

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROGRAMA DE MESTRADO EM ARQUITETURA E URBANISMO

VICTOR CRAVIÉE RÊGO BRANDÃO

**O ENSINO DE PROJETO DE ARQUITETURA E OS DESAFIOS DE
APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA NO ENSINO A DISTÂNCIA**

BRASÍLIA

2020

VICTOR CRAVIÉE RÊGO BRANDÃO

**O ENSINO DE PROJETO DE ARQUITETURA E OS DESAFIOS DE
APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA NO ENSINO À DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

Orientadora: Dra. Maria Eleusa Montenegro

BRASÍLIA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

BRANDÃO, VICTOR CRAVIÉE RÊGO

O Ensino de Projeto de Arquitetura e os Desafios de Aprendizagem a Disciplina no Ensino a Distância.

[Distrito Federal] 2020.

xvii, 89p., 210 x 297 mm (FAU/UniCEUB, Mestre, Arquitetura e Urbanismo, 2020).

Dissertação de Mestrado – Centro Universitário de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo.

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Brandão, V. C. R. (2020). O Ensino de Projeto de Arquitetura e os Desafios de Aprendizagem da Disciplina no Ensino a Distância. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 89p.

CESSÃO DE DIREITOS

AUTOR: Victor Craviée Rêgo Brandão

TÍTULO: O Ensino de Projeto de Arquitetura e os Desafios de Aprendizagem da Disciplina no Ensino a Distância

GRAU: Mestre ANO: 2020

É concedida ao Centro Universitário de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação de mestrado e para emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte dessa dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem autorização por escrito do autor.

Victor Craviée Rêgo Brandão

Sqs 109, bl. B - 70.372-020 Brasília – DF – Brasil
e-mail: victor.craviee@gmail.com

VICTOR CRAVIÉE RÊGO BRANDÃO

O ENSINO DE PROJETO DE ARQUITETURA E OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA NO ENSINO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

Brasília, 27 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora

Profa. Maria Eleusa Montenegro, Dra.

Orientadora

Profa. Eliete de Pinho Araujo, Dra.

Examinador Interno

Prof. Flávio Cesar de Siqueira Marques, Dr.

Examinador Externo

À memória da minha avó. Toda esta construção é para ela.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe pelo amor incondicional, ajuda, compreensão e colo.

Ao meu pai pelo amor incondicional e pelas valiosas conversas.

A minha irmã e melhor amiga pela jornada.

A minha orientadora, pela atenção, comprometimento e disponibilidade.

Aos amigos que dão força e trazem à tona a risada mesmo nos tempos difíceis.

RESUMO

Disserta-se neste trabalho sobre os caminhos da educação a distância no Brasil, suas características e contornos nos tempos atuais. Tem-se como objetivo investigar a viabilidade do ensino de Projeto de Arquitetura a distância, seus agentes atuantes e interesses por trás da difusão do ensino a distância. Com esse intento, fez-se uso de pesquisa bibliográfica, da pesquisa de campo, de dados coletados junto ao Ministério da Educação e da análise documental das principais instituições de ensino em modalidade integralmente EAD, clarificando sobre as disciplinas presenciais para os cursos a distância em contraste com as novas bases curriculares integralmente a distância. A pesquisa de campo realizada com professores de arquitetura confirmou importantes informações que corroboraram e complementaram a pesquisa bibliográfica, como motivos que inviabilizam o ateliê digital. Adicionalmente, algumas experiências internacionais que visam e visaram à criação de ateliês virtuais de projeto foram analisadas para descobrir se tiveram êxito ou não e suas razões. Verificou-se, então, que não obtiveram sucesso devido à inexistência de uma plataforma que conseguisse reproduzir as dinâmicas presenciais e metodologias. Concluiu-se que, do ponto de vista metodológico, é sim possível haver transmissão de conhecimento em EAD, mas há escassez de metodologias, tecnologias e disseminação de tecnologias já existentes para que se obtenham resultados mais satisfatórios dentro da disciplina de Projeto de Arquitetura. Entretanto há sério descumprimento de normas que dizem respeito à qualidade das graduações de arquitetura e urbanismo e, dessa forma, receia-se pela qualidade dos cursos que ofertam a disciplina de Projeto de Arquitetura a distância.

Palavras-chave: Ensino a distância. Arquitetura e EAD. A disciplina Projeto de Arquitetura a distância.

ABSTRACT

Discusses about distance education in Brazil, its characteristics and contours in the current times. The objective is to investigate the viability of distance education in architecture design, its acting agents and interests behind the diffusion of distance education. To this intent was made use of bibliographic research, field research, data gathered within the Ministry of Education and data analysis of the main educational institutions in full distance education. A field research gathered information within architecture professors confirmed the complemented the bibliographic research. Additionally an analysis of some international virtual design studios was done in an attempt to determine if some level of success was achieved and the reasons for that success. We concluded that, from a methodological point of view, it is possible to transmit knowledge, but lacks methodology, technology and the dissemination of existing ones in order to obtain more reasonable results on virtual design studios. However there is a serious non-compliance of legal aspects that concern the quality of the architecture and urbanism graduations and, therefore, we fear for the quality of those courses that offer the discipline of architecture design at a distance.

Keywords: Distance education. Architecture. Architecture design. Teaching.

ANEXOS

ANEXO A – GRADE CURRICULAR DE ARQUITETURA E URBANISMO DA FACULDADE DOM PEDRO II.....	49
ANEXO B – GRADE CURRICULAR DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNINASSAU	
Maceió.....	50
ANEXO C - PRÓS E CONTRAS DO ATELIÊ DE PROJETOS TRADICIONAIS....	
51	
ANEXO D - PRÓS E CONTRAS DO ATELIÊ DE PROJETOS VIRTUAIS.....	
51	

LISTA DE TABELA

TABELA 1 – RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO QUE OFERTAM/OFERTARAM CURSOS DE ARQUITETURA A DISTÂNCIA.....	26
TABELA 2 – LOCALIZAÇÃO, POR REGIÃO, DOS CAMPI DA IES QUE CONTAM COM	
MAIS	DE
UM.....	
33	
TABELA 3 – PRÓS E CONTRAS DO ATELIÊ DE PROJETOS TRADICIONAIS...35	
TABELA 4 – PRÓS E CONTRAS DO ATELIÊ DE PROJETOS VIRTUAIS.....35	

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO, POR ESTADO, DAS IES QUE OFERECEM GRADUAÇÃO EAD EM ARQUITETURA E URBANISMO.....	45
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEA	Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo
ABED	Associação Brasileira de Ensino a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tecnologias
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAU/BR	Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil
CEDERJ	Centro Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
EAD	Ensino a Distância
FeNEA	Federação Nacional dos e das Estudantes de Arquitetura e Urbanismo do Brasil
FEPLAN	Fundação Padre Laudell de Moura
GEA	Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil
IES	Instituição de Ensino Superior
MEB	Movimento Nacional de Educação Básica
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
RN	Rio Grande do Norte
SACI	Sistema Avançado de Comunicações
SATE	Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem

SESC	Serviço Social do Comércio
SESU/MEC	Secretária de Ensino Superior do Ministério da Educação
SINEAD	Sistema Nacional de Educação a Distância
SINRED	Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
TEC	Tecnologias de Informação de Comunicação
TVE	Televisão Educativa
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UHF	<i>Ultra High Frequency</i>
UnB	Universidade de Brasília
UniCEUB	Centro Universitário de Brasília
UNISA	Universidade Santo Amaro
USP	Universidade de São Paulo
VHF	<i>Very High Frequency</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 JUSTIFICATIVA	12
3 HIPÓTESES	13
4 OBJETIVOS	14
4.1 Geral	14
4.2 Específicos	14
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
5.1 Breve histórico do ensino a distância (EAD)	15
5.2 EAD no Brasil	15
5.3 Características e aspectos importantes da EAD	19
5.4 Como deve ser ministrado o EAD	25
5.5 A Manifestação do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU)	29
5.6 Os cursos EAD em Arquitetura e Urbanismo	31
5.6.1 Os cursos integralmente a distância	32
5.6.2 A disciplina de Projeto nos cursos de arquitetura a distância no Brasil	34
5.6.3 Experiências internacionais de ateliê digital	35
6 METODOLOGIA	42
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	45
7.1 Análise dos dados da pesquisa bibliográfica	45
7.2 Análise de dados da pesquisa de campo	52
7.3 Análise comparativa da pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo	55
8 CONCLUSÕES	58
REFERÊNCIAS	61
ANEXO A – GRADE CURRICULAR DE ARQUITETURA E URBANISMO DA FACULDADE DOM PEDRO II	66
ANEXO B – GRADE CURRICULAR DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNINASSAU - MACEIÓ	67
ANEXO C – PRÓS E CONTRAS DO ATELIÊ DE PROJETOS TRADICIONAIS	68
ANEXO D – PRÓS E CONTRAS DO ATELIÊ DE PROJETOS VIRTUAIS	68
ANEXO E – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERTAM GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO EAD	69
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE ARQUITETURA E URBANISMO	72
APÊNDICE B – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE ARQUITETURA E URBANISMO	76

1 INTRODUÇÃO

Dado o sensível e contínuo crescimento da demanda por plataformas de ensino a distância (EAD) e a resistência de instituições e de muitos acadêmicos a esta modalidade de ensino, surge, com base também nas dimensões continentais do Brasil e possibilidades de alcance da informação pela pluralidade do mundo contemporâneo, o questionamento acerca da viabilidade ou não do ensino de Projeto de Arquitetura para a graduação, talvez o ponto mais nevrálgico dessa discussão, dentro do âmbito da arquitetura e do urbanismo, em ambiente integralmente digital. Este será o objeto deste trabalho

Durante a elaboração deste trabalho o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU/BR, 2019) recusou-se a aceitar o registro de bacharéis em arquitetura e urbanismo formados integralmente a distância por julgar que esses cursos não atendem às exigências mínimas estabelecidas pelo documento Perfis & Padrões de Qualidade, produzido pela Comissão de Especialistas de Arquitetura e Urbanismo da SESU/MEC. Dessa forma, o presente trabalho busca, por meio de pesquisas bibliográficas, mostrar o que é EAD, suas características, limitações e novos perfis de professores e alunos necessários para o efetivo aprendizado na modalidade.

Mais próximo da finalização deste trabalho, ao fim de 2019, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria 2.117/2019 (BRASIL, 2019), que autoriza a oferta de atividades em modalidade EAD para até 40% para os cursos presenciais de graduação, exceto Medicina, tornou de extrema importância o debate sobre tais atitudes. Nesse sentido, o trabalho a seguir visa analisar parâmetros do EAD e da realidade do ensino brasileiro em contraste com alguns recortes internacionais que fazem paralelo com o problema central do trabalho.

Dessa forma, não é possível observar o fenômeno do ensino a distância apenas sob a ótica da teoria, argumentar no campo teórico ou estabelecer modelos e propor novas formas de avaliar a qualidade do conhecimento adquirido pelos graduandos de cursos a distância, mas de fato analisar a lógica que atualmente rege o vertical e desordenado aumento do número de instituições de ensino que ofertam cursos a distância.

Para além do debate metodológico, vale ressaltar que “a sobrevivência das universidades, enquanto instituições de ensino, demanda o desenvolvimento de maior competência no uso da tecnologia da informação e nas novas tecnologias de EAD.” (VEIGA, 1998, p. 2) Portanto, é necessário que haja maior esclarecimento desse fenômeno para que, o quanto antes, as universidades possam exercer sua função em plenas condições de manterem o elevado nível intelectual em compasso com novas demandas sociais.

2 JUSTIFICATIVA

Recentes normativas do Ministério da Educação (MEC) permitiram a criação de cursos integralmente a distância e, até o presente momento da elaboração desse trabalho, 10 cursos já operam ou operaram dessa forma e, ainda segundo o CAU/BR (2019), “no Brasil, existem hoje 32 instituições de ensino que estão autorizadas pelo MEC a oferecer 84.000 vagas de Arquitetura e Urbanismo em mais de 400 polos espalhados pelo país”. Anteriormente a essa permissão, já havia cursos em regime semipresencial; os alunos comparecem a encontros estabelecidos no calendário acadêmico respondendo às demandas do MEC e atendendo às demandas já vigentes que estabelecem padrões mínimos de qualidade para os cursos de graduação.

Dessa forma, há de se provocar o debate e experimentá-lo, de forma a esgotá-lo, para que haja a confirmação da inviabilidade de tal processo ou a negação de preceitos até então estabelecidos que cercam os debates e as práticas sobre EAD e o ensino como um todo. A necessidade de maior aprofundamento sobre o tema se faz necessária pela dimensão que o ensino a distância toma ano a ano e, portanto, pela vigente demanda por adaptação das instituições de ensino superior às novas circunstâncias impostas pela contemporaneidade, de forma a se colocarem mais uma vez à frente como centro incólume do saber humano.

3 HIPÓTESES

As práticas do ensino a distância são um levante crescente em todo o mundo e, dessa forma, é necessária a compreensão aprofundada das suas especificidades, qualidades e limitações. A compreensão desse fenômeno e suas discussões não são necessárias apenas para os projetos pedagógicos e adaptação das instituições de ensino a uma nova realidade que se delineia no horizonte, como também para que seja clara a separação entre o que diz respeito à didática e o que foge do seu alcance por se tratar de práticas que, talvez equivocadamente, deleguem ao ensino o peso de criar uma sociedade mais igualitária sem dar a devida e correta atenção a outros processos de marginalização (SAVIANI, 1985).

Dessa forma, esse trabalho busca esclarecer se é possível que haja transmissão de conhecimento ou não e o desenvolvimento pleno da disciplina de Projeto de Arquitetura por meio do ensino a distância. Neste sentido, foram apresentadas duas hipóteses:

- É possível haver a disciplina de Projeto de Arquitetura de forma satisfatória na modalidade EAD.
- Não é possível haver a disciplina de Projeto de Arquitetura de forma satisfatória na modalidade EAD.

4 OBJETIVOS

4.1 Geral

- Analisar a viabilidade do ensino da disciplina de Projeto de Arquitetura a distância.

4.2 Específicos

- Compreender o que é o processo de ensino a distância;
- Buscar os aspectos positivos e negativos do EAD;
- Perceber de que modo está ocorrendo o EAD em Arquitetura (total e parcial).

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5.1 Breve histórico do ensino a distância (EAD)

De acordo com Landim (1997), o EAD, no início, esteve ligado à decisão de alguns professores. Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criaram, em Berlin, a primeira escola por correspondência. No ano de 1891, na Pensilvânia, Thomas J. Foster concebeu o International Correspondence Institute com a finalidade de fornecer cursos a distância. Em 1892, William R. Harper, que já vivenciara o ensino por correspondência na formação de professores para escolas paroquiais, idealizou a Divisão de Ensino por correspondência no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago.

Já Bastos et al (2000) definem o livro impresso, no séc. XV, como a primeira tecnologia de ensino a distância, oportunizando então a divulgação do conhecimento com menores custos, como também a alfabetização da população. A segunda tecnologia seria o correio já no séc. XVIII, possibilitando a distribuição de material impresso e uma forma de comunicação bidirecional com o professor, proporcionando assim o ensino a distância, como também a replicação maciça e barata da integração. Por fim, a terceira tecnologia seriam os meios eletrônicos no séc. XX. Esses meios seriam: o telégrafo, o telefone, rádio, televisão e computadores. Essa tecnologia incrementou e simplificou a instrução e a interação.

Conforme Frota et al (2013), o séc. XX foi marcado pela revolução tecnológica. Nesse período houve uma transição de uma sociedade caracteristicamente industrial, para uma sociedade de informação/conhecimento, ao mesmo tempo, no plano da educação, houve uma grande expansão e reconhecimento no que tange à necessidade de qualificação profissional da classe trabalhadora, assim como a relevância da formação continuada.

5.2 EAD no Brasil

Hoje a realidade brasileira tem mostrado que as instituições de ensino superior vêm aumentando substancialmente os cursos a distância, fazendo uso da própria tecnologia para divulgá-la. O entendimento do ensino a distância como ferramenta educacional para um país como o Brasil, que apresenta enorme déficit

nesse aspecto, aumenta significativamente a capacidade de acompanhar a evolução e demanda pelo ensino.

Considerando a potencialidade da educação a distância, principalmente dadas as características inerentes ao Brasil em um mundo globalizado, é necessária a apropriação do entendimento do que afirma Castells (1999, p. 47) de que “há uma reorganização do tempo e a formação de uma nova cultura”. Apesar de todas as resistências, muitas imbuídas de temores das novas tecnologias, as práticas do EAD têm avançado, vislumbrando dessa forma perspectivas para esse instrumento tecnológico em prol da educação.

Hoje, portanto, dado o nível de acumulação de conhecimento, o questionamento sobre metodologia a ser utilizada e tecnologia, como definir o ensino a distância? Para Garcia Aretio (1994, p. 39, apud MELLO e SILVA) o EAD é:

Um sistema de comunicação bidirecional, que substitui a interação pessoal entre professor e aluno pela ação sistemática conjunta de diversos recursos instrumentais e pelo apoio de um Centro Associado ou polo que propicia todas as condições para à aprendizagem autônoma dos estudantes com a participação efetiva de tutores qualificados.

A Educação a Distância, no Brasil, remonta ao início do séc. XX. Por meio do Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005) ela foi criada:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. § 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I – avaliações de estudantes; II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e; IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Para Vilaça (2010), muitos eventos contribuíram para o desenvolvimento da educação a distância no Brasil. A criação da Radio Sociedade do Rio de Janeiro por Roquette Pinto na década de 1920, a criação do Instituto Monitor em 1939, em 1941 e a criação do Instituto Universal Brasileiro marcaram o início desse movimento no Brasil. Na década de 1950, destaca-se a criação da Universidade do Ar, cujo

objetivo era treinar comerciantes e empregados em técnicas comerciais no Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC). Dando continuidade à evolução do ensino a distância no Brasil, o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) produziu programas que eram transmitidos por várias emissoras de rádio e, nesse mesmo período, a Arquidiocese de Natal-RN lançou um sistema de rádio difusão, que dado o sucesso alcançado, influenciou a criação do Movimento Nacional de Educação Básica (MEB).

