



José Maximiano Arruda Ximenes de Lima

ENSINO DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DOS OBJETOS DE APRENDEIZAGEM DE ARTES VISUAIS NO
PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Doutorado em Artes
2013

José Maximiano Arruda Ximenes de Lima

ENSINO DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS NO
PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Artes.

Área de concentração: Arte e Tecnologia da imagem.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel.

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes/UFMG

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de tese do aluno **JOSÉ MAXIMIANO ARRUDA XIMENES DE LIMA** Número de Registro **2010753229** - DINTER-UFMG

Titulo: **ENSINO DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: contribuições dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais no processo de Ensino/Aprendizagem**

Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel – Orientadora - EBA/UFMG

p/ Profa. Dra. Lêda Guimarães – titular - FAV/UFMG - *on line*

Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes – Titular – UEPG

Prof. Dr. Mauricio Silva Gíno – Titular - EBA/UFMG

Prof. Dr. Leonardo Alvares Vidigal – Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 05 de Abril de 2013

Dedicatória

Este trabalho é dedicado a minha esposa Jacqueline Cavalcanti, meu filho
Filipe e as minhas filhas Ana Luisa e Júlia.

Agradecimentos

Aos meus pais, que me ensinaram a gostar de arte. Que me ensinaram a Desenhar, Gravar, Pintar e Modelar; meus primeiros professores.

À Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel, que além de ser orientadora é amiga. Um exemplo de professora, artista e pesquisadora. Suas palavras, experiência, motivação, determinação e atitude nos fortalecem. Suas correções e presença na construção deste trabalho contribuíram para o meu crescimento artístico, científico e intelectual.

À Profa. Dra. Lêda Guimarães e ao Prof.Dr. Maurício Gino, pelas valiosas sugestões, durante o Exame de Qualificação, propiciando novas discussões.

À Profa. Dra. Cassandra Ribeiro e Silva pelo apoio e sugestões na fase de elaboração do Projeto de Pesquisa.

Às Profas. Mas. Lucila Pereira da Silva Basile e Maria Angélica Rodrigues Ellery e ao amigo Ricardo Forte Venâncio pelo apoio no momento da coleta de dados.

À Prof. Dra. Rúbia Valério Pinheiro pelo apoio e pensamentos positivos.

Ao Prof. Dr. Gilberto Machado por ter aceitado o desafio de coordenar operacionalmente o Dinter.

À Prof. Maria das Dores (Dorinha) pelo apoio e pensamentos positivos.

À Profa. Ms. Socorro Abreu pelas correções ortográficas e gramaticais.

Ao Prof. e amigo Gutenberg Albuquerque pela revisão do texto em Inglês.

À amiga e bibliotecária do IFCE, Etelvina Maria, pelas correções em relação às normas da ABNT e pelos pensamentos positivos.

À minha prima Dra. Ana Celeste Ximenes Oliveira pela revisão das partes da Tese em Espanhol e seus pais que compraram na Espanha, alguns livros que precisei para a Tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estágio docente na UFMG.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, pelo apoio na execução do DINTER, possibilitando a conclusão deste trabalho.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMG.

À Zina, ao Sávio e ao Paulo Henrique da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMG, pelo apoio incondicional.

Ao meu bolsista de Iniciação Científica PIBIC/IFCE, João Helder Alves e Silva

Todos os homens se falarão, compreenderão seus idiomas e quase se tocarão,
mesmo estando uns num hemisfério e outros em outro. LEONARDO DA VINCI

Esta Tese discorre sobre as triangulações entre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV), cognição e ensino de Artes Visuais na modalidade a distância. Esses assuntos foram tratados com base nas teorias de: Efland (2004), Barbosa (2008), Pimentel (1999) e Silva (2002). O objetivo deste trabalho é investigar as contribuições dos OAAVs nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, buscando auxiliar a formulação de uma proposta específica para elaboração dos OAAVs. Para isso, utilizamos a metodologia qualitativa com uso do estudo de caso, entrevistas, questionários, observações e testes. O estudo de caso foi realizado em um curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância no estado do Ceará. Nesse curso, acompanhamos duas turmas; dessas, observamos duas disciplinas práticas e duas teóricas, totalizando oito estudos/caso. Esses dados foram analisados com base nas seguintes codificações: a) interação professor/aluno; b) habilidade de desenhar e pintar antes e depois da disciplina; c) usabilidade e interatividade do objeto postado; d) compreensão e desenvolvimento na disciplina após a utilização do OAAV; e) desenvolvimento de habilidade por meio do OAAV; f) capacidade de analisar formalmente uma imagem. Diante disso, apresentamos uma proposta para elaboração dos OAAVs, fundamentamos sua criação, seus requisitos, suas características e classificação. Por fim, elencamos as contribuições dos OAAVs no processo de ensino/aprendizagem nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância.

Palavras-Chave: Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais; Cognição; Ensino/aprendizagem de Artes Visuais a distância; Licenciatura em Artes Visuais.

La presente Tesis Doctoral discurre sobre las triangulaciones entre Objetos de Aprendizaje de Artes Visuales (OAAV), cognición y Artes Visuales en la modalidad a distancia. Los temas fueron tratados basándose en las teorías: Efland (2004), Barbosa (2008), Pimentel (1999) y Silva (2002). El objetivo de este trabajo es investigar la contribución de OAAVs en el curso de Licenciatura en Artes Visuales en la modalidad a distancia, auxiliando en la elaboración de propuestas concretas para la creación de OAAVs. Para ello, se utilizó la metodología cualitativa, mediante estudios de casos, entrevistas, cuestionarios, observaciones y pruebas de conocimientos. El estudio de casos se llevó a cabo en un curso de Licenciatura en Artes Visuales en la modalidad a distancia en la provincia de Ceará. En este curso, seguimos a dos grupos, de los cuales observamos dos disciplinas prácticas y dos teóricas, con un total de ocho estudios/casos. Esos datos fueron analizados mediante las siguientes codificaciones: a) interacción profesor/alumno; b) capacidad de dibujar y pintar antes y después de la disciplina; c) interactividad y uso del objeto publicado; d) comprensión y desarrollo de la disciplina después de usar OAAV; e) desarrollo de destrezas mediante OAAV; f) capacidad de análisis formal de una imagen. De lo expuesto, presentamos una propuesta de elaboración de OAAVs, y fundamentamos su creación, sus requisitos, sus características y clasificación. Finalmente, expusimos las contribuciones de OAAVs en el proceso de enseñanza/aprendizaje en los cursos de Licenciatura en Artes Visuales en la modalidad a distancia.

Palabras clave: Objetos de Aprendizaje de Artes Visuales; Cognición; Enseñanza/ Aprendizaje de Artes Visuales a distancia; Licenciatura en Artes Visuales.

This thesis discusses the relations between Visual Arts Learning Objects (OAAV), cognition and the teaching of Visual Arts through distance learning. Those subjects were dealt with on the basis of theories from Efland (2004), Barbosa (2008), Pimentel (1999) and Silva (2002). The aim of this study is to investigate the contributions of OAAVs to distance learning courses of Visual Arts, seeking to formulate a specific proposal for the preparation of OAAVs. Thereunto, we used the qualitative methodology with case study, interviews, questionnaires, observations and tests. The case study was carried out in a distance learning course of Visual Arts in Ceará, Brazil. In that course, we observed two classes; in each one we observed two theoretical disciplines and two practical subjects, adding up to eight case studies. Those data were analyzed by using the following codifications: a) teacher/student interaction; b) ability to draw and paint before and after taking the discipline; c) usability and interactivity of the posted object; d) understanding and development in the discipline after using the OAAV; e) skill development through the OAAV; f) ability to analyze an image formally. Therefore, we present a proposal for the establishment of OAAVs, and foster their creation, requirements, characteristics, and classification. Finally, we expose the contributions of OAAVs in the teaching/learning process in distance learning courses of Visual Arts.

Keywords: Visual Arts Learning Objects; Cognition; Teaching/Learning of Visual Arts through distance learning; Licenciateship in Visual Arts.

Lista de Figuras

TABELA 1. CURSOS DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA CADASTRADOS NO E-MEC	57
FIGURA 1. FRAGMENTO DA PÁGINA PRINCIPAL DO AVA DA DISCIPLINA <i>T1DES1</i>	67
FIGURA 2. FRAGMENTO DA PÁGINA PRINCIPAL DO AVA DA DISCIPLINA <i>T2DES1</i>	68
FIGURA 3. FRAGMENTO DA PÁGINA PRINCIPAL DO AVA DA DISCIPLINA <i>T1DES2</i>	69
FIGURA 4. FRAGMENTO DA PÁGINA PRINCIPAL DO AVA DA DISCIPLINA <i>T2DES2</i>	70
FIGURA 5. FRAGMENTO DA PÁGINA PRINCIPAL DO AVA DA DISCIPLINA <i>T1HIA1</i>	71
FIGURA 6. FRAGMENTO DA PÁGINA PRINCIPAL DO AVA DA DISCIPLINA <i>T2HIA1</i>	72
FIGURA 7. FRAGMENTO DA PÁGINA PRINCIPAL DO AVA DA DISCIPLINA <i>T1HIA2</i>	73
FIGURA 8. FRAGMENTO DA PÁGINA PRINCIPAL DO AVA DA DISCIPLINA <i>T2HIA2</i>	74
FIGURA 9. FRAGMENTO DOS OAAVs, UNIDADE 1, DA DISCIPLINA <i>T1DES1</i>	75
FIGURA 10. FRAGMENTO DOS OAAVs, UNIDADE 2, DA DISCIPLINA <i>T2DES1</i>	76
FIGURA 11. FRAGMENTOS DOS OAAVs, UNIDADE 2, DAS DISCIPLINAS <i>T1DES1</i> E <i>T2DES1</i>	79
FIGURA 12. FRAGMENTO DO OAAV DIGITAL, UNIDADE 3, DA DISCIPLINA <i>T1DES1</i>	81
FIGURA 13. FRAGMENTO DO OAAV DIGITAL, UNIDADE 3, DA DISCIPLINA <i>T2DES1</i>	82
FIGURA 14. FRAGMENTO DO OAAV DIGITAL, UNIDADE 1, DAS DISCIPLINAS <i>T1DES2</i> , <i>T2DES2</i>	83
FIGURA 15. FRAGMENTO DO OAAV DIGITAL, UNIDADE 2, DAS DISCIPLINAS <i>T1DES2</i> , <i>T2DES2</i>	85
FIGURA 16. FRAGMENTO DO OAAV DIGITAL, UNIDADE 1, DAS DISCIPLINAS <i>T1HIA1</i> , <i>T2HIA1</i>	87
FIGURA 17. FRAGMENTOS DO OAAV, UNIDADE 3, DA DISCIPLINA <i>T1DES1</i>	92
FIGURA 18. FRAGMENTOS DO OAAV, UNIDADE 3, DA DISCIPLINA <i>T2DES1</i>	93
FIGURA 19. FRAGMENTOS DO OAAV, UNIDADE 2, DA DISCIPLINA <i>T1HIA1</i>	94
FIGURA 20. FRAGMENTOS DO OAAV, UNIDADE 2, DA DISCIPLINA <i>T1DES1</i>	96
FIGURA 21. FRAGMENTOS DO OAAV, UNIDADE 3, DA DISCIPLINA <i>T2DES1</i>	97
FIGURA 22. POSTAGEM DO <i>ALUNO U</i> , TURMA <i>T2DES2</i>	114
FIGURA 23. POSTAGEM DO <i>PROFESSOR F</i> , TURMA <i>T1HIA2</i>	116
FIGURA 24. POSTAGEM DO <i>PROFESSOR H</i> , TURMA <i>T2HIA2</i>	117
FIGURA 25. DESENHO DO <i>ALUNO B</i> , TURMA <i>T1DES1</i>	119
FIGURA 26. DESENHO DO <i>ALUNO K</i> , TURMA <i>T2DES1</i>	120
FIGURA 27. ESCALA DE CINZA – HACHURAS DO <i>ALUNO A</i> , TURMA <i>T2DES1</i>	121
FIGURA 28. COMPOSIÇÃO DO <i>ALUNO B</i> , TURMA <i>T1DES1</i>	123
FIGURA 29. DESENHO DO <i>ALUNO AG</i> , TURMA <i>T2DES1</i>	124
FIGURA 30. FOTOGRAFIA DO TESTE DO <i>ALUNO J</i> , TURMA <i>T2DES2</i>	127
FIGURA 31. FOTOGRAFIA DO TESTE DA TURMA <i>T2HIA2</i>	128
FIGURA 32. COMPOSIÇÃO DO <i>ALUNO S</i> , TURMA <i>T2DES2</i>	129
FIGURA 33. ATIVIDADE 1 TURMA <i>T2HIA2</i>	130
FIGURA 34. PINTURA DO <i>ALUNO W</i> , TURMA <i>T1DES2</i>	131
FIGURA 35. FOTOGRAFIA DA AVALIAÇÃO DO <i>ALUNO X</i> , TURMA <i>T2DES2</i>	133
FIGURA 36. FOTOGRAFIA DO <i>ALUNO P</i> REALIZANDO TESTE DE CONHECIMENTO, TURMA <i>T2DES2</i>	134

Lista de Siglas

Lista de Siglas

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior

EaD – Educação a Distância

ENSaD – Ensino a Distância

EPUB – Eletronic Publication

HTML - Linguagem de Marcação de Hipertexto

MAEP - Método Ergopedagógico Interativo de Avaliação para Produtos Educacionais Informatizados

Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

OA - Objetos de Aprendizagem

OAAV - Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais

PDF – Portable Document Format

PPGA/EBA/UFMG - Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais

PPP - Projeto Político Pedagógico

ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

Web ou www - rede de alcance mundial

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
1. ABORDAGENS COGNITIVAS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM	20
1.1. <i>Abordagens Pedagógicas Cognitivas.....</i>	20
1.2. <i>Objetos de Aprendizagem.....</i>	25
1.2.1. <i>Conceitos, características e repositórios.....</i>	25
1.2.2. <i>Na busca de requisitos para elaboração dos OAAVs.....</i>	28
2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO A DISTÂNCIA	38
2.1. <i>Conceituações.....</i>	39
2.2. <i>Evolução das mídias, modelos e formas de comunicação</i>	44
2.2.1. <i>Evolução das mídias.....</i>	44
2.2.2. <i>Modelos e processos de ensino/aprendizagem</i>	45
2.2.3. <i>Formas de comunicação do Ensino a Distância</i>	52
2.3. <i>Aspectos qualitativos dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade a distância... 53</i>	
2.4. <i>Política do Ensino a Distância no Brasil.....</i>	55
3. LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO ESTADO DO CEARÁ: UM ESTUDO DE CASO.....	59
3.1. <i>Contextualização do curso observado</i>	59
3.2. <i>Análise dos dados: buscando as contribuições dos OAAVs</i>	61
3.2.1. <i>Projeto Político Pedagógico</i>	61
3.2.2. <i>Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais do curso</i>	65
3.2.2.1. <i>OAAVs das disciplinas.....</i>	66
3.2.2.2. <i>Requisitos ergonômicos dos OAAVs</i>	74
3.2.2.3. <i>Requisitos pedagógicos dos OAAVs.....</i>	78
3.2.2.4. <i>Requisitos comunicacionais dos OAAVs.....</i>	95
3.2.3. <i>Análise das Entrevistas</i>	98
3.2.3.1. <i>Análise das respostas do coordenador</i>	98
3.2.3.2. <i>Análise das respostas dos professores.....</i>	99
3.2.3.3. <i>Análise das respostas dos tutores.....</i>	103
3.2.3.4. <i>Análise das respostas dos alunos.....</i>	104
3.2.4. <i>Análise das respostas ao Questionário</i>	108
3.2.5. <i>Análise dos fóruns realizados.....</i>	110
3.2.5.1. <i>Fórum das turmas T1DES1 e T1DES2</i>	110
3.2.5.2. <i>Fórum das turmas T2DES1 e T2DES2</i>	112
3.2.5.3. <i>Fórum das turmas T1HIA1 e T1HIA2.....</i>	115
3.2.5.4. <i>Fórum das turmas T2HIA1 e T2HIA2.....</i>	115
3.2.6. <i>Análise das Atividades/Avaliações e Testes</i>	117
3.2.6.1. <i>Turmas T1DES1, T2DES1, T1HIA1 e T2HIA1</i>	118
3.2.6.2. <i>Turmas T1DES2, T2DES2, T1HIA2, T2HIA2</i>	126
4. OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS	137
4.1. <i>Fundamentos dos OAAVs</i>	137
4.2. <i>Características e classificação dos OAAVs.....</i>	138
4.3. <i>Requisitos para elaboração dos OAAVs</i>	142
4.3.1. <i>Requisito ergonômico para o desenvolvimento dos OAAVs.....</i>	143

4.3.2.	<i>Requisito pedagógico para o desenvolvimento dos OAAVs</i>	144
4.3.3.	<i>Requisito interativo para o desenvolvimento dos OAAVs.....</i>	145
4.3.4.	<i>Requisitos de interação para auxílio dos OAAVs</i>	146
4.4.	<i>Planejamento e desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais aos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância</i>	147
4.4.1.	<i>OAAV Impresso</i>	148
4.4.2.	<i>OAAV Digital</i>	149
4.4.3.	<i>WebConference.....</i>	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		153
REFERÊNCIAS		156
APÊNDICES.....		164
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR.....		164
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS T1DES1, T1DES2, T2DES1, T2DES2.....		165
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS T1HIA1, T1HIA2, T2HIA1, T2HIA2		167
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS TUTORES DAS TURMAS 1 E 2.....		169
APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DAS DISCIPLINAS T1DES1 E T2DES1		170
APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA DISCIPLINA T1HIA1 E T2HIA1.....		171
APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS DAS DISCIPLINAS T1DES1, T2DES1, T1HIA1 E T2HIA1		172
APÊNDICE H - TESTE APLICADO NA DISCIPLINA T1DES2 E T2DES2		174
APÊNDICE I - TESTE APLICADO NA DISCIPLINA T1HIA2		175
APÊNDICE J - TESTE APLICADO NA DISCIPLINA T2HIA2		176
ANEXOS		177
ANEXO A - EMENTA DAS DISCIPLINAS T1DES1, T2DES1		177
ANEXO B – EMENTA DAS DISCIPLINAS T1DES2, T2DES2.....		178
ANEXO C – EMENTA DAS DISCIPLINAS T1HIA1, T2HIA1		179
ANEXO D – EMENTA DAS DISCIPLINAS T1HIA2, T2HIA2		180
ANEXO E – AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA T1HIA1.....		181
ANEXO F – AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA T2HIA1.....		182
ANEXO G – AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA T1HIA2		183
ANEXO H – AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA T2HIA2		184

Acompanhamos, no início do século XXI, o surgimento de cursos superiores de Artes Visuais na modalidade a distância no Brasil. Esses, em sua maioria, desenvolvem e disponibilizam seus conteúdos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), geralmente com apoio do sistema *moodle*. Esses conteúdos são os Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) desenvolvidos em diversos formatos, tais como: vídeos, textos, sons e animações. Geralmente são planejados e executados por uma equipe multidisciplinar, responsável por identidade visual, ergonomia e abordagem pedagógica. Mas não encontramos, na literatura específica até junho de 2012¹, estudos que comprovassem suas contribuições. Diante disso, fizemos o seguinte questionamento: quais as contribuições dos OAAVs disponibilizados nos ambientes virtuais dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, onde professores ensinam e alunos aprendem em tempos diferenciados?

A partir desse questionamento, definimos o objetivo: investigar as contribuições dos OAAVs nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, buscando auxiliar a formulação de uma proposta específica para a elaboração dos OAAVs. Para alcançá-lo, nos propusemos a identificar suas características; determinar a funcionalidade e o objetivo dos repositórios; identificar seu papel no processo ensino/aprendizagem; identificar e mapear os OAAVs utilizados no curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância investigado no trabalho de campo.

Para cumprir o objetivo proposto, adotamos a linha de Efland (2004) com o conceito de rede cognitiva de conceitos entrelaçados, Barbosa (2008) a partir de estudos sobre Abordagem Triangular, Pimentel (1999), com sua abordagem teórica sobre currículo dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Teorias que serão explicadas no capítulo IV. Além desses teóricos, utilizamos a proposta de Silva

¹ Todas as pontuações de dados recentes, neste trabalho, referenciam-se a essa data.

(2002), com seu Método Ergopedagógico Interativo de Avaliação para Produtos Educacionais Informatizados (MAEP), relatado no primeiro capítulo da Tese.

Definido o objetivo e as bases teóricas, iniciamos, em 2010, um levantamento dos cursos de Artes Visuais na modalidade a distância no Brasil no sistema e-MEC. Comprovamos que esses cursos estão presentes em quase todas as regiões do país, compondo um total de 14 (quatorze) (BRASIL, 2012). Com base nessas informações, foi possível selecionar a instituição que constitui o objeto de estudo deste trabalho, que, por questões temporais e territoriais, encontra-se no Estado do Ceará, onde residimos.

Preservar o anonimato da instituição e de todos os envolvidos no processo foi um compromisso assumido. Por isso, neste trabalho, identificamos a instituição escolhida por *Universidade A*; turmas do curso de Licenciatura em Artes Visuais modalidade a distância observadas foram identificadas por *turma 1 e turma 2*; professores e alunos identificados por letras, em conformidade com a turma, disciplina e número de alunos, seguindo a ordem alfabética. Os OAAVs escolhidos são das seguintes disciplinas: *Desenho e Pintura 1 (T1DES1)*, *Desenho e Pintura 2 (T2DES2)*, *História da Arte 1 (T1HIA1)* e *História da Arte 2 (T2HIA2)*. São, portanto, oito unidades/caso. Justificam-se essas escolhas porque essas disciplinas estão presentes em 80% (oitenta por cento) dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, consultados no e-MEC. Essa constatação sinaliza que a maioria desses cursos optou por utilizar, em suas matrizes curriculares, disciplinas semelhantes aos cursos presenciais.

Para prosseguir com a investigação, percebemos a necessidade de escolher uma metodologia que propiciasse o cumprimento do objetivo. A pesquisa realizada para esta Tese enquadra-se na categoria de pesquisa sobre ensino de arte² e tem uma abordagem qualitativa. Segundo Stake (2011, p. 68), a pesquisa qualitativa

² PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *O ensino da arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios*. In: NAZARIO, Luiz, FRANCA, Patrícia (org.). *Concepções contemporâneas da arte*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 311-317.

Tenta relatar algumas experiências situacionais, geralmente não em grande quantidade e não necessariamente utilizando as mais influentes. O pesquisador seleciona as atividades e os contextos que oferecem possibilidade de compreender uma parte interessante sobre como as coisas funcionam. A amplitude e a totalidade da experiência estudada não são tão importantes quanto selecionar experiências que possam ser consideradas revelações perspicazes, uma boa contribuição para a compreensão pessoal.

Assim, procuramos compreender o funcionamento dos OAAVs de cada unidade/caso e respectivamente, a atuação de alunos e professores envolvidos com elas. Diante disso, optamos por realizar um estudo de caso. Segundo Stake (2011), um caso é uma importante oportunidade de aprendizagem, sendo esse aprendizado superior ao da representatividade.

No primeiro capítulo, apresentaremos algumas abordagens cognitivas e suas relações com os OAs. Nele, destacamos a importância desse tema e buscamos estabelecer conexões entre os assuntos. Além desses, no segundo capítulo, evidenciaremos outros estudos, tais como: ensino a distância, em especial, ensino de Artes Visuais nessa modalidade e políticas públicas para essa área.

Concomitante ao estudo teórico, iniciamos a coleta de dados. Para isso, dividimos em três períodos compreendidos entre: setembro a dezembro de 2010; março a dezembro de 2011 e de janeiro a outubro de 2012. Nesses momentos, fizemos observações e entrevistas, aplicamos questionários e testes, acompanhamos as turmas no ambiente virtual, *in loco* no momento das aulas presenciais e em alguns momentos depois das aulas. Durante todo o processo foi mantido um diário para reunir todas as descrições detalhadas do cenário. Essas coletas foram realizadas antes de iniciar as aulas presenciais, no ambiente virtual, e durante o semestre em três momentos: nas aulas virtuais, nas aulas presenciais e após as observações das três aulas presenciais, no ambiente virtual e *in loco*.

Além das imersões no ambiente virtual, foi necessário ver, conhecer, registrar e compreender as aulas presenciais do curso. Segundo Stake (2011, p.107),

Uma forma ativa de observação é a observação participante, em que o pesquisador se junta à atividade como participante, não apenas para se aproximar dos outros participantes, mas para tentar aprender algo com a experiência que eles não têm escrito no papel. [...]. A primeira responsabilidade do pesquisador é saber qual é o acontecimento, enxergá-lo, ouvi-lo, tentar compreendê-lo.

Observamos as disciplinas na tentativa de entender o funcionamento, as metodologias e as concepções das aulas a distância e presenciais, além de verificar se o discurso do professor é condizente com os planos de aulas. Nesse processo de observação, foi possível entender a relação entre o OAAV da disciplina no AVA da instituição e a abordagem do professor nas aulas presenciais. Cada disciplina tem 41 (quarenta e uma) aulas virtuais e 27 (vinte e sete) presenciais. As presenciais são divididas em três (3) encontros. Sendo assim, em um período de 22 (vinte e dois) meses, foram realizadas 22 (vinte e duas) observações. Até outubro de 2012, observamos três (3) aulas presenciais de cada unidade/caso das seguintes disciplinas: *T1DES1*, *T1DES2*, *T1HIA1*, *T1HIA2*, *T2DES1*, *T2HIA1*, *T2DES2* e *T2HIA2*.

Durante o processo de observação, foram realizadas entrevistas com o coordenador do curso, tutor presencial, professores e alunos das disciplinas *T1DES1*, *T1HIA1*, *T2DES1* e *T2HIA1*. A primeira entrevista foi realizada com o coordenador. O tutor, os professores e alunos foram abordados nas aulas presenciais de cada disciplina. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Segundo Stake (2011, p.108), os principais propósitos da entrevista são: “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada, coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas e descobrir sobre “uma coisa” que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos”. Na entrevista realizada com o coordenador, abordamos os seguintes temas: 1) a concepção e o funcionamento do curso e do Projeto Político Pedagógico; 2) os Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais - OAAV (Apêndice A). No que tange aos professores, investigamos a percepção do funcionamento das aulas, com questionamentos sobre: 1) necessidade de aulas presenciais; 2) OAAV da disciplina (Apêndices B e C). No caso do tutor presencial, por ele estar em contato direto todos os dias com os alunos e por ser um membro da comunidade, verificamos: 1) o funcionamento do

curso e das disciplinas; 2) seu papel neste processo (Apêndice D). Com relação aos alunos das turmas *T1DES1*, *T1HIA1*, *T2DES1* e *T2HIA1*, observamos: 1) seu conhecimento em *Desenho e Pintura* e *História da Arte* antes de entrar no curso; 2) sua relação com ensino/aprendizagem a distância das referidas disciplinas; 3) a necessidade de aulas presenciais (Apêndices E e F).

Os fóruns postados pelos alunos foram coletados ininterruptamente durante todo o período de investigação. Ao final das disciplinas *T1DES1*, *T1HIA1*, *T2DES1* e *T2HIA1*, solicitamos aos professores e à secretaria do curso, uma cópia das provas presenciais dos alunos para servir de objeto de análise.

Com o desígnio de aprofundar a pesquisa, depois das entrevistas e das devidas transcrições, aplicamos um questionário 15 (quinze) dias após a última aula presencial de cada disciplina observada. Com isso, detectamos a contribuição do OAAV no processo de ensino/aprendizagem, buscando uma relação entre: 1) OAAV e a aprendizagem; 2) o ambiente virtual de aprendizagem e o desenvolvimento das aulas (Apêndice G).

Depois dessas fases, na tentativa de melhorar a compreensão do que foi até então observado, aplicamos um teste de conhecimento específico com as turmas *T1DES2*, *T1HIA2*, *T2DES2* e *T2HIA2*. As questões desses testes foram elaboradas com base nos assuntos abordados nos OAAVs de cada disciplina (Apêndices H a J). Segundo Stake (2011, p.149),

Pesquisar envolve análise (a separação das coisas) e síntese (a reunião das coisas). Coletamos dados. Aumentamos nossa experiência. Observamos atentamente os fragmentos dos dados coletados, as partes de nossa experiência, ou seja, analisamos e reunimos as partes, com frequência, de maneiras diferentes que anteriormente. Sintetizamos.

Pensando nisso, diante desse cenário complexo, fragmentamos os dados, codificando-os. Segundo Stake (2011, p.166), “codificar é organizar todos os conjuntos de dados de acordo com tópicos, temas e problemas importantes para o estudo”. Neste trabalho, temos as seguintes codificações: a) interação professor/aluno; b) habilidade de desenhar e pintar antes e depois da disciplina; c)

usabilidade e interatividade do objeto postado; d) compreensão e desenvolvimento na disciplina após a utilização do OAAV; e) desenvolvimento de habilidade por meio do OAAV; f) capacidade de analisar formalmente uma imagem.

