




## A BUSCA PELA PRÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA EAD DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO<sup>1</sup>

**Kátia Spinelli<sup>2</sup>**  
**Alexandre Schweitzer<sup>3</sup>**  
**Elizangela Agostini Volani<sup>4</sup>**  
**Karoline Kolosinski Obal<sup>5</sup>**


### **Kátia Spinelli**

Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), Indaial, SC, Brasil  
<kageografia@gmail.com>

 <https://orcid.org/0000-0001-6624-9632>


### **Alexandre Schweitzer**

Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), Indaial, SC, Brasil  
<aleturtle@gmail.com>

 <https://orcid.org/0000-0001-7023-3983>


### **Elizangela Agostini Volani**

Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), Indaial, SC, Brasil  
<elisieagostini@gmail.com>

 <https://orcid.org/0000-0001-8375-4008>

### **Karoline Kolosinski Obal**

Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), Indaial, SC, Brasil  
<kakaobal@gmail.com>

 <https://orcid.org/0000-0001-6648-0594>

### **Resumo**

O objetivo desta pesquisa foi verificar a evolução da oferta da Educação a Distância (EAD) do curso de licenciatura em Geografia, bem como refletir sobre as ferramentas pedagógicas utilizadas nas propostas de aplicação prática dos conhecimentos teóricos em uma instituição privada de ensino superior. Para tal, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre o tema, coleta e análise de dados quantitativos sobre a graduação presencial e EAD nos últimos anos, além de ter sido feita uma verificação de documentos institucionais, tudo aliado à experiência vivida na instituição pesquisada. A análise dos dados da sinopse estatística revelou o crescimento da EAD e a tendência de ela ultrapassar em número de matrículas, nos próximos anos, a educação presencial. Tal resultado demonstra a importância de pesquisas, reflexões teóricas e aperfeiçoamento prático das ferramentas pedagógicas que compõem o EAD. Nesse contexto, vivencia-se como desafio estimular o desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos, a fim de que estes ampliem a utilização dos materiais pedagógicos e reflitam sobre eles.

**Palavras-Chave:** Educação a Distância. Formação de Professor de Geografia. Ferramentas Pedagógicas.

Recebido em: 01/10/2019  
Aprovado em: 08/06/2020

<sup>1</sup> Artigo aprovado pela Comissão Científica e apresentado na na seção *Espaços de Diálogos & Práticas*, do “Seminário de Licenciatura em Geografia: abordagens múltiplas – SELIGeo”, realizado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis, SC, de 5 a 7 de nov. de 2019.

<sup>2</sup> Licenciada e Bacharela em Geografia, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Profa. do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), unidade Indaial-SC.

<sup>3</sup> Licenciado e Bacharel em Geografia, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Geografia, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), unidade Indaial, SC.

<sup>4</sup> Licenciada em Geografia, pela Uniasselvi. Especialização em Cultura Digital, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tutora interna do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi).

<sup>5</sup> Licenciada em Geografia, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Mestra em Geografia, pela Universidade do Centro-Oeste (Unicentro). Tutora interna do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi).

**LA BÚSQUEDA POR LA PRÁCTICA EN EL CURSO DE  
LICENCIATURA EN GEOGRAFÍA EAD DE UNA INSTITUCIÓN DE  
EDUCACIÓN PRIVADA**

**Resumen**

El objetivo de esta investigación fue verificar la evolución de la oferta de educación a distancia (EAD) del curso de licenciatura en geografía, así como reflexionar sobre las herramientas pedagógicas utilizadas en las propuestas de aplicación práctica de los conocimientos teóricos en una Institución privada de Enseñanza Superior. Por tal motivo, fueron realizadas investigaciones bibliográficas sobre el tema, recolección y análisis de datos cuantitativos sobre la formación presencial EAD en los últimos años, además de la verificación de documentos institucionales, en conjunto con la experiencia vivida en la institución investigada. El análisis de los datos de la sinopsis estadística reveló el crecimiento de la enseñanza a distancia y la tendencia de sobrepasar en número de matrículas, en los próximos años, a la educación presencial. Tal resultado demuestra la importancia de investigaciones, reflexiones teóricas y el perfeccionamiento práctico de las herramientas pedagógicas que componen la enseñanza a distancia. En ese contexto se puede vivenciar como un desafío la estimulación al desarrollo de la autonomía de los académicos, ampliar la utilización y reflexión de los materiales pedagógicos por ellos.

**Palabras clave:** Educación a Distancia. Formación del Profesor de Geografía. Herramientas Pedagógicas.

**THE SEARCH FOR PRACTICE IN THE DISTANCE LEARNING  
GEOGRAPHY EDUCATION DEGREE IN A PRIVATE EDUCATIONAL  
INSTITUTION**

**Abstract**

The aim of this research was to check the evolution on the offer of distance learning classes at the Geography education degree, as well as to ponder over the pedagogical tools used on the proposals of practical application of theoretical knowledge in a private college. For that, some steps were taken such as bibliographical research on the topic, gathering and analysis of quantitative data about the in-class and distance learning in the last years, as well as the analysis of institutional documents, all associated to the work experience in the institution mentioned. The analysis of the data on the statistic synopsis revealed the growth of distance learning and the tendency for it to outnumber the enrollments on the in-class education in the next years. This result demonstrates the importance of research, theoretical discussion and the practical improvement of the pedagogical tools in distance learning. In this context, there is the challenge of stimulating the development of student autonomy, so that they expand the use of pedagogical materials and ponder over them.

**Key words:** Distance Learning. Geography Teacher Education Degree. Pedagogical Tools.

---

## Introdução

As novas possibilidades educacionais no Brasil, em especial ao que tange à Educação a Distância (EAD), criam um cenário favorável à interiorização das instituições de ensino, o que resulta em uma grande expansão da abrangência geográfica do ensino superior, possibilitando que a população de diferentes espaços — sejam eles próximos ou fora dos grandes centros urbanos, até mesmo de longínquos recantos do Brasil — também tenham acesso facilitado ao curso de licenciatura em Geografia, bem como às demais graduações oferecidas via modalidade EAD nas diversas áreas do conhecimento.