Conforme Hermida e Bonfim (2006), é pertinente apontar que, nos anos 1960, o Movimento Nacional de Educação de Base, idealizado pela igreja e patrocinado pelo Governo Federal, a pedido do MEC, de reserva de canais VHF e UHF para televisão educativa; a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa na UFRJ/ Fundação Padre Laudell de Moura – FEPLAN-RGS-TV Universitária de Recife-PE; a Fundação Maranhense de Educação Educativa e o Decreto nº 65239/69 que criou o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (SATE), em esfera nacional, mostraram como desencadearam as ações que permitiram a educação a distância no Brasil.

Continuando com Hermida e Bonfim (2006), já na década de 1970 destacam-se como instituições relevantes para o ensino a distância no país:

Associação Brasileira de Teleducação (ABT) ou Tecnologia Educacional/ Projeto Minerva, em Cadeia Nacional; a fundação Roberto Marinho inicia Educação supletiva à distância para primeiro grau e segundo graus; o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL); o Projeto Sistema avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI); a Emissora de Televisão Educativa (TVE) Ceará; o Projeto de Piloto de Teledidática da TVE; Projeto Logos - MEC; Telecurso do 2º grau; Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/ MEC; Projeto Conquista; Programas de alfabetização – (Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL). Revista HISTEDBR On-line Artigo Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.166–181, ago 2006 ISSN: 1676-2584174 Nos anos 80: a Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão à distância; Curso de Pós-Graduação Tutorial à distância; TV Educativa do Mato Grosso do Sul; Projeto Ipê; TV Cultura de São Paulo; Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Na década de 90: Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante – Fundação Roberto Marinho e SENAI; TV Escola – Um Salto para o Futuro; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); Canal Futura – canal do conhecimento; Criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINRED; Sistema Nacional de Educação à Distância SINEAD; PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício.

Alves (2011) pontua que entre a década 1970 e 1980, surgiram ofertas de cursos supletivos a distância com aulas via satélite e materiais impressos por iniciativa de fundações privadas e organizações não governamentais.

Foi a partir da década de 1990 que grande maioria das Instituições de Ensino Superior motivaram-se para a educação a distância, utilizando as tecnologias de comunicação e informação. No ano 2000, foi formado um consórcio que agregou 70 instituições públicas no Brasil objetivando socializar o acesso à educação de qualidade e, para isso, fizeram uso da EAD nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Também surgiu nesse mesmo ano o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), uma parceria entre o governo do Estado, por meio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as Universidades Públicas e a Universidade do Rio de Janeiro (ALVES, 2011).

Já em 2002, ocorreu a agregação do Cederj pela Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro. Em 2004, o MEC instituiu muitos programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública por intermédio do EAD. Essas atividades incentivaram a criação do Sistema de Universidade Aberta do Brasil ainda em 2005, resultado de uma parceria entre o MEC, Estados e Municípios, incorporando cursos, pesquisas e programas de Educação Superior a Distância. (ALVES, 2011)

Por meio do Decreto nº 5773/06 (BRASIL, 2006), foi definido o exercício da regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior, assim como os cursos superiores de graduação sequenciais no Sistema Federal de Ensino, abrangendo os cursos de modalidade a distância.

Voltando a Alves (2011), ela cita que o Decreto nº 6303/07 alterou os dispositivos do Decreto nº 5622/05 que determinava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 2008, no Estado de São Paulo foi criada uma lei que autorizava o Ensino Médio a distância, designando uma carga horária de até 20% não presencial. Em 2009, a Portaria nº 10 entrou em vigor, fixando critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e estipulando outras providências para a educação a distância no Brasil e, em 2011, a Secretaria de Educação a Distância foi extinta.

Segundo Mill (2016), o período de 2005 a 2015 foi um período que apresentou “bons ventos” para a modalidade de educação a distância, que demonstrou bons sinais de “maturidade”, organização legal, institucional e pedagógica. Nesse período observaram-se condições de estabilidade, qualidade e superação de preconceitos de períodos anteriores. Caracterizou-se pela credibilidade na formação, investimento financeiro público, comprometimento de instituições públicas tradicionais, particularmente as federais que se opunham à EAD. Há ainda de se destacar que em 2013, também segundo Mill (2016), a publicação dos cadernos GEA revelaram que uma análise de 20 anos de informações do CENSO de Educação Superior (1991-2011) indicou um forte crescimento de cursos a distância, especialmente entre 2007 e 2011, no qual cresceram 156%, tendo a modalidade presencial crescido apenas 25%.

Diante desse histórico da EAD no Brasil, percebe-se um saldo positivo e um crescimento sistemático, valendo refletir sobre os acertos e acertos para prosseguir rumo a uma nova realidade educacional.

5.3 Características e aspectos importantes da EAD

A EAD vem, cada vez mais, ganhando espaço dentro do contexto educacional, demonstrando que é uma nova forma de aprender e ensinar. Como apresenta uma conformação diferenciada da tradicional, suas características também são distintas. A educação online necessita, então, por sua própria constituição de um aparato específico e, à medida que for se desenvolvendo, é necessário de sejam revistos ou corrigidos pontos para que se potencialize como ferramenta pró-educação de longo alcance. A educação a distância desfaz a necessidade da presença para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Essa particularidade altera todas as especificidades desse processo.

De acordo com Torres (2004, p. 60), uma das características da EAD é definida como “[...] forma sistematizada de educação que se utiliza de meios técnicos e tecnológicos de comunicação bidirecional/multidirecional no propósito de promover a aprendizagem autônoma por meio da relação dialógica e colaborativa entre discentes e docentes equidistantes.”

Uma das características principais da EAD é a separação entre professor e aluno em espaço e/ou tempo, domínio do aprendizado de forma mais acentuada pelo aluno e a comunicação mediada por documentos impressos, segundo Gonzalez (2005, grifo do autor). Dessa forma, então:

Os alunos podem fazer o curso independentemente do local onde estão e não precisam se adequar as escalas fixas de horários. Os estudantes recebem vários materiais de estudo, incluindo um programa do curso. A instituição coloca à disposição do aluno um monitor ou tutor que o acompanhará, fornecendo orientações, respostas e avaliando seus exercícios e testes. A interação entre o monitor e o estudante é viabilizada através de variadas tecnologias como telefone, fax, chats, correio eletrônico e correio tradicional. Não há aulas “no sentido clássico da palavra”. Os alunos estudam de forma independente, buscando seguir o mais fielmente o programa do curso e podem interagir com o tutor e, alguns casos com outros estudantes. (GONZALEZ, 2005, p. 78)

Com base na definição de Gonzalez (2005) faz-se necessário também o entendimento de interação por meio das atividades síncronas e assíncronas, que são inerentes ao funcionamento do EAD. Belloni (2008) contribui para maior esclarecimento da ideia, trazendo a definição de interação para a sociologia, definida como: um processo que exige ao menos dois sujeitos que podem se relacionar de forma síncrona –simultaneamente- ou assíncrona - em tempos diferentes-. É um evento básico das relações humanas dentre as quais as relações educacionais estão inclusas.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) contribuem para o EAD, visto que nesta modalidade é possível haver tanto interação quanto interatividade. Os grupos interagem com trocas em salas virtuais, conforme as tarefas, por meio de um recurso tecnológico interativo (computador), promovendo o diálogo entre os professores tutores e seus alunos.

Borba, Malheiros, Zulatto (2007, p. 25) entendem que as interações simultâneas –síncronas- e não simultâneas –assíncronas- são relevantes no EAD desde que haja colaboração entre os participantes. Compreendem que a interação “diferencia qualitativamente a natureza da aprendizagem, de acordo com a sua intensidade e qualidade [...]” É premente nesse ponto, avaliar a abordagem dos autores quanto à interação em sala de aula presencial tradicional, afirmando que

esta se restringe ao “bate bola” de perguntas e respostas de possíveis dúvidas. Esta relação é denominada “um para muitos” e, quando utilizada em ambientes virtuais, é definida como virtualização da escola tradicional.

No entanto, na abordagem “muitos para muitos” que ocorre em ambiente virtual, a interação ocorre mais intensamente, oportunizando um *feedback* imediato pela internet em atividades simultâneas, ou não, que possibilita a comunicação entre professor-aluno, como também aluno-aluno. Nessa realidade tecnológica o professor continuamente acompanha os alunos apresentando desafios e estimulando a participação do grupo. Este contexto é definido como “estar junto virtual” (VALENTE, 2003).

Verifica-se, então que na maneira como os autores se reportam à aula presencial tradicional, no quesito interação - fato passível de ocorrer igualmente numa aula virtual/EAD -, não há construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Este procedimento está defasado, não há efetivação desse processo, pois, como afirma Demo (2009, p. 19) “uma ideia só entra na cabeça de um sujeito se for reconstruída pela própria pessoa/ com a própria mão, o que significa, portanto, ser autor e não um mero repetidor de informação.”

Riano (1997, p. 21) contribui com a ideia acima afirmando que o processo de ensino aprendizagem no EAD leva a “uma aprendizagem autônoma, independente, em que o usuário se converte em sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo o sistema.”

De forma a sistematizar o funcionamento do EAD, Leite et al. (1997, p. 38) elencam alguns pontos que norteiam suas ações:

- Flexibilidade, permitindo mudança durante o processo, não só para os professores, mas também para os alunos.
- Contextualização, satisfazendo com rapidez demandas e necessidades educativas ditadas por situações socioeconômicas específicas de regiões ou localidades.
- Diversificação, gerando atividades e materiais que permitam diversas formas de aprendizagem.
- Abertura, permitindo que o aluno administre seu tempo e espaço de forma autônoma.

No entanto, essas não são todas as características do EAD e, Lagarto (1994), cita outras importantes dessa modalidade: o não compartilhamento do mesmo

espaço físico pelo professor e pelo aluno; o não deslocamento para um local determinado para realizar as tarefas de aprendizagem, com exceção em momentos de laboratórios e oficinas; a não necessidade de horários fixos e rígidos: trata-se de uma aprendizagem que ocorre de forma individualizada conforme o ritmo e a capacidade do aluno. O autor afirma também que os trabalhos mediatizados são a base da aprendizagem que, produzida por especialistas, visa a promoção da motivação extrínseca com o objetivo de alcançar uma aprendizagem eficaz e a comunicação com a instituição de ensino.

Já Litwin (2001, p. 14) afirma que a EAD é caracterizada por “ágeis mecanismos de inscrição, distribuição eficiente de materiais de estudo, informação precisa, eliminando muitas barreiras burocráticas do ensino convencional; atenção e orientação aos alunos, tanto no período inicial de estudo como no seu transcurso.”

É importante, nesse contexto, ressaltar a compreensão de autonomia, segundo Contreras (2002), pois para o autor ela –a autonomia- não é neutra e está voltada para uma construção na base da profissão, no ambiente do trabalho com os colegas de profissão, assim como a realização do dia a dia da práxis pedagógica. Assim, portanto, há uma diferenciação entre a abordagem de Litwin (2001) que afirma a autonomia como um comando decisório da escolha de tempo/hora/espço em que professor-aluno tem para realizar um curso a distância. Caracterizam-se, então, três dimensões da autonomia do professor.

Na primeira dimensão “o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições extremamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle de seu trabalho.” (CONTRERAS, 2002, p. 36). Já a segunda dimensão, no contexto da prática de ensino, o autor a entende como “um processo em construção no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos.” (CONTRERAS, 2002, p. 193) e, por fim, a terceira dimensão em que considera que a autonomia é um processo continuado de compreensão e renovação das diferenças entre a práxis do dia a dia e os anseios sociais e educativos de um ensino conduzindo princípios de justiça, igualdade e democracia. Então, ainda segundo o autor, a autonomia é um processo de aprendizado contínuo que permite a reestruturação da identidade profissional, como também a conexão a prática do profissional e o contexto social e político.

Um ponto impactante no EAD é a evasão. Conforme informações do censoEAD, feito pela Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED, 2016), este é um ponto a ser resolvido, visto que tem acontecido com alta frequência. Conforme o censo, houve uma evasão de 26%, sendo 40% de ocorrência nas instituições que possuem cursos totalmente a distância. As razões para este fato são a falta de administração do tempo dirigido ao estudo, como também a não dedicação para efetivar o curso. (C. NETTO; GUIDOTTI; SANTOS, 2017). Porém, para reduzir a evasão nos cursos a distância, as instituições devem observar com atenção o acesso e a frequência do aluno, atentando também para seu aproveitamento e isso porque os estudantes reprovados em disciplinas possuem elevados índices de evasão. Há a necessidade também das estratégias de forma a estimular o aluno a fazer uso com frequência dos recursos eletrônicos ofertados pelo AVA (FERNANDES et. al, 2013).

Retomando a premente necessidade de trazer o ensino para todos, Guimarães (2013) concebe o EAD como um recurso pedagógico democratizante, visto que contribui para a universalização do acesso ao conhecimento, independente do local, condição econômica e cultural do público, alcançando longas e carentes distâncias.

Então, como são os perfis do aluno e do professor do futuro que fazem uso amplo das plataformas e possibilidades do EAD? Para Borges e Souza (2012, p. 2), o EAD permite ao aluno “promover a construção do conhecimento através de sua ação frente às situações didáticas planejadas e organizadas, contando com sua própria experiência, convivendo com a distância física”.

Dessa forma, há de se entender que o aluno e o professor do EAD devem ser diferenciados do discente e docente do ensino tradicional. O ensino a distância, por ser permeado por recursos tecnológicos, necessita de uma metodologia e estratégia específicas. A cultura tecnológica, por suas características ou particularidades, cobra uma alteração no comportamento e práticas pedagógicas. Nesse sentido, assinala Moran (2015, p. 22):

As instituições educacionais atentas às mudanças podem fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou desmotivadas. Só não pode manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os

ajustes necessários mesmo progressivos são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor.

Primeiramente, deve-se compreender o perfil do tutor que deve ser capacitado para atender às demandas do EAD. Este tutor deve ser capaz de se comunicar constantemente de forma a evitar a evasão dos alunos e integrá-los com os outros participantes do curso; buscar sempre a autonomia destes e incentivar a cultura da autodisciplina.

Novamente, Borges e Souza (2012, p. 5) abordam sobre o perfil do tutor do EAD:

[...] é preciso que o tutor compreenda e esteja atento aos aspectos humanos, tais como: perfis grupais, afetividade, estímulos para a realização de atividades, e também aos aspectos técnicos, como conhecimento básico de informática e das ferramentas disponíveis, que significam apoio vital ao funcionamento da EAD.

Barboza (2008) salienta como características de um bom tutor alguns conhecimentos e habilidades como: conhecimento específico dos temas a serem abordados com os alunos, didática, boa comunicação e habilidades sociais, capacidade de organização, versatilidade, paciência, capacidade de engajar os alunos e, finalmente, compromisso com os discentes e com o plano de ensino. É interessante perceber como o tutor que se compromete com o acima exposto promove a aprendizagem autônoma, ou seja, o próprio aluno aprende a aprender num diálogo contínuo em espaços virtuais.

Bortolozzo et al. (2009, p. 5) reconhecem que, ao interagir com os alunos, o tutor motiva, provê recursos para auxiliar a aprendizagem, instiga a reflexão e a pesquisa, propõe atividades que estimulam todos os processos cognitivos, articula teoria e prática e avalia a aprendizagem.

Tradicionalmente, o papel do aluno no ensino é o de um mero receptor de conhecimentos, conforme Freire (1987). Dessa forma, como apontam Konrath, Tarouco e Behar (2009), o estudante deve aprender a ser um aluno EAD. Este deve ter autonomia, disciplina, organização, iniciativa, enfim, deve saber administrar os seus estudos, visto que as práticas do ensino tradicional ainda se fazem muito

presentes e, sendo assim, é comum que o aluno EAD tenda a se “acomodar”. Domínio das tecnologias é igualmente relevante para o sucesso do aluno nas modalidades a distância, pois garantem autonomia, colaboração, interdisciplinaridade e autoria.

Reitera Fernandes et al (2010) o exposto acima afirmando que o perfil dos alunos de cursos a distância é diferente do perfil dos alunos de cursos presenciais, uma vez que os alunos EAD necessitam ter maturidade e estar focados nos objetivos do curso, além de terem autonomia, disciplina e organização. Para Ferreira e Figueiredo (2011) a educação a distância permite que o aluno seja ator na sua construção do conhecimento, possibilitando transformações sociais e éticas e capacitando-o para participar do mercado de trabalho.

Dado o caráter de autonomia do EAD, o aluno precisa ser agente no seu processo de aprendizagem, participando de debates no ambiente virtual, refletindo e opinando com os demais alunos; esse posicionamento propicia a construção de um sujeito crítico em outras esferas da sociedade. O desenvolvimento dos cursos EAD com suas atividades síncronas e assíncronas dão a dimensão da importância da autonomia, organização e coautoria no processo ensino-aprendizagem, uma vez que para o bom prosseguimento e sedimentação dos conhecimentos, a dedicação do aluno passa a ser o ponto mais importante para a sua efetivação.

5.4 Como deve ser ministrado o EAD

O contexto educacional na atualidade, propiciado pelas novas tecnologias, trouxe não apenas mudanças no modo de ensinar, mas abrigou também um professor e um aluno diferenciado, bem como uma forma diferenciada de oferecer o conteúdo e administrá-lo.

As novas tecnologias parecem fortalecer a concepção do papel do professor como agente social, visto que se coloca como aquele que criará condições para que o aluno construa seu conhecimento de forma autônoma e autêntica. Aprender traz modificações, a forma de ensinar a aprender via tecnologia tem trazido mudança de postura dos atores envolvidos. Essas transformações reverberam na atuação como cidadão perante a sociedade.

Um novo perfil de professores e alunos é fundamental para o sucesso de um curso a distância. Porém, anterior a esse alcance é necessária uma organização do trabalho, distribuindo funções e responsabilidades. Na educação a distância há uma variedade de agentes que permeiam do esboçar do curso até o ponto culminante, a avaliação da aprendizagem dos discentes (ARETIO, 2002). É necessário um arcabouço de equipes de especialistas, tais como planejadores, especialistas em conteúdos, tecnólogos da educação, especialistas na produção de materiais, tutores e avaliadores. Nota-se então que a composição de um novo curso a distância revela que se trata de um trabalho em grupo.