Com base nessas codificações, apresentaremos, no terceiro capítulo, o trabalho de campo, as triangulações a partir das respostas dos professores e alunos; a observação das aulas, dos planos de aulas, dos trabalhos apresentados pelos alunos, da imersão no ambiente virtual, dos fóruns e testes presenciais realizados. Nesse mesmo capítulo, analisaremos esses dados. No quarto capítulo, apresentaremos os Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais e suas contribuições nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Ao final, as considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na década de 1990, em especial a internet, invadiram as escolas e os lares. Segundo Kenski (2008, p. 45), “O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender”. A internet alcançou popularidade em 1991, quando o inglês Tim Berners-Lee criou o *World Wide Web* (www) (TANENBAUM, 2000).

Com o *www*, a usabilidade ficou mais fácil, pois as páginas eram identificadas por nomes e não por números. As instituições de ensino começaram a utilizar a internet como mediadora de ensino/aprendizagem, no início apenas para pesquisas, depois no Ensino a Distância (ENSaD) e os Objetos de Aprendizagem (OA) foram importantes nessa mediação pedagógica. Entretanto, esses OAs não foram planejados e desenvolvidos sem um envolvimento político-pedagógico, pois uma base teórica fundamenta-os. Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico dos conceitos cognitivos mais utilizados no planejamento, desenvolvimento e execução dos OAs. Além disso, seu conceito, características, repositórios utilizados, metodologias e requisitos necessários para sua elaboração.

1.1. Abordagens Pedagógicas Cognitivas

As abordagens cognitivas são empregadas como base pedagógica na elaboração de Objetos de Aprendizagem (OA). A maioria dos OAs é desenvolvida com base nas abordagens: Construtivista, Construcionista e Socioconstrutivista. As principais características do processo ensino/aprendizagem dessas abordagens serão apresentadas, buscando fundamentar nossa proposta de elaboração dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV).

Começaremos apresentando as principais características da Abordagem Construtivista de Piaget (1972). Segundo Salvador (2004), o processo de aprendizagem foi a base para teoria de Piaget (1972). Por meio da observação, ele acompanhou o desenvolvimento de um bebê até sua adolescência. As conclusões

originaram a teoria da Epistemologia Genética. Nela, existem três conceitos fundamentais: interação, assimilação e acomodação. Esses entendimentos são baseados nas experiências graduais do sujeito com o objeto. Na interação, existe apenas um relacionamento entre eles; na assimilação, ocorre uma impregnação e decodificação do objeto; na acomodação, o objeto é compreendido. Vale salientar que esse processo é auxiliado pelo professor-facilitador. Nesse ponto de vista, elaborar um OA torna-se mais desafiador. Possibilitar esses níveis no sujeito por meio desse produto educacional requer um elevado grau de interação³. Nesse caso, a construção do conhecimento dar-se-á mediante a utilização de Objetos de Aprendizagem que possibilitem desafios, questionamentos e análises.

[...] A adaptação intelectual é, então, o equilíbrio entre a assimilação da experiência às estruturas dedutivas e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência. De uma maneira geral, a adaptação supõe uma interação tal entre o sujeito e o objeto, que o primeiro possa incorporar a si o segundo, levando em contas as suas particularidades; a adaptação é tanto maior quanto forem melhor diferenciadas e mais complementares essa assimilação e essa acomodação (PIAGET, 1972, p. 155).

Essa adaptação defendida por Piaget permite que o aluno construa seu conhecimento sendo respeitada sua capacidade cognitiva de aprendizagem. As individualidades são resguardadas. O processo gradativo de interação, entre o aluno e o conteúdo a ser estudado, permite a construção desse conhecimento. Nessa abordagem, o foco está voltado para a aprendizagem do aluno. Propiciar que o ensino possa ser construído pelo aluno é o maior objetivo dessa proposta. Um OA, com base nessa proposta, tenta possibilitar experiências interativas aos alunos. Mas vale salientar que esses estudos foram realizados por um prisma de conceitos lógico-matemáticos e com crianças europeias, de bom *status* social, no início do século XX. Segundo Efland (2004), Piaget não realizou estudos que verificassem o desenvolvimento artístico da criança. Suas principais investigações destacavam o conhecimento lógico-científico. Arte era considerada por Piaget como desenvolvimento mental inferior, por utilizar a afetividade e não a lógica matemática.

³ Neste trabalho adotamos o conceito de Belloni (1999) em que define interação como a ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre troca de ideias no processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Valente (1999, p. 5) “[...] o termo construcionismo significa a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) [...]”. Nesse caso, o computador é o intermediário no processo de interação entre o sujeito e o objeto. Essa abordagem, além de permitir a construção do conhecimento pelo aluno propicia que ele crie um novo elemento material ou virtual nesse processo. Esse componente desenvolvido no processo é mola propulsora de toda a construção do conhecimento. Para ajudar nessa tarefa, as atividades são construídas pelos alunos com auxílio da linguagem de programação chamada LOGO⁴ criada por Papert e seus colaboradores.

As metáforas “transmissão” versus “construção” são temas que permeiam um movimento educacional maior e mais diversificado dentro do qual situo o construcionismo e ressalto isso pelo jogo de palavras no nome. Para muitos educadores e para todos os psicólogos cognitivos, minha palavra evocará o termo construtivismo, cujo uso educacional contemporâneo em geral remete à concepção de Piaget que o conhecimento simplesmente não pode ser “transmitido” ou “transferido pronto” para outra pessoa. (PAPERT, 2008, p. 137).

É verdade que as ideias de Papert têm como fonte o construtivismo de Piaget. Porém, sua abordagem não se enquadra nessa categoria. O princípio de construir um conhecimento é o ponto de partida, mas Papert (2008) apresenta uma diferença na sua proposta com relação a Piaget. No Construcionismo, o aluno constrói um objeto de seu interesse e nesse processo de criação são desenvolvidas várias reflexões. “A atitude construcionista no ensino não é, em absoluto, dispensável por ser minimalista – a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (PAPERT, 2008, p. 134). Fica clara a proposta de autonomia de Papert. Nesse caso, os professores colaboram com os alunos no desenvolvimento de suas reflexões para alcançar o objetivo de construir o conhecimento. Essa postura requer mais empenho e conhecimento do professor

⁴ A palavra “LOGO” foi adotada por Papert com intuito de fazer alusão ao termo Grego que significa: pensamento, raciocínio, discurso, razão, cálculo e linguagem. Então, o LOGO é uma linguagem de programação em que os alunos por meio de uma tartaruga desenvolvem seus programas.

com relação aos educadores que tem uma postura baseada em uma concepção “bancária” da educação (FREIRE, 1996, p. 13).

A ideia de Papert de criar uma linguagem de programação acessível às crianças surgiu da sua necessidade de propiciar aos alunos os mesmos benefícios que o computador estava lhe trazendo. Ele foi trabalhar no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e ficou impressionado com o avanço dos computadores e nas possibilidades de construção do conhecimento com eles. Mas as linguagens de programação utilizadas neste período, em 1965, eram totalmente inacessíveis para uma pessoa que não era da área. Papert pretendia fazer com que os computadores servissem “às crianças como instrumentos para trabalhar e pensar, como meios para realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas ideias” (PAPERT, 2008, p. 158). Mas programar um computador na década de 1960 era complicado, principalmente porque as linguagens, FORTRAN ou LISP, eram de baixo nível⁵. Como criar uma linguagem de programação que permitisse aos alunos de uma série inicial do ensino fundamental a programar? Então, Papert iniciou o desenvolvimento de uma linguagem de programação com base nessas ideias iniciais, levando dois anos para ser concluída. O LOGO, assim como ficou conhecido, possibilitou uma criança comandar uma tartaruga na tela e assim programar. Essa ideia de usar a imagem de um animal (a tartaruga) surgiu com a intenção de propiciar que os comandos da criança representassem um caminhar. Com isso, o aluno comanda esse objeto para frente, para a direita, para trás, para a esquerda, gira em diversos ângulos e caminha com a quantidade de passos que desejar. “Assim, o construcionismo, minha reconstrução pessoal do construtivismo, apresenta como principal característica o fato de examinar mais de perto do que outros ismos educacionais a ideia da construção mental” (PAPERT, 2008, p. 137).

Essa reconstrução foi possível devido às conexões mentais exploradas por Papert no construtivismo. Da mesma forma que as crianças conseguiram comandar um computador com auxílio da tartaruga (programa LOGO), Papert construiu uma proposta que auxiliou no avanço conceitual na elaboração dos OAs.

⁵ Linguagem de baixo nível, em computação, é uma linguagem de programação escrita em código de máquina.

Agora, a interatividade homem/máquina poderia ser mais acentuada. A criança não ficava apenas olhando um programa funcionar, comandava o funcionamento do mesmo. Ela estava no comando do sistema computacional. Essa ação permite ao estudante estabelecer novas conexões e com isso criar outras conexões em uma atividade interativa. Por isso, um OA elaborado com essa abordagem diferencia-se da proposta de Piaget. Primordialmente, esse OA tem que possibilitar ao aluno a construção de um objeto e não apenas a construção do conhecimento imediato, como propôs Piaget. Interatividade e interação devem se apresentar como características principais.

Outro importante pesquisador cognitivo foi Vygotsky. Ele desenvolveu seus trabalhos com a mesma ideia básica de construção do conhecimento imediato. A diferença entre ele, Piaget e Papert está na ênfase das relações socioculturais no processo de ensino/aprendizagem defendida por Vygotsky. Além disso, ele fundamenta que existem os processos mentais elementares e superiores. Os processos elementares são a união de fatores genéticos com as experiências do cotidiano do aluno. Eles são equivalentes ao estágio sensório/motor defendido por Piaget (GILLI, 1995).

No tocante aos processos superiores, Oliveira (1992) diz que dependem exclusivamente das relações culturais e sociais que esse aluno irá construir em sua vida. Outras premissas importantes são os três princípios fundamentais nesse processo: 1) educação/aprendizagem/desenvolvimento; 2) interação/atividades psíquicas e 3) comunicação social/Interpsíquico/intrapsíquico (GILLI, 1995). Podemos concluir que a elaboração de um OA com essa abordagem não se diferencia muito de Piaget. Além dos fatores já relatados acima, devemos acrescentar, com maior ênfase, as relações socioculturais nesses materiais. Mas devemos salientar que, segundo Efland (2004), Vygotsky considerava Arte de menor valor no âmbito escolar, pois seu principal objetivo era a terapia e não o valor educativo que ela pode propiciar. Sabemos que ele não tratou diretamente das questões que envolvem o ensino de Arte. Mas deduzimos que, nessa proposta, um OA de Artes Visuais não seria utilizado para ensinar e sim como atividade-meio, para auxiliar em outra atividade-fim. Além disso, ele defendia um ensino centrado nas

práticas culturais do entorno do aluno e não no domínio do conhecimento, negando, assim, o propósito de ensino da Arte.

Essas abordagens foram testadas e utilizadas no ensino presencial. Mas são consideradas como referencial como base pedagógica na elaboração dos OAs, principalmente, nas áreas lógico-matemáticas. Mas como dito anteriormente, essas abordagens não trataram das questões que envolvem o ensino de Arte na modalidade presencial, muito menos no que tange seu ensino a distância. Diante disso, levantamos os seguintes questionamentos: que abordagem utilizar como base pedagógica para concepção, desenvolvimento e execução de um Objeto de Aprendizagem de Artes Visuais na modalidade a distância? qual abordagem amplia as possibilidades? qual limita? qual irá contribuir no processo ensino/aprendizagem de Artes Visuais na modalidade a distância? qual o conceito de Objetos de Aprendizagem para as Artes Visuais? que requisitos são necessários na elaboração desses Objetos?

1.2. Objetos de Aprendizagem

1.2.1. Conceitos, características e repositórios.

O conceito de Objetos de Aprendizagem (OA) não é consensual, existindo confronto entre diversos autores. Dentre eles, destacamos dois, por terem maior aceitação na comunidade acadêmica: o do Instituto de Engenheiros Eletrônicos e Eletricistas/*Learning Technology Standards Committee* (IEEE/LTSC) e o de Wiley (2000). Segundo o IEEE/LTSC, “Learning Objects is defined as any entity -digital or non-digital- that may be used for learning, education or training”⁶ (IEEE, 2002, p. 5). Segundo Wiley (2000, p. 23), “any digital resource that can be reused to support learning”⁷.

⁶ Qualquer entidade, digital ou não, que pode ser utilizada no processo de aprendizagem educacional ou treinamento (IEEE, 2002, p. 5, tradução nossa).

⁷ Qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino (2000, p. 23, tradução nossa).

Esses objetos são desenvolvidos em sua maioria para utilização na *web*. O armazenamento desses materiais é realizado por um repositório em forma de pacotes. Um pacote organiza em um único arquivo, as várias entidades que compõem os OAs, sem modificar sua organização, com intuito de distribuí-los com garantia de qualidade. Para organizar esse pacote foi criado o padrão de empacotamento e distribuição *Instructional Management Systems Content Package (IMS CP)*, gratuito e facilmente integrado com o *moodle*. Pelos mesmos motivos, o programa *Reload Editor* é adotado, ferramenta capaz de garantir o empacotamento sem perda de informação, organizando os diversos tipos de arquivos. Mas esses não são os únicos fatores importantes na elaboração dos OAs. Devemos observar a possibilidade de reuso e a classificação de metadados⁸ que estão interligados. Um OA deve ter como característica a possibilidade de ser aproveitado por outros objetos, caracterizando assim o reuso.

Outra característica, imprescindível, é a possibilidade de adaptação do seu material em qualquer nível de ensino. Aliado à adaptabilidade, temos a granularidade, que significa desenvolver os conteúdos em pequenas partes, formando o todo. Dessa forma, a possibilidade de sucesso na adaptação é bastante ampliada.

Além disso, um OA deve ter uma vida útil bastante prolongada, que possa acompanhar as mudanças tecnológicas. A tecnologia está em constante avanço e este é um desafio para quem desenvolve um OA: ter que mantê-lo durável. Para isso, faz-se necessário utilizar ferramentas que possibilitem essa adequação. Aliado a isso, apresentamos outra característica: a interoperabilidade, quer dizer, poder usar o mesmo OA em vários sistemas operacionais e *browsers*. (MENDES, 2004).

O Ministério da Educação disponibiliza acesso livre a um repositório internacional de Objetos de Aprendizagem no endereço <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>. Nesse banco existem mais 14000 objetos de aprendizagem publicados em diversas áreas do conhecimento, distribuídos entre ensino fundamental, médio, superior e educação profissional. Nesse repositório, na

⁸ Metadados são literalmente *dados* sobre dados. É uma forma de organizar os dados sobre o próprio dado (WILEY, 2000)

área de Artes Visuais, foram encontrados nos diferentes níveis de ensino: dois (2) OAs no infantil, três (3) no fundamental, três (3) no médio e apenas um (1) no superior. Não foi observado, até junho de 2012, qualquer OA no ensino profissional (BRASIL, 2008).