Em paralelo surge, também, em parte da sociedade, uma onda reativa que desqualifica o modelo de Educação a Distância com base em argumentos empíricos. Todavia, é conhecido o fenômeno da resistência à mudança que é estudado, em especial nos meios corporativos, conforme destacado por Corrêa *et al.* (2013), quando novos sistemas ou modelos integrantes da dimensão humana requerem uma mudança cultural, surge como consequência a resistência a qualquer alteração no modelo vigente. É o que se pode observar quando refletimos sobre Educação a Distância.

Assim, torna-se importante a realização de pesquisas em busca de fatos científicos que fundamentem as críticas e a defesa da modalidade EAD. Consideramos que

[...] paradigma é a representação padrão de modelos a serem seguidos. É um pressuposto filosófico matricial, ou seja, uma teoria, um conhecimento que origina o estudo de um campo científico; uma realização científica com métodos e valores que são concebidos como modelo; uma referência inicial como base de modelo (BEHAR, 2009, p. 20).

Com isso em mente e almejando descortinar preconceitos, possibilitar a ampliação da visão sobre o tema e oportunizar traçar uma rota para a mudança do paradigma, versamos sobre a eficiência do ensino superior a distância recorrendo a Silva (2013), o qual é enfático ao concluir que não houve em sua pesquisa diferença estatística significativa na eficácia da Educação a Distância frente ao ensino presencial, tanto na comparação direta das notas finais obtidas pelos acadêmicos, quanto na comparação do aprendizado percebido por eles. Silva (2013, p. 36) ainda afirma “[...] aprende-se tanto a distância como presencialmente”, fato esse que pode ser percebido a partir de uma perspectiva superficial, porém ilustrativa, que é a nota média dos estudantes em cursos de formação de professores de Geografia no Exame Nacional de Estudantes (Enade) na edição de 2017, no qual a nota média dos acadêmicos em ambas as modalidades é a mesma; no caso, a média é 3 (E-MEC, 2018). Dessa maneira, propomos superar as discussões sobre eficácia educacional da modalidade EAD para nos atermos às ferramentas de ensino que devem ser mantidas em constante avaliação, independente da modalidade, visando a interação entre teoria e prática.

Destacamos que no âmbito do acesso à educação superior, considerando as especificidades territoriais, econômicas e culturais que se fazem presentes no Brasil, a diferença entre a modalidade de Ensino a Distância ou presencial não se fundamenta mais em qual apresenta melhor nível, conforme constatamos nos dados do Enade. Está relacionada à

realidade em que o acadêmico está inserido, à qual modalidade ele se adapta melhor. A discussão deve então evoluir para como desenvolver estruturas no EAD que possam possibilitar a formação integral do acadêmico de licenciatura.

Dessa maneira, este manuscrito não pretende afirmar ou negar que a modalidade de Ensino a Distância compõe algo melhor ou pior, mas sim guiar reflexões em busca de esclarecer o leitor sobre o entendimento construído de que a EAD é uma alternativa viável ao ensino superior de graduação, em especial na formação de professores.

Dito isso, evidenciamos que o objetivo central deste artigo se constitui em verificar a evolução da oferta EAD do curso de licenciatura em Geografia e em refletir sobre as ferramentas pedagógicas utilizadas nas propostas de aplicação prática dos conhecimentos teóricos em uma instituição privada de ensino superior.

Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre o tema, visando buscar o referencial teórico para embasar esta pesquisa, assim como a coleta de dados quantitativos sobre a graduação presencial e a distância nos últimos anos (2010–2018).

## **1 Referencial Teórico**

A Educação a Distância emergiu na segunda metade do século XX na Europa, em um tempo marcado por avanços e descobertas na ciência, disputas geopolíticas, crescimento econômico, desenvolvimento tecnológico e predominância do ensino tecnicista, perfil de ensino que modela o aluno para as demandas de funções pré-fabricadas no meio industrial (BEHAR, 2009).

No decorrer do desenvolvimento do modelo EAD na Europa e depois no Brasil, essa modalidade no ensino superior foi influenciada por fatores sociais e econômicos. Por um lado, temos o avanço do neoliberalismo, com o incentivo à abertura econômica e, assim, a necessidade das corporações empresariais em contratar funcionários colaborativos, organizados e criativos; por outro, temos a limitação da amplitude do alcance geográfico das instituições de ensino presencial. Deve ainda ser justaposta a relação aos quesitos sociais, em que podemos destacar o saber ligado ao fazer e a busca por uma qualidade de vida melhor, aliados ao aumento da expectativa de vida. Também podemos nos lembrar da tentativa de oportunizar o acesso ao ensino superior e da retomada dos estudos à parcela da população que não havia tido oportunidade de estudar (MORAES, 2010).

A oferta de educação, há muito, apresentou-se como atividade para fins econômicos, pois “o modelo educativo vigente na Sociedade Industrial privilegia o ensino tecnicista, tendo como função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis, de acordo com suas aptidões” (BEHAR, 2009, p.15). Essa afirmação vem ao encontro da clara necessidade de formação de mão de obra especializada para as mais diversas atividades remuneradas existentes na sociedade. Assim, a formação de professores não haveria de seguir por outra via que não a mesma das demais graduações, pela qual a conclusão de um curso de ensino superior no Brasil coloca o graduado em um pequeno grupo de cidadãos que possuem ensino superior completo, o que pode levar o indivíduo a certa ascensão, se não social, no mínimo intelectual.

Nesse ínterim, o poder público também contribui para o discernir da modalidade de aprendizagem a distância com o propósito de reduzir a exclusão digital. Dessa maneira, a EAD ganha forma no Brasil com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que integralizou essa modalidade de ensino ao sistema nacional.