A aprendizagem do futuro, ainda conforme o autor, se projetará em grande parte por conta da experiência conjunta do trabalho cooperativo e da colaboração em pequenos grupos de trabalho. Também contribui com essa ideia Rumble (2003) ao pontuar que a combinação da educação à sociedade em rede leva as instituições a praticar políticas de gestão descentralizadas, participativas, interdependentes e integradas, dessa forma se deslocando da cultura individualista para uma cultura fundamentada num trabalho coletivo.

Belloni (2008) e Moraes (2010), dentre outros autores, entendem que, devido a sua natureza específica, os cursos a distância demandam empenho diferenciados no design, no planejamento instrucional e nas estratégias de comunicação, o que também projeta a ideia de um trabalho em equipe. Reforçando, devido à sua natureza peculiar, os cursos a distância requerem trabalhos específicos na sua elaboração, planejamento instrucional e estratégias de comunicação diferenciadas (MOORE e KEARSLEY, 2010; MORAES, 2010).

Tratando de gestão pedagógica em modalidade EAD, conforme Sartori e Roesler (2005), é necessário pensar no desenho pedagógico, como é elaborado e utilizado o material didático, a metodologia, sistema de avaliação e dinâmica, como também o desenvolvimento das ações de atendimento ao aluno. Colaborando com essa concepção, Fabri e Carvalho (2005) avaliam que no ensino a distância a mudança vai além da questão física e estrutural e deve-se dar a devida atenção para o papel didático-pedagógico no contexto EAD.

Esse aparato necessário para uma educação online comprova a necessidade de uma estrutura voltada para essa modalidade de educação que, devido a sua

complexidade, requer um gerenciamento de tal forma que se garanta o êxito. A gestão permite o desenrolar das atividades com eficiência e eficácia (RUMBLE, 2003). A base organizacional de um programa a distância é formada por partes com responsabilidades diferenciadas que são, dentro outros, a administração acadêmica e financeira, a produção e distribuição de materiais didáticos, apoio pedagógico a docentes e discentes, apoio técnico, pesquisa e avaliação dos processos instituídos e construção de novos projetos pedagógicos (SARTORI; ROESLER, 2005).

Moran (2011) afirma que não se pode estabelecer um modelo de educação online. Para o autor, a experimentação e a avaliação, para alcançar o ponto de equilíbrio, são fundamentais tanto se tratando da gestão presencial quanto virtual, com a finalidade de se alcançar propostas pedagógicas satisfatórias para o ensino e aprendizagem. O modelo pedagógico, portanto, em se tratando de EAD é composto por fundamentação da proposta pedagógica pelos aspectos organizacionais, o conteúdo, atividades, interações, procedimentos de avaliação, aspectos metodológicos e aspectos tecnológicos (BEHAR, PASSERINO, BERNARDI, 2007).

Os aspectos organizacionais se referem aos objetivos da aprendizagem, como a organização social da classe em que se diferem agrupamentos e separações, direitos e deveres do aluno e professor; a questão da organização do tempo e do espaço. Já os aspectos de conteúdos são utilizados para a apreensão do conhecimento e os aspectos metodológicos e tecnológicos que vão além da escolha das técnicas e recursos informáticos a serem ministrados na aula, mas trata também da relação, articulação, estruturação e sua conjunção. Destacam também os autores, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), dentre os aspectos tecnológicos, pontuando que esse ambiente coletivo promove a interação entre os componentes do processo de aprendizagem.

Para o funcionamento do arcabouço pedagógico que estrutura o EAD é necessário uma equipe que, segundo Clementino (2005), é constituída pelo professor, tutor, designer instrucional, coordenador pedagógico e suporte técnico. Em um ensino a distância, o professor, assim como no ensino presencial, se responsabiliza pela seleção do conteúdo, elaboração das atividades e avaliação. O tutor teria, portanto, a função de auxiliar o professor, não sendo muito exigido desse profissional o conhecimento aprofundado do conteúdo, cabendo a ele verificar a

presença dos alunos e dar retorno aos e-mails acerca de dúvidas quanto à plataforma do curso. (CLEMENTINO, 2005)

Porém, nem todo curso necessita de um professor e tutor, visto que depende da fluência digital do professor, a quantidade de alunos matriculados e o tempo disponível do professor para acompanhar o curso. Continuando a autora, o designer instrucional se responsabiliza pelo aparato pedagógico-tecnológico relativo ao conteúdo definido pelo professor. Este profissional necessita ter conhecimento de todo o processo de criação do curso e manter comunicação com o professor, tutor, coordenador pedagógico e suporte técnico.

Ao coordenador pedagógico cabem os conhecimentos da área de educação e competência para fazer uso das tecnologias utilizadas nos cursos a distância. Sua função é acompanhar as aulas, observando a atuação do professor/tutor, conteúdo, nível de interação e receptividade dos discentes quanto a material, dentre outros quesitos. Finalmente, tem-se o suporte técnico que tem a responsabilidade sobre a conexão com a internet e com o servidor que suportará o software do curso e todo o seu conteúdo.

Vê-se, então, que as propostas educativas, alicerçadas pelos pressupostos metodológicos e amparados por uma equipe coesa, propiciarão o desenvolvimento de um curso EAD. Esse processo deve ser revisado continuamente para oportunizar ajustes necessários no sentido de alcançar um aprendizado de qualidade.

O planejamento e a efetivação de um projeto de educação a distância vão além da escolha tecnológica, visto que necessitam de um trabalho de organização minucioso. Os requisitos podem variar conforme a natureza do curso, tecnologias utilizadas e tipo de aluno. O propósito de um curso a distância mudará conforme as demandas, dadas as situações apresentadas, o que significa que nenhuma instituição de ensino pode elaborar uma solução uniformizando o EAD (RIBEIRO; TIMM; ZARO, 2007).

Observa-se que há um cenário educacional com um perfil diferenciado do tradicional, há então um desafio pedagógico para todos os agentes: professor, aluno e instituição de ensino que decide percorrer pelo caminho do EAD. Assim, por todo

esse diferente aparato, deve-se pensar em um projeto pedagógico de tal forma que defina os objetivos da instituição que possui um curso EAD.

A prática em sala de aula tradicional é permeada de desafios e experimentações que visam atender as demandas dos discentes e garantir a efetivação da aprendizagem. Cada aluno e turma apresentam características intrínsecas que tornam impossível estabelecer um modelo único a ser seguido com alto grau de rigurosidade.

5.5 A Manifestação do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU)

Em fevereiro de 2017 o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) deixou clara a sua preocupação com o grande e repentino aumento das Instituições de Ensino de Arquitetura e Urbanismo que, até então, tinham dobrado em quantidade “sem que houvesse uma distribuição territorial planejada e que contemplasse a avaliação das respectivas e reais demandas de serviços e profissionais.” (CAU/BR, 2017) Nesse contexto, o órgão entende que os cursos EAD não atendem à legislação vigente para a educação “por não contemplarem a relação professor/aluno própria dos ateliês de projeto e outras disciplinas; as experimentações laboratoriais e a vivência para a construção coletiva do conhecimento.” (CAU/BR, 2017).

Anteriormente, foi dito nesse trabalho sobre como as novas tecnologias da informação e comunicação podem contribuir para suprir as lacunas deixadas pela vivência *in loco* que são comuns à aula tradicional, entretanto deve-se atentar, conforme sugere o CAU, para o desrespeito à legislação vigente da educação. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, o projeto pedagógico dos cursos deve contar com núcleos de conteúdos profissionais, aponta o CAU/BR (2019) em sua manifestação, para o “aperfeiçoamento da qualificação profissional, incluindo produção em ateliê, experimentação em laboratórios, visitas a canteiros de obras, entre outros.”

Com base no exposto, o CAU abre questionamentos quanto à qualidade do ensino ofertado futuramente e sobre o sucateamento das Instituições de Ensino Superior. Para o Conselho, deve-se observar com cautela a “redução da carga horária em sala de aula, precarização das relações pedagógicas que são

estabelecidas entre a teoria e a prática, e das condições de trabalho dos docentes, o que tem se traduzido em grandes prejuízos para a formação profissional.” (CAU/BR, 2019)

Endossando a posição da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA, 2017) que se posiciona a favor do cumprimento dos princípios expostos pelo documento Perfis & Padrões de Qualidade, produzido pela Comissão de Especialistas de Arquitetura e Urbanismo da SESU/MEC, o CAU não considera viável a existência de cursos integralmente a distância que obedeçam aos critérios mínimos de qualidade estabelecidos.

Recentemente, em 2019, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU/BR, 2019) decidiu recusar o registro profissional dos bacharéis em Arquitetura e Urbanismo, impedindo-os, dessa forma, de atuar na profissão. As diretrizes que levaram a essa decisão são as mesmas que permeiam a manifestação contra o ensino a distância. Para o Conselho, conforme dito no Código de Ética e Disciplina:

o arquiteto e urbanista deve deter um conjunto sistematizado de conhecimentos das artes, das ciências e das técnicas, assim como das teorias e práticas específicas da Arquitetura e Urbanismo, sendo impossível passar essa experiência da relação professor/aluno a distância.

É evidente que o CAU/BR se posiciona, atualmente, contrário à expansão do EAD na graduação por acreditar que, com base na estrutura atual, é impossível garantir a qualidade do ensino, além de não haver as relações práticas de canteiro de obras, condições geográficas, visitas guiadas a obras/projetos etc. Atualmente, no Brasil, segundo o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) “existem hoje 32 instituições de ensino que estão autorizadas pelo MEC a oferecer 84.000 vagas de Arquitetura e Urbanismo em mais de 400 polos espalhados pelo país. Nove cursos EAD já estão funcionando, com turmas ativas.” (CAU/BR, 2019)

Corroborando também com esse entendimento a Federação Nacional dos e das Estudantes de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (FeNEA, 2017, p. 1, grifo do autor). O órgão acredita que:

Atrelada à um cenário de precarização do ensino, a modalidade a distância faz parte de uma estratégia ampla, política e economicamente encaminhada. Entre outras ameaças, temos a reforma do ensino médio, o congelamento de gastos com

universidades públicas, o avanço visível do setor privado dentro da educação, somado às atuais possibilidades vislumbradas pela terceirização (propostas em âmbito nacional), claramente não há coincidências no encaminhamento desses processos. Diante a essa conjuntura, tal modalidade em questão mascara a ausência de políticas efetivas por parte do Estado, visando em seu discurso, de maneira equivocada, “solucionar” e suprir em quantidade satisfatória a falta de vagas presenciais em instituições públicas no país, nos mais variados cursos.

Em sequência, ainda a FeNEA (2017) afirma que:

dentro dessa perspectiva, passamos a ter os processos de formação imersos em lógicas mercadológicas nas quais rapidez, baixo custo e otimização desqualificada são pilares que constroem políticas educacionais cada vez mais descontextualizadas e frágeis, à medida que tais interesses tem uma preocupação quantitativa e não qualitativa sobre ensino-aprendizagem e conteúdo crítico, sobretudo, quanto a capacidade de alcançar reflexão crítica entre os sujeitos que compõem a estrutura educacional.

Ratificando novamente o CAU/BR, a FeNea (2017) acredita que as prerrogativas do Decreto nº 5.662, de 19 de dezembro de 2005, e as Portarias do MEC nº 2, de 10 de janeiro de 2007 e nº 1.134 de 10 de outubro de 2016, que ditam sobre educação a distância, devem ser vistos apenas como complementares à formação presencial.

5.6 Os cursos EAD em Arquitetura e Urbanismo

Atualmente, trinta e duas Instituições de Ensino têm autorização do Ministério da Educação (MEC) para ofertarem cursos de arquitetura a distância, segundo o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU/BR, 2019) e, até a conclusão desse trabalho, quatro instituições têm cursos ativos com diferentes bases curriculares, no que diz respeito ao percentual e disciplinas a distância, além de outras duas que findaram o curso de Arquitetura e Urbanismo. Conforme a atuação do órgão, os bacharéis graduados por essas instituições não terão o registro profissional aceito. É preciso, no entanto, pontuar que não existem cursos na modalidade semipresencial. Em nota, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo esclarece:

Segundo o MEC, o que pode existir são cursos de graduação presenciais que oferecem parte de sua carga horária a distância, ou cursos na modalidade de ensino a distância (EaD) com atividades presenciais. No caso dos cursos presenciais, o Ministério autoriza que no máximo 20% da carga horária total do curso seja ocupada com atividades a distância. As disciplinas a distância devem estar claramente identificadas na matriz curricular do curso, com a

metodologia a ser utilizada identificada no projeto pedagógico do curso. (CAU/BR, 2017)

É necessário ainda falar sobre a ineficácia que tende a levar à desinformação. Ao longo de toda a realização desse trabalho, comumente houve erros levados por práticas mercadológicas que insistem em forjar novos termos – como “semipresencial” – que potencialmente levam o estudante ao engano e podem acarretar prejuízo. Também dificultam o entendimento do real funcionamento das atividades acadêmicas e seu andamento por parte dos pesquisadores e educadores, uma vez que a comunicação com o próprio Ministério da Educação (MEC) é dificultosa.

Por esse motivo e pela dificuldade de acesso a informações concretas e verificáveis foram discutidos neste trabalho apenas os cursos presenciais que oferecem até 20% da sua base curricular a distância – e que estão dentro das normativas do MEC aceitas pelo CAU/BR - e os novos cursos a distância que tiveram a permissão do MEC para organizar graduações com percentuais que chegavam a até 80% a distância, segundo apontou a FeNEA (2017), mas que hoje em dia já podem ser 100% EAD.

5.6.1 Os cursos integralmente a distância

Atualmente, ao menos três cursos estão ativos, oferecendo suas matrizes curriculares integralmente. Inicialmente, essas graduações a distância poderiam ter os percentuais de EAD variando entre umas IES e outra, dado que até 2017, conforme visto anteriormente, já havia permissão para que até 80% das disciplinas fossem ofertadas dessa forma e em 2019 (ano da realização desse trabalho) já existem graduações 100% EAD.

Tabela 1 – Relação das instituições de ensino que ofertam/ofertaram cursos de arquitetura a distância

Instituição	Situação do curso (arquitetura)	Percentual EAD
Dom Pedro II	Ativo	100%
UniNassau MACEIÓ	Ativo	100%
UNISA	Ativo	100%

Fonte: Próprio autor

A Universidade Santo Amaro (UNISA) foi a última instituição de ensino superior a abrir um curso a distância de arquitetura e também apresenta a disciplina de Projeto de Arquitetura a distância. As faculdades do Grupo Ânima apresentam a mesma base curricular com o mesmo percentual, conforme o Anexo A, e todas estão dentro do limite de até 20% estabelecido pelo MEC. A seguir serão analisadas e discriminadas as grades curriculares dos cursos que ainda se encontram ativos em modalidade 100% EAD.

- Faculdade Dom Pedro II – BA

A Faculdade Dom Pedro II apresenta no seu curso de arquitetura e urbanismo a carga horária de 3760 horas que são lecionadas integralmente a distância. O corpo docente é formado por seis professores, segundo o site da própria instituição (DOM PEDRO EAD, 2019) e sua matriz curricular consta no Anexo B.

Chama a atenção, no entanto, a baixa carga horária conferida às disciplinas de Projeto que, usualmente, em cursos presenciais, tem mais do que o dobro da carga horária das disciplinas teóricas. Como referência utilizar-se-á a carga horária dedicada às disciplinas dessa natureza na Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP) e do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Enquanto a carga horária nas instituições que servirão de base para este estudo é de 150 USP, na Dom Pedro II, segundo a própria matriz curricular é de apenas 60.

Embora não haja nenhum impeditivo dentro do documento Perfis da Área & Padrões de Qualidade (BRASIL, 1994), há ainda um grande déficit em relação aos cursos tradicionais e mesmo se tratando de uma nova modalidade de ensino que contempla e permite a autonomia do discente, o tempo dedicado ao diálogo entre professor e aluno ainda é reduzido e essa realidade se torna ainda mais preocupante tendo em vista a quantidade de matrículas por turma que a não necessidade de um espaço físico traz.

- UniNassau Maceió - AL

Semelhante à Faculdade Dom Pedro II, a UniNassau Maceió (UNINASSAU, 2019) oferece o curso de arquitetura integralmente a distância. Os alunos vão até algum polo da instituição para apenas “dois encontros presenciais semestrais, para realização das provas presenciais (realizados aos sábados), conforma consta no

próprio site da faculdade.” O curso tem 3600 horas e as mesmas 60 hora/aula dedicadas para as disciplinas de Projeto. Ao todo são sete disciplinas de Projeto arquitetônico até o trabalho de conclusão de curso (TCC), que soma 90h no seu total. Ao todo, em se tratando das disciplinas de Projeto há um total de 420 hora/aula, o que equivale a - em termos de hora/aula –pouco menos de três semestres em comparação com a Universidade de São Paulo, a Universidade de Brasília e o Centro Universitário de Brasília.

- UNISA – SP

A Universidade Santo Amaro (UNISA, 2019), ao contrário das outras duas instituições aqui listadas, não apresenta a sua matriz curricular no site. Constam nele apenas as principais disciplinas, sem informar em qual semestre se encaixam e qual a sua carga horária ou mesmo a composição do corpo docente. Existem, no entanto, como também ocorre na UniNassau Maceió, encontros no polo da instituição para as avaliações globais, que ocorrem ao fim de cada módulo.

5.6.2 A disciplina de Projeto nos cursos de arquitetura a distância no Brasil

Embora, no Brasil, as discussões acerca das disciplinas práticas de arquitetura e urbanismo não sejam recentes, por conta da posição do CAU/BR (2019), o assunto veio novamente à tona e ganhou destaque nas discussões sobre o ensino de arquitetura, uma vez que o órgão expressou grande preocupação com os posicionamentos recentes do MEC que permitiram a criação dos cursos exclusivamente a distância. Todavia, há quase três décadas já existem experiências variadas no campo das artes, do design e da arquitetura de disciplinas inteiras ministradas em plataformas digitais. Elas requerem o uso de computadores, internet, preveem atividades síncronas e assíncronas e seus participantes estão em locais geograficamente distintos, sendo, dessa forma, caracterizadas como um curso EAD, conforme explicado anteriormente neste trabalho.