No portal da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; extinta Secretaria de Ensino a Distância do Ministério da Educação, no programa da Rede Interativa Virtual de Educação (SICADI/RIVED) no endereço http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php, podemos encontrar um OA para ensino fundamental, nenhum para os níveis médio, superior e profissional (BRASIL, 2011).

Constatamos, também, uma iniciativa do Governo de Minas Gerais. O Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) disponibiliza diversos OAs com objetivo de auxiliar o professor em sala de aula ou com a proposta de educação continuada. Qualquer pessoa de qualquer lugar do mundo que tenha acesso à internet pode baixar livremente nesse ambiente: propostas curriculares, textos, vídeos, exemplos de aulas, roteiros de atividades e orientações pedagógicas (CRV, 2005).

Vale salientar que são destacadas, aqui, algumas das principais instituições que disponibilizam Objetos de Aprendizagem gratuitamente e os conceitos apresentados por IEEE (2002) e Wiley (2000) são genéricos. IEEE (2002) apresenta um conceito muito amplo, pois qualquer objeto, digital ou não, pode ser um Objeto de Aprendizagem. Esse conceito traz um questionamento com relação às Artes Visuais. Todo e qualquer objeto realmente auxilia no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais? Quando utilizamos um objeto com intuito de auxiliar na aprendizagem, subentende-se que ele está nesse processo para facilitar a construção de conhecimento. Wiley (2000) não considera entidade não digital como OA. Um recurso não digital não auxilia no processo ensino/aprendizagem? Um livro impresso com fins educacionais não auxilia na construção do conhecimento?

Diante do quadro apresentado, nesta Tese, consideramos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) o recurso planejado, concebido e utilizado com objetivo de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem das Artes Visuais e

que possibilite o seu reuso. Destacamos a necessidade urgente de criarmos metodologias, requisitos e características específicas para elaboração dos OAAVs. Além disso, desenvolver e disponibilizar gratuitamente OAAVs torna-se necessário para o ensino de Artes Visuais na modalidade a distância.

1.2.2. Na busca de requisitos para elaboração dos OAAVs

Além das características apresentadas, devemos nos deter em alguns aspectos importantes na elaboração dos OAs. Silva (2002) criou um Método Ergopedagógico Interativo de Avaliação de Produtos Educacionais. Esse método propõe que sejam observados os requisitos: *ergonômicos, pedagógicos e comunicacionais*.

Quanto ao requisito *ergonômico*, a autora decompôs em oito (8) subrequisitos: *condução; carga de trabalho; controle explícito; adaptabilidade; gestão de erros; homogeneidade; significação e compatibilidade*. Segundo Wisner (1987), a ergonomia tenta possibilitar conforto e segurança para os usuários. Essa área pesquisa usabilidade, investigando principalmente, a qualidade das interfaces desses sistemas computacionais. A percepção do usuário, com relação à qualidade de sua interface, transita por domínios comportamentais cognitivos influenciados pelos aspectos psicológicos em que esses indivíduos se encontram no momento da interatividade⁹ com o OA. Segundo a NBR 9241-11 (2002, p. 2), a usabilidade é “medida na qual um produto pode ser usado por usuários específicos para alcançar objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto específico de uso”. Essa norma aplica-se aos vários produtos, mas destacamos, neste trabalho, a necessidade de sua aplicabilidade no desenvolvimento de OAs. Como dito anteriormente, a qualidade da interface depende da usabilidade. Scapin (1999) aponta dois parâmetros para garantir essa eficácia: a) características dos usuários; e, b) atividades interativas. Em desdobramento dessa proposta, o mesmo autor sugeriu algumas etapas que devem ser seguidas para o desenvolvimento de interfaces, dentre elas, destacamos as que se adequam aos OAs, tais como:

⁹ Neste trabalho, concordamos com o conceito de Belloni (1999, p. 58) em que define interatividade como “potencialidade técnica oferecida por determinado meio” ou “a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele”

identificação das necessidades do OA; organização da coleta de informações; conceituações gerais do OA; determinação dos objetivos e especificações de *performances* (exigências, regras) e das necessidades e características dos usuários do OA; especificação dos meios de entrada/saída do OA; facilitação da concepção (concepção de ajudas, manuais e treinamentos); realização de testes; criação e desenvolvimento do OA (modularidade, manutenção); definição de um bom ambiente de interação; e reuso.

No subrequisito *condução* são apresentados parâmetros para avaliar se o OA disponibiliza mecanismos que possibilitem a interatividade. Silva (2002) dividiu em quatro: *presteza*, *agrupamento/distinção entre itens*, *feedback Imediato* e *a legibilidade*. Em cada um desses, a autora definiu os seguintes aspectos necessários para os OAs: a) existe *presteza* quando as informações possibilitam facilitar aprendizado, glossário com termos técnicos, hipertexto, áudio, vídeo, recursos visuais para auxiliar no acompanhamento da evolução do conhecimento e caixa de diálogos; b) *agrupamento/distinção entre itens* existe quando o OA apresenta: menus, botões, imagens, textos agrupados por uma ordem lógica, avisos alertando ao aluno o nível de complexidade do assunto, o conteúdo dividido por seções, capítulos, módulos e equilibrado entre teoria e prática; c) *feedback Imediato* acontece quando verificamos a presença de: mensagens que incentivam o aluno, no caso exclusivo de OA digital (sinal sonoro ou visual quando aluno erra, informações sobre o processamento da informação, menor tempo de resposta possível); d) existe legibilidade quando o OA apresenta os conteúdos: bem redigidos, sem erros conceituais, cores que favorecem boa leitura, ícones legíveis e representativos, letras com tipo e tamanho adequados permitindo uma leitura confortável, linguagem adequada.

Na *carga de trabalho* são apresentados parâmetros para verificar a eficiência da interface do OA no tocante ao diálogo proporcionado por ele. Silva (2002) dividiu em duas: *brevidade (concisão)* e *densidade informacional*. Em cada um desses, a autora definiu os seguintes aspectos necessários para os OAs: a) *brevidade (concisão)* acontece quando um OA é conciso, fácil fazer anotações ou entrada de dados, existem abreviaturas, os menus são concisos, não existe informação em excesso e (no caso de sistemas = as senhas com no máximo seis

caracteres); b) *Densidade Informacional*: existe densidade informacional quando não existe poluição visual, todas as informações contidas nas páginas são imprescindíveis na compreensão do conteúdo e não existe excessivo número de páginas.

No *controle explícito* são apresentados parâmetros para controlar o processamento das ações dos usuários no sistema. Essa condição é aplicável apenas para OAs digitais. A autora definiu os seguintes aspectos necessários para os OAs: a) *ações explícitas* existem quando no OA o aluno tem controle sobre o preenchimento dos campos, controla o processamento das ações, inicia as ações de processamento por um comando; b) *controle do usuário* existe quando o OA permite que o aluno possa realizar operações que possibilitem o controle do sistema, parar o processamento, reiniciar, mudar as páginas, retornar, controlar a sequência dos conteúdos.

No subrequisito *adaptabilidade* são apresentados parâmetros para possibilitar a adaptação do sistema às necessidades dos alunos. Essa condição é aplicável apenas para OAs digitais. Silva (2002) definiu os seguintes aspectos necessários para os OAs: a) existe *flexibilidade* quando o OA apresenta ou permite ao aluno: modificar a forma que o sistema apresenta os conteúdos e as janelas, alterar a sequência de entrada de dados, inserir novos elementos, salvar os formatos que ele venha a precisar; b) *consideração da experiência do usuário* existe quando o OA permite ao aluno ter acesso direto a módulos mais avançados, acessar um tutorial, retornar ao exato nível em que parou no seu último acesso, usar comandos ou teclas de atalho/aceleração.

Na *gestão de erros* são indicados os mecanismos que possibilitam evitar erros. Essa condição é aplicável apenas para OAs digitais. Silva (2002) definiu os seguintes aspectos necessários para os OAs: a) *proteção contra os erros* existe quando o OA permite desfazer uma ação indesejada, solicita que o arquivo seja salvo antes de fechar, possibilita corrigir erros de digitação; b) *qualidade das mensagens de erros* existe quando o OA emite mensagens de erros que são (impessoais, sem ironia, sem repreensão, sem códigos, curtas, em conformidade

com o nível do aluno), ajudam a resolver problemas, evitam o erro e o *feedback* é sempre positivo.

Na *homogeneidade/coerência* são indicados parâmetros para composição de uma interface coerente em todas as páginas. Existe *Homogeneidade/coerência* quando o OA mantém de uma página a outra: ícones com a mesma identidade, formatos homogêneos, mesma localização (das imagens ou ícones, do menu, dos elementos funcionais).

Na *significação* são indicados parâmetros para se observar as relações semânticas entre as informações por meio de códigos e denominações. Existe *Significação* quando o OA apresenta em suas páginas: títulos em conformidade com o que eles representam, linguagem técnica familiar, um glossário, abreviaturas distinguíveis, gráficos representativos, respeito ao significado das cores.

No subrequisito *compatibilidade* são indicadas as possíveis compatibilidades que possam existir entre os alunos e o OA. Existe *Compatibilidade* quando o OA apresenta em suas páginas os diálogos compatíveis, as unidades de medidas familiares, uma estrutura bem perceptível pelo aluno, os conceitos e as terminologias familiares ao aluno.

Outro requisito defendido por Silva (2002) é o *pedagógico*. Ele tem os seguintes subrequisitos: *ensino/aprendizagem, dispositivos da formação, Controle e gestão do processo e validade político/pedagógica*. Segundo Marton (2001), alguns aspectos pedagógicos são fundamentais para contribuir positivamente com o processo de construção do conhecimento. Destacamos: a forma que o conteúdo foi organizado, a escolha do método pedagógico, a motivação e a interação.

No subrequisito *ensino/aprendizagem* são indicados aspectos pedagógicos que contribuem para qualidade do OAs e favorecem o processo de ensino/aprendizagem. Silva (2002) definiu os seguintes aspectos necessários para os OAs:

a) *didáticos e de conteúdo*

Condução do aprendiz: encontramos aspectos relativos à condução quando o OA apresenta: sinais e imagens que guiam o aluno no processo de ensino/aprendizagem, as informações sobre as atividades claras, informações ao aluno sobre o cumprimento do seu objetivo e existe um sistema de ajuda; *estruturação do conteúdo:* um conteúdo está bem estruturado quando o OA apresenta: introdução, uma redação clara, conteúdo dividido coerentemente, existem mecanismos de interação (links, índices, sumários e mapas de navegação), destaques nas partes mais importantes dos conteúdos; *sistemas de ajuda:* um OA tem sistema de ajuda quando disponibiliza: *help* em todas as telas, ajuda clássica tipo hipertexto, ajuda na realização de atividades, glossário e/ou ferramentas de busca, (no caso de OA exclusivamente digital: corretores ortográficos, ajuda na instalação OA e destaque no menu ao passar o *mouse* sobre o mesmo); *objetivos da aprendizagem:* os objetivos da aprendizagem estão presentes em um OA quando são: declarados, coerentes com a finalidade da disciplina, compreendidos, (correspondentes com: os conteúdos e o nível de formação pretendido pelo curso); *clareza dos conteúdos:* percebemos clareza nos conteúdos do OA quando seus conceitos e conteúdos são: apresentados com cristalinidade, demonstrados por meio de exemplos, metafóricos e significativos, escritos sem erros gramaticais e ortográficos, adequados ao aluno; *validade do conteúdo:* podemos comprovar que o conteúdo do OA tem validade se o mesmo apresentar-se: diretamente ligado ao objetivo proposto, relevante e profundo; contribuindo para a construção do conhecimento do aluno, com a origem das fontes de consulta, com um autor e seu endereço de contato, com palavras-chave, com títulos e índices; *estratégias didáticas:* podemos verificar que o OA tem uma estratégia didática definida quando: as estratégias facilitam a relação dos conhecimentos antigos com os novos; *métodos pedagógicos:* podemos apontar que o OA tem, claramente, definido um método pedagógico que apoiará no processo de construção do conhecimento quando os conteúdos possibilitam a construção do saber por meio de um procedimento motivador e ativo, são focados em atividades que possibilitam o fazer, permitam que o conhecimento seja construído em conformidade com os ritmos

individuais, valorizam os conhecimentos trazidos pelo aluno e seus possíveis erros, favorecem o aluno recuperar-se.

b) emocionais e afetivos

Autonomia: podemos identificar que um OA proporciona autonomia aos alunos quando permite que a aprendizagem seja desenvolvida de forma autônoma, permite interação, o aluno pode adequar a ordem dos estudos sem prejuízo ao ensino; *motivação*: um OA mantém um aluno motivado quando apresenta figuras ou textos motivadores, estimula a busca de novas fontes de pesquisa, os módulos são variados, estimula a cooperação, as atividades despertam curiosidade, o *feedback* não tem carga emocional e os elementos lúdicos estão condizentes com o conteúdo; *maturação/experiência*: diz respeito à adequação do OA às etapas de desenvolvimento do aluno. “Favorece: a capacidade de resolver problemas, habilidades, pensamento abstrato e lógico/matemático” (SILVA, 2002, p. 178).

c) componente cognitivo

Carga mental: com relação à carga mental, observamos se o OA apresenta ou cobra confortavelmente dos alunos: os conteúdos, a carga de trabalho, a atenção, a memorização e as atividades; *experiência do aprendiz*: nesse caso, refere-se, exclusivamente, a OA digital. Verificamos o nível de experiência que o aluno tem com relação ao uso da tecnologia e observamos se o programa possibilita ao aluno utilizar uma estratégia didática em conformidade com sua experiência tecnológica; *estilos de aprendizagem*: um OA apresenta essa característica quando disponibiliza ao seu aluno um conteúdo com uma abordagem diferente do estilo de aprendizagem tradicional, possibilitando: experimentar situações problema, utilizar animações, vídeos, áudio, texto, ilustrações, ter contato com o mesmo conteúdo em diferentes níveis.

No subrequisito *dispositivos da formação* são verificados os níveis de aprendizagem que os conteúdos do OA podem proporcionar aos alunos. Dividido em três aspectos: a) *conformidade*: observamos se os objetivos do OA correspondem com o que os alunos aprenderam; b) *aceitabilidade*: verificamos se o OA atende as expectativas do aluno, se contribui para sua formação e se os exercícios propostos

motivam; c) *compatibilidade*: verificamos a facilidade de manuseio do OA, ou seja, se ele é compatível com os horários do aluno, seu local de estudo e sua necessidade de aprender; d) *coerência*: observamos se os conteúdos do OA estão coerentes com o PPP do curso e com sua divisão em capítulos.