Todavia, o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamentava o artigo 80 da LDB, foi revogado. E, desse decreto, o entendimento legal sobre Educação a Distância no Brasil foi alterado, passando a vigorar conforme a redação do Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que considera em seu artigo 1º

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

Com o Decreto de 2005 (BRASIL, 2005), a modalidade EAD começou a ocupar um lugar no mercado, pois instituições públicas e privadas passaram a oferecer cada vez mais cursos nessa modalidade. Recentemente, com a reforma da legislação sobre educação, a EAD passou a apresentar um crescimento vertiginoso frente a estagnação da oferta de vagas no ensino presencial. Dessa forma, “o efeito foi um aumento significativo de polos presenciais em 2017, marcando maior presença no local onde a instituição se encontra, e um crescimento no interior dos estados, ampliando geograficamente o alcance da instituição” (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 7).

Como a EAD se constitui em uma modalidade que aproxima e se apropria das tecnologias disponíveis, em ambas as áreas as inovações têm sido frequentes, delineando uma contínua e rápida evolução. Todavia, um quesito continuará sendo fundamental: a vontade de aprender deverá ser mantida pelos acadêmicos independente dos conteúdos ministrados, e esse é um dos desafios dos profissionais que elaboram os materiais disponibilizados na Educação a Distância.

Para tanto, além de incentivar a proatividade do acadêmico, é necessário que as ferramentas educacionais estejam disponíveis e atualizadas — não só, mas em especial na Educação a Distância. Com isso, buscou-se, na Instituição de Ensino Superior (IES) investigada, quais são os procedimentos adotados, desde apresentação e disponibilização dos materiais físicos aos acadêmicos, apoio presencial nos polos, bem como acesso aos materiais digitais para estudos dos conteúdos e, ainda, como se dá a vivência acadêmica no ambiente virtual de aprendizagem. Ainda se promove a integração acadêmica por meio de fóruns, conversas telefônicas individualizadas e videoconferências realizadas no contexto das disciplinas específicas, visando oferecer a oportunidade de apropriação do conhecimento potencial disponível para o acadêmico.

[...] o conhecimento é concebido como resultado da ação do sujeito sobre a realidade, estando o aluno na posição de protagonista no processo de aprendizagem construída de forma cooperativa, numa relação comunicativa renovada e reflexiva

com os demais sujeitos. Neste paradigma, a prática pedagógica considera o processo e as ações mais significativas que o produto deles resultantes (BEHAR, 2009, p. 16).

A construção do conhecimento individual faz do acadêmico da Educação a Distância o próprio gestor da qualidade de seus estudos durante o percurso formativo trilhado de sua aprendizagem, uma vez que a Educação a Distância consolida a tendência do desenvolvimento de competências e habilidades respeitando as individualidades dos acadêmicos, assim como a autonomia, autoria e interação, centrando a aprendizagem na identificação e na solução de problemas (BEHAR, 2009).

Cabe lembrar que a Educação a Distância não se resume apenas ao uso de computadores e redes virtuais destinadas ao ensino. Como destaca Behar

[...] um novo espaço pedagógico está em fase de gestação, cujas características são: o desenvolvimento das competências e das habilidades, o respeito ao ritmo individual, a formação de comunidades de aprendizagem e as redes de convivência [...] (2009, p. 16).

Deve-se considerar então a formulação de novas práticas pedagógicas, como o acadêmico é estimulado a cumprir com uma rotina de estudos e desenvolver a sua autonomia, e dessa maneira reafirmar a reflexão apresentada por Moraes (2010) de que a Educação a Distância apresenta novos paradigmas tanto aos processos de ensino e aprendizagem quanto à composição do público e seu formato de turma ou classe.

Percebe-se que o EAD transporta um conjunto de novos paradigmas, sendo o conhecimento um processo inacabado e ativado pela subjetividade do indivíduo. Os fatores distância e tempo não justificam a inexistência da interatividade e sociabilidade, mas permitem que o conhecimento ultrapasse a dimensão material da sala de aula (NEDER, 2000).

O modelo EAD prevê que a aprendizagem seja o epicentro do movimento, com o desenvolvimento de pesquisas e a busca da democratização do ensino e melhoramento nos padrões de qualidade da educação brasileira. Além disso, torna-se um processo de valorização do aprendiz, já que os conhecimentos prévios são validados como base inicial para o conhecimento e a presença do professor é identificada como um agente modelador dessa trajetória (BEHAR, 2009).

Moraes (2010, p. 18), esclarece que a Educação a Distância “[...] nos obriga a redefinir a figura do professor e o formato dos materiais e dos procedimentos didáticos. Esses conceitos e essas noções são flexibilizados ou remodelados”. Tratando desses potenciais, o modelo EAD também necessita que os materiais oferecidos proporcionem uma dinamização dos conteúdos e que o acadêmico tenha comprometimento com suas leituras e interpretações dos materiais disponibilizados.

A respeito da preparação dos materiais didáticos, algumas práticas adicionadas ao ensino superior podem ser interpretadas como a continuação do ensino tradicional, uma vez que as características culturais e regionais e a concepção de indivíduo não são consideradas no processo da construção das atividades pedagógicas.

Nesse âmbito, conforme Moraes (2010, p. 18), a disponibilização de materiais “impressos e não impressos”, o acompanhamento do processo de aprendizagem por “provas e testes” e o uso de “mecanismos de interação” como fóruns e objetos de aprendizagem podem ser elencados como o conjunto de elementos didáticos no modelo EAD, os quais podem fazer diferença em relação a não reproduzir o modelo tradicional de ensino.

A EAD permite que o acadêmico seja responsável por sua rotina de estudos, e sabe-se que essa rotina muitas vezes é compartilhada com as horas de trabalho, a dedicação à família e os momentos de lazer. No entanto, a composição de um perfil acadêmico pode esclarecer que características são necessárias para quem se dispõe ao modelo EAD. García Madruga e Martins Cordero (1987) mencionam que o acadêmico deverá assumir a autodireção dos seus estudos, possuir experiência de vida para aliar o seu cotidiano às práticas pedagógicas e apresentar autodeterminação para buscar orientações mais práticas. A respeito dessas características, podemos lembrar de que, para atingir um bom aproveitamento de sua aprendizagem, os acadêmicos devem ter: “autonomia, auto formação, autoaprendizagem, auto regulação, etc.” (PRETI, 2000, p. 129).