Atualmente, quarenta e duas IES constam no sistema do MEC como ofertantes de graduação em Arquitetura e Urbanismo EAD, conforme Anexo E. Durante a elaboração deste trabalho, os sítios de todas as IES listadas pelo MEC foram acessados para coleta de informações sobre a disciplina de Projeto de Arquitetura e se constatou que, algumas destas instituições, sequer ofertam a

graduação em Arquitetura e Urbanismo, mas estão presentes na lista do MEC como ofertantes do curso EAD.

Dentre todas as IES que oferecem a graduação em Arquitetura e Urbanismo, apenas quatro delas têm carga igual ou superior a 100h/aula para a disciplina de Projeto de Arquitetura. Apesar de estarem todas dentro dos padrões estabelecidos pelo MEC, é notória a redução da carga horária da disciplina de Projeto de Arquitetura se comparada à carga das mais tradicionais universidades nacionais, como a USP, Universidade de Campinas (Unicamp) e UnB.

Não fica totalmente claro o motivo de outras IES com o mesmo perfil em termos de percentual de disciplinas ofertadas a distância não estarem presentes na relação do MEC.

A Tabela 2 a seguir mostra a distribuição dos campi ou polos, por região, das IES que contam com mais de um, de forma a proporcionar maior entendimento da atual e desigual divisão.

Tabela 2 – Localização, por região, das IES que contam com mais de um campi

NOME DA IES	REGIÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	SUDESTE E SUL
CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU	CENTRO-OESTE E SUDESTE
UNIVERSIDADE BRASIL	SUDESTE E UM NO CENTRO-OESTE
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOM PEDRO II	NORDESTE
CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO DE ENSINO OCTÁVIO BASTOS - FEOB	SUDESTE
UNIVERSIDADE BRASIL	SUDESTE E UM NO CENTRO-OESTE
UNICESUMAR	TODO O BRASIL

Fonte: Próprio autor, com base nos dados do MEC/ INEP (2019)

5.6.3 Experiências internacionais de ateliê digital

Durante a elaboração deste trabalho, o termo “disciplina de Projeto” foi comumente utilizado para fazer referência às aulas práticas voltadas ao desenvolvimento de projetos no curso de Arquitetura e Urbanismo, no entanto, é

bastante comum também o uso da palavra “ateliê”, no Brasil, para aludir à mesma disciplina. Essa informação é relevante para que fique claro o uso dessa palavra como tradução livre para “*studio*”, palavra oriunda da língua inglesa que se refere, entre outras coisas, ao espaço físico no qual ocorre o desenvolvimento dos projetos, o ateliê na língua portuguesa. Embora haja uma tradução mais direta, o uso da palavra “estúdio” não será utilizado por haver o emprego da palavra em larga escala, no Brasil, para fazer referência a escritórios de arquitetura. As experiências internacionais aqui relatadas foram, exclusivamente, atividades desenvolvidas entre universidades espalhadas pelo mundo e com foco estritamente acadêmico.

O ateliê digital é, por conseguinte, a disciplina de Projeto, tal qual concebida originalmente, desenvolvida com o auxílio das TEC, com os alunos e professores em locais geograficamente distintos e fazendo uso de atividades síncronas e assíncronas.

As experiências internacionais de ateliês digitais aplicados a artes, design e arquitetura, além de mostrarem como outras sociedades e culturas lidam com as novas demandas sociais que surgem constantemente, revelam também como os países que almejam algum nível de desenvolvimento sustentável lidam com questões importantes como os caminhos que a educação deve ou está seguindo. Por este motivo, será abordado neste trabalho, para fins de comparação e elucidação acerca dessas práticas, como algumas nações enfrentam essa mudança no ensino.

Começa-se pela definição do que é um ateliê contemporâneo de Projeto para que seja possível estabelecer parâmetros equivalentes de comparação:

O formato do estúdio contemporâneo de design, como é aplicado para o ensino de arquitetura e artes, inicia com o estabelecimento de um problema e foca em avaliar potenciais soluções por meio de discussões que envolvem professores e alunos. A sala de aula típica consiste em 12 a 24 alunos que têm entre 4 e 12 horas de aula por semana (FOTARIS, MAVROMMATI, LEINFELLNER e MASTORAS, 2015, tradução nossa)¹.

¹ The contemporary design studio format, as it is applied to Architecture and Fine Arts education, starts with the establishment of a design problem, and is focused on assessing potential solutions through regular reviews and discussions that involve both tutor and students. A typical class consists of 12-24 students who have between 4 and 12 contact hours per week.

No entanto, é válido salientar que não são tão recentes as tentativas de criação de um ambiente digital de ensino, uma vez que, em 1986, o projeto “*Virtual Classroom*” teve início pela *New Jersey Institute of Technology* e liderada por Murray Turoff. No final dos anos 1990, as *Open Universities* foram desenvolvidas no Reino Unido, conforme Shao, et al (2009), e o primeiro VDS majoritariamente assíncrono teve início em 1992, como parceria entre as Universidades de British Columbia e Harvard.

Mavrommati e Fotaris (2012) salientam que, pela demanda de estudo a distância e pelos avanços das tecnologias de comunicação, surgiram algumas formas muito particulares para os estúdios virtuais de design. Entretanto, não existe ainda um modelo virtual que reproduza os métodos aplicados no modelo tradicional de ensino em ateliê. Essa constatação corrobora com a atenção especial necessária e contínua para o sucesso desse modelo de aprendizado e demonstra igualmente para a necessidade de se pensar em outras formas de ensino voltadas especificamente para modelos virtuais ou para uma sensata adaptação do modelo tradicional vigente desde os anos 1940.

A comunicação assíncrona tende a aumentar a flexibilidade de horário dos tutores, no entanto, a comunicação escrita, característica desse tipo de comunicação, tende também a consumir mais tempo se comparada à comunicação por meio da oralidade, o que acarreta em um potencial aumento da carga de trabalho dos tutores, dado que a quantidade de informações necessárias em correções e críticas aos trabalhos é, geralmente, bastante elevada, segundo Mavrommati e Fotaris (2012). Com base no exposto, chama a atenção mais uma vez o reduzido tamanho do corpo docente – ao menos aquele formalizado nos sites das instituições que oferecem cursos de graduação integralmente a distância – uma vez que os ateliês digitais de projeto possibilitam números altíssimos de alunos inscritos por disciplina, conforme Fotaris, Mavrommati, Leinfellner e Mastoras (2015), o que inevitavelmente gera também uma enorme quantidade de trabalhos a serem avaliados. Há de se mencionar também que embora haja a possibilidade de tutores – profissionais com menos experiência do que os professores em si - participarem do processo de ensino, a alta demanda que todos estes profissionais podem enfrentar no decorrer dos cursos reduz o tempo individual de cada aluno com o professor para orientações.

Outro importante aspecto importante levantado, novamente, por Mavrommati e Fotaris (2012) é que a interação entre os participantes, além de depender parcialmente da habilidade individual de cada um com as tecnologias necessárias para o bom desenvolvimento das disciplinas, pode não ser tão rica ou instantânea como de fato é no ateliê de projeto, além da possível limitação imposta pela qualidade da conexão com a internet, bem como limitações práticas e psicológicas inerentes à comunicação virtual. Acerca do acima exposto, levanta-se uma preocupação com a *práxis* da arquitetura, visto que muito do cotidiano desses profissionais baseia-se na capacidade ou não de resolver problemas e justificar decisões de projeto em tempo real. No entanto, essas são questões que podem ser contornadas com o desenvolvimento de atividades síncronas durante o período de orientação de projetos.

A inconsistência da comunicação assíncrona é mais um aspecto relevante sobre o desenvolvimento das atividades de projeto, pois, conforme apontam Fotaris, Mavrommati, Leinfellner e Mastoras (2015), como o *feedback* dos tutores e colegas de curso pode não ser imediato, o desenvolvimento das próximas etapas pode ser interrompido ou até mesmo continuar sem o retorno do professor, fato que tende a se transformar em redução do interesse pela disciplina devido à falta de incentivo. Conforme visto anteriormente, a evasão é um ponto crítico dentro dos cursos EAD e, dessa forma, vê-se o constante estímulo aos alunos como ponto chave para a manutenção destes nos cursos.

Grierson (2004, p. 84 apud MASDÉU; FUSES, 2017, p. 12) reforça que o uso da comunicação assíncrona foi aos poucos sendo cada vez menos utilizada por alunos e professores que, anteriormente, faziam mais uso da comunicação assíncrona. Com o passar dos anos, os estudantes utilizaram com maior ênfase formas de comunicação síncrona, pois, na opinião deles, facilitava o contato com os colegas de curso e permitia a troca imediata de informações necessárias para o prosseguimento do projeto.

Um problema constante quanto à funcionalidade dos ateliês digitais, conforme visto, é o estímulo aos alunos e a integração destes à plataforma da disciplina, fato que requer o domínio ou familiaridade com tecnologia. Hirschberg (2001, p. 50-55, apud MASDÉU; FUSES, 2017, p. 13) disserta sobre algumas outras experiências

que propuseram, ainda no final dos anos 90, em ateliês de design integrados virtualmente entre universidades de diferentes países. A metodologia concebida para o curso consistia na criação de grupos de alunos e em fases individuais de elaboração de designs que estruturavam um sistema que evoluía à medida que esses designs eram elaborados. Após cada fase de elaboração, os grupos enviavam seus trabalhos para um mesmo local que servia como *database* para que pudessem ser compartilhados com os demais grupos. Após o envio do material, os grupos deveriam constantemente, em todas as etapas sucessivas, escolher o trabalho de outros grupos para que dessem continuidade àquele trabalho.

É válido pensar sobre a forma colaborativa na qual os projetos foram elaborados a fim de manter o engajamento dos alunos durante todo o decorrer da disciplina e ao mesmo tempo forçá-los a constantemente encarar novos projetos com outras necessidades e problemas a serem resolvidos. Para o sucesso da disciplina dentro do modelo mencionado, uma plataforma específica foi desenvolvida para que os alunos e tutores pudessem acessar com facilidade os projetos. O uso do mesmo *software* também foi benéfico, uma vez que evitou problemas de incompatibilidade ou perda de informações. Adicionalmente, os alunos, afóra os desafios de projeto e entregas, estabeleceram contato por vídeo conferência a cada oito horas, para que pudessem manter um fluxo constante de ideias e troca de informações (HIRSCHBERG, 2001, p. 50-55, apud MASDÉU; FUSES, 2017, p. 13)

Para fins comparativos, Fotaris, et al. (2015) trazem ainda duas tabelas comparativas (2 e 3) com os prós e contras do ateliê de projetos tradicional e do ateliê de projetos virtual, conforme visto abaixo:

Tabela 3 – Prós e contras do ateliê de projetos tradicionais

Prós	Contras
<ul style="list-style-type: none"> • Estimula a criatividade ao expor o trabalho dos alunos • Permite o monitoramento contínuo do progresso dos alunos • É focado em problemas reais de projeto • Promove soluções inovadoras • Funciona como plataforma para debates e críticas • Facilita interação entre colegas de turma • Promove ambiente competitivo propício à criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode encorajar a busca por soluções ambiciosas no lugar de soluções factíveis • Pode engendrar sentimentos de alienação ou egocentrismo • Pode encorajar excessiva autoexpressão e assim dificultar a solução do problema • Pode encorajar excesso de confiança no professor • É facilmente minada pela falta de vontade dos participantes de oferecer <i>feedback</i> • É facilmente minada pela falta de vontade dos participantes de contribuir com soluções • Pode gerar antagonismo entre estudantes

-
- Permite avaliação instantânea do progresso
 - Facilita o contato com profissionais estabelecidos
 - Promove a criatividade
 - Encoraja a autorreflexão
 - Deixa o trabalho do estudante vulnerável à exploração por parte de outros participantes
-

Fonte: Fotaris, et al, 2015 (tradução nossa, original no anexo D)

Tabela 4 – Prós e contras do ateliê de projetos virtuais

Prós	Contras
<ul style="list-style-type: none"> • Permite comunicação independente do tempo e da localização • Acomoda sala de aula maior • Suporta comunicação um-para-um, um-para-muitos e muitos-para-muitos • Prioriza o trabalho em grupo • Encoraja o desenvolvimento de habilidades avançadas de tecnologia da informação • Permite uma maior participação dos profissionais • Facilita o acesso contínuo ao material de aprendizado em ampla variedade de formatos • Permite maior flexibilização das horas de trabalho • Permite aos alunos alcançar maior audiência • Permite colaborações entre culturas diferentes • Facilita o contato com profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ser minada pela potencial falta de confiabilidade nos recursos online • Depende de infraestrutura potencialmente cara • Pode ser minado por potencial problema de compatibilidade de software e/ou hardware • Requer constante suporte de TI • Pressupõe a existência de certo domínio de computadores • Deixa o trabalho dos alunos vulnerável à exploração de outros • Falta o imediatismo e intensidade de um ambiente de interação social • Pode gerar menos soluções ou soluções mais superficiais • Gera maior carga de trabalho para os tutores • Aumenta a carga de trabalho do corpo administrativo • Requer grande quantidade de barda larga • Envolve mandatória digitalização dos projetos

Fonte: Fotaris, et al, 2015 (tradução nossa, original no anexo D)

Apesar do avanço das TEC e das vantagens oferecidas pelo EAD, a implementação dessa modalidade para a disciplina de Projeto de Arquitetura ainda se mostra insuficiente por algumas razões, conforme apontam Masdéu e Fuses (2017). O primeiro motivo é o desvio de atenção dos professores que passam mais tempo focados nos aspectos técnicos como o gerenciamento e troca de informações, do que nos aspectos sociais e pedagógicos, tais como a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de atividades educativas.

Hoje, ainda é necessário desenvolver novos instrumentos e métodos para facilitar os processos de aprendizagem em um ambiente virtual (quadro virtual, júri virtual, bancas virtuais), elaborar estratégias organizacionais que incentivem a interação entre diferentes os atores (dentro e fora da universidade), criar procedimentos para a construção coletiva do conhecimento, organizar protocolos de comunicação para mostrar, publicamente, os resultados dos

diferentes projetos e gerenciar repositórios com conteúdo de qualidade. (MASDÉU; FOTARIS, 2017, tradução nossa)²

O segundo motivo é a especificidade que as plataformas voltadas para o EAD têm e como são pensados os usos dessas plataformas. Usualmente, ainda conforme Masdéu e Fotaris (2017), essas plataformas são um ambiente controlado e fechado, isolado do restante dos recursos disponíveis na rede. Essas plataformas não são pensadas para trabalhar dentro do contexto que torna a internet de fato uma ferramenta inovadora: a capacidade de permitir comunicação em escala global, trocas rápidas e gratuitas de informação. Finalmente, os autores acreditam que, mesmo fazendo uso massivo da comunicação síncrona, há ainda uma perda de comunicação devido à ausência de interação física que, no modelo tradicional de ensino, é, de fato, um suplemento importante para o processo de aprendizagem.

Apesar do atual desenvolvimento das TECs e do uso do VDS permitir uma independência de tempo e espaço, muito do seu avanço ainda é imaturo. Atualmente, aspectos pedagógicos têm sido amplamente discutidos por professores de VDS, segundo Shao, et al (2009), uma vez que, mesmo após três décadas e contínuas tentativas de ampliar esse modelo de ensino para a arquitetura e o design, ainda existem complexas e limitantes questões funcionais quanto à sua aplicação, de modo a oferecer uma plataforma que contemple toda a miríade de necessidades e dinâmicas, que fazem parte da prática no ateliê tradicional.

Kvan (2001) sugere que o VDS desenvolva o seu próprio modelo pedagógico e que este não seja baseado no modelo tradicional de ateliês e que seja estudada alguma forma de adaptar toda a supervisão e crítica que ocorre nos ateliês tradicionais para os ateliês virtuais, mesmo que haja a possibilidade de outras formas de crítica e supervisão dentro do modelo virtual.

De forma contraditória ao entendimento consensual sobre a necessidade de passar o foco do EAD para o aluno, novamente Kvan (2001) afirma que além de não saber se o ateliê de projetos virtuais pode, de fato, substituir o ateliê de projetos

² Today, it is still necessary to develop new instruments and methods to facilitate the design of learning processes in a virtual environment (virtual pin-up, virtual jury, virtual desk critic), to elaborate organizational strategies that encourage interaction between different actors (inside and outside academia), to create procedures to build knowledge collectively, to organize communication protocols in order to show the design results to different audiences and to manage repositories with quality content.

tradicionais, o autor acredita que o cerne da prática em ateliê precisa ser reconsiderado, particularmente sobre a perspectiva do professor.

6 METODOLOGIA

A literatura bibliográfica é comum à pesquisa, é por meio da produção científica que os conhecimentos são transmitidos, são assim, então, o ponto de partida para questionamentos e novas ideias. A aproximação com a realidade a ser estudada e seu entendimento só é possível por meio da pesquisa. A pesquisa científica é o fruto de um exame preciso, cujo objetivo é solucionar um problema (FONSECA, 2002).

No caso desse trabalho, o procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa é feito a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de websites. Qualquer trabalho científico inicia-se com a pesquisa bibliográfica que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. “Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.” (FONSECA, 2002, p. 32).