No subrequisito *controle e gestão do processo* são indicados elementos que irão verificar se o processo de ensino/aprendizagem aconteceu. Dividido em três aspectos: a) *componente prática*: para verificar esse aspecto observamos se os exercícios propostos no OA estimulam: a compreensão dos conteúdos, o raciocínio (lógico, numérico, verbal), as habilidades escritas, a interpretação de textos, a prática do desenho ou pintura, a memória, a solução de problemas e a experimentação; b) *avaliação*: no que se refere à avaliação, um OA atende a esse aspecto quando: apresenta um exemplo de atividade, possibilita testes com graus diferentes de dificuldade, é coerente com o objetivo, o tempo destinado a resposta é adequado às diferenças individuais e são apresentadas com antecedência as regras da avaliação; c) *tutoria*: este aspecto pode ser realizada e/ou verificada pela presença de um tutor humano ou informatizado. Ele é responsável por manter o aluno motivado, acompanhando-o em todo o processo de ensino/aprendizagem e principalmente no uso do OA.

No subrequisito *validade político-pedagógica* são indicados elementos que verificam a pertinência do OA com relação ao PPP. Silva (2002) definiu os seguintes aspectos necessários para os OAs: a) *pertinência*: as questões relacionadas à pertinência são: o OA apresenta seus objetivos pertinentes ao PPP e os conteúdos atendem as necessidades de formação dos alunos; b) *coerência*: os conteúdos do OA estão coerentes e apresentam-se em harmonia com os objetivos do PPP e com a fundamentação psicopedagógica proposta pela instituição; c) *filosofia pedagógica*: nesse caso, verificamos se existe explícita ou implicitamente uma filosofia pedagógica e se a metodologia abordada pelo professor corresponde ao proposto pelo OA.

Por fim, Silva (2002) propõe o requisito *comunicacional*,

Particularmente, as tecnologias de comunicação e informação ao modo« hiper » (hipertexto, hipermídia, hiperdocumento, hiperbase) constituem-se em novos dispositivos de mediação, troca, distribuição e construção de conhecimento que permitem a criação de ambientes de aprendizagem, indo, no quadro de uso Internet e Web, desde tutoriais e ajudas *online* para aprendizagem de sistemas e aplicativos e cursos de diversas naturezas até a construção de portais e campi virtuais (SILVA, 2002, p. 187).

Esse tipo de comunicação é definida por Peraya (1999) como Comunicação Pedagógica Mediatizada (CPM), apresentando-se como um importante tipo de Comunicação Homem-Máquina (CHM). Além disso, a utilização de botões representativos facilita a navegação dos alunos, tornando a relação homem-máquina mais amigável (HENRI; DORÉ, 1997). No século XXI, essas tecnologias avançaram a ponto de possibilitar o desenvolvimento de diversas ferramentas que apoiam o Ensino a Distância (ENSaD), principalmente aquelas que contribuem para uma maior interação entre os envolvidos nesse cenário, aprimorando o processo de construção do conhecimento. Mas essa tecnologia por si só não propicia a construção do conhecimento. Critérios definidos e pensados para esse fim ampliam sua atuação no ensino apoiado por OA. Pensando nessas questões, Silva (2002) definiu seus requisitos comunicacionais e decompôs em cinco (5) subrequisitos: *documentação e material de apoio; navegação; interatividade; grafismo; organização da informação*. a) no subrequisito *documentação e material de apoio* observamos todos os elementos que propiciam informações gerais sobre o OA tais como: identificação fácil dos capítulos e títulos; quanto ao material de apoio, item aplicável apenas ao OA digital, se faz necessário à utilização de um manual de instrução; b) no subrequisito *navegação* apresentamos aspectos necessários para uma boa navegabilidade no OA, como: se as páginas são coerentes em todo o documento, se a mudança de páginas é rápida, se as indicações de orientação são eficientes. No caso de OA exclusivamente digital (se os *links* são visíveis, se os percursos são destacados, se os formatos dos arquivos são apresentados, existe sistema de busca e plano de navegação); c) no subrequisito *interatividade* verificamos mecanismos que facilitam a interatividade com o OA, proporcionando ao aluno: parar de usar o OA no momento que desejar, utilizar a ajuda a qualquer tempo, estudar o módulo que desejar sem controle de tempo, escolher atividade ou capítulo que deseja estudar, escolher um exercício,

apagar erros dos exercícios respondidos; d) no subrequisito *grafismo* encontramos aspectos relacionados ao design das páginas do OA, como: não existe poluição visual, as cores são usadas com equilíbrio, as letras são legíveis, as imagens têm boa resolução e encontram-se harmonizadas com o texto, os ícones são fáceis de entender, as publicidades não prejudicam o uso e no caso de OA impresso, a impressão é legível; e) no subrequisito *organização da informação* observamos as disposições das mensagens nas páginas. Elas precisam está distribuídas de uma forma que não prejudique o entendimento do conteúdo principal, sem romper com o fluxo normal da leitura.

Esses requisitos serão adotados para analisar os OAAVs pesquisados no estudo de caso deste trabalho. Além disso, utilizaremos como ponto de partida, juntamente com as propostas de Efland (2004), Barbosa (2008) e Pimentel (2009), para criação dos requisitos *ergonômicos, pedagógicos, interativos e interacionais* específicos dos OAAVs, apresentados no capítulo quatro.

Nesta parte do trabalho, traçamos um breve panorama sobre algumas Abordagens Pedagógicas Cognitivas e sua aplicabilidade nos OAs. Esse panorama nos permitiu uma visão geral das correntes pedagógicas mais utilizadas na elaboração desses materiais pedagógicos. Destacamos as propostas pedagógicas que defendem uma linha pedagógica lógico-matemática. Com isso, percebemos a necessidade de adotar teorias que considerem a arte como área de conhecimento na elaboração de OAAVs. Além desses assuntos, apresentamos os conceitos e as características atribuídas aos Objetos de Aprendizagem, sem deixarmos de ressaltar a importância dos seus repositórios. Também buscamos requisitos para elaboração desses materiais. Comprovamos então, que não existe OAAV concebido com características específicas para o ensino de Artes Visuais, bem como requisitos para esse fim. Tópicos esses que defenderemos no capítulo quatro. Esses pontos iniciais marcam as conexões que devemos estabelecer na busca de respostas para as contribuições dos Objetos de Aprendizagem utilizados nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância e fundamentam nossa proposta de criação dos OAAVs. Estamos ponto-a-ponto percorrendo essa conexão semelhante a uma rede de computadores. Por isso, investigar essa modalidade de ensino é o

nosso próximo ponto. E assim, desvelar esses resultados e apresentar algumas considerações desse processo de ensino/aprendizagem

Os termos educação e ensino, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância, são empregados muitas vezes com o mesmo sentido. Porém, têm concepções diferentes. Na educação tratamos das esferas políticas, filosóficas, sociológicas¹⁰. Essas esferas são determinantes nas propostas educacionais. Os grupos constituídos socialmente defendem suas posturas e, assim, passam a definir o que é educação. Não está no escopo deste trabalho aprofundar essas questões, mas iremos sucintamente esclarecer esses conceitos com o propósito de apresentar nossa defesa na utilização do termo Ensino a Distância (ENSaD).

Segundo Libâneo (2008, p. 65), na proposta da Pedagogia Liberal, educação é “o cultivo individual, o desenvolvimento das aptidões individuais que preparam o indivíduo para ocupar um lugar na organização social”. Nessa proposta, o ser é visto como um repositório que recebe informação com intuito de executá-la como foi treinado, função essa pré-determinada socialmente pela elite. Nesse caso, observamos o sufocamento da cultura popular pela dominante. Os conteúdos e o processo de ensino/aprendizagem estão voltados para satisfazer uma necessidade mercadológica de mão de obra em prol da elite que domina essas relações sociais. Em consequência disso, o ensino tem a concepção de “despertar a essência humana contida em cada um, desabrochar a natureza individual” (LIBÂNEO, 2008, p. 65). Na verdade, essa essência a que se refere o autor é uma máscara dos anseios da política dominante já citada anteriormente. Essa proposta tenta despertar vocações impostas e não aquelas em que realmente estão contidas no ser. Os cidadãos são conduzidos a um falso desabrochar.

Contrária à Pedagogia Liberal surge a Pedagogia Progressista. Segundo Libâneo (2008, p. 68), nessa proposta a educação é “um processo de humanização dos homens, mas inserido no contexto de suas relações sociais”. Existe um

¹⁰ Para aprofundamento no assunto, consultar LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo : Cortez, 2012.

valorização do ser humano e claramente se identifica que as relações sociais são fundamentais nesse processo. Aqui, a educação deve servir para modificar as relações sociais e não se tem o propósito de adequar o homem em uma função socialmente definida pela classe dominante. Visa-se uma libertação da classe dominada. Essa proposta é defendida por duas correntes: a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos Culturais. Essas correntes apresentam como premissa básica a mesma concepção de educação, mas no tocante ao ensino diferenciam-se por suas peculiaridades. Na Pedagogia Libertadora, iniciada por Freire (1968), o ensino é caracterizado por “problematização da prática de vida dos educandos, mas não há nenhuma preocupação em sistematizá-los, pois é mais importante a vivência da experiência do que a apropriação de conhecimentos sistematizados” (LIBÂNEO, 2008, p. 70). Na Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos Culturais, o ensino é caracterizado pela “relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno” (LIBÂNEO, 2008, p. 71).

Nesta Tese, educação é definida como “um processo de humanização dos homens, mas inserido no contexto de suas relações sociais” e o ensino como “relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno” (LIBÂNEO, 2008, p. 68 ; 71).

Depois dessas considerações sobre educação e ensino, apresentaremos uma breve discussão sobre Educação a Distância e Ensino a Distância buscando estabelecer conexões com esses conceitos apresentados.

2.1. Conceituações

Não encontramos, na literatura especializada, uma unidade consensual relacionada à Educação a Distância ou ao Ensino a Distância. Diversos autores apresentam suas propostas de conceito. Além disso, cada país adota uma nomenclatura diferente. No Brasil e Espanha, *Educação a Distância*; No Reino Unido, *Estudo por Correspondência*; nos Estados Unidos, *Estudo em Casa e Independente*; na França e Alemanha, *Ensino a Distância* (MAIA, 2007).

Começaremos com autores que defendem o conceito de Educação a Distância (EaD). Em primeiro lugar, destacamos a legislação brasileira em seu Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art.80 da LDB n.º 9.394/96, afirmando que

Educação a Distância (EaD) é a forma educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino/aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005a, p. 1.)

Segundo Belloni (2001, p. 10), Educação a Distância “é o ensino que não implica na presença física do professor para ministrá-lo no lugar onde é recebido, ou no qual o professor está presente”.

Análogo a Belloni, Testa (2001, p. 8) define a EaD como processo de aprendizagem em que

[...] A separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles. Ainda que possa ser construída com base em diferentes meios pedagógicos, é preciso sempre lembrar que é Educação: não é um sistema tecnológico, nem mesmo um meio de comunicação.

Semelhante a esses autores, Moore e Kearsley (2007, p. 2) defendem que

A Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Observamos que esses autores defendem como premissa a ideia de distância física entre professores e alunos. Os Professores, os alunos e a comunidade em geral já impregnaram esse conceito de que, nas aulas dos cursos a

distância, não existe presença física do professor e que o aluno estuda por meio do computador e dos livros, e a comunicação acontece pelos meios tecnológicos.

Encontramos alguns autores que não seguem a linha de tempo/espço como premissa principal, partindo do princípio de formar cidadãos. Neles, a questão da presença física do professor e aluno no mesmo tempo e espaço não é muito importante para esse processo de ensino/aprendizagem. Entre esses estão Neder e Moran. Neder (2006, p. 83) afirma que

A EAD, por suas peculiaridades, pode ser concebida como uma modalidade de organização da prática pedagógica que pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e, ainda, como uma modalidade que oportuniza uma (res) significação de paradigmas educacionais.

Moran (2011b, p. 111) defende que

A Educação a Distância é uma modalidade da educação, isto é, uma maneira de organizar processos de ensino/aprendizagem que pode ser semelhante ao modo presencial, porém, ao final, deve promover os mesmos resultados: a formação integral dos alunos em nível intelectual, emocional e ético.

Esses autores defendem um conceito amplo de Educação a Distância. Em uma linha semelhante da educação presencial defendida por Libâneo (2008). Neder (2006, p. 83) deixa claro em sua conceituação que a principal característica da EaD é a de propiciar a “formação de cidadãos críticos”. Nesse ponto sua proposta não apresenta qualquer novidade e se assemelha à proposta de Libâneo (2008). Além disso, nem todo modelo de EaD tem como objetivo formar cidadão crítico. Outro aspecto semelhante ao ensino presencial defendido pelo autor é a possibilidade da presença física do professor nas aulas. Mas, se essa ideia for implantada com uma periodicidade elevada, fica difícil estabelecer o limite entre educação presencial e a distância. Essa é uma postura estranha do autor, tendo em vista que o mesmo defende um paradigma diferenciado e declara que existem peculiaridades na EaD. Existe uma dicotomia nesse aspecto.

Moran (2011b, p. 111) conceitua que a EaD pode ser “semelhante ao modo presencial”. Mas, os processos de ensino/aprendizagem da EaD são semelhantes ao da educação presencial? Não existe diferença nessas modalidades de educação? Quando o autor fala que a EaD pode ser semelhante à presencial, ele combate alguns preconceitos contra essa modalidade de ensino, tais como: o estereótipo de um ensino fraco, com baixa qualidade, com formação deficiente, destinado àqueles que não têm capacidade intelectual de estudar nos cursos presenciais. Por isso, para esse autor é mais importante reforçar que a EaD propicia a mesma formação que a educação presencial, reforçando, assim, seu caráter de igualdade na possibilidade de construção do conhecimento.

Assumimos, neste trabalho, o conceito de Educação a Distância (EaD) como sendo um sistema construído nas relações sociais estabelecidas virtualmente entre aluno e professor mediadas pelas TICs, com intuito de desenvolver o ser humano.

Alguns autores conceituam o que é Ensino a Distância, mas observamos que eles mantêm a mesma ideia principal de distância física entre professor e aluno.

Segundo Sarramona (1979, *apud* ARETIO, 2007, p. 58),

O Ensino a Distância é o tipo de método de instrução em que os procedimentos docentes têm lugar à parte dos procedimentos discentes, de modo que a comunicação professor/aluno fica retardada no tempo, espaço ou em ambos de uma só vez.

