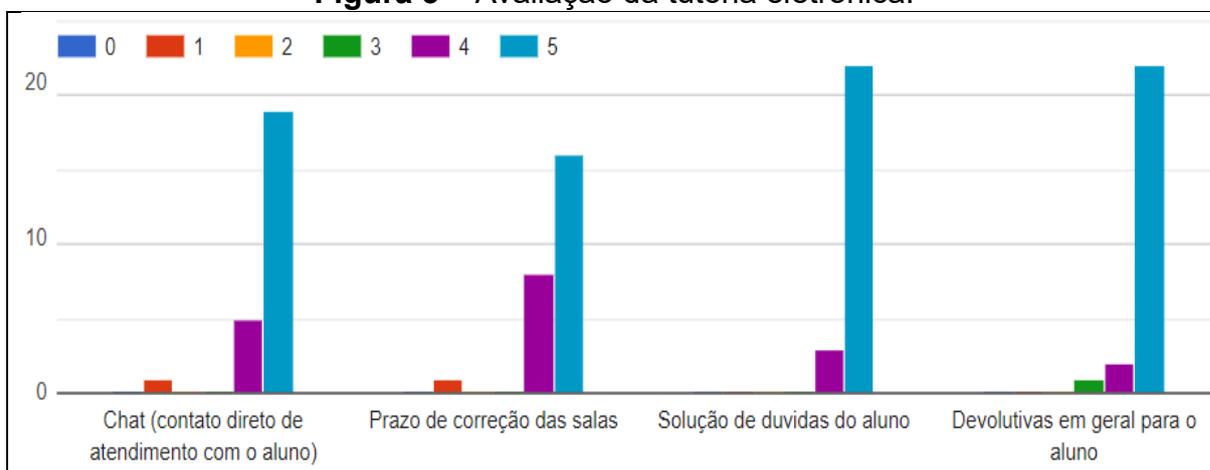


Quanto a relevância das 14 disciplinas, oito disciplinas foram muito bem avaliadas, seis disciplinas obtiveram uma maior diversidade de opinião, levando a refletir sobre:

- Pertinencia das disciplinas
- Conteúdo da disciplina
- Material didático pedagógico
- Forma de ministrar a disciplina
- Viabilidade de fusão de temas

3 - Avalie o atendimento da TUTORIA ELETRONICA: Zero (PÉSSIMO), 1(RUIM), 2 (ACEITÁVEL), 3 (MEDIANO), 4 (BOM) e 5 (EXCELENTE)

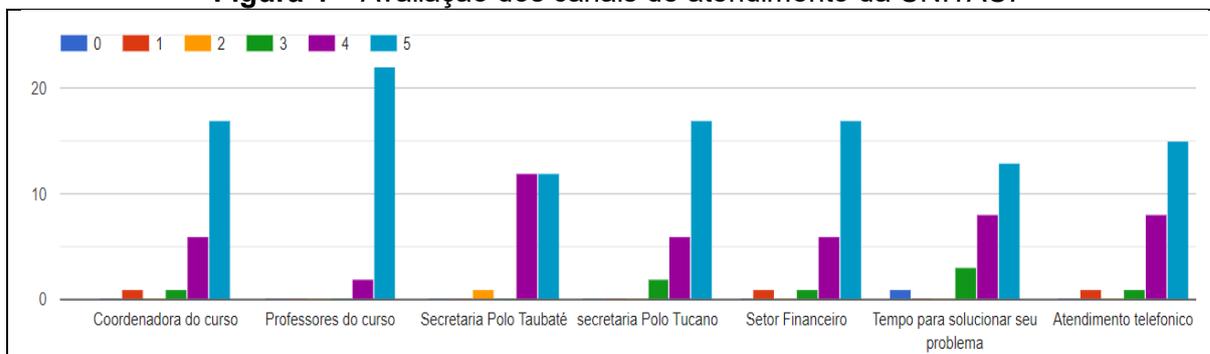
Figura 3 – Avaliação da tutoria eletrônica.



Na avaliação da tutoria eletronica o retorno do aluno demonstrou que o trabalho tem cumprindo perfeitamente protocolo de atendimento.

4 - Avalie os diversos contatos disponíveis para seu atendimento com a UNITAU EAD: Zero (PÉSSIMO), 1(RUIM), 2 (ACEITÁVEL) 3 (MEDIANO) 4 (BOM) e 5 (EXCELENTE).

Figura 4 – Avaliação dos canais de atendimento da UNITAU.