O conceito restrito de pesquisa bibliográfica é, segundo Macedo (1994, p.13),

a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, trabalhos de congresso, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final)

Caracteriza também a autora um conceito amplo de pesquisa bibliográfica, entendendo-a como o planejamento global-inicial de um trabalho de pesquisa, necessitando evoluir em etapas em que:

a) procura-se identificar, localizar e obter documentos pertinentes ao estudo de um tema bem delimitado, levantando-se a bibliografia básica; b) elabora-se um esquema provisório (temas e subtemas do futuro trabalho) e um rol de descritores (em português e em outras línguas) para servir de guia na fase de anotações dos dados de leitura; c) transcrevem-se em fichas, segundo critérios os dados de leitura (resumos, transcrições, notas etc.); d) enriquece-se o primeiro

levantamento pelas bibliografias constantes nos documentos analisados, organizando-se um conjunto de fichas de anotações para documentar o trabalho (citações de textos); e) prepara-se o sumário de trabalho (reformulando-se o esquema provisório) e dá-se início à redação da monografia subsidiada pelas fichas de anotação. (MACEDO, 1994, p. 13-14)

Gil (1994) entende que a pesquisa bibliográfica permite um grande alcance de informações, como também possibilita a utilização de dados espalhados em variadas publicações, colaborando na melhor descrição do quadro conceitual que compreende o objeto a ser estudado. A pesquisa bibliográfica compreende também ser descritiva, definindo-se como aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem que haja manipulação, segundo Jardelino, Rossi, Santos (2000).

Assim sendo, a pesquisa descritiva caracteriza-se por exigir do investigador uma gama de informações sobre o objeto de estudo. Descreve-se, pois, os fatos e fenômenos relacionados àquela realidade (TRIVIÑOS, 1987). Outro aspecto da pesquisa bibliográfica é ser qualitativa. Conforme Minayo (2001), esse tipo de pesquisa trabalha com significados, motivos, crenças, valores, aspirações, atitudes, o que significa dizer que trabalha com o aspecto mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser decifrados com a operação de variáveis. A pesquisa qualitativa, portanto, não busca a representatividade numérica, mas compreender um grupo social, organização etc. (GOLDENBERG, 1997).

A busca pelo entendimento da realidade do objeto de estudo dessa pesquisa percorreu um processo minucioso com o intento de alcançar o máximo de fidedignidade nas informações colhidas, porém traz em seu bojo o entendimento que esse é um processo inacabado, assim como pode ser toda pesquisa. Logrou, no entanto, interpretar o que foi colhido e trazer novos questionamentos para o EAD.

Este trabalho inicialmente deveria ser uma pesquisa bibliográfica. Entretanto, conforme sugestão da banca de qualificação, foi acrescida à pesquisa teórica a pesquisa de campo com a finalidade de enriquecer os dados teóricos, de forma qualitativa e quantitativa.

Para Marconi e Lakatos (2002, p. 83), a pesquisa de campo “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira

comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.” Constitui-se da coleta de dados, da observação de fatos e fenômenos espontâneos e do registro da quaisquer fatos que se julguem importantes para posterior análise. Este tipo de pesquisa requer, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica sobre o tema a ser pesquisado para que se defina o atual estado do problema para que posteriormente “se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa”

No entanto, a pesquisa de campo, com a aplicação dos questionários, não pretende em si trazer a resposta à questão da pesquisa “se é possível ou não a disciplina de Projeto de Arquitetura ser dada a distância”. Conforme já salientado, ela se constituirá em um complemento aos dados levantados teoricamente pelo pesquisador. Neste sentido, não houve a preocupação com a amostragem prevista da pesquisa quantitativa. A razão para não se inserir inicialmente a pesquisa de campo, foi o fato de se acreditar de antemão que os arquitetos seriam contrários à inserção da disciplina de Projeto em EAD. Por outro lado, acreditou-se que os especialistas em EAD seriam favoráveis à inclusão. Dessa forma, pensou-se que o estudo da parte teórica e da legislação seriam suficientes para encontrar a resposta à questão da pesquisa.

Com a sugestão da banca, acreditou-se que a coleta de dados junto aos professores de Arquitetura traria ao trabalho contribuições adicionais à disciplina de Projeto ser ministrada em EAD. Dessa forma, um questionário foi elaborado para a de pesquisa de campo e foi solicitado a professores de arquitetura e urbanismo que o respondessem. Inicialmente, todos os questionários seriam respondidos presencialmente, mas ocorreram problemas relacionados ao agendamento e disponibilidade desses professores, dado o fim do semestre letivo. Por esse motivo, o mesmo questionário foi disponibilizado online a fim de garantir maior flexibilidade e alcance da pesquisa. Ao fim da aplicação do questionário, obtiveram-se respostas de profissionais pelo Brasil inteiro. Constam, portanto, nesta pesquisa, a opinião de professores do UniCEUB, Unicamp, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp), Unicamp e São Judas (USJT). O questionário encontra-se no Apêndice A.

Segundo Gil (1999, p. 121), o questionário pode ser definido como “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Suas grandes vantagens são, ainda segundo Gil (1999): Atingir um grande número de pessoas, mesmo que geograficamente dispersas; Deduz gastos menores, uma vez que não exige treinamento específico do entrevistador; garante o anonimato dos participantes; permite maior flexibilidade quanto ao momento em que o participante irá responder às perguntas e não expõe os pesquisadores sob a influência dos entrevistados. Por outro lado, esta mesma técnica exclui aqueles que não sabem ler e escrever; impede o auxílio quando o entrevistado não compreende as perguntas ou instruções; impede o conhecimento das circunstâncias em que o questionário foi respondido; não garante que os entrevistados devolvam o questionário devidamente respondido, o que pode gerar em considerável redução da amostra; questionários não podem ser longos, pois é sabido que quando muito extensos tendem a diminuir a amostra total; possibilitam respostas analíticas em relação à objetividade, uma vez que as perguntas podem ser compreendidas de formas diferentes pelos participantes.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Os dados para este trabalho foram frutos de duas metodologias de pesquisa: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Ao final, serão traçadas algumas comparações entre ambas.

7.1 Análise dos dados da pesquisa bibliográfica

Durante o processo de escrita do trabalho, ficou claro que o problema, apesar de não se limitar exclusivamente à disciplina de Projeto de Arquitetura, tem, de fato, um ponto nevrálgico que merecia atenção especial. Por este motivo, buscou-se investigar e analisar a situação da disciplina nas IES brasileiras que ofertam o curso de Arquitetura e Urbanismo a distância, bem como alguns países desenvolvidos, como o Reino Unido e os Estados Unidos atuam nessa frente. Por este motivo, a seguir estão listados os dados considerados importantes para o entendimento da

disciplina de Projeto de Arquitetura em IES, no Brasil, que, segundo o MEC (BRASIL/ MEC/ INEP, 2019), ofertam o curso na modalidade EAD:

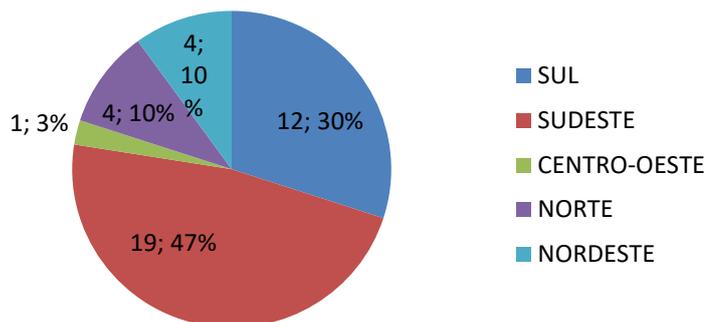
- Dentre as IES analisadas, dez apresentam em seus sítios informações insuficientes para qualquer levantamento preciso de dados;
- Quatro IES ofertam a disciplina de Projeto de Arquitetura presencial e com carga horária 80h/aula;
- Três IES não ofertam graduação em Arquitetura e Urbanismo;
- Quatro IES, todas do grupo Cruzeiro do Sul, ofertam a disciplina de Projeto de Arquitetura com carga horária 108h/aula e presencial;
- Três IES ofertam a disciplina de Projeto de Arquitetura com carga horária 60h/aula, no entanto, no site, não fica claro se é a distância;
- Três IES têm encontros duas vezes por semana, mas não consta se a disciplina de Projeto de Arquitetura é a distância, nem a sua carga horária;
- Uma IES tem encontros uma vez por semana e a carga horária para projeto de arquitetura é 80h/aula;
- Duas IES são, seguramente, 100% EAD. O Centro UNIDOMPEDRO que oferta a disciplina de Projeto com carga horária 60h/aula e a UNISA que não informa a sua carga de projeto;
- Três IES, apesar de estarem listadas como EAD, em seus sítios, os cursos constam como presenciais. Não fica claro, portanto, quais e o percentual de disciplinas são ministradas a distância;
- Uma IES tem carga horária 80h/aula dividida igualmente entre dois Projetos, mas não fica claro se são ministrados a distância;
- Duas IES têm carga horária 80h/aula, mas não informa se é EAD;
- Uma IES tem a disciplina de Projeto de Arquitetura presencial, mas não informa a carga horária e apresenta apenas cinco disciplinas EAD e
- Uma IES apresenta a disciplina de Projeto de Arquitetura com variação de carga horária entre 60 e 90h/aula e todas são presenciais.

Também foi analisada a distribuição geográfica das IES, para que fosse possível, ou não, traçar alguns paralelos de acordo com a bibliografia utilizada neste trabalho sobre as possibilidades de alcance supostamente trazidos pelo EAD. Foi constatado que, por mais que os Estados que mais concentram o capital estejam nas regiões

Sudeste e Sul, há uma distribuição muito desigual por região, conforme mostra o gráfico 1.

Para a construção do Gráfico 1, levou-se em consideração as IES que constam no banco de dados do MEC que foram, posteriormente, verificadas uma a uma para se obter maiores informações quanto ao percentual das disciplinas EAD, quais eram essas disciplinas, carga horária etc. No entanto, ao acessar os sítios, descobriu-se que algumas das IES sequer ofertavam a graduação em Arquitetura e Urbanismo. Por esse motivo, o total de IES analisadas aqui é menor do que o total de IES que consta no Anexo E.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO, POR ESTADO, DAS IES QUE OFERECEM GRADUAÇÃO EAD EM ARQUITETURA E URBANISMO



Fonte: Próprio autor, com base nos dados do MEC/ INEP (2019)

Conforme indicado, nas regiões Sudeste e Sul estão 77% das IES analisadas, o que totaliza 31 das 40 IES em todo o território nacional. Chama atenção essa distribuição, uma vez que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a segunda região mais populosa do Brasil é a Nordeste, atrás apenas da região Sudeste, mas conta com apenas 4 IES. Dentre as instituições analisadas, mesmo aquelas com mais de um Campus não têm nenhuma estrutura física nos estados do Norte e Nordeste, conforme a tabela X.

Há de se pensar, portanto, sobre uma das prerrogativas iniciais do EAD e uma das que tornam essa modalidade de ensino mais interessante, que é a capacidade de aumentar a cobertura do ensino, de acordo com o que afirma Leite et al (1997). As regiões mais pobres do país estão descobertas pelo esquema de ensino que visa ampliar a rede educacional. Ainda que seja possível gerir vários cursos em ambiente

digital, conforme já apontado neste trabalho, deveria haver melhor controle por parte do MEC para que houvesse uma distribuição mais uniforme e mais bem organizada das IES que se dedicam ao ensino a distância.

Por mais peremptória que tenha sido a atitude do CAU/BR, ela abre espaço para discussões sobre como ocorrem as decisões dentro do Ministério da Educação (MEC) e quem são os integrantes que participam dessas assertivas. Talvez devesse haver maior participação dos Órgãos de classe nas decisões que influenciam na percepção sobre a prática profissional.

O CAU/BR olha pelo bom desenvolvimento da arquitetura e do urbanismo enquanto atividade que influencia diretamente na qualidade de vida do ser humano, preservação do patrimônio e do meio ambiente. Portanto, em congruência também com o exposto pela ABEA (2017, p. 1), é preciso compreender as “limitações nas áreas de conhecimento que exigem formação teórico-prática e que podem ensejar risco à vida, ao patrimônio e ao meio ambiente.” Da mesma forma, é igualmente relevante atentar mais uma vez para o que diz o documento Perfis & Padrões de Qualidade do próprio Ministério da Educação (MEC) e reiterado pela ABEA (2017), “que além de tratar das questões relacionadas ao Projeto Pedagógico dos Cursos e ao corpo docente, enfatiza a qualificação das condições físicas e espaciais dos ateliês e salas de aulas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.”

A atenção aos limites da lei e papéis oficiais é o que caracteriza um Estado Democrático e seu não cumprimento colocam em risco a segurança jurídica e a qualidade de vida do ser humano. Por conta disso, as posições do CAU/BR, ABEA e FeNEA se fazem tão importantes e não devem ser visto apenas como saudosismo dos tempos de prancheta, uma vez que pedem o cumprimento estrito dos documentos elaborados dentro do mesmo Ministério que agora os descumpre, enquanto novos debates são promovidos para que se possa esclarecer e estabelecer novos horizontes para o ensino a distância em arquitetura e urbanismo.

Para além do descumprimento das diretrizes estabelecidas, a carga horária reduzida dedicada às disciplinas de Projeto deve também ser vista com muita atenção. Esse fato se dá pela capacidade de grande concentração de estudantes nas plataformas virtuais, conforme Fotaris et al (2015), que o EAD viabiliza e a baixa carga horária que, conjuntamente, tendem a reduzir o tempo dedicado à orientação

e o diálogo entre professor/tutor e aluno, levando a um quadro de precarização do ensino já apontado pelo CAU/BR (2019), ABEA (2017) e FeNEA (2017).

O ensino nunca pode ser visto com olhos que visam ao lucro e o crescimento desordenado das instituições de ensino superior nos últimos anos dá fortes indícios que a preocupação deixou de ser a qualidade ou o alcance do ensino em todo o território nacional para promover maior equidade de oportunidades e evitar os conhecidos processos de migração que ocorrem em decorrência desse mau planejamento e passou a ser exclusivamente o lucro, conforme aponta a FeNEA (2017), em sua manifestação em apoio à visão geral do CAU/BR (2019) sobre o ensino a distância em arquitetura e urbanismo.

Há de se desmistificar a premissa que lega à educação por si só a capacidade de integrar todos aqueles que, de alguma forma, foram marginalizados, como se todas as sociedades fossem harmoniosas em suas outras esferas e bastasse o desejo de aprender para ser, após o término dos estudos, naturalmente inserido à sociedade, como já sugeriu Saviani (1985).

É de fundamental importância, especialmente dada a manifestação do CAU/BR (2019) como órgão que visa regular a prática dos arquitetos e urbanistas sob o entendimento da arquitetura e do urbanismo como definidores da qualidade, saúde do espaço e, conseqüentemente, do ser humano e do seu coletivo, que esta instância seja parte fundamental das discussões acerca do desenvolvimento do ensino de arquitetura e urbanismo a distância. As recentes deliberações do Ministério da Educação que permitiram a expansão do aumento da carga a distância ignoraram os requisitos previstos pelo documento Perfis & Padrões de Qualidade que conciliava os interesses tanto da educação quanto da prática profissional.

O posicionamento do CAU/BR (2019) pode apontar para uma desarticulação ou insuficiência de diálogo entre o Conselho e o Ministério da Educação (MEC). Essa suposta falta de diálogo, no fim, mais uma vez, ao prejuízo o cidadão que vê no ensino superior uma chance de melhoria de vida. No entanto, é dever do CAU/BR, por mais sumária que possa ser a sua posição, impedir o registro dos bacharéis, enquanto não se tem o entendimento total do andamento desses cursos. Talvez seja esse mais um bom momento para se discutir a possibilidade de exames

de ingresso, tal qual acontece com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), para que haja um controle mais ativo por parte do Conselho.

Nos atuais moldes, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo tem fundamental importância na manutenção da boa qualidade dos cursos de graduação e, assim sendo, dos novos arquitetos, haja vista que o incentivo ao ensino superior privado, de forma abertamente mercadológica, como aponta a FeNEA (2017), em detrimento do ensino público, revela que o foco deixou de ser, ao menos no presente momento, a qualidade e se voltou apenas para a quantidade de alunos que ingressam nas faculdades.

As características do EAD, conforme vastamente explorado neste trabalho, viabilizam a redução de custos de variadas formas e permitem a entrada de quantidades nunca vistas de novos alunos todos os semestres. Em teoria, essas tecnologias de informação de comunicação (TEC), em comunhão com o ensino, podem servir para viabilizar um maior alcance da educação; no entanto o que se observa ainda é o desejo simples de obtenção de lucros abundantes em nome de causas nobres. É triste, por fim, perceber que sob o pretexto da democratização do ensino desvios foram feitos, o ensino público sucateado para alimentar interesses do capital e à sociedade cabe sofrer as mazelas do histórico clientelismo do Estado.

O tempo de orientação nas disciplinas de Projeto é, costumeiramente, insuficiente mesmo em disciplinas presenciais com turmas menores ou com menor relação entre aluno por professor, mesmo quando a carga horária disponibilizada para a disciplina é dobrada. O Projeto é a disciplina fundamental e a maior característica da profissão, não devendo jamais ser vista como apenas mais uma dentro das matrizes curriculares e, em visto disso, a redução no tempo dedicado à troca entre professor/tutor e aluno é demasiado preocupante.

Comumente, a origem dos ensinamentos trocados durante a disciplina de Projeto extrapola aspectos técnicos e de formatação de desenhos e segue direções outras que dificilmente se integram à prática do estudante de arquitetura, se buscado por estes de forma independente, por meio das mais variadas mídias, enquanto estão elaborando e construindo todo o alicerce que é a pluralidade da prática da profissão nos tempos atuais. Há, reforça-se aqui mais uma vez, de se

atentar para a redução da carga horária das disciplinas de Projeto que se observa nos cursos a distância.

Em outras bases, em um cenário no qual haja o respeito às diretrizes legais e que dediquem maior tempo ao multifacetado diálogo entre professor/tutor e aluno talvez seja viável a efetivação do aprendizado de projeto de arquitetura em modalidade EAD, entretanto, esse não parece ser o momento, pois, como mostrado, há uma série de outros empecilhos de cunho legal que impedem o bom procedimento da discussão em termos puramente práticos que visam aprofundar o potencial do ensino a distância como primeiramente imaginado.