Para atingir o público acadêmico, o modelo EAD pode ser oferecido totalmente on-line por meio da oferta chamada semipresencial; nesse caso, há encontros presenciais semanais no polo. Também podemos identificar a existência dessa modalidade de ensino para cursos de especialização ou formação continuada.

O atendimento do modelo EAD deve prever a existência de polos presenciais, disponibilização de biblioteca física ou virtual, assim como atendimento institucional e orientação pedagógica em relação ao andamento das práticas.

## **2 Procedimentos Metodológicos**

Com a finalidade de responder aos objetivos deste artigo, foram empregados diferentes processos de pesquisas qualitativa e quantitativa, pois compreendemos que há a necessidade de fornecer dados físicos sobre o tema. Porém, ao mesmo tempo, há a necessidade de interpretar tais dados, bem como compreender quais são os fatores “ocultos” que traçam as especificidades da modalidade de ensino EAD. Nesse caso, a pesquisa pode ser considerada também exploratória, uma vez que busca compreender o tema em questão.

A pesquisa amparou-se em uma série de referências teóricas para endossar a pesquisa bibliográfica sobre a EAD, com autores como Moraes (2010) e sua discussão em torno da didática; Behar (2009), que contribui ao evidenciar os modelos pedagógicos; Neder (2000) e Preti (2000), autores que buscam desde o início do novo milênio significar e ressignificar teoricamente essa modalidade de ensino superior; e Silva (2013), por realizar o debate e a comparação sobre a EAD e o modelo presencial já consolidado no cenário educacional brasileiro e mundial.

Para realizar a verificação da evolução do número de matrículas e do número de concluintes dos cursos de formação de professores de Geografia, foram realizadas análises quantitativas com base na pesquisa exploratória (GIL, 2008). Buscou-se respostas na base de

dados disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), utilizando-se das sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior do período compreendido entre 2010 e 2018.

Dessa maneira, foram obtidas informações sobre o número de matrículas e de concluintes nas modalidades presencial e a distância dos cursos de formação de professores de Geografia. A partir da exploração dos dados, foi possível ordenar a análise pelo método comparativo (GIL, 2008) por meio de um tratamento estatístico que ficou restrito à obtenção das porcentagens de cada grupo por ano e por modalidade, o que permitiu a comparação direta e a representação gráfica da evolução do número de matrículas e do número de concluintes nos cursos de formação de professores de Geografia ao longo do período analisado.

Em um segundo momento da análise de dados, houve a observação de documentos institucionais como Atas de Reunião, Projeto Político Pedagógico do curso, Matriz Curricular, entre outros materiais didáticos a que os acadêmicos têm acesso, para a verificação de como são desenvolvidas as ações convergentes entre teoria e prática na IES pesquisada. Destacamos ainda que a experiência profissional vivenciada pelos autores na IES foi levada em consideração, pois, dessa maneira, há de fato análise e contribuição do conhecimento adquirido por meio de tais experiências, permitindo a observação de pontos a serem fortalecidos no fazer pedagógico, com vistas a buscar sempre a excelência do processo de ensino-aprendizagem.

### **3 Resultados e Discussões**

#### **3.1 Avaliação da evolução das matrículas e concluintes nos cursos de formação de professores**

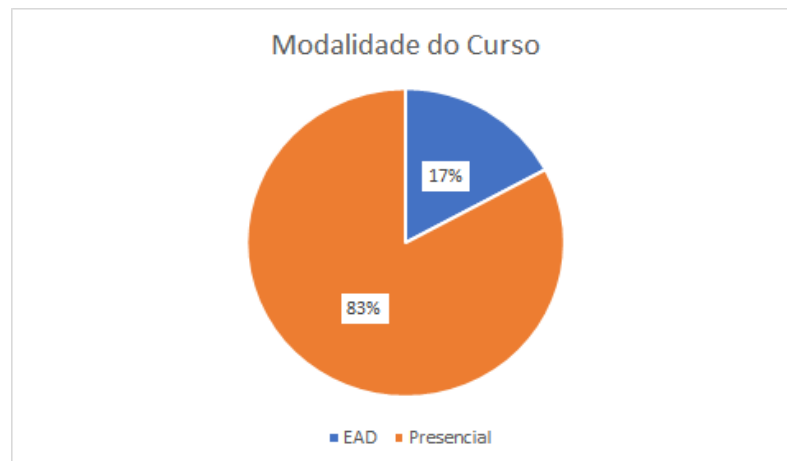
Iniciemos o debate em torno dos dados e resultados obtidos neste trabalho evidenciando que, por meio da pesquisa exploratória realizada nos dados públicos da Sinopse Estatística da Educação Superior disponibilizados pelo INEP (2019), foi verificado que no ano de 2018 foram oferecidos no Brasil 321 cursos de graduação em instituições de ensino superior para formação de professores de Geografia. Desses, 266 são ofertados na modalidade presencial, sendo 195 em instituições públicas e 71 em instituições privadas. Na modalidade a distância, são 55 cursos ofertados, dos quais 22 são ofertados em instituições públicas e 33 em instituições privadas. Assim, 83% dos cursos são ofertados na modalidade presencial e 17% dos cursos estão na modalidade de Educação a Distância (figura 1).

Já com relação à abrangência das matrículas, apesar de haver um número significativamente menor de cursos na modalidade EAD, é nela que se concentram 42% das matrículas (figura 2). Ou seja, a modalidade presencial, apesar de representar 83% dos cursos, consegue atender 58% do público matriculado, enquanto os cursos na modalidade EAD, que representam apenas 17% do total, captam 42% das matrículas. Esses dados demonstram a grande potencialidade de atendimento dos cursos na modalidade EAD; todavia, com isso,



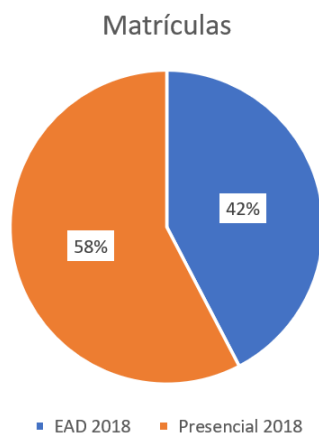
recai sobre os cursos na modalidade EAD a grande responsabilidade pela formação integral do futuro professor de Geografia.