Os pontos destacados pelos alunos com maior fragilidade foram: Secretaria, o tempo para solucionar problemas e o atendimento telefonico devem ser aperfeiçoados para melhoria especificas destes pontos. Como sugestão seria interessante a produção de um catalogo do EAD contendo os telefones e os responsáveis por setor e um pequeno descritivo do setor para que a escolha correta do numero telefonico a se acessado pelo aluno, diminuindo a necessidade de religações ou transferencias de setor.

5 - Qual a sua sugestão para melhorarmos nossos trabalhos?

O Aluno solicita maior velocidade nas devolutivas de notas, disponibilização de boletos com parcelas de 6 meses, elaboração de uma lista de contatos com descritivos dos setores para melhoria no acesso da comunicação, falar sobre o curso de Pós Graduação em Apicultura e Meliponicultura.

4 Considerações Finais

O curso de maneira geral tem correspondido as expectativas dos alunos, logicamente deve sempre estar realizando avaliações como a presente e aperfeiçoando suas fragilidades bem como vencendo seus desafios. Os acadêmicos apresentam um importante consenso quando avaliam a qualidade do curso e a diferença que faz o intenso processo de aprendizagem proporcionado aos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

FREITAS, H.C. de A. 2011 **Rumos da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FRIEDMANN, J. 1996 Empowerment: **Uma política de desenvolvimento alternativo**. Oeiras: Celta.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Ranking**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>>. Acesso em: 7 de novembro de 2019.

Rodrigues, A.B.;Treviso, T.M.; Luva, R. dos S.; Wermann, A.M.d C. 2002 Desafios para a extensão rural: o "social" na transição agroecológica* Agroecologia. e Desenvolvimento. **Rural Sustentabilidade**., Porto Alegre, v.3, n.3, Jul/Set 2002 38-48.

Romano, J.O.O.; Oliveira, M.M de 2002 Caminho do empoderamento: articulando as noções de desenvolvimento, pobreza e empoderamento e direitos no combate à pobreza. Rio de Janeiro: **Actionaid Brasil** 116p.

SEN, G. **Empowerment as an Approach to Poverty**. In: Informe de Desenvolvimento Humano. Pnud, 1997.

VIANNA, Márcio A.; VILLELA, L. E.. 2017 A lógica neoliberal de enfraquecimento da agricultura familiar em Seropédica-RJ e a extensão rural local com foco no conhecimento em agroecologia. **RETTA - Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 9, p. 158-178, 2017

INFORMAÇÃO DOS AUTORES

Lidia Maria Ruv Carelli Barreto - Bióloga com Mestrado em Entomologia pela Universidade Federal de Viçosa-UFV-MG (1999), Doutorado E Pós Doutorado em Nutrição e Produção Animal pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita-UNESP- Botucatu-SP Profa. Assistente Doutor Aposentada na Cadeira de Apicultura da Universidade de Taubaté,

Atualmente Coordena os Cursos de Pós-graduação em Apicultura e Meliponicultura da UNITAU Socia Proprietária da Empresa: Escola Brasileira de Apicultura e Meliponicultura -EBRAMEAGRO-CONSULTORIA e Vice-Presidente da Comissão Técnico Científica-CTC-CBA GESTÃO 2023-2027.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5054377756107281>

Denise de Lima Belisario - Graduada em Agronomia com especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho e mestrado em Ciências Ambientais. Atua no EaD UNITAU desde de 2008 como docente de apoio e tutora. Atualmente coordena os cursos de Graduação em Tecnólogo em Apicultura e Meliponicultura, Tecnólogo em Agroecologia e Tecnólogo Gestão do Agronegócio. Docente da disciplina de Metodologia Científica do curso de Pós-graduação em Apicultura e Meliponicultura EaD Unitau.

João Carlos Nordi - Possui as seguintes graduações: Engenharia Agrônômica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1983), Licenciatura plena 2º grau - Escola Técnica Agrícola pelo Instituto Americano da Igreja Metodista de Lins (1985), Especialização em Plantas Ornamentais e Paisagismo pela Universidade Federal de Lavras (2007), Mestrado (1996), Doutorado (2001) em Botânica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, SP. Coordenou os seguintes cursos na UNITAU pelo sistema de Educação à Distância (EAD): Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia e Curso Superior em Gestão do Agronegócio (2016-2021). Na mesma instituição, lecionou, no Mestrado em Ciências Ambientais. Coordenou o Centro de Estudos Apícola -CEA/UNITAU. Aposentou-se em 2011. Atualmente coordenador adjunto do Curso de Especialização em Apicultura e Meliponicultura (Lato Sensu), na UNITAU. Membro da COMISSÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA DA CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE APICULTURA (CBA).