Algumas experiências anteriores dão a dimensão do desafio que é o ensino de Projeto de arquitetura a distância e podem servir e parâmetro para análises vindouras, como apontam Araújo, et al (2005, p. 4): “os alunos também perceberam a dificuldade de apreender o ambiente de uma região desconhecida, bem como em apresentar sua própria região valendo-se apenas de imagens e texto.” Percebe-se aqui que a compreensão do projeto desenvolvido remotamente pode ser um dos fatores que dificultam o entendimento do que é, de fato, o projeto de arquitetura em toda a sua complexidade.

Ainda Araújo et al (2005, p. 7) afirmam, ao comparar as duas edições dos ateliês digitais que realizaram no primeiro e no segundo semestres de 2004, que “é inegável como a segunda edição com menos escolas e menos alunos ganhou em agilidade e facilidade de gerenciamento das aulas e acompanhamento dos projetos [...]”. É premente a compreensão de que para o bom desenvolvimento das disciplinas de projeto, observando-se os parâmetros mínimos de qualidade, parece inviável que este objetivo seja alcançado em um ambiente digital com quantidades volumosas de alunos e baixa carga horária.

As experiências internacionais de ateliê virtual mostraram-se insatisfatórias em diferentes níveis. Faltam ainda plataformas que propiciem reproduzir todas as dinâmicas de um ateliê tradicional e novas e revolucionárias metodologias de ensino a distância que consigam abordar toda a complexidade de um projeto de arquitetura com suas infinitas variáveis. Não obstante, o desenvolvimento dessa metodologia parece ser bastante complexo, uma vez que, de acordo com Moran (2011), não se pode estabelecer um modelo educacional equânime, logo, essas novas

metodologias precisarão assumir cores locais muito específicas para, caso seja de fato possível, lograr êxito ao substituir o ateliê tradicional pelo virtual.

Por último, ecoou fortemente durante toda a elaboração deste trabalho o que afirma Saviani (1985) acerca das teorias “não-críticas” da educação, que entregam ao ensino a responsabilidade de integração dos indivíduos à sociedade, e sua proximidade com a afirmativa de Milton Santos (1987, p. 53-54, grifo nosso) sobre uma suposta igualdade de oportunidades em nossa sociedade:

O vizinho, próximo ou distante, é o que aparece no jornal e na televisão como vitorioso. Vitorioso de que batalha? Trata-se de uma vitória apresentada como se fosse o prêmio a um esforço. É uma distorção da realidade, fundada numa ideologia malsã do trabalho – **já que a vida termina por ensinar que a prosperidade material não depende do esforço puro e simples; de outra forma, a prosperidade seria generalizada.**

A educação – o “esforço puro e simples” – jamais será, de fato, um instrumento que integra o ser humano na sociedade enquanto não lhe for garantido o devido cuidado de forma globalista. À visão reducionista que parece permear algumas das nossas esferas sociais poderá restar o peso do colapso na nossa sociedade como ela é entendida. É necessário, portanto, compreender e abranger a pluralidade das necessidades de um país antes de se fazer afirmações e tentar impregnar discursos que são, em realidade, meias verdades ou verdades selecionadas que permitem e facilitam ver o cidadão apenas como mero consumidor.

7.2 Análise de dados da pesquisa de campo

Como anunciado anteriormente, a pesquisa de campo foi executada para compreender melhor as opiniões de professores de arquitetura a respeito do ensino a distância como um todo, do ensino a distância aplicado à arquitetura e do ensino a distância da disciplina de Projeto de Arquitetura. O questionário que consta no Apêndice A foi respondido por quinze professores de diversas IES pelo Brasil e a seguir encontram-se a análise dos dados obtidos

Dos quinze participantes, dez são mulheres e cinco são homens. A faixa etária de oito dos quinze estava entre 30 a 49 anos e dos sete restantes era entre 50 a 69 anos de idade. Todos os professores tinham ao menos o título de Mestre em

Arquitetura e exerciam a profissão de professor universitário há pelo menos dois anos. O tempo máximo de atuação registrado foi de quarenta e dois anos.

Dentre todos os questionados dez são, de forma geral, a favor do ensino a distância, no entanto, curiosamente, entre os onze que disseram já ter cursado algum curso a distância, quatro declararam não ser a favor dessa modalidade.

Entre os doze participantes que afirmaram ter realizado algum curso a distância, onze se manifestaram e colaboraram com suas percepções sobre o curso. Oito desses onze afirmaram que suas experiências foram boas, muito boas ou satisfatórias e levantaram pontos, como “positiva, pois consegui administrar o curso [...] com o pouco tempo que tinha[...]”, reforçando o que afirma Leite et al. (1997) acerca da flexibilidade nos estudos garantida pelo EAD. Dessa amostra, apenas um participante declarou que sua experiência foi ruim pela difícil comunicação durante o curso e dois participantes disseram que suas experiências foram medianas.

Os quinze participantes se manifestaram sobre ser a favor, ou não, do ensino a distância de forma geral. Conforme esperado, a maioria se posicionou a favor dessa modalidade por acreditar que universaliza o acesso ao ensino, evita deslocamentos, permite melhor organização do tempo e flexibiliza a oportunidade de estudar. Percebe-se aqui mais uma vez que os resultados obtidos vão ao encontro com o exposto por Lagarto (1994) e Gonzalez (2005). No entanto, alguns se posicionaram contra, por julgar que o conhecimento é passado sem tanta profundidade, que nas modalidades presenciais ele é mais bem assimilado e alguns temem pelo sucateamento do ensino e pela repetição desatualizada de conteúdos criados há muito tempo.

De forma bastante coerente com as afirmações acima, os participantes afirmaram que as principais vantagens do EAD são a maior cobertura do ensino e a possibilidade de ensino em tempo-espço diferente, indo no mesmo sentido das principais argumentações sobre a modalidade, segundo a bibliografia deste trabalho. Quando perguntados sobre qual eles acreditavam ser a principal contribuição do ensino a distância para a educação, nove dos quinze participantes apontaram a democratização ou a abrangência da modalidade. Um dos participantes indicou o desenvolvimento crítico e cognitivo pela participação ativa do aluno, declaração bastante interessante, pertinente e que vai ao encontro do que afirmam Riano (1997)

e Demo (2009), sobre as mudança de papel no processo de aprendizado proporcionada pelo EAD e ao desenvolvimento crítico que essa inversão de papéis causa; um afirmou não haver nenhuma vantagem na modalidade, pela forma como ela se apresenta no Brasil; enquanto os outros quatro participantes deram razões variadas, como ser multimídia e “fazer com que as metodologias de ensino e aprendizagem sejam repensadas.”

Segundo os professores questionados, a maior dificuldade é, ainda, o engajamento da turma em discussões dentro da plataforma, fato que reafirma a necessidade de novos perfis de alunos e metodologias que consigam manter os alunos ativos ao longo do curso, relatos coerentes com o exposto por Bortolozzo et al. (2009). Também apontados pela ABED (2016) como um dos grandes problemas do EAD e que deve ser constantemente cuidado, visto que não parece salutar que a ampliação da modalidade ocorra em um cenário com tamanha evasão dos estudantes.

Quando perguntados se eram a favor, ou não, do ensino de Arquitetura e Urbanismo a distância, 60% dos participantes disseram ser contra, por achar, dentre outras respostas, que falta ainda preparo para com o ensino a distância por parte de professores e alunos e a banalização do trabalho em ateliê. Outros disseram acreditar que existem perdas irreparáveis na forma como ocorre a dinâmica virtual em relação à dinâmica convencional e que este fato se converte na qualidade dos projetos e na capacidade de argumentação. Apenas um participante disse ser completamente a favor do EAD e afirmou que para a arquitetura não haveria de ser diferente. Chama a atenção o fato de todos os participantes que se manifestaram a favor do ensino a distância ainda apresentarem ressalvas. Os participantes, em sintonia com a pesquisa bibliográfica, pareceram entender que é bastante complicado fazer a transição do modelo tradicional de ensino para o modelo proposto pelo EAD, este que requer maior atuação do aluno no processo de aprendizagem.

Para aprofundar o entendimento dos participantes, foi também questionado se eram a favor do ensino da disciplina de Projeto de Arquitetura a distância em sua parte prática. Dessa vez, 93,3% dos participantes se posicionaram contra, o que representa quatorze dos quinze participantes. Todos os quatorze disseram, assim,

que não é possível estimular a crítica, que a dinâmica de discussão de projetos na vida profissional não se aproxima da apresentada em ambientes digitais e que não existem didáticas e metodologias para que uma substituição seja feita, tal qual apontado já neste trabalho por Kvan (2001) e complementada por Fotaris et al. (2015).

Mesmo acreditando que não existem ainda tecnologias que substituam o trabalho no ateliê tradicional, mais de 40% dos professores participantes afirmaram que “o uso de novas tecnologias que dinamizam a concepção dos projetos” podem interferir de forma positiva “na qualidade do ensino da disciplina de Projeto de Arquitetura a distância.” Este fato talvez direcione para a conclusão de que os professores entendem que em algum momento será sim possível haver a disciplina de Projeto de Arquitetura a distância, com o surgimento de novas tecnologias ou a disseminação de outras já existentes, aspecto a ser mais clarificado em pesquisas posteriores.

Os participantes se manifestaram acerca dos pontos que julgavam ser aqueles que negativamente poderiam interferir na qualidade do ensino da disciplina de Projeto de Arquitetura a distância. Entretanto, eles julgaram que “a dificuldade de compreender condicionantes físicos e sociais pertinentes aos locais onde serão elaborados os projetos” é o maior empecilho para a disciplina. Essa afirmação chamou a atenção, pois não se trata de uma limitação de tecnologia, mas da necessidade de projetar de forma coerente com a realidade e em contato com ela, reforçando a necessidade de se entender o arquiteto como agente social ou vinculado ao social.

7.3 Análise comparativa da pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo

Os dados coletados pela pesquisa de campo corroboraram positivamente e reforçaram toda a pesquisa bibliográfica realizada. Os conceitos teóricos a respeito do EAD, sobre abrangência e flexibilidade de tempo puderam ser observados em respostas como: “positiva, pois consegui administrar o curso de pós com o pouco tempo que tinha na época.”; “universaliza o acesso ao ensino.”; “para facilitar e aumentar a divulgação de certos saberes.” e “acesso ao ensino a pessoas de lugares precários.”. Além disso, 66,6% dos participantes, divididos igualmente,

disseram acreditar que as principais vantagens do EAD são “a maior cobertura de ensino possibilitado pelas tecnologias de comunicação” e “a possibilidade de ensino em tempo-espaço diferente”.

Foram encontradas respostas que, igualmente, reforçaram o receio desses profissionais quanto à modalidade de ensino a distância como “o conteúdo passado presencialmente é mais bem assimilado.” e “facilita a aprendizagem de conteúdos, mas sem aprofundamento.” Conjuntamente a isso, 60% dos participantes da pesquisa de campo se opuseram à graduação em Arquitetura e Urbanismo a distância. Há de se relacionar dois aspectos sobre o que expuseram os participantes: o entendimento destes sobre a perda da qualidade do ensino pela falta de atualização dos conteúdos e pela busca por profissionais menos qualificados com o receio de, em longo prazo, perderem a sua função principal e relevância no mercado, dada a forma como o EAD se constitui. Conforme indicado por Kvan (2001), ainda não se sabe o ateliê virtual irá substituir o ateliê tradicional e apenas essa opinião, em congruência com os relatos insatisfatórios apontados por Fotaris et al. (2015) e Mavrommati e Fotaris (2012), já é suficiente para discussões sobre o desenvolvimento dos cursos de Arquitetura e Urbanismo em EAD no Brasil. Ainda Kvan (2001) conclui que talvez se deva olhar para o desenvolvimento dessas novas metodologias e plataformas pela perspectiva do professor. Este argumento talvez seja um aspecto relevante a se observar, pois ao mesmo tempo em que deixa novamente em evidência a importância do papel do professor como agente do conhecimento, o insere ativamente numa modalidade de ensino que pleiteia colocá-lo em segundo plano.

Paralelamente, ainda corrobora com a pesquisa bibliográfica a percepção de que a maior dificuldade dos cursos ministrados a distância é o engajamento das turmas em discussões dentro da plataforma escolhida. Segundo a ABED (2016), uma das grandes dificuldades no EAD é a evasão dos alunos causada, principalmente, pela falta de comprometimento dos alunos.

O EAD requer, conforme Konrath et al. (2009), novos perfis de alunos e, mais uma vez, respostas dos participantes como “muitas pessoas ainda não estão preparadas para o comprometimento do ensino a distância e os cursos devem ser muito bem estruturados na qualidade dos conteúdos e na cobrança dos mesmos na

forma de avaliação. Uma questão cultural ainda, além de realidade de acesso remoto ainda ser deficiente em vários locais do país.”, trazem consigo a real necessidade de se pensar sobre aspectos estruturantes acerca do ensino a distância como um todo.

As opiniões dos participantes ratificam também as percepções do CAU/BR, ABEA e FeNEA sobre a falta de controle sobre os cursos EAD, como a: “para cursos de formação que envolve trato com pessoas e riscos, o ensino presencial é fundamental. Também preocupa a baixa qualidade do ensino (hoje já é muito aquém do que deveria e tem pouco controle efetivo), aumento do plágio, da falta de conhecimento técnico atualizado e que pode ocasionar danos irreparáveis para vida humana.”

Chama igualmente a atenção a seguinte opinião de um participante: “sou a favor do EaD de uma forma geral. No caso da Arquitetura e Urbanismo não seria diferente. No entanto, é necessário um esforço para se pensar novas estratégias metodológicas. Não basta reproduzir no EaD o que se tem no ensino presencial.” O participante salientou a inevitabilidade de novas metodologias para se ensinar a distância de forma eficaz, outro ponto previamente abordado no trabalho quando se abordou sobre as experiências internacionais de ateliê digital.

Os participantes da pesquisa de campo, ao serem perguntados por que são, ou não, a favor da disciplina de Projeto de Arquitetura a distância, trouxeram opiniões que enfatizam o que já foi dito por Kvan (2001) e Masdéu e Fuses (2017), como a seguinte resposta de um deles: “disciplinas práticas precisam de atividades interativas, dinâmicas e colaborativas. Quando as tecnologias evoluírem mais, a ponto de melhores interações virtuais (além de se tornarem mais acessíveis, claro), acredito que o ensino de projeto a distância seja possível.” No entanto, contrasta com a seguinte opinião de um participante que não vê perdas na qualidade do ensino: “na disciplina de Projeto, nos moldes comumente adotados pelas escolas de arquitetura e urbanismo, não faz a menor diferença da orientação ser presencial ou mediada por tecnologias digitais. Acredito que a qualidade do ensino não está atrelada à modalidade.”

Por fim, o fato de 40% dos participantes acreditarem que o uso de novas tecnologias pode interferir positivamente na qualidade do ensino da disciplina de

Projeto de Arquitetura a distância, reforça o já exposto por Fotaris et al. (2015). Não obstante, na pesquisa de campo, 26,7% dos participantes consideraram a distância física entre professor e aluno um ponto que impacta de forma negativa esta disciplina e 33,3% julgaram igualmente como um aspecto negativo a dificuldade de compreender condicionantes físicos e sociais pertinentes aos locais onde serão elaborados os projetos como pontos negativos, como também apontou Mavrommati e Fotaris (2012).

8 CONCLUSÕES

O problema do projeto foi parcialmente respondido, tendo em vista que, embora existam tentativas há mais de 30 anos para a criação de ateliês virtuais, ainda não existem metodologias e plataformas que consigam oferecê-la a professores e alunos em um nível satisfatório de comunicação e interação.

Os objetivos desta pesquisa foram todos atingidos. A viabilidade do ensino da disciplina de Projeto de Arquitetura se demonstrou improvável devido à insuficiência de metodologias e tecnologias que forneçam a qualidade de ensino que se obtém no ateliê tradicional. Foi compreendido o que é, como se dá e o que é necessário para que o ensino a distância aconteça, cumprindo a função maior que é o ensino. Foram analisados os pontos positivos e negativos do EAD para que pudessem ser depois traçados paralelos com as necessidades da disciplina de Projeto de Arquitetura. Verificou-se o que é, até o presente momento, necessário para que um ateliê virtual possa acontecer de forma satisfatória. Finalmente, foi analisado o atual quadro do EAD em Arquitetura no Brasil, quais forças agem na ampliação dessa modalidade; as IES que adotam essa ampliação e os pareceres dos órgãos que a regulam, controlam e zelam tanto pela manutenção da categoria quanto pela sua difusão.

Foi confirmada a hipótese de que ainda não é possível haver a disciplina de Projeto de Arquitetura a distância. Faltam metodologias, técnicas, tecnologias e um novo entendimento do que é ser aluno e professor em ambiente EAD.

O CAU/BR deve insistir em zelar pelo controle destes cursos, visto a abertura e falta de controle de qualidade por parte do MEC para com as IES.

Um modelo eficaz de exame que consagre tanto conhecimentos teórico-técnicos quanto a capacidade de elaborar projetos de arquitetura ainda deve ser pensado, caso esta de fato seja a melhor solução para garantir, aos olhos do CAU/BR, a manutenção deste tipo de oferta. Essa estratégia deveria ser cada vez mais considerada pelo órgão.

Foi constatada uma preocupante redução da carga horária voltada para a disciplina de Projeto de Arquitetura. Ainda não existe um modelo satisfatório que supra todas as necessidades que conseguem ser atendidas no ateliê tradicional. Ao ser colocado frente às tentativas internacionais de criação de ateliês virtuais, desde 1989, por universidades que são referências mundiais, e ao constante descontentamento de professores e alunos ao fim dos cursos, parece prematuro e irresponsável assumir que a disciplina de Projeto de Arquitetura pode ser ministrada no Brasil, a distância, sem perdas consideráveis ao processo de aprendizagem.

Merece atenção especial neste trabalho a percepção de que a lógica por trás da criação de muitas da IES é puramente mercadológica. A não preocupação com a qualidade do ensino irá certamente acarretar em prejuízos gravíssimos em longo prazo.

Acredita-se que a principal contribuição deste trabalho foi confrontar a atual conjuntura do ensino no Brasil e de quem o regula com os relatos internacionais que há três décadas tentam instaurar um modelo satisfatório de ensino a distância para a disciplina de Projeto de Arquitetura e que não logram êxito.