Figura 1 - Cursos de formação de professores de Geografia por modalidade de ensino



Fonte: INEP (2019).

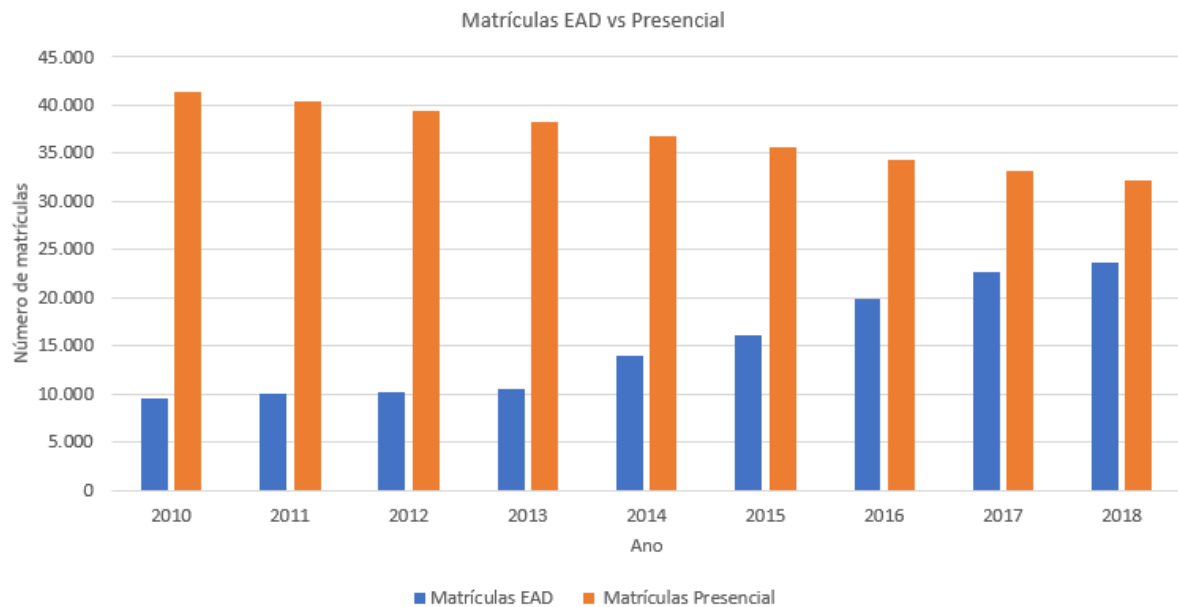
Figura 2 - Matrículas em cursos de formação de professores de Geografia por modalidade de ensino



Fonte: INEP (2019).

Com relação às matrículas em cursos de formação de professores, a modalidade a distância vem apresentando grande crescimento no Brasil. Como podemos observar na figura 3, a partir do ano de 2014 o crescimento no número de matrículas passa a subir, ao passo que o número de matrículas nos cursos presenciais já demonstrava queda desde 2011, o que reforça a importância do aprimoramento das ferramentas de ensino, assim como do acompanhamento constante da eficácia das práticas pedagógicas aplicadas na modalidade de Ensino a Distância.

Figura 3 - Matrículas em cursos de formação de professores de Geografia



Com a análise dos dados de matrículas e concluintes dos cursos de formação de professores de Geografia, o que se pode perceber é o aumento do número total de matrículas passando de 50.871 no ano de 2010 para 55.954 no ano de 2018 em cursos de formação de professores de Geografia. Comparando os números de matrículas, é possível verificar um crescimento em torno de 10%; já quando se analisa o crescimento no número de concluintes no mesmo período, o que se percebe é um crescimento em torno de 4,7% no número de concluintes, que passou de 7.953 em 2010 para 8.329 em 2018. Tal resultado demonstra a importância de realizar pesquisas, reflexões teóricas e aperfeiçoamento prático das ferramentas pedagógicas que compõem o Ensino a Distância, a fim de proporcionar uma formação adequada dos acadêmicos que se matriculam nessa modalidade de ensino.

### 3.2 Procedimentos metodológicos de inserção do acadêmico da modalidade a distância às atividades práticas

No Ensino a Distância de licenciatura em Geografia da Instituição de Ensino Superior pesquisada neste artigo, utiliza-se das seguintes ferramentas pedagógicas: livro da disciplina, trilha de aprendizagem e videoaulas. Assim, parte-se do pressuposto que é a partir dessas ferramentas pedagógicas que é possível aliar a teoria e a prática do ensino de Geografia.

A trilha de aprendizagem está disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual o professor aborda de maneira dialógica pontos-chave da disciplina ao acadêmico por meio da escrita e disponibilização dos *links* dos materiais pedagógicos. Desse modo, é na trilha de aprendizagem que o acadêmico, também, terá acesso ao livro da disciplina, aos vídeos didáticos e a demais materiais de apoio. Estes últimos são escolhidos pelo professor da

disciplina e podem ser compostos por artigos científicos, reportagens de sites relevantes, vídeos didáticos on-line de livre acesso e outros materiais didáticos elaborados pelo docente.

A partir das experiências vivenciadas na IES e de acesso a materiais institucionais e pedagógicos, verificou-se que algumas ferramentas pedagógicas se sobressaem na utilização da teoria e da prática. Destacam-se os conteúdos abordados nos livros das disciplinas, os vídeos de saída de campo, os documentos de práticas elaboradas por docentes e a seleção e disponibilização de materiais de apoio para os acadêmicos. Tais ferramentas serão detalhadas e explicadas durante a explanação deste tópico do artigo.

O **livro da disciplina** é um dos materiais didáticos disponibilizados ao acadêmico em formato impresso e on-line. Ele aborda os conteúdos fundamentais vinculados à disciplina a partir da ementa e compõe um dos principais materiais de estudos dos acadêmicos. Esse material é produzido por professores da IES ou autores externos especialistas nas temáticas e respeita normas institucionais de produção. O processo de elaboração e produção é acompanhado por uma equipe multidisciplinar, em que coordenador e colegiado do curso, setores de revisão ortográfica e gramatical e de diagramação estão envolvidos, juntamente com o(s) autor(es) do livro. Progressivamente, os livros das disciplinas são reescritos, conforme indicação e aprovação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), colegiado e instâncias superiores da IES.