Marcia Regina de Oliveira - Doutora em Planejamento Urbano e Regional (UNIVAP, 2021); 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). Atua, também, como professora nos cursos de graduação em Administração, de Fisioterapia e de Estética da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), 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). Atuou como membro da Gestão Compartilhada do Núcleo de Educação a Distância NEAD/UNITAU (2020 a 2021). Atua como Coordenadora Pedagógica e de Regulação no NEAD/UNITAU. É Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação a Distância do NEAD/UNITAU. Atua nos Programas de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional e de Planejamento Urbano e Regional da UNITAU. Membro da Comissão Assessora de Área do ENADE 2018 e 2022 no INEP - MEC. Atuou como Assessora de Gestão na Petrobras-REVAP de 2004 a 2012.

Marivanda Maria Eloy Oliveira de Santos - Graduação Gestão Ambiental pela UNIFACS, Tecnóloga e Especialista em Apicultura e Meliponicultura pela Universidade de Taubaté. Coordena o Programa Estadual de Apicultura e Meliponicultura da Superintendência de Agricultura Familiar- SUAF do Governo do Estado do Bahia.

Teresinha Cardoso Braga - Graduação Tecnologia em Apicultura e Meliponicultura -Universidade de Taubaté-SP, Trabalha na Superintendência em Agricultura Familiar na área de Apicultura e meliponicultura.

POSFÁCIO

Após trilhar os capítulos do livro “O pesquisador: Experiências de produção científica na EaD UNITAU”, o leitor tem contato com a pluralidade, a riqueza e a densidade das experiências oportunizadas pela Educação a Distância (EaD).

Esse conjunto de vivências de docentes que elegeram a educação como seu campo de ação, de estudos e de vida, ao serem abordadas sob a ótica da pesquisa científica, ganham novos contornos e visibilidade, por um conjunto de fatores.

Primeiramente, pelo fato de que as demandas e objetos de pesquisa emergem da realidade cotidiana do universo escolar, o que ajuda a pautar aquilo que demanda um olhar científico, aproximando o conhecimento científico de sua aplicabilidade para a transformação social.

Soma-se o efeito que o instrumental de pesquisa científica oportuniza evidenciar aspectos que nem sempre são visíveis sob o prisma do senso comum, por vezes até intencionalmente ocultados para convenientemente evitar mudanças.

Ademais, este livro é uma evidência de que a EaD é uma modalidade de ensino que, ao aproximar pessoas superando as barreiras geográficas e de sincronicidade temporal, gera novos agrupamentos que ampliam o potencial da academia em produzir conhecimento, alinhada ao contexto contemporâneo e às possibilidades viabilizadas pelas tecnologias da informação e comunicação.

Outro aspecto que é fundamental como resultado deste livro é o fato de que os egressos dos cursos EaD da Universidade de Taubaté, ao passarem por um processo de formação para a pesquisa e produção científica, conseqüentemente se tornam multiplicadores de uma visão de mundo orientada ao saber científico, o que vai se refletir em suas práticas cotidianas na sala de aula, na gestão escolar e demais atividades profissionais. Aos poucos, se capilarizam as características que são pilares da atuação do pesquisador: a curiosidade; o inconformismo; o olhar analítico; a crítica fundamentada em evidências; a vontade de transformar a sociedade; a abordagem inovadora. Se cada um dos egressos despertar algumas dessas características em seus futuros alunos e/ou colegas de profissão, o efeito transformador do conhecimento científico estará ativado.

Destaca-se o mérito dos organizadores deste livro, que souberam orientar e estimular seus educandos para a pesquisa e produção textual, demonstrando que o

conhecimento científico é acessível, possível, necessário e realizável em todas as fases da formação escolar.

A proposta editorial, a organização de textos sob uma lógica de curadoria de conteúdo e a realização dos trâmites editoriais são tarefas árduas, que foram executadas com maestria pelos organizadores para oportunizar que o conhecimento produzido seja de acesso livre, seguindo os preceitos da ciência aberta.

Por fim, o livro retrata a relação local-global. A gênese deste projeto materializado em um livro possui como epicentro uma universidade pública municipal, que por meio da EaD alcança, dialoga e forma profissionais das mais diversas regiões do país, abordando temas que compõem um debate global necessário sobre educação. Mais do que isso, sobre ações, experiências e práticas que contribuem para a formação de cidadãos, para uma sociedade que somos e queremos ser.

Meus sinceros agradecimentos aos organizadores e autores pela iniciativa de executar um eficaz projeto de formação para a pesquisa, eternizado neste livro.

Profa. Dra. Monica Franchi Carniello



UNITAU
Universidade de Taubaté

ISBN: 978-65-86914-75-7

CRL



9 786586 914757