Houve limitações para coletar informações junto ao INEP/MEC, como um levantamento claro de quais IES ofertam de fato a graduação em Arquitetura e Urbanismo. Segundo a base de dados, estão listadas até mesmo IES voltadas a outros cursos. Não fica totalmente claro o motivo de outras IES, com o mesmo perfil em termos de percentual de disciplinas ofertadas a distância não estarem presentes na relação do MEC.

Causa preocupação a má distribuição territorial das IES que ofertam cursos de graduação a distância. Parece não haver, de fato, interesse em ampliar a cobertura do ensino, mas sim apenas em criar comércios de educação em regiões com maior poder aquisitivo.

Novas pesquisas que visem o desenvolvimento de uma metodologia para a disciplina de Projeto de Arquitetura podem ser desenvolvidas, conforme já citado, com novas tecnologias ou com a disseminação das já existentes.

REFERÊNCIAS

- ABEA - Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. **Aprender Arquitetura e Urbanismo à Distância não funciona**. 2017. Disponível em: <https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/20170126_abea_carta_contra_ead_em_au-1.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil**. CENSO EAD. 2016. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.
- ALVES, L. **Educação a distância: conceito e História no Brasil e no Mundo**. UFRJ, v.10. 2011 – Associação Brasileira de Educação a Distância.
- ARAÚJO, T. C. M de; et al. **Arquitetura e Mídia Digital II: um estudo comparativo**. II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura. Projetar 2005. Disponível em: <<http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br/dspace/bitstream/123456789/1257/1/136%20ARAÚJO%20KOS%20%26%20ROSSI.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 19.
- ARETIO, L. G. **La educación a distancia**. 2. ed. Barcelona: Ariel, 2002.
- BARBOZA, L. C. **O diálogo professor-aluno em interações mediadas pela internet: contribuições para a gênese de um processo de tutoria dialógico**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química). São Paulo, USP, 2008.
- BASTOS, D.; CARDOSO, S.; SABBATINI, R. **Uma visão geral da educação a distância**. Disponível em: <<http://edumed.net/cursos/edu002>>. 2000. Acesso em: 09 ago. 2019.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BORBA, M. de C. et al. A. **Educação a Distância online**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BORGES, F. V. A.; SOUZA, E. R. **Competências essenciais ao trabalho de tutoria: estudo bibliográfico**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EAD/ ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EAD, 2012, São Carlos. Anais...São Carlos, São Paulo, 2012.
- BORTOLOZZO, A. R. S.; BARROS, G. C.; MOURA, L. M. C. **Quem é o que faz o professor tutor**. IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul-Brasileiro de psicopedagogia, 9 e 3, 2009, Paraná, Anais...Paraná: PUC, 2009. p.1-12.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Perfis da Área & Padrões de Qualidade: expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de arquitetura e urbanismo**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ar_geral.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- _____. Ministério da Educação. INEP. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em 26 jan. 20.

_____. Presidência da República. Governo Federal. **Decreto Nº 5.622/05**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 09 ago. 2019.

_____. **Decreto Nº 5.773/06**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **Portaria nº 2.117/19**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>>. Acesso em 26 jan. 20.

C. NETTO; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P. K. **A evasão da EAD: Investigando causas, propondo estratégias**. II Conferência lato-americano sobre el abandono en la educacion superior, 2017.

CAU/BR - Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, 2019. **CAU/BR decide recusar registro profissional a alunos formados em cursos EaD**, disponível em: <https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/MANIFESTACAO-EAD.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

_____, 2017. **Manifestação sobre ensino a distância em arquitetura e urbanismo**. Disponível em: <https://www.caurn.gov.br/?p=12909>>. Acesso em 18 ago. 2019.

CLEMENTINO, A. **Gestão pedagógica de curso em EAD online**. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/041tcc5.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FABRI, J. A.; CARVALHO, M. M. QFD estendido em ambiente de gerenciamento de informações para ensino a distância. **Rev. Proj. Online**, v.5, n.2, 2005.

FeNEA - Federação Nacional dos e das Estudantes de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, **Carta da FeNEA sobre os cursos de Arquitetura e Urbanismo em modalidade EAD**. 2017. Disponível em: <https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/fenea-carta.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

FERNANDES, J. et al. **Identificação de fatos que influenciam na evasão em curso superior de ensino a distância**. *Perspectivas online*, v. 4, n. 16, 2010.

FERREIRA, A da S.; FIGUEIREDO, M. A. **Perfil do Aluno da Educação a Distância no Curso de Didática do Ensino Superior**. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/7.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

FOTARIS, P.; et al. **Teaching Design from a distance: a case study of Virtual Design Studio Teaching via a Social Network**. Disponível em:

<https://www.academia.edu/13835912/Teaching_Design_from_a_distance_a_case_study_of_Virtual_Design_Studio_teaching_via_a_Social_Network>. Acesso em: 10 out. 19.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FROTA, E. B.; ALEXANDRINO, C. D.; S. FILHO, Z. T. **Educação a distância**: a importância e valorização deste ensino. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Belém, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Atlas, 1994.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUIMARÃES, A. M. T. **A interiorização da educação técnica no Brasil através da rede E-TEC**: o caso de sucesso do IFPR. In: Seminário Internacional de Educação a Distância, 5., 2013, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. p. 1038 - 1042. Disponível em: https://www.ufmg.br/ead/seminario/anais/pdf/Anais_V_SIEAD.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. **Revista HISTEDBR online**. Campinas, n. especial. 2006

JARDELINO, J. R.; et al. **Orientações metodológicas para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Gion, 2000.

KONRATH, M. L. P.; et al. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Revista Renote – Novas Tecnologias em Educação** v. 7, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=KONRATH%2C+M.+L.+P.%3B+TAROUCO%2C+L.+M.+R.%3B+BEHAR%2C+P.+A.+Compet%C3%A2ncias%3A+desafios+para+alunos%2C+tutores+e+professores+da+EaD&btnG=&hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5>. Acesso em: 21 abr. 2019.

KVAN, T. The Pedagogy of Virtual Design Studios. **Automation in Construction**, v. 10, i. 3, p. 345-353. 2001.

LAGARTO, J. R. **Formação profissional a Distância**. Lisboa: Universidade Aberta/ Instituto do Emprego e Formação Profissional, 1994.

LANDIM, C. M. das N. P. F. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: S. N. 1997.

LEITE, L. S.; et al. Atividades não presenciais: Preparando o aluno para a autonomia. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, ABT. Ano XXVI. n. 141. 1997.

LITWIN, E. (Org.) **Educação a Distância**: Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACEDO, N. D. de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. 2. Revista – São Paulo: Loyola, 1994.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2002.

MASDÉU, M.; FUSES, J. **Reconceptualizing the design studio in architectural education**: Distance learning and blended learning as transformation factors. Archnet-IJAR. v. 11. Issue 2. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318875787_Reconceptualizing_the_design_studio_in_architectural_education_Distance_learning_and_blended_learning_as_transformation_factors>. Acesso em: 11 out. 2019.

MAVROMMATI, I.; FOTARIS, P. **Teaching design from a distance**: the deviantArt case of Virtual Design Studio. Disponível em: <<https://cris.brighton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/490962/Teaching+design+from+a+distance+the+deviantArt+case+of+Virtual+Design+Studio.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

MELLO, M. S. de O.; SILVA, R. B. S. da. **Os novos caminhos da aprendizagem através da ead**: aspectos facilitadores, restritivos e perspectivas. 2013. Disponível em: <<https://studylibpt.com/doc/2705606/baixar-este-arquivo-pdf---publica%C3%A7%C3%B5es-online-editora-unia...>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MILL, D. Educação a distância: Cenários, delícias e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v.25, n.59/2. Cuiabá, 2016.

MINAYO, M. C. S. Ciência, tecnologia e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **A educação a distância**: Uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

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

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>, acesso em 12 jul. 2019.

RIANO, M. B. R. La Evaluación em Educación a Distancia. In: **Revista Brasileira de Educação a Distância**. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas. Ano IV, n 20, 1997.

RIBEIRO, L. O. M.; TIMM, M. I.; ZARO, M. A. Novas tecnologias na educação. **CINTED – UFRGS**, v.5, nº 1, 2007.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação superior a distância**: Gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos, impressos e on-line. Tubarão: Unisul, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia, teorias da educação, curvatura da vara: onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez, 1985.

SHAO, Y.; et al. **Toward a Phenomenology for Virtual Design Studio Teaching.** Disponível em: <https://www.academia.edu/7026616/Toward_a_Phenomenology_for_Virtual_Design_Studio_Teaching?email_work_card=thumbnail>. Acesso em: 12 nov. 19.

TORRES, P. L. **Laboratório online de aprendizagem: Uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para educação.** Tubarão: Unisul, 2004.1.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIDOMPEDRO. **Centro Universitário Dom Pedro II.** Disponível em: <<https://unidom.com.br/salvador/>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

UNINASSAU. MACEIÓ. **Centro Universitário Maurício de Nassau.** Disponível em: <<https://www.uninassau.edu.br/>>. Acesso em 18 ago. 2019.

UNISA. **Universidade Santo Amaro.** <<http://www.unisa.br/CURSOS/Graduacao/A-Distancia/Ciencias-Humanas-e-Sociais/Arquitetura-e-Urbanismo-3218>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

VALENTE, J.A. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiências da formação de professores para uso da informática na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **Formação de educadores para uso da informática na escola.** Campinas: UNICAMP/ NIED, 2003.

VEIGA, R. T. et al. **O ensino a distância pela Internet: conceito e proposta de avaliação.** In: XXII Encontro Nacional da ANPAD. Anais... Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

VILAÇA, M. L. C. Educação a distância e tecnologias: Conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, 2010.

ANEXO A – GRADE CURRICULAR DE ARQUITETURA E URBANISMO DA FACULDADE DOM PEDRO II

1º Semestre	C.H.	3º Semestre	C.H.	5º Semestre	C.H.	7º Semestre	C.H.	9º Semestre	C.H.
Tópicos Especiais I	60 horas	Tópicos Especiais III	60 horas	Tópicos Especiais V	60 horas	Tópicos Especiais VII	60 horas	Tópicos Especiais IX	60 horas
Introdução à Engenharia	60 horas	Cidades Brasileiras	60 horas	Gestão Ambiental e Responsabilidade Social e Corporativa	60 horas	Ergonomia	60 horas	Estruturas de Concreto Armado	60 horas
Cálculo Diferencial e Integral I	60 horas	Expressão Gráfica e Comunicação Visual	60 horas	Materiais de Construção I	60 horas	Aerofotogrametria, Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto	60 horas	Transporte e Mobilidade	60 horas
Desenho Técnico	60 horas	Perspectiva	60 horas	Análise Estrutural	60 horas	Prática de Construção	60 horas	Computação na Arquitetura e Urbanismo	60 horas
Indivíduos e Organização	60 horas	Teoria e Estética da Arquitetura	60 horas	História da Arte, Arquitetura e Cidade	60 horas	Estruturas de Aço	60 horas	Projeto de Paisagismo	60 horas
Projeto de Formação e Carreira I	60 horas	Projeto de Formação e Carreira III	60 horas	Projeto de Formação e Carreira V	60 horas	Projeto de Formação e Carreira VII	60 horas	Projeto de Formação e Carreira IX	80 horas
2º Semestre	C.H.	4º Semestre	C.H.	6º Semestre	C.H.	8º Semestre	C.H.	10º Semestre	C.H.
Tópicos Especiais II	60 horas	Tópicos Especiais IV	60 horas	Tópicos Especiais VI	60 horas	Tópicos Especiais VIII	60 horas	Tópicos Especiais X	60 horas
Geometria Analítica e Descritiva	60 horas	Desenho no Computador (AutoCAD)	60 horas	Conforto Ambiental	60 horas	Projeto de Arquitetura e Urbanismo	60 horas	Construção de Maquetes	60 horas
Cálculo Diferencial e Integral II	60 horas	Mecânica dos Sólidos	60 horas	Topografia e Terraplenagem	60 horas	Questões Urbanas	60 horas	Teoria e Técnica de Reparo	60 horas
Física Geral e Experimental I	60 horas	Arte Contemporânea	60 horas	Materiais de Construção II	60 horas	Arquitetura de Interiores	60 horas	Prática de Restauro	60 horas
Química Geral e Tecnológica	60 horas	Instalações e Infra-Estrutura Urbana	60 horas	Teoria do Urbanismo	60 horas	Estruturas de Madeira	60 horas	Planejamento Regional e Urbano	60 horas
Projeto de Formação e Carreira II	60 horas	Projeto de Formação e Carreira IV	60 horas	Projeto de Formação e Carreira VI	60 horas	Projeto de Formação e Carreira VIII	60 horas	Projeto de Formação e Carreira X	80 horas

ANEXO C – PRÓS E CONTRAS DO ATELIÊ DE PROJETOS TRADICIONAIS

Table 1: Strengths and weaknesses of the design studio teaching method.

Strengths	Weaknesses
<ul style="list-style-type: none"> • Stimulates creativity by showcasing students' works • Allows continuous monitoring of students' progress • Is focused on real-world design problems • Promotes innovative solutions • Acts as a platform for feedback and debate • Facilitates peer-group interaction • Fosters a competitive spirit conducive to creativity • Allows instant evaluation of progress • Facilitates contacts with established practitioners • Promotes creativity • Encourages self-reflection 	<ul style="list-style-type: none"> • May encourage the pursuit of ambitious solutions over feasible ones • May engender feelings of alienation or self-centredness • May encourage excessive self-expression and thus hamper problem solving • May encourage an over-reliance on the tutor • Is easily undermined by participants' unwillingness to engage with feedback • Is easily undermined by participants' unwillingness to contribute solutions • May produce antagonism among students • Leaves student work vulnerable to exploitation by other participants

Table 2: Strengths and weaknesses of Virtual Design Studio.

Strengths	Weaknesses
<ul style="list-style-type: none"> • Allows time- and location- independent communication • Accommodates larger class sizes • Supports one-to-one, one-to-many, and many-to-many communication • Prioritizes group work • Encourages the development of advanced IT skills • Allows for wider participation of practitioners • Facilitates continuous access to learning material in a wide variety of formats • Allows for a more flexible work schedule • Enables students to reach a wider audience • Facilitates cross-cultural collaboration • Facilitates contacts with established practitioners 	<ul style="list-style-type: none"> • May be undermined by the potential unreliability of online sources • Relies on potentially expensive infrastructure • May be undermined by potential software and/or hardware compatibility issues • Requires constant IT support • Pre-supposes the existence of a certain degree of computer literacy • Leaves student work vulnerable to exploitation by others • Lacks the immediacy and intensity of a physical social environment • May generate fewer or more superficial solutions • Generates a higher workload for tutors • Increases the workload of administrative staff • Requires a significant amount of bandwidth • Involves the mandatory digitisation of design solutions

ANEXO D – PRÓS E CONTRAS DO ATELIÊ DE PROJETOS VIRTUAIS

ANEXO E – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERTAM GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO EAD

Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade	Vagas Autorizadas	Início funcionamento	Situação
Centro Universitário do Paraná	UniFaesp	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	100	19/05/2019	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VALENÇA	UNIFAA	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	80	03/02/2020	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALO-BRASILEIRO	UNIÍTALO	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	100	07/03/2019	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA SERRA GAÚCHA	FSG	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	500	01/08/2018	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JAGUARIÚNA	UniFAJ	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	2000	15/08/2018	Em Atividade
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	UNICSUL	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	1000	01/02/2018	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO INGÁ	-	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	300	07/05/2018	Em Atividade
UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE	UNINCOR	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	100	01/03/2016	Em Atividade
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	UNICID	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	1000	01/02/2018	Em Atividade
Centro Universitário Metropolitano de Maringá	UNIFAMMA	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	200	25/02/2019	Em Atividade
UNIVERSIDADE PARANAENSE	UNIPAR	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	560	19/02/2018	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA DE BOM DESPACHO	UNA	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	120	01/02/2018	Em Atividade
UNIVERSIDADE DE FRANCA	UNIFRAN	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	600	01/02/2018	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITARIO AVANTIS	UNIAVAN	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	300	05/09/2019	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	UNA	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	400	04/09/2017	Em Atividade

UNIVERSIDADE SANTO AMARO	UNISA	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	800	01/08/2018	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO OPET	Uniopet	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	240	01/03/2019	Em Atividade
UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	-	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	34800	13/02/2017	Em Atividade
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	UNIDERP	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	9999	17/01/2017	Em Atividade
Centro Universitário UNIBTA	-	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	1000	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO REDENTOR	FACREDENTOR	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	1000	Não iniciado	Em Atividade
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	UNAMA	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	8850	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU	UNINASSAU	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	8850	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINORTE	-	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	150	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST	UNIFACVEST	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	500	Não iniciado	Em Atividade
Universidade Universus Veritas Guarulhos	Univeritas UNG	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	8850	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIESC	-	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	1000	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS	UNIS-MG	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	60	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO BRAZ CUBAS	-	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	2000	Não iniciado	Em Atividade
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	UNIMES	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	500	Não iniciado	Em Atividade
UNIVERSIDADE BRASIL	-	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	5000	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOM PEDRO II	UNIDOMPEDRO	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	825	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO FAI	-	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	300	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO SANT'ANNA	UNISANT'ANNA	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	200	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO ATENEU	-	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	400	Não iniciado	Em Atividade

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO LUCAS	UniSL	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	360	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO DE ENSINO OCTÁVIO BASTOS - FEOB	UNIFEOB	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	120	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE	UNINORTE	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	2000	Não iniciado	Em Atividade
Centro Universitário FACEX	UNIFACEX	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	200	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR	UNICESUMAR	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	1000	Não iniciado	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE	UNIFCV	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	2000	Não iniciado	Em Atividade
INSTITUTO INFNET RIO DE JANEIRO	INFNET	ARQUITETURA E URBANISMO	A Distância	500	Não iniciado	Em Atividade

Fonte: Adaptado de Brasil. MEC. INEP (2019)

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE ARQUITETURA E URBANISMO



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA (UNICEUB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU (MESTRADO ACADÊMICO EM
ARQUITETURA E URBANISMO)

____/____/2019.

QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS DE ARQUITETURA

1) Dados de identificação do participante:

Sexo: () masculino () feminino

Faixa etária: () entre 30 e 49

() entre 50 e 69

() de 70 em diante

2) Formação Acadêmica:

4) Profissão atual:

5) Tempo que exerce esta profissão:

Questões

O presente questionário faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento para a obtenção do título de mestre em Arquitetura e Urbanismo e trata dos desafios de ensino da disciplina de Projeto de arquitetura para a graduação em sistema EAD.