A partir de 2018, os livros das disciplinas do curso de licenciatura em Geografia que foram reescritos passaram a apresentar sugestão de planos de aulas referente a conteúdos abordados no material pedagógico. Tal decisão foi tomada por representantes docentes e pela coordenação do curso e aprovada em reuniões do colegiado. A sugestão de aula apresentada nos livros pode ser do próprio autor ou por citação referenciada de planos de aulas disponíveis em sites direcionados ao professor, como, por exemplo, o Portal do Professor do site do Ministério da Educação.

Algumas **sugestões de aula** presentes no livro da disciplina são descritas a partir de um plano de aula, discorrendo os objetivos, a metodologia e as ferramentas utilizadas, enquanto outros livros apresentam as sugestões de aula a partir de práticas pedagógicas.

Diante dessas sugestões de plano de aula ou atividades práticas pedagógicas, entende-se que o acadêmico seja capaz de compreender a maneira de aplicar o conteúdo geográfico de forma pedagógica como futuro professor. Além disso, essas sugestões podem auxiliar os acadêmicos durante as disciplinas de estágio obrigatório, quando efetivamente será seu primeiro contato acadêmico da teoria com a prática pedagógica em sua regência, tanto no Ensino Fundamental (Anos Finais) quanto no Ensino Médio.

Atualmente, os livros das disciplinas que apresentam as sugestões de aula são referentes às disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino de Geografia, Fundamentos Epistemológicos de Geografia, Cartografia e Sensoriamento Remoto, Tecnologia da Informação e Comunicação do Ensino de Geografia, Geografia Humana e da População, Geografia do Brasil, Geografia Econômica, Biogeografia e, ainda, Recursos Naturais, Meio Ambiente e Desenvolvimento. Essa inserção cresce com a produção dos livros de Geografia

Urbana e o de Geografia Rural, ambos ainda em processo de produção, mas que apresentam, também, as sugestões de aulas.

Outra ferramenta pedagógica utilizada na IES para aliar teoria e prática são os **vídeos de saída de campo**. Esses vídeos começaram a ser elaborados no curso de licenciatura em Geografia a partir de 2018, tendo duas disciplinas com vídeos elaborados e gravados pertencentes às disciplinas de Geomorfologia e Geografia Urbana. O objetivo é levar o acadêmico do Ensino a Distância a desfrutar de uma análise do espaço geográfico a partir de um local escolhido pelo docente por meio do material audiovisual.

Nesses dois casos, montou-se uma equipe composta por docentes do curso e tutores com a finalidade de elaborar o roteiro do vídeo: o lugar a ser gravado e os aspectos a serem demonstrados e explicados. Posteriormente, os roteiros foram analisados e aprovados pelo colegiado do curso.

Após o roteiro ser aprovado pelo curso, ele é direcionado ao setor de produção de vídeos institucional, que possui uma equipe técnica e equipamentos especializados em filmagens. Primeiramente, são filmados todos os aspectos geográficos a serem demonstrados e, posteriormente, o docente responsável pela disciplina grava em estúdio institucional próprio o áudio dessa produção.

O vídeo de saída de campo da disciplina de Geografia Urbana foi gravado na cidade de Blumenau, demonstrando os principais fluxos desse espaço urbano. E o vídeo de Geomorfologia capturou imagens das cidades de Itajaí e de Balneário Camboriú, pelo qual procurou-se mostrar a geomorfologia local e a ocupação humana. As filmagens desse último vídeo foram realizadas nos seguintes pontos: mirante do Morro da Cruz, Morro do Careca, Canto do Morcego em Itajaí e Molhe da Barra Sul em Balneário Camboriú.

Um dos intuitos dos vídeos de saída de campo é incentivar os acadêmicos a realizarem essas observações e análise geográfica no espaço local/regional que os cerca, além de dar as bases teóricas e práticas para incorporarem essa atividade pedagógica como futuros professores de Geografia. Diante dessa importância, o Núcleo Docente Estruturante e o colegiado do curso de Geografia da IES pesquisada buscam progressivamente elaborar e produzir vídeos de saída de campo em outras disciplinas.

Outra ferramenta pedagógica utilizada na IES no curso de Geografia que busca aliar teoria e prática são roteiros de **atividades práticas** desenvolvidas pelos docentes. Essas atividades práticas são consideradas materiais de apoio e ficam disponíveis na trilha de aprendizagem no AVA do acadêmico. Atualmente, as disciplinas que possuem atividades práticas são Cartografia e Sensoriamento Remoto, Introdução à Geologia, Biogeografia e Recursos Hídricos.

A prática da disciplina de Cartografia e Sensoriamento Remoto prevê um roteiro de atividade para o acadêmico utilizar o *Google Maps*, com o objetivo de explorar a utilização pedagógica dessa ferramenta pela criação de rotas entre locais. Já a prática da disciplina de Recursos Hídricos aborda as propriedades físicas da água a partir de um experimento simples realizado com água, conta-gotas, óleo ou azeite, álcool e moedas. A atividade prática vinculada à disciplina de Biogeografia propõe-se a realizar análise da dinâmica existente entre

os seres vivos e o meio ambiente observado, que poderá ser desde um jardim até um espaço maior com área verde. E, por último, a prática da disciplina de Introdução à Geologia traz um roteiro para o acadêmico criar uma maquete das placas tectônicas.

Diante disso, a partir dessas atividades práticas, o acadêmico tem acesso a exercícios que poderão ser desenvolvidos em sua residência ou no polo de apoio presencial, com base em um roteiro que guia essa prática. Futuramente, como professor de Geografia, ele poderá aplicar essas atividades, também, com os alunos do ensino básico, pois tratam-se de práticas pedagógicas que podem ser adaptadas à realidade escolar.