A grande diferença entre Neder (2006), Moran (2011b) e Saramona (1979) está na concepção sobre a modalidade de ensino, não só na nomenclatura. Este autor entende que estamos diante de uma modalidade de ensino, e não em uma modalidade de Educação. Por ser uma modalidade de ensino, o foco está nos mecanismos e procedimentos metodológicos capazes de aprimorar o processo de ensino/aprendizagem. Nesse caso, a formação integral é complementada por outros fatores sociais do convívio diário do educando, tanto virtual como presencial. Então, ele não considera Educação a Distância e sim Ensino a Distância. Entretanto, Sarramona (1979 *apud* ARETIO, 2007, p. 58), ao afirmar que no Ensino a Distância

não existe interação entre professor/aluno, não faz menção aos diversos meios de telecomunicações disponíveis. Esse conceito nos leva a fazer os seguintes questionamentos: no Ensino a Distância não pode haver interação entre professor/aluno e aluno/aluno? Só existe Ensino a Distância com a comunicação retardada?

Aretio (2007, p. 58) declara que

O Ensino a Distância abrange as formas de estudo que não são dirigidas e/ou controladas pela presença do professor na aula, ainda que se beneficiem do planejamento, guia e ensinamento de professores-tutores, ou através de algum meio de comunicação social que permita a interação professor/aluno.

Esse autor, em conformidade com Sarramona, entende que não estamos diante de uma modalidade de Educação. Dessa forma, defende que estamos diante de uma modalidade de Ensino, em que, os processos de ensino/aprendizagem são diferenciados do ensino presencial. Mas, em alguns aspectos, Aretio (2007) discorda de Sarramona. Em primeiro lugar, ele defende que a interatividade é um elemento importante e está presente no Ensino a Distância e que a comunicação pode ser síncrona e assíncrona. Entretanto, se considerarmos que o Ensino a Distância, Segundo Aretio (2007, p. 58) “abrange as formas de estudo que não são dirigidas e/ou controladas pela presença do professor na aula” e não podemos esquecer que, no ensino presencial, as formas de estudo também podem seguir essa linha. Um professor pode estar presente na sala e não dirigir e/ou controlar os processos de ensino/aprendizagem. Isso não é uma característica exclusiva do Ensino a Distância. Observamos, em sua proposta, que existe uma forte tendência ao compartilhamento de responsabilidades na construção do processo de ensino/aprendizagem.

Com base nesses conceitos, nesta Tese, conceituamos Ensino a Distância (ENSaD) como sendo a modalidade de ensino/aprendizagem construído pela interação de alunos e professores quase sempre distantes fisicamente, mas próximos virtualmente, mediados pelas tecnologias de informação e comunicação

(TICs). Enfatizamos que o processo de ensino/aprendizagem é indissociável, bem como o são suas efetuações interativas e virtuais mediadas pelas TICs.

Essa definição justifica-se porque, neste trabalho, não abordaremos o ato ou efeito de educar e sim o ensino/aprendizagem proporcionado por meio dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV).

2.2. Evolução das mídias, modelos e formas de comunicação

2.2.1. Evolução das mídias

Segundo Peraya (2002), o Ensino a Distância¹¹ muda suas mídias em conformidade com os modelos pedagógicos adotados. O autor classificou essa evolução em três etapas: impressos, multimídia e telemática. A partir da metade do século XIX, o ENSaD foi caracterizada por utilizar apenas a mídia impressa. Essa mídia tinha a função de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem. O conceito predominante, na época, era de romper distâncias geográficas com as informações em formato textual. No início do século XX, a imagem ocupou um maior espaço nesse tipo de publicação. Esse tipo de mídia predominou até o final da década de 1950.

A multimídia só foi utilizada após 1960. Sua função era de convergir texto, imagem e som em um único local. Agora, as preocupações estavam voltadas para vencer as distâncias socioculturais e não só de questão espaço/temporal. Além disso, essa modalidade de ensino era considerada uma segunda chance para aqueles que estavam atrasados em seus estudos ou nunca tiveram a oportunidade de estudar, por diversos fatores. Nesse mesmo período, o cenário educacional caminhava para o processo de ensino/aprendizagem cognitivo com o desenvolvimento de teorias que mudaram o modo de ensinar e aprender (PERAYA, 2002).

No final da década de 1970, surgiu a telemática. Agora, a mídia não estava presa a um papel ou a uma forma física como VHS, CD, DVD. Nesse

¹¹ Educação a Distância era o termo utilizado na época. Mas, a partir deste ponto da Tese iremos escrever ENSaD invés de EAD.

período, os meios de telecomunicação estavam em pleno desenvolvimento, não se limitaram aos mecanismos físicos, incorporaram-se os virtuais. Cursos híbridos foram criados, expandindo essa modalidade de ensino. Consequentemente, o cenário pedagógico sofreu alterações. Surgiram as propostas de telepresença, os *campi* virtuais e outros tipos possibilidades tecnológicas. Houve um grande desenvolvimento tecnológico e os estudos sobre o ENSaD foram ampliados, dando origem a diversos modelos.

2.2.2. Modelos e processos de ensino/aprendizagem

Os modelos e os processos de ENSaD foram sofrendo modificações e/ou adaptações ao longo dos anos, acompanhando o desenvolvimento tecnológico, social, cultural e econômico do país.

Segundo Moran (1997, p. 4),

Ensinar na e com a internet atinge resultados significativos quando se está integrado em um contexto estrutural de mudança do processo de ensino/aprendizagem, no qual professores e alunos vivenciam formas de comunicação abertas, de participação interpessoal e grupal efetivas. Caso contrário, a internet será uma tecnologia a mais, que reforçará as formas tradicionais de ensino. A internet não modifica sozinha, o processo de ensinar e aprender, mas a atitude básica pessoal e institucional diante da vida, do mundo, de si mesmo e do outro.

O uso da internet no processo de ensino/aprendizagem efetivo, citado pelo autor, não foi bem compreendido por algumas instituições que oferecem cursos a distância no Brasil. Muitos desses cursos continuam utilizando a internet com baixo nível de interatividade. Segundo Valente (2011, p.14), “a questão da aprendizagem efetiva, relevante e condizente com a realidade da atual configuração social, se resume na composição de duas concepções: a informação que deve ser acessada e o conhecimento que deve ser construído pelo aprendiz”. Traçaremos então, um breve relato desses modelos e de seus processos de ensino/aprendizagem.

O primeiro modelo utilizado no ENSaD foi aquele em que a mídia era impressa, chamado de Estudo por Correspondência. Esse modelo predominou a partir dos meados do século XIX e foi até aproximadamente o final da década de 1950. Consistia de material impresso enviado pelos correios aos alunos com intuito de promover a democratização do ensino, rompendo barreiras geográficas. Sua proposta de ensino estava alicerçada na Pedagogia Liberal; os Objetos de Aprendizagem (OA), exclusivamente impressos, eram planejados e desenvolvidos com intuito de informar o estudante. Nesse modelo não existia interação com o professor. No que tange ao ensino de Artes Visuais na modalidade a distância, nessa época, “no Brasil, temos um histórico que vai do Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941 e que oferecia cursos profissionalizantes de desenho técnico e artístico” (GUIMARÃES, 2010, p. 47). A autora alerta que esse início não foi destinado ao ensino superior e sim às pessoas que estavam fora do sistema educacional formal, especificamente direcionado ao ensino profissionalizante informal. Mas não podemos deixar de destacar que essas foram as primeiras ações de ensinar Arte a distância no Brasil. Esses cursos foram utilizados e comercializados no Brasil até o final da década de 1980, proporcionando um ensino de Arte que formava uma boa parte da população. Para muitos brasileiros, esse era o único contato com o ensino de Arte, seu passaporte para utilização de expressão artística.

Contrário a esse modelo, Wedemeyer (1977) desenvolveu a Teoria de Independência e Autonomia. Ele definiu o termo defendendo a ideia de que aprendiz e professor devem desenvolver suas atividades separados fisicamente, utilizando-se de várias formas de comunicação. Nesse caso, o processo de ensino/aprendizagem acontece de forma autônoma. Os alunos constroem o conhecimento independentemente do professor, com apoio do material multimídia. Mas, nessa época, os OAs eram multimídia em fita K7, os sistemas de comunicação eram limitados e dificilmente aconteciam diálogos entre professor/aluno. A distância física e virtual entre eles dificultava o processo de ensino/aprendizagem. Os professores não acompanhavam os alunos e o *feedback* da aprendizagem era conhecido apenas depois da correção das provas. Com esse modelo surgiram vários cursos a distância, com turmas numerosas. Essas turmas, a ausência de interação e a

proposta de autonomia levaram ao desenvolvimento de cursos fechados estruturalmente. Mas a ideia de autonomia não era novidade no Brasil e não podemos deixar de destacar a Pedagogia da Autonomia desenvolvida por Freire (1968). Sua proposta foi direcionada para o ensino presencial, mas os reflexos de suas premissas possivelmente influenciaram, ao menos em parte, a teoria de Wedemeyer (1977).

Com a intenção de diminuir a falta de interação observada na proposta anterior, Moore (1993) propôs a Teoria da Distância Transacional, que consiste no processo de diálogo intenso do aprendiz com o professor. Mas seu modelo não se limita a isso. Os cursos são bastante flexíveis estruturalmente e a autonomia dos alunos é considerada uma característica importante. Ele verificou, em suas pesquisas, que essas três atitudes favorecem significativamente o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Moore (1993, p. 24), “um diálogo é direcionado, construtivo e é apreciado pelos participantes. Cada uma das partes contribui com algo para o seu desenvolvimento e se refere às contribuições do outro partido”. O autor reforça a tese de que se ensina a distância, buscando mostrar a importância dos processos de ensino nessa modalidade, usando a nomenclatura Ensino a Distância e não Educação a Distância. A sua defesa em prol da interação e da autonomia dialoga com as propostas da Pedagogia Progressista. Ao declarar a importância da flexibilidade estrutural dos cursos, o autor defende que os OAs sejam desenvolvidos com uma proposta multiplataforma, ramificados e com possibilidade de interação. Além disso, os assuntos que serão abordados nesses Objetos de Aprendizagem devem possibilitar a construção do conhecimento e não apenas o repasse aleatório de informação.

Holmberg (1995) defende um modelo com base na interação e comunicação denominado Conversação Didática Guiada. Sua premissa básica é que o Ensino a Distância propicie um elevado grau de interação e comunicação em vários sentidos: aluno/professor, professor/aluno, professor/professor, administração/aluno, administração/professor, aluno/aluno. Toda essa comunicação deve ser realizada em tempo real e as atividades são baseadas em problemas, que serão resolvidos em forma de cooperação. Essa proposta também dialoga com a linha da Pedagogia Progressista. A importância da problematização, da atividade

cooperada e da interação são elementos fundamentais defendidos pelo autor. Segundo Freire (1982, p. 80), “assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade”. Essa proposta de Freire foi direcionada ao ensino presencial, mas observamos o diálogo de sua teoria com a de Holmberg (1995). Mas o modelo defendido por Holmberg (1995) necessita de uma presença virtual mais constante do professor com relação aos outros modelos de ENSaD até aqui apresentados, porque todo o processo de ensino/aprendizagem é construído por meio do diálogo constante em tempo real. Para o bom funcionamento dessa proposta, a infraestrutura de telecomunicação tem que ser muito boa, a banda de internet alta, o número de alunos reduzido, os OAs elaborados e utilizados apenas como apoio, além de haver encontros virtuais constantes com toda turma.

Algumas dessas questões podem ser um empecilho para a implantação desse modelo no Brasil. Nossa internet, na maioria dos lares e das escolas, ainda não tem uma velocidade ideal para transmissão em tempo real de áudio e vídeo com qualidade. Muitas cidades brasileiras não têm banda larga e muitos brasileiros não possuem computador em casa. Nesse modelo, o aluno precisaria ter todo esse aparato tecnológico em casa, ao seu dispor, para construir conhecimentos em constante interação com professor e a turma.

Silva (1998) apresenta, como base em seu modelo, os seguintes elementos: 1) Os fatores que caracterizam o ensino; 2) A interação e o *feedback* proporcionado; e 3) Os aspectos didáticos-pedagógicos utilizados.

A autora defende que o ENSaD depende da boa organização do curso, da comunicação e da interação proporcionada aos seus alunos, da escolha adequada das mídias e da previsão orçamentária para boa manutenção desses elementos no curso. Esses fatores defendidos pela autora estão interligados. Com o advento e avanço das TICs, ela propõe que os cursos sejam organizados com material telemático, mas também observa a importância da utilização de material impresso acompanhando o processo. Semelhante à Moore (1993), ela defende um OA com uma proposta que desenvolva no aluno a autonomia. Com relação aos estudantes, a

autora defende que o público alvo seja prioritariamente adulto, pessoas que buscam uma nova colocação no mercado de trabalho ou um aprimoramento dos conhecimentos. Quanto à interação e ao *feedback* proporcionado, a autora propõe a forma de comunicação multidirecional, outro ponto em comum com Moore (1993). Sabemos que, nesse modelo, os custos são mais elevados, devido aos equipamentos de telepresença que precisam ser incorporados ao sistema de ensino. O investimento inicial nessas tecnologias muitas vezes desarticula a implantação dessa proposta, principalmente em estabelecimentos de ensino que primam mais pelo lucro.

A autora levanta, ainda, a necessidade dos aspectos didático-pedagógicos utilizados na proposta. Silva (2002, p. 65) aponta que

Qualquer que seja o modelo tecnopedagógico, os aspectos didáticopedagógicos a serem considerados são: o planejamento, o desenvolvimento, a seleção e aplicação das técnicas de ensino, a avaliação, as estratégias de interação, o *feedback* ao aprendiz e o atendimento às suas necessidades.

A autora reforça a necessidade de conceber um curso a distância pensando nele com suas peculiaridades e não tentar virtualizar o ensino presencial. A maioria das instituições, por terem seus cursos presenciais consolidados, criam seus cursos a distância nos moldes do presencial. Além disso, a autora defende a ideia de que a improvisação, subterfugio bastante utilizado no ensino presencial, não funciona bem no ensino a distância. Não basta escolher uma abordagem pedagógica; como ela será desenvolvida é um fator preponderante nesse processo. Com essa proposta, a autora reforça a defesa na tese de Ensino a Distância, declarando que o ponto fundamental em um modelo desses é a organização do processo de ensino/aprendizagem. Sem uma organização político-pedagógica, dificilmente a proposta irá funcionar satisfatoriamente.