Pretende-se, por meio deste clarificar um pouco mais, com o auxílio de professores de Arquitetura e Urbanismo e profissionais envolvidos com a EAD, quais são as principais vantagens e limitantes dessa modalidade de ensino, bem como verificar a posição desses profissionais quanto ao ensino a distância.

Os cursos de Arquitetura e Urbanismo são centrados nas disciplinas de projeto de arquitetura que têm como objetivo o desenvolvimento de projetos em diferentes escalas e com diferentes propostas, de forma a fornecer ao aluno o instrumental teórico e prático, como também a capacidade de autoavaliação e crítica.

Este trabalho tem como objetivo principal averiguar a viabilidade dessa disciplina ser ministrada a distância.

- Você já cursou algum curso a distância?
 - a) Sim []
 - b) Não []

Se possível, diga, resumidamente, como foi a sua experiência:

- De forma geral, você é a favor do ensino a distância?
 - a) Sim []
 - b) Não []

Por quê?

- Qual das opções abaixo você considera ser a principal vantagem do ensino a distância?
 - a) A maior cobertura de ensino possibilitado pelas tecnologias de comunicação;
 - b) A autonomia nos estudos desenvolvida pelos alunos;
 - c) A possibilidade de ensino em tempo-espaço diferente;
 - d) Outro:

- Qual você acredita ser a principal contribuição do ensino a distância para a educação?

- Qual é a maior dificuldade para você na realização de cursos a distância?

- a) Engajamento da turma em discussões dentro da plataforma escolhida;
- b) Acesso aos conteúdos disponibilizados para estudo;
- c) Dificuldade de operar a plataforma do curso;
- d) Outro:

- Você é a favor do ensino a distância para a graduação em Arquitetura e Urbanismo?

- a) Sim []
 - b) Não []
- Por quê?

- Você é a favor do ensino da disciplina de Projeto de Arquitetura a distância em sua parte prática?

- a) Sim []
 - b) Não []
- Por quê?

- Qual das opções abaixo você considera que pode, **positivamente**, interferir na qualidade do ensino da disciplina de Projeto de Arquitetura a distância?
 - a) () A facilidade de acesso contínuo a materiais de ensino;
 - b) () O uso de novas tecnologias que dinamizam a concepção dos projetos;
 - c) () O estímulo ao debate fortalecido pelos ambientes digitais que são partes fundamentais do ensino a distância;
 - d) () Outro:

- Qual das opções abaixo você considera que pode, **negativamente**, interferir na qualidade do ensino da disciplina de Projeto de Arquitetura a distância?
 - a) () A distância física entre professor e aluno;
 - b) () O tempo dedicado à orientação individual dos alunos;
 - c) () A dificuldade de compreender condicionantes físicos e sociais pertinentes aos locais onde serão elaborados os projetos;
 - d) () Outro:

APÊNDICE B – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE ARQUITETURA E URBANISMO

Sexo:

Masculino: participantes 2, 4, 8, 10 e 11.

Feminino: participantes 1, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14 e 15.

Não binário: nenhuma escolha.

Faixa etária:

Entre 30 e 49: 1, 4, 6, 7, 8, 10, 11 e 12.

Entre 50 e 69: 2, 3, 5, 9, 13, 14 e 15.

De 70 em diante: nenhuma escolha.

Formação Acadêmica:

Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Mestrado em Urbanismo. Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Design: participante 10.

Mestrado em arquitetura e Urbanismo: participantes 1,2, 5, 4, 6, 8, 11 e 12.

Mestrado e Doutorado em História da Cidade: participante 15.

Doutorado Arquitetura e Urbanismo: participantes 3 e 7.

Pós-doutora em Arquitetura: participante 13.

Profissão Atual:

Todos os participantes são professores.

Tempo que exerce esta profissão:

1 a 5 anos: participante 4.

6 a 10 anos: participantes 7, 8, 11 e 6.

11 a 15 anos: participantes 10, 14, 12.

16 a 20 anos: participantes 2, 1, 15.

21 a 25 anos: participante 9.

31 a 35 anos: participante 3.

40 a 45 anos: participantes 5 e 13.

Você já cursou algum curso a distância?

Sim: participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13 e 14.

Não: participantes 9, 11, e 15.

Caso tenha cursado, diga como foi a sua experiência com cursos a distância

Participante 1: “Interessante.”

Participante 2: “Boa, a universidade era Alemã e a plataforma bem fácil de usar.”

Participante 3: “Bem diversificada, alguns muito bons, mas a maioria deixa a desejar.”

Participante 4: “Muito boa, mas se tratavam de ferramentas, softwares.”

Participante 5: “Média.”

Participante 6: “Cursos simples de complementação. Foi bom.”

Participante 7: “Não muito proveitosa, difícil comunicação.”

Participante 8: “Satisfatória.”

Participante 9: não respondida.

Participante 10: “Para mim, a experiência foi válida, pois eu estava com muito interesse no curso e consegui criar uma rotina disciplinada de estudo.”

Participante 11: não respondida.

Participante 12: “Positiva, pois consegui administrar o curso de pós com o pouco tempo que tinha na época.”

Participante 13: “Boa, não de arquitetura. Dei aula de curso que foi boa experiência/ horário de atendimento, faz chat com alunos etc.”

Participante 14: não respondida.

Participante 15: não respondida.

De forma geral, você é a favor do ensino a distância?

Sim: participantes 1, 3, 5, 8, 10, 11, 12,13, 14 e 15.

Não: participantes 2, 4, 6, 7 e 9.

Diga, resumidamente, por que você é a favor, ou não, do ensino a distância

Participante 1: “Universaliza o acesso ao ensino.”

Participante 2: “O conteúdo passado presencialmente é melhor assimilado.”

Participante 3: “Favorável para atualização, complementação profissional ou reciclagem. Contra para formação de maneira exclusiva.”

Participante 4: “Acho de extrema importância para a profissão o relacionamento interpessoal, o trabalho conjunto e colaborativo, com trocas de ideias e experiências. Além disso, vejo o convívio e as relações como forte formadora do profissional de arquitetura que projeta espaços para pessoas e os vende para pessoas.”

Participante 5: “Para facilitar e aumentar a divulgação de certos saberes.”

Participante 6: “Sou a favor do EAD para complementação dos estudos, mas contra quando for para a graduação. A faculdade não é apenas um local de absorção de conteúdo, mas sim de trocas, sociabilização, crescimento pessoal. E também tem a relação com a precarização da profissão de professor, pois em um mundo capitalista, o EAD incentiva as faculdades particulares a buscarem profissionais desqualificados para tutores e gravarem as aulas uma vez e ficarem repetindo o conteúdo por anos.”

Participante 7: “A falta da interação social empobrece o ensino.”

Participante 8: “Facilita a aprendizagem de conteúdos, mas sem aprofundamento.”

Participante 9: “Depende, seria minha verdadeira resposta. Primeiro é preciso definir ensino a distância. O que esta pesquisa entende por ensino a distância? Para atender quem, de que forma, com quais ferramentas?”

Participante 10: “A favor: você tem possibilidade de gerar processos de ensino e aprendizagem independente do sincronismo temporal e espacial entre professores e alunos. Contra: inviabiliza algumas soluções e metodologias que são usualmente empregadas na modalidade presencial.”

Participante 11: “Alguns conteúdos podem ser incorporados no ensino a distância com maior facilidade e profundidade, conforme o caso. Em especial, conteúdo relacionado à programação, computação etc.”.

Participante 12: “Acredito que possui versatilidade quanto à organização x tempo.”

Participante 13: “Sim, mas com restrições.”

Participante 14: “Para algumas disciplinas, sim e para outras, não. Depende da natureza do tema a ensinar.”

Participante 15: “Permite maior alcance da informação pelos alunos/evita deslocamentos. No entanto, algumas disciplinas do curso de arquitetura devem ser presenciais.”

Qual das opções abaixo você considera ser a principal vantagem do ensino a distância?

A maior cobertura de ensino possibilitado pelas tecnologias de comunicação: participantes 2, 6, 11, 14 e 15.

A autonomia nos estudos desenvolvida pelos alunos: participantes 1 e 12.

A possibilidade de ensino em tempo-espaco diferente: participantes 3, 4, 5, 8 e 10.

Outro: 7, 9 e 13.

Os participantes que marcaram a opção “outro” disseram o seguinte:

Participante 7: “Para atender comunidades precárias.”

Participante 9: “Da maneira como se coloca no BR de hoje não existe vantagem.”

Participante 13: “A opção A e C.”

Qual você acredita ser a principal contribuição do ensino a distância para a educação?

Participante 1: “desenvolvimento crítico e cognitivo, se bem apresentado e cobrado.”

Participante 2: “Democratização do acesso a certos conteúdos.”

Participante 3: “Ampliar oportunidade.”

Participante 4: “A flexibilidade de horários e lugares para acesso ao conhecimento e o registro de conteúdo de profissionais extremamente qualificados chegando a muito mais pessoas.”

Participante 5: “A abrangência.”

Participante 6: “O acesso facilitado.”

Participante 7: “Acesso ao ensino a pessoas de lugares precários.”

Participante 8: “Multimídia”

Participante 9: “Da maneira como se coloca no BR de hoje não existe vantagem.”

Participante 10: “Fazer com que as metodologias de ensino e aprendizagem seja repensadas.”

Participante 11: “Democratização do conhecimento.”

Participante 12: “O aumento de pessoas em contato com informação que, se não fosse a distância, não o teria.”

Participante 13: “Formação do aluno.”

Participante 14: “1. Custo baixo, proporcionando acesso à educação por pessoas de baixa renda. 2. Permite acesso à educação e a lugares distantes.”

Participante 15: “Levar o ensino aos alunos que possuem dificuldade para cursar presencialmente e ampliar o acesso ao estudo.”

Qual é a maior dificuldade para você na realização de cursos a distância?

Engajamento da turma em discussões dentro da plataforma escolhida: participantes 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14 e 15.

Acesso aos conteúdos disponibilizados para estudo: nenhuma escolha.

Dificuldade de operar a plataforma do curso: participante 13.

Outro: participantes 4, 9 e 12.

Os participantes que marcaram a opção “outro” disseram o seguinte:

Participante 4: “A falta de comunicação, interação e colaboração entre os estudantes e acadêmicos.”

Participante 9: “Da maneira como se coloca no BR de hoje não existe vantagem.”

Participante 12: “Entendimento real e próximo dos problemas/dúvidas dos alunos. Acredito que, quando o professor está do lado, ele consegue entender que está com dificuldades e aumenta a possibilidade de entendimento.”

Você é a favor do ensino a distância para a graduação em Arquitetura e Urbanismo?

Sim: 3, 5, 10, 13, 14, 15.

Não: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11 e 12.

Explique, resumidamente, por que você é a favor, ou não, do ensino a distância para a graduação em Arquitetura e Urbanismo:

Participante 1: “Muitas pessoas ainda não estão preparadas para o comprometimento do ensino a distância e os cursos devem ser muito bem estruturados na qualidade dos conteúdos e na cobrança dos mesmos avaliativamente. Uma questão cultural ainda, além de realidade de acesso remoto ainda ser deficiente em vários locais do país.”

Participante 2: “Banalização do trabalho de atelier, que deve ser presencial, carecendo de interação e apoio social, que são fundamentais no processo de aprendizagem.”

Participante 3: “Para cursos de formação que envolvem trato com pessoas e riscos o ensino presencial é fundamental. Também, preocupa a baixa qualidade do ensino (hoje já é muito aquém do que deveria e tem pouco controle efetivo), aumento do plágio, da falta de conhecimento técnico atualizado e que pode ocasionar danos irreparáveis para a vida humana.”

Participante 4: “A formação do profissional de Arquitetura e Urbanismo é baseada em muita discussão, experimentação, busca de referências, trocas de ideias e conhecimentos com outras pessoas. Essas questões em um ambiente virtual são muito mais difíceis de acontecer.”

Participante 5: “Sou a favor apenas para alguns conteúdos.”

Participante 6: “Sou contra, pois a relação entre professor/aluno é de suma importância neste curso. Orientações são partes essenciais do ensino em arquitetura. Outra questão também é a participação dos alunos em laboratórios, oficinas e da relação de troca de experiências em trabalhos em grupo, sociabilização etc.”

Participante 7: “O curso lida com pessoas, exige essa experiência.”

Participante 8: “Estúdio de projeto não pode ser ensinado a distância.”

Participante 9: “Da maneira como se coloca no BR de hoje não existe vantagem.”

Participante 10: “Sou a favor do EAD de uma forma geral. No caso da Arquitetura e Urbanismo não seria diferente. No entanto, é necessário um esforço para se pensar novas estratégias metodológicas. Não basta reproduzir no EAD o que se tem no ensino presencial.”

Participante 11: “Grande parte do conteúdo necessita de discussões só possíveis em sala de aula e com acompanhamento pessoal como no caso de Projeto.”

Participante 12: “Acredito que no processo arquitetônico a proximidade aluno e professor é fundamental. É quando o aluno não consegue evoluir no projeto, que penso ser o maior problema. Em sala, juntos, esses problemas vão diluindo até chegar a resolvê-los totalmente.”

Participante 13: “Algumas podem, mas as disciplinas práticas são difíceis de entrosar com o aluno.”

Participante 14: “Para as disciplinas teóricas, concordo que algumas abordagens, sim! Para disciplinas práticas, não!”

Participante 15: “Para algumas disciplinas o curso a distância é possível de se realizar com qualidade. Porém, na arquitetura, a criatividade e outras características não são possíveis de serem aprendidas com respostas formatadas. A presença, o debate em sala são fundamentais.”

Você é a favor do ensino da disciplina de Projeto de Arquitetura a distância em sua parte prática?

Sim: participante 10.

Não: participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14 e 15.

Explique aqui, brevemente, por que você é a favor, ou não, da disciplina de Projeto de Arquitetura a distância em sua parte prática:

Participante 1: “Disciplinas práticas precisam de atividades interativas, dinâmicas e colaborativas. Quando as tecnologias evoluírem mais, a ponto de melhores interações virtuais (além de se tornarem mais acessíveis, claro) acredito que o ensino de Projeto a Distância seja possível.”

Participante 2: “A prática tem que ser supervisionada *pari passu*, quando é feita isoladamente perde muito em qualidade crítica.”

Participante 3: “Trata-se de processo que envolve reflexão-ação e crítica, não é tentativa e erro.”

Participante 4: “A parte prática online seria limitada pela falta de trocas instantâneas, já que cada um pode estar estudando/trabalhando em horários diferentes, havendo perdas no processo.”

Participante 5: “Pela interação e sinergia entre professor e aluno durante o processo”

Participante 6: “Sou contra. O contato físico é de suma importância para o desenvolvimento do aluno. A tecnologia é importante, mas os materiais físicos, a

discussão "olho no olho", o desenvolvimento prático e a orientação física com o professor são os diferenciais para uma boa evolução do aluno."

Participante 7: "Projetar espaços pressupõe contato e trocas enriquecidas pelo presencial."

Participante 8: "Não existem didáticas para substituir o trabalho no estúdio."

Participante 9: "O espaço é a ferramenta de trabalho do arquiteto. Como tirar isso do estudante."

Participante 10: "Na disciplina de Projeto, nos moldes comumente adotados pelas escolas de Arquitetura e Urbanismo, não faz a menor diferença da orientação ser presencial ou mediada por tecnologias digitais. Acredito que a qualidade do ensino não está atrelada à modalidade."

Participante 11: "Impossível avaliar conteúdo, processo de projeto e representação."

Participante 12: "O fato do aluno e professor estarem distante durante o processo de projeto."

Participante 13: "Difícil professor e aluno visualizarem, rabiscarem, mostrarem os projetos!"

Participante 14: "Algumas dinâmicas não são reproduzidas a distância."

Participante 15: "O desenvolvimento de disciplinas que envolvem um processo individual do aluno associado ao processo criativo não funciona a distância."

Qual das opções abaixo você considera que pode, POSITIVAMENTE, interferir na qualidade do ensino da disciplina de Projeto de Arquitetura a distância?

A facilidade de acesso contínuo a materiais de ensino: participantes 8, 12 e 14.

O uso de novas tecnologias que dinamizam a concepção dos projetos: participantes 1, 4, 5, 6, 9 e 11.

O estímulo ao debate fortalecido pelos ambientes digitais que são partes fundamentais do ensino a distância: participante 3.

Outro: 2, 7, 10, 13 e 15.

Os participantes que marcaram a opção “outro” disseram o seguinte:

Participante 2: “Nenhum.”

Participante 7: “Nenhum.”

Participante 10: “Todos os aspectos apontados anteriormente se aplicam tanto ao ensino presencial quanto ao EaD. Portanto, sinceramente, acredito que a pergunta deveria ser reformulada.”

Participante 13: “Gostaria de marcar A e C.”

Participante 15: “As duas primeiras opções.”

Qual das opções abaixo você considera que pode, NEGATIVAMENTE, interferir na qualidade do ensino da disciplina de Projeto de Arquitetura a distância?

A distância física entre professor e aluno: participantes 4, 6, 12 e 14.

O tempo dedicado à orientação individual dos alunos: participantes 1, 2 e 11.

A dificuldade de compreender condicionantes físicos e sociais pertinentes aos locais onde serão elaborados os projetos: participantes 3, 5, 8, 9 e 10.

Outro: participantes 7, 13 e 15.

Os participantes que marcaram a opção “outro” disseram o seguinte:

Participante 7: “Todas as alternativas igualmente.”

Participante 13: “Gostaria de marcar todas as opções.”

Participante 15: “Todas as opções.”