Além das atividades práticas, há outros materiais de apoio que o docente pode incorporar às trilhas das disciplinas que oferecem subsídios aos acadêmicos para aliar a teoria com a prática pedagógica. Podem-se citar artigos, vídeos on-line e outros materiais pedagógicos de livre acesso que o professor pode trazer para trilha como opção de leitura e reflexão sobre o assunto abordado.

Outro recurso utilizado na IES pesquisada e também no curso de Licenciatura em Geografia, para aliar teoria e prática de forma interdisciplinar, são as disciplinas semestrais denominadas **Prática Interdisciplinar**, realizadas a partir do 2º módulo (semestre) até a finalização do curso (8º módulo). Cada Prática Interdisciplinar possui um tema de pesquisa que abrange de forma interdisciplinar as disciplinas que compõem aquele semestre. O objetivo dessas disciplinas é o acadêmico entrar em contato com a iniciação científica, aperfeiçoar sua habilidade de leitura e escrita e oportunizar pesquisa local e/ou regional.

Nas disciplinas da Prática Interdisciplinar, os acadêmicos, orientados pelos atores pedagógicos (tutor externo, tutor interno e docente) da IES desenvolvem uma pesquisa acerca do assunto em questão e produzem um *paper* (artigo). Definiu-se que a produção do *paper* se realize em etapas, conforme o acadêmico avance nas disciplinas da Prática Interdisciplinar (semestres) do curso, sendo da seguinte maneira:

- 1ª disciplina de Prática Interdisciplinar (2º módulo): entrega de um documento padrão e institucional, no qual o acadêmico deverá redigir citações curtas e longas sobre o tema de pesquisa e construir as referências bibliográficas.
- 2ª disciplina de Prática Interdisciplinar (3º módulo): o acadêmico deverá redigir em um documento padrão e institucional a fundamentação teórica sobre o assunto pesquisado, além de colocar nele as referências bibliográficas.
- 3ª disciplina de Prática Interdisciplinar (4º módulo): o acadêmico deverá apresentar todas as etapas já desenvolvidas nos módulos anteriores e descrever a introdução e os resultados e métodos — sendo que essas escritas devem ser a respeito do tema escolhido pedagogicamente para esse módulo do curso.

A partir da 4ª disciplina de Prática Interdisciplinar, no 5º módulo do curso, o acadêmico deverá entregar um *paper* com todas as etapas previstas escrevendo sobre o tema interdisciplinar do módulo em questão. No curso de licenciatura em Geografia, os temas geradores de pesquisa por módulo foram definidos em reunião do Núcleo Estruturante de Cursos (NDE) e do colegiado do curso. Seguem os assuntos definidos:

- Introdução à pesquisa (1ª disciplina de Prática Interdisciplinar);
- Termos e Conceitos do Ensino de Geografia (2ª disciplina de Prática Interdisciplinar);
- Representação Cartográfica do Espaço Geográfico (3ª disciplina de Prática Interdisciplinar);
- A dimensão Ambiental na Construção do Espaço Geográfico (4ª disciplina de Prática Interdisciplinar);
- Organização e Configuração do Espaço Produtivo (5ª disciplina de Prática Interdisciplinar);
- Paisagem Geográfica como Recursos Didáticos para a Educação Ambiental (6ª disciplina de Prática Interdisciplinar);
- Formação de Territórios Culturais e Políticos (7ª disciplina de Prática Interdisciplinar).

Além das disciplinas de Prática Interdisciplinar, as disciplinas de **Estágio Curricular Obrigatório I, II e III** retratam o contato do acadêmico entre a teoria e o meio profissional. É nessas disciplinas que a base teórica se une às performances práticas, quando se pode identificar as facilidades e os desafios da prática docente. Pode-se destacar também a oportunidade de o acadêmico vivenciar momentos com os professores experientes de Geografia que atuam nas escolas e compactuar com eles de novas práticas pedagógicas.

Para vincular o acadêmico estagiário à escola, é necessário que ele apresente documentos institucionais necessários ao Estágio Supervisionado, tais como a Carta de Apresentação e o Termo de Compromisso. Esses documentos demonstram a credibilidade institucional do estágio e o comprometimento do acadêmico com a prática do estágio no ambiente escolar.

Os estágios são organizados por práticas de observação, regência, produção textual e socialização das experiências vivenciadas. A fase de observação é composta pelo Estágio I e condiz na observação de 15 horas/aula da disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A essa etapa dá-se o nome de Preparação, pois se constitui a experiência que antecede a prática de regência.

A prática regente é realizada nos Estágios II e III, que acontecem no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, respectivamente. A fase de regência constitui-se em 20 horas/aula de observação e 5 horas/aula de regência para cada estágio. Essa fase pode ser interpretada como um ensaio para a prática profissional futura. Para tanto, é importante recordar que a prática do estágio exige que o acadêmico possua o domínio dos conteúdos, postura profissional e flexibilidade na interação com os alunos, professores e funcionários da escola.

As fases de observação e regência são precedidas pela elaboração do Projeto de Estágio com modelo padronizado institucionalmente. Para dar início a elaboração deste, é necessário um consenso sobre o tema que será abordado. O tema poderá ser escolhido a partir das áreas de concentração disponíveis nas Diretrizes do Estágio, juntamente com a disponibilidade e a programação do professor regente escolar e do acadêmico.

No Projeto de Estágio encontram-se a justificativa, os objetivos, a metodologia e a fundamentação teórica em meio ao tema abordado e o cronograma de realização do estágio. Posteriormente, o acadêmico aprofunda teoricamente esse documento e elabora o *paper* do estágio que apresentará, além dos itens já definidos anteriormente, os relatos dos procedimentos do estágio e as referências bibliográficas utilizadas.

Ao final, os acadêmicos também entregam o Registro de Frequência e a ficha de Avaliação de Estágio, preenchidos pelo professor regente da unidade escolar e pela administração escolar, viabilizando e validando a prática de estágio.