Peters (2001) propõe o modelo da Teoria de Industrialização do Ensino. Ele defende a proposta de salas virtuais com um grande número de alunos e o processo de ensino/aprendizagem alicerçado na tecnologia, base para o sucesso da divisão das tarefas, da mecanização e automação dos processos. Com esse

modelo, o forte apelo comercial prevalece e a defesa de um ensino mercadológico fica aparente. Nessa proposta existe uma falsa interação, porque ela é limitada aos momentos em que o professor explica a matéria e tira as dúvidas dos alunos. As aulas acontecem por meio de salas de teleconferências em que o professor apresenta os conteúdos. Esse modelo segue uma linha da Pedagogia Liberal (PETERS, 2001). As formas de controle de aprendizagem são rígidas e a estrutura do curso não é flexível. Os OAs são planejados e desenvolvidos numa linha de transmissão de conhecimento e não de construção de conhecimento.

Segundo Valente (2001), esse é um modelo de virtualização da escola tradicional, em que os cursos, geralmente, são formados por turmas grandes, realizam algumas relações com os alunos, mas não interações, e as ações estão centradas no professor, que tem a função de repassar a informação. O processo de ensino/aprendizagem desenvolve-se na figura do professor que ensina e nas poucas relações existentes. Essas poucas relações só acontecem após a entrega das atividades propostas pelo professor, pois, os alunos recebem o *feedback* do trabalho ou das provas em forma de nota. “Portanto, a relação ocorre no sentido de verificar se o aluno cumpriu tarefas previamente estabelecidas que, em geral, não são suficientes para auxiliá-lo no processo de construção de conhecimento” (VALENTE, 2011, p. 35). Com base em alguma prática do ensino presencial, em que o ensino é apoiado por livros, os OAs são desenvolvidos em diversas mídias por uma equipe multidisciplinar. Nesse modelo existe a tentativa de simular uma sala de aula presencial. Mas todo esse aparato tecnológico está a serviço apenas da transmissão da informação.

Valente (2002, 2003) defende a utilização do modelo Estar Junto Virtual. Nele, o processo de aprendizagem acontece com a maior interação virtual possível entre todos os envolvidos. Essas interações são auxiliadas por meio da internet. Assim, o aluno é acompanhado virtualmente pelo professor durante toda a construção do conhecimento, que acontece em ciclos. O professor vai criando situações que desafiam o aluno, auxiliando-o nessa construção. Os exercícios sugeridos são acompanhados pelo professor durante todo o processo de desenvolvimento até sua entrega. Com isso, ele interage com o aluno e tem a possibilidade de acrescentar novos ciclos, contribuindo para novas indagações. O

resultado do trabalho é uma construção coletiva. Esse contato permanente permite que o professor conheça as dificuldades de cada aluno durante o processo de ensino/aprendizagem e não só apenas depois da entrega de exercícios ou provas, diferente dos outros modelos a distância apresentados, nas quais o professor diz qual o exercício a ser feito e espera recebê-lo pronto.

Outra forma de interação proporcionada nesse modelo é entre alunos. Eles podem trocar experiências e solucionar problemas juntos, virtualmente. “Nesse caso, estabelece-se uma verdadeira rede de aprendizes, inclusive com a participação do professor, que pode estar aprendendo ao mesmo tempo em que tem o papel de manter o ciclo de ações funcionando com cada um dos aprendizes” (VALENTE (2011, p. 31). Neste modelo, os OAs assumem um papel de apoio. Essa proposta, geralmente, é implementada em um AVA. Os mais utilizados no Brasil são o TelEduc e o *moodle*. O modelo Estar Junto Virtual foi testado na formação de multiplicadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)¹² pelos pesquisadores Prado e Valente (2002, 2003); Valente, Prado e Almeida (2005); e Valente e Almeida (2007). Elas revelaram que as interações proporcionadas por essa prática pedagógica possibilitam diversas reflexões, formando uma rede de compartilhamento de informações, contribuindo na construção do conhecimento. Enquanto na sala de aula presencial as interlocuções são verbais, aqui, além de verbais também estão escritas, registradas e passíveis de novas indagações. Esse modelo também reforça a ideia de Ensino a Distância. Aposta, principalmente, na construção do conhecimento por meio de uma Pedagogia Progressista.

Segundo Moran (2008), estão sendo adotados no Brasil, na maioria dos cursos a distância, dois modelos. O autor não define uma terminologia para os mesmos, mas classifica-os de acordo com o papel do professor. Além disso, nada impede que esses modelos possam ser utilizados concomitantemente em um curso. O primeiro modelo ele classifica como aquele em que o educador ensina com uma postura tradicional do ensino presencial, determinando o andamento do processo de ensino/aprendizagem. Nesses casos, utilizam-se Objetos de Aprendizagem que

¹² É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Para aprofundamento no assunto, consultar o site do MEC em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article

privilegiam a transmissão do conteúdo apenas, tal como a videoaula. O segundo modelo, ele classifica como aquele em que o professor orienta todo o processo de ensino/aprendizagem. Os OAs são produzidos com um elevado grau de interatividade, além do apoio de tutores presenciais¹³ nos polos.

2.2.3. Formas de comunicação do Ensino a Distância

O Ensino a Distância, desde 1980, vem sendo mediado pelo uso da internet, que tem se apresentado como um recurso importante que converge às várias tecnologias a seu serviço, estabelecendo a comunicação entre alunos/professores e alunos/alunos. Segundo Silva (1998), esse processo de comunicação pode ser estabelecido de duas maneiras: sincronamente – quando a comunicação é estabelecida em tempo real (*online*), estando os usuários distantes apenas geograficamente e assincronamente quando a comunicação não é estabelecida em tempo real (*offline*), estando os usuários distantes temporal e geograficamente.

Além disso, a comunicação pode ser classificada como *unidirecional*, *bidirecional* ou *multidirecional*. A *unidirecional* ocorre em apenas uma direção, do professor para o aluno e é mais encontrada nos cursos a distância por correspondência, nas videoaulas e em outros meios de “mão única”. A *bidirecional* volta-se para a comunicação entre professores e alunos, assincronamente. A comunicação vai e depois tem-se a resposta, mas em tempos diferenciados. Isso pode acontecer por meio de *email* ou fórum, por exemplo. É considerada umas das primeiras tentativas de simulação da sala de aula presencial.

No tipo multidirecional, todos os agentes do processo podem se comunicar de forma síncrona e assíncrona. Todos se comunicam de qualquer lugar, sem restrições e, para isso, devem estar conectados por um meio telemático. Esse tipo é o mais utilizado atualmente. Os principais meios são *webcam*, *chat* e videoconferência. Mas, segundo Silva (2002), em qualquer dos tipos apresentados essa comunicação deve ser mantida com um bom nível de interação e *feedback*.

¹³ Tutores presenciais são profissionais que orientam os alunos presencialmente nos polos. Auxiliam no processo de construção do conhecimento e fortalecem o elo entre a turma.

2.3. Aspectos qualitativos dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade a distância

O Ministério da Educação sugere, por meio de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a distância*. Nele, encontramos as diretrizes necessárias para elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para cursos na modalidade a distância com qualidade. As principais sugestões envolvem os aspectos pedagógicos de infra-estrutura e os recursos humanos necessários. Mas essas dimensões

Devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais: a) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; b) Sistemas de Comunicação; c) Material didático; d) Avaliação; e) Equipe multidisciplinar; f) Infra-estrutura de apoio; g) Gestão Acadêmico-Administrativa; e k) Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007, p. 8).

A qualidade de um curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância requer alguns fatores específicos, entre eles: um PPP bem concebido, equipe multidisciplinar qualificada, equipamentos atualizados, polo bem equipado, Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais e um ambiente virtual de apoio ao ensino (AVA).

Além desses, outros pontos são essenciais na implantação de um curso nessa modalidade: a forma de comunicação do curso, a organização curricular, e o processo de avaliação em arte.

É importante que o sistema de comunicação de um curso superior a distância propicie ao aluno um elevado grau de interação entre professores, tutores e alunos, por meio de videoconferência, fórum, *chat*, *email*, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e outras possibilidades. Além disso, pesquisas foram desenvolvidas e comprovaram que o uso da *webcam* amplia as possibilidades de construção do conhecimento, possibilitando uma presença virtual do professor, mantendo uma interação com ele e o aluno (LIMA, 2002). Dessa forma, o *moodle* apresenta-se como um excelente aliado na implantação desses sistemas de

comunicação, pois trata-se de um sistema de gerenciamento de cursos *online* de código aberto, que busca promover colaboração, atividades individuais e compartilhadas, reflexão crítica e autonomia, entre outros aspectos. Ele oferece um ambiente seguro e flexível, permitindo-se adaptá-lo às necessidades de qualquer curso a distância ou daqueles que, mesmo sendo presenciais, desejem utilizar um AVA como recurso adicional.

O *moodle* disponibiliza variados recursos que são empregados no processo de Ensino a Distância, tais como *download* e *upload* de materiais diversos (texto, imagem, som), *chats*, fóruns, diários, tarefas, oficina de construção colaborativa (*wikis*), pesquisas de opinião e avaliação, e questionários (permitem criar exames *online*). Além disso, possibilita a inclusão de novas funcionalidades disponíveis na forma de *plugins*, como, por exemplo, sistema de *email* interno. Outros recursos do AVA facilitam a administração do curso, como o envio de mensagens instantâneas entre alunos ou destes para seus tutores ou vice-versa; fóruns de tutores, em que coordenadores, professores e tutores podem discutir assuntos de interesse do curso; cálculo automatizado de notas a partir do desempenho do aluno nas distintas atividades programadas; visualização da nota pelo aluno; distribuição dos alunos em grupos/turmas; envio de mensagens para todos os alunos ou para grupos previamente definidos de alunos, alocação de exercícios, textos, provas e Objetos de Aprendizagem, entre outros.

Outro aspecto importante diz respeito à organização curricular dos cursos de Arte. Segundo Pimentel (1999, p. 43), esse currículo deve levar em consideração que o aluno precisa

[...] Saber arte, [...] que seus conhecimentos a respeito da arte e sua historicidade, sua vivência do fazer artístico, seu desenvolvimento da capacidade crítica em relação à obra de arte – e sua trajetória através dos tempos, bem como sua disponibilidade para a atualização permanente em relação a novos processos artísticos, sejam fatores essenciais para que ele cumpra, a contento, sua tarefa.

Para que isso aconteça, precisamos organizar o currículo de uma forma que prepare os estudantes na construção dessas habilidades. Para ensinar arte precisa saber arte e para construir essa condição, a instituição deve pensar em

propiciar aos alunos um maior contato possível com disciplinas que permeiam o fazer artístico, com base numa reflexão crítica. Outro aspecto ressaltado por Pimentel é quanto ao uso de novos processos artísticos. Não podemos limitar a reprodução de processos consagrados, mas ir além deles e buscar novos. A abordagem teórica sobre currículo dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade presencial de Pimentel (1999) contribui nesse sentido.

Completando esses requisitos, chegamos ao processo de avaliação em arte. Segundo Pimentel (2009, p. 72), é uma avaliação

[...] De concepção investigativa e reflexiva. Serve como diagnóstico da situação e profess@r e alun@ cooperativamente buscam a compreensão dos fatos e eventos, não a memorização dos nomes e operações. Seu objetivo é fazer uma ação educacional que abrange a aprendizagem e outras dimensões da personalidade (formação integral).

Para isso, Pimentel (2009, p. 74) sugere algumas estratégias que são: “Pasta/portfólio, Diário de bordo, Autoavaliação, Entrevista, Aferições conceituais e de termos técnicos”. Esses procedimentos acontecem de forma contínua, verificando e sanando, durante o processo, as dificuldades dos alunos. Os alunos são avaliados de forma que possam desenvolver sua capacidade de autoaprendizagem.

2.4. Política do Ensino a Distância no Brasil

Política pública para Ensino a Distância no Brasil é um tema relativamente novo. Seu início “oficial, isto é, aquela implantada e regulamentada pelo governo, foi marcado na década de 1970, com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Artigo 26, que era direcionado para o ensino supletivo a distância” (ZAMLUTTI, 2006, p.44). Mas não podemos deixar de referendar que essa modalidade de ensino já existia muito antes da legislação. Essas atividades não oficiais iniciaram-se em 1904, na cidade do Rio de Janeiro, com um curso de idiomas por correspondência oferecido por uma instituição norte-americana. Outra importante contribuição deu-se em 1922, por meio da radiofusão realizada por Roquete Pinto. Também são

importantes as contribuições do Instituto Monitor e do Instituto Universal Brasileiro, no final dos anos de 1930 (ZAMLUTTI, 2006).

Apenas em 1996, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Artigo 80, o Ensino a Distância adquiriu a possibilidade de ser ofertado em todos os níveis e modalidades da educação brasileira (BRASIL, 1996). Segundo Maia (2007), no período compreendido entre 1996 e 2002, foram ofertados 40 (quarenta) cursos a distância no Brasil (MAIA, 2007). O crescente número de instituições de ensino nessa modalidade reforça a criação, pelo Ministério da Educação, da Comissão Assessora de Especialistas em Educação a Distância em 2002. Com isso, o primeiro relatório, esclarecendo as principais diretrizes para o desenvolvimento do Ensino a Distância no país foi apresentado. Esse relatório levantou pontos importantes, tais como: “1) O contexto atual do Ensino a Distância e seu quadro normativo; 2) Referenciais para elaboração de um projeto de educação superior a distância; 3) Proposta de regulamentação para o Ensino a Distância” (MAIA, 2007, p. 30). Além disso, consolidando legalmente o Ensino a Distância no Brasil, foi publicado o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabelecendo características, forma de organização, modalidades, avaliação, formas de credenciamento e atividades presenciais obrigatórias (BRASIL, 2005b). No mesmo ano, o governo brasileiro criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), efetivada pelo Ministério da Educação em parceria com entidades e empresas estatais, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de democratizar o ensino superior no Brasil.

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais: expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; estímulo à investigação em educação superior a distância no País; financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (BRASIL, 2005).

Nesse período, não podemos deixar de destacar o Pró-Licenciatura (Programa de Formação Inicial para professores dos Ensinos Fundamental e Médio). Com esse programa foram criados quatro cursos de Artes Visuais (BRASIL, 2006). Mas foi com a UAB que as ofertas de cursos superiores a distância no Brasil foram ampliadas. Quase a totalidade dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais nessa modalidade foi criada após a criação da UAB (BRASIL, 2012). Com isso, amplia, “[...] potencializa e expande o que a educação presencial já faz, democratiza o acesso ao ensino superior [...]” (GUIMARÃES, 2009, p. 96). Nesta Tese, destacamos os cursos de Artes Visuais cadastrados no e-MEC, porque nossas investigações se limitam a esses cursos.

Encontramos 14 (quatorze) cursos, em 2012, oficialmente em funcionamento nas instituições brasileiras, oferecidos, conforme relação da tabela 1.

Tabela 1. Cursos de Artes Visuais na modalidade a distância cadastrados no e-MEC

Instituição	Sigla	Curso
Centro Universitário de Araras	UNAR	Licenciatura em Artes Visuais
Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	Licenciatura em Artes Visuais
Faculdade Integrada da Grande Fortaleza	FGF	Licenciatura em Artes Visuais
Universidade de Brasília	UNB	Licenciatura em Artes Visuais
Universidade de Caxias do Sul	UCS	Licenciatura em Artes Visuais
Universidade de Taubaté	UNITAU	Licenciatura em Artes Visuais
Universidade Estadual de Montes Claros	UNIMONTES	Licenciatura em Artes Visuais
Universidade Estadual do Ceará	UECE	Licenciatura em Artes Visuais
Universidade Federal de Goiás	UFG	Licenciatura em Artes Visuais
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Especialização em Ensino de Artes Visuais
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Licenciatura em Artes Visuais

Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Licenciatura em Artes Visuais
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Licenciatura em Artes Visuais
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	Licenciatura em Artes Visuais

Esses cursos foram institucionalizados à luz de uma legislação e de uma política pública que facilitam o Ensino a Distância de qualidade. Não encontramos na literatura específica, até 2012, políticas públicas e/ou legislação específica para o Ensino de Artes Visuais a distância. Uma regulamentação específica ampliaria as possibilidades e diminuiria os limites dessa área? Uma legislação específica não garante por si só, a qualidade.

Neste capítulo apresentamos um breve panorama da Educação a Distância e do Ensino a Distância. Suas características, forma de comunicação, aspectos referentes a qualidade e as políticas públicas do setor. Nesse cenário, observamos que essa modalidade de ensino cresceu consideravelmente principalmente com a implantação da UAB. Destacamos os cursos de Licenciatura em Artes Visuais que estão presentes em todas as regiões do Brasil. Com isso, avançamos um ponto na rede de conexões criadas neste trabalho. No próximo capítulo, os próximos desta investigação, iremos descrever o estudo de caso e fazer a análise dos dados. Assim, estaremos estabelecendo as devidas conexões e navegando para apontar as contribuições dos OAVs.

3.1. Contextualização do curso observado

Segundo o PPP do curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância tem como objetivos gerais

Formar professores licenciados para atuar em escolas de nível básico para o ensino de Artes, especificamente, de Artes Plásticas, com ênfase na reflexão crítica e na construção criativa do conhecimento; preparar indivíduos capazes de interlocução com as diversas formas e linguagens artísticas, aptos a atuarem com sensibilidade estética e a intervirem significativamente no seu meio sócio cultural; qualificar formadores que tenham a pesquisa como paradigma para suas realizações e profissionais estimulados a despertar em seus alunos o gosto pela arte e a compreensão deste fenômeno como aspecto intrínseco de sua cultura (UNIVERSIDADE¹⁴, 2012, p 71).

No PPP, vem destacado que o curso será desenvolvido com base nas reflexões críticas e na construção do conhecimento. Além disso, os alunos são estimulados a pesquisar e fruir arte.

Para ingressar no curso, o candidato deve ter concluído o ensino médio e submeter-se a um processo seletivo específico. As vagas são reguladas em conformidade com as demandas de cada polo. Por não existir regulamentação interna específica para ingresso de transferidos e graduados, essa forma de ingresso não foi utilizada até 2012. O aluno deverá cumprir uma carga horária de 2.852 horas-aulas que deverão ser integralizadas em oito (08) módulos ou semestres. Cada ano letivo é composto de dois semestres, organizados de forma modular, onde as disciplinas acontecem de acordo com o calendário acadêmico e sem exigência de pré-requisitos, permitindo maior flexibilidade para o cumprimento da carga horária.

¹⁴ Neste capítulo, com intuito de preservar o anonimato da Instituição, as citações referentes a ela estarão no seguinte padrão: UNIVERSIDADE (data, página).

Outro aspecto observado no curso é a divisão de seis eixos pedagógicos, epistemológicos e dinamizadores da sua matriz curricular: “a) Núcleo de conteúdos de natureza instrumental; b) Núcleo de conteúdos de natureza científica em Artes Plásticas; c) Núcleo de conteúdos de natureza prática em Artes Plásticas; d) Núcleo de conteúdos de natureza Humanística; e) Núcleo de conteúdos de natureza Pedagógica; f) Núcleo de conteúdos de natureza Integradora” *Universidade* (2012, p. 72).

Para o pleno desenvolvimento dessa matriz, a proposta metodológica foi concebida adotando-se o modelo de aprendizagem que se refere a uma educação centrada no aprendiz, para adultos. Esse modelo está fundamentado em quatro premissas básicas, todas ligadas à capacidade, necessidade e ao desejo deles assumirem a responsabilidade pela aprendizagem:

a) o posicionamento muda da dependência para a independência ou autodirecionamento; b) as pessoas acumulam um reservatório de experiências que pode ser usado como base sobre a qual será construída a aprendizagem; c) sua prontidão para aprender torna-se cada vez mais associada com as tarefas de desenvolvimento de papéis sociais; d) suas perspectivas de tempo e de currículo mudam do adiamento para o imediatismo da aplicação do que é aprendido e de uma aprendizagem centrada em assuntos para outra, focada no desempenho (DEAQUINO, 2009 *apud* UNIVERSIDADE, 2012, p. 17).

Com isso, o curso foi organizado de forma semipresencial, com 70% (setenta por cento) dos conteúdos ministrados a distância. Na parte a distância, os alunos contam com OAAVs inseridos em um repositório da disciplina. Em relação aos encontros presenciais, os alunos contam com aulas expositivas dialogadas e ateliês de arte. Assim, em todas as disciplinas constantes na matriz curricular existem encontros e atividades presenciais numa proporção de, pelo menos, 27 h/a por disciplina.

Em relação ao processo avaliativo, no projeto pedagógico do curso encontramos claramente que a avaliação dos alunos tem uma função diagnóstica, formativa e somativa, transcorrendo de forma contínua, cumulativa, descritiva e compreensiva, envolvendo quatro momentos: a) acompanhamento do percurso do aluno; b) produção de textos; c) seminários; e d) avaliações presenciais.

As disciplinas estão organizadas em módulos. No projeto, observamos referências à ação interdisciplinar, mas não foi verificado isso *in loco*, no período investigado, compreendido entre 2010 a 2012.

Esses e outros aspectos apresentados pelo coordenador do curso, pelos professores, tutores e alunos serão relatados nesta parte da Tese. Além disso, citamos fragmentos do próprio projeto para contextualizá-lo.

3.2. Análise dos dados: buscando as contribuições dos OAAVs

3.2.1. Projeto Político Pedagógico

O PPP do referido curso foi analisado com base nos seguintes documentos: Brasil (2008b), que apresenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura* e Brasil (2010), que apresenta com os *Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação*. Utilizamos, ainda Pimentel (1999), a partir de sua *Abordagem Teórica sobre Currículo dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais*.

A carga horária total prevista para o curso, o Conselho Nacional de Educação - CNE, em seu parecer nº 23001.000207/2004-10, dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação e bacharelados. Os cursos de Artes Visuais, tanto bacharelado como licenciatura, o CNE sugeriu uma carga horária mínima de 2400 horas. Esse aspecto é bastante relevante, tendo em vista que é um dos critérios no processo de avaliação de reconhecimento de curso elaborado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Nele, o critério “o curso possui carga horária igual ou superior ao previsto na legislação?” faz parte dos requisitos legais e normativos do referido documento (BRASIL, 2010). O curso investigado apresenta um total de 2852 horas, então atende ao critério de avaliação do SINAES.

Quanto ao perfil profissional declarado no PPP do curso analisado, a Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC recomenda que os cursos de graduação em Artes Visuais, na modalidade presencial e a distância "devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a

crítica e o ensino das Artes Visuais" e sua formação deve contemplar "o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual" (BRASIL, 2008b). No PPP as disciplinas *Expressão e Comunicação Artística, Fundamentos das Artes Plásticas, Desenho e Pintura I, Desenho e Pintura II, Desenho e Pintura III, Modelagem e Escultura, Gravura, Laboratório de Fotografia e Poéticas Digitais* apresentam em seus programas conteúdos que propiciam aos alunos uma prática artística. Essas disciplinas totalizam 612 horas/aula. No que tange as questões relativas ao preparo dos alunos para pesquisa em Artes Visuais, as disciplinas: *Metodologia do Trabalho Científico, Propostas Metodológicas da Pesquisa e do Ensino da Arte, Trabalho de Conclusão de curso I e Trabalho de Conclusão de curso II* são adequadas para essa função, totalizando 204 horas/aula. Outro aspecto positivo é que existem duas disciplinas que preparam o aluno para as questões metodológicas da pesquisa, possibilitando elaborar um projeto de qualidade. Também existem duas disciplinas para trabalho de conclusão de curso; com isso, o aluno desenvolve um trabalho com maior tempo de reflexão. Em relação à crítica de arte, as disciplinas *Sociologia da Arte, Antropologia da Arte, História da Arte I, História da Arte II, História da Arte III, Noções de Museologia, Estética, Arte e Cultura Brasileira* apresentam em seus programas de curso conteúdos que levantam reflexões sobre esses temas, totalizando 476 horas/aula. Destacamos a disciplina *Noções de Museologia*. Nela, o aluno estabelece as conexões com o que estudou nas outras disciplinas, vivenciando a crítica e a montagem de exposição. As questões relacionadas ao ensino de Artes Visuais são abordadas nas disciplinas *Introdução à Arte Educação, Psicologia da Aprendizagem, Didática Geral, História da Educação, Estágio Supervisionado de Ensino I, Estágio Supervisionado de Ensino II, Estágio Supervisionado de Ensino III, Estágio Supervisionado de Ensino IV, Estrutura e Funcionamento. Ensino Fundamental e médio*, que totalizam 612 horas/aula.

Quanto à estrutura geral da matriz curricular, embora venha declarado no PPP que não existe pre-requisito nas disciplinas, observamos que algumas delas estão distribuídas pelos semestres com graus diferentes de dificuldade, gradativamente crescente, exigindo pré-requisito. Além disso, os professores das disciplinas investigadas *T1DES2, T2DES2, T1HIA2, T2HIA2*, as conduziram, tendo

como ponto de partida, os conceitos estudados em suas respectivas disciplinas anteriores. Isso configura o pré-requisito e a maneira tradicional de ensinar.

Em relação às disciplinas que fazem parte da formação artista/professor, estatisticamente existe um equilíbrio na carga horária referente a essas competências, mas essa estatística esconde alguns desafios a serem rompidos. A estrutura da matriz curricular propicia experiências em diversas expressões das Artes Visuais, mas muitas dessas disciplinas são oferecidas uma única vez durante todo o curso, deixando para o aluno, uma lacuna de vivência prática e reflexiva.

Neste contexto, @ educador@ em arte necessita de uma preparação que lhe forneça embasamento metodológico e cognitivo no qual essa complexidade e essa diversidade estejam contempladas. Embora o currículo não seja o único fator de sua formação acadêmica, ele pode ser considerado um dos fatores principais e, de certa forma, um dos determinantes, por sua ação futura. É o currículo que traça seu caminho de travessia na escola e que possibilita (ou não) vivências e aprendizados, tanto no campo profissional quanto no pessoal (PIMENTEL, 1999, p. 43).

Essa preparação defendida pela autora relaciona-se ao contexto aqui apresentado nessas disciplinas correspondentes à formação do artista no referido curso. Elas poderiam ter um maior aprofundamento nas discussões teórico/prática, ampliando o preparo desse aluno para sua atuação como artista/professor.

Com relação ao *Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso*, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Artes Visuais determinam que

O Estágio Supervisionado é um componente curricular não obrigatório, direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando. Para incluir o Estágio Supervisionado no curso de graduação em Artes Visuais, a Instituição deverá expedir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação (BRASIL, 2009).

Mesmo não sendo obrigatório observamos, no PPP, a presença de quatro disciplinas referentes ao Estágio Supervisionado. Suas cargas horárias estão adequadas à legislação e são ofertadas nos dois últimos anos do curso, atendendo as normas da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior - CONAES. A maioria dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais adota o estágio supervisionado e o mesmo “tem sido pautado pela trilogia observação, semi-regência e regência” (GUIMARÃES, 2008, p. 52). Mas a autora deixa claro sua preocupação com relação a aplicabilidade dessa trilogia no ensino de Arte na atual conjuntura organizacional das instituições brasileiras. Como cumprir essa trilogia se a maioria dos alunos do curso investigado não reside no mesmo município do polo. Eles estão distantes fisicamente e não podem deslocar-se para a sede do polo com intuito de cumprir o estágio. Como desenvolver o estágio nessas condições? Com isso, como o professor responsável pelo estágio irá acompanhar esses alunos? Além disso, nas escolas do Ceará temos poucos professores habilitados para ensinar Arte e, muitas vezes, são docentes formados em outras áreas que assumem a disciplina Arte para completar sua carga horária. Então, qual a contribuição da observação nesse caso? E no tocante à semi-regência e regência, que referenciais os alunos terão para essa prática? Além disso, o Ministério da Educação considera que

O estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008b)

Como esse estágio será um ato educativo e preparativo ao trabalho se os alunos não têm profissional habilitado para observar? Como acompanhar o estágio de uma turma em que os alunos moram em municípios distantes do polo? Diante dessas peculiaridades encontradas, Guimarães (2008, p. 54) propõe um estágio que vise

Criar um espaço para que o licenciado interaja com os ambientes de ensino experimentando uma pluralidade de contextos educacionais nos quais ensino/aprendizagem de artes visuais acontece ou possa a

vir acontecer. A pretendida interação deverá ser buscada através da pesquisa (investigação), da imersão etnográfica participante, da reflexão e da intervenção pedagógica na escola-campo.

Contudo, a autora deixa explícita a necessidade de adequação das regulamentações implantadas pelos cursos para essas realidades, principalmente encontradas na modalidade a distância. Sabemos que o estágio é um elemento importante constitutivo da formação do Licenciado em Artes Visuais, mas devemos tentar propiciar que essas experiências possam ser construídas de uma forma em que as reflexões prevaleçam (GUIMARÃES, 2008).

No tocante ao *Trabalho de Conclusão de Curso*, existem duas disciplinas que atendem a essa exigência no PPP. Para a licenciatura, o artigo nove das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais ressalta que

O trabalho de conclusão de curso – TCC é um componente curricular que deverá ser