A socialização do estágio é realizada de duas formas, dependendo do modelo de oferta em que o acadêmico se encontra. Na oferta semipresencial, a socialização é realizada em sala de aula com o tutor externo da turma, onde o acadêmico apresenta verbalmente um relato do processo de estágio vivenciado. E, na oferta *flex*, o acadêmico apresenta um relato escrito em seu AVA, de acordo com duas perguntas elaboradas pelo docente da disciplina na IES. As perguntas mais frequentes estão direcionadas à justificativa da escolha dos objetivos descritos no Projeto de Estágio e quais foram as maiores dificuldades durante a elaboração do Projeto de Estágio e no andamento da prática.

Durante os estágios, os acadêmicos, independentemente de estarem vinculados à oferta semipresencial ou *flex*, são acompanhados e orientados pessoalmente — por tutores externos presentes no polo de apoio presencial — e virtualmente — por docentes da disciplina e por tutores internos pelo intermédio de ferramentas institucionais de comunicação à distância.

Nesse contexto, diante do exposto, verifica-se que na IES pesquisada as ferramentas pedagógicas utilizadas para aliar a teoria e prática foram: sugestões de aulas no livro das disciplinas, vídeos de saída de campo, roteiros de atividades práticas de disciplinas e disciplinas curriculares obrigatórias que estão vinculadas às sete disciplinas de Prática Interdisciplinar e três de Estágio.

No entanto, para que tal metodologia funcione, é necessário que o acadêmico desenvolva autonomia no seu processo de estudo e utilize essas ferramentas pedagógicas, o que muitas vezes se torna um desafio ao profissional de educação, pois se faz necessário estimular o acadêmico ao desenvolvimento dessa autonomia, bem como enfatizar a importância desse processo.

As ferramentas pedagógicas disponíveis no AVA, como o livro da disciplina, os materiais de apoio, os vídeos de saída de campo, entre outros, cumprem com o seu objetivo somente se utilizados e refletidos pelo acadêmico. Diante disso, de acordo com a experiência vivida na IES pesquisada, é importante aprimorar técnicas pedagógicas para ampliar a utilização desses materiais pelos acadêmicos.

Tais aspectos lançam a hipótese de que se faz necessário ampliar a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ainda nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de proporcionar ao estudante o desenvolvimento da sua autonomia no processo de estudos desde a educação básica. Dessa maneira, mesmo que carecendo de pesquisa com mais afinco, presumimos que o futuro acadêmico chegaria mais preparado para

cursar o ensino superior à distância. Podemos ainda considerar que estamos passando por um momento de transição no que tange a esta discussão, o que de fato abre um leque de possibilidades para investigações futuras.

### **Considerações Finais**

A análise dos dados da sinopse estatística do INEP revela o crescimento da Educação a Distância e ainda a tendência de ela ultrapassar em número de matrículas nos próximos anos a educação presencial. Trata-se de algo revelador, apesar de esperado, frente às possibilidades que o EAD projeta na vida acadêmica do ingressante. Todavia, esse fato redobra a importância do comprometimento tanto dos acadêmicos na elaboração de suas tarefas e na manutenção da curiosidade acadêmica, como também da necessidade de investimentos constantes no desenvolvimento de materiais de estudo e métodos de Ensino a Distância que permitam ao acadêmico, cada vez mais, seguir assimilando conteúdos, ampliando seus conhecimentos e se desenvolvendo como futuro profissional da educação.

A análise demonstra algo maior do que a inovação da modalidade de Ensino a Distância. O que fica perceptível, ao se observar os dados, é o crescimento na oferta de vagas. Nesse contexto, faz-se necessário aprofundar as investigações científicas, a fim de se identificar os fatores que levaram ao crescimento diferenciado entre o número de matrículas e o número de concluintes nos cursos de formação de professores de Geografia.

A partir das experiências profissionais vividas e dos documentos analisados na IES pesquisada, verificou-se que são utilizadas ferramentas pedagógicas e disciplinas obrigatórias para proporcionar ao acadêmico momentos que incluem teoria e prática. Das ferramentas pedagógicas, destacam-se os vídeos com saída de campo, os roteiros de atividade prática, as sugestões de aulas e a escrita de *paper* (artigos) com temas interdisciplinares ou oriundos das atividades de estágio obrigatório. Nesse contexto, vivencia-se como desafio o estímulo de desenvolver a autonomia de estudos do acadêmico e ampliar a utilização e reflexão desses materiais pelos acadêmicos.

Diante disso, podem ser definidas perguntas para futuras pesquisas, tais como: a facilidade de ingresso nos cursos privados na modalidade EAD poderia estar levando a ingressos movidos pela impulsividade dos indivíduos em obter uma habilitação profissional de nível superior? Os acadêmicos que escolhem a EAD estão cientes sobre a dedicação necessária para conduzir os seus estudos, destinando um tempo adequado para o desenvolvimento de leituras, pesquisas e escrita de trabalhos acadêmicos? Contudo, tal hipótese necessita de trabalhos específicos para comprovação, ficando aqui delineada a possibilidade para próximos trabalhos.



## Referências Bibliográficas

ASSUMPÇÃO, Cristiana Mattos. Vantagens e riscos de uma expansão acelerada de polos em 2017. *In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO A DISTÂNCIA. Censo EAD.BR 2017: Relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil.* Curitiba: Intersaberes, 2018. 402p.

BEHAR, Patricia Alejandra (org). **Modelos pedagógicos em Educação a Distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009, 310p.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf). Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 21 maio 2020.

CORRÊA, Angela Cristina *et al.* Resistência à mudança na educação superior: design e operacionalização de um instrumento de medida para o MEES. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 55-78, abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/25685>. Acesso em: 4 nov. 2019.

GARCÍA MADRUGA, Juan A.; MARTÍN CORDERO, Jesús I. **Aprendizaje, comprensión y retención de textos.** Madrid: UNED, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 21 set. 2019.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico.** São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de ressignificação do processo educacional. PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância: construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE- UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 187-227.

PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância: construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SILVA, Ismael Gonçalves da. Avaliando o aprendizado à distância versus o presencial: a que distância a educação on-line se encontra do ensino presencial? **Revista FGV Online**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 26-37, abr. 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/19366>. Acesso em: 17 set. 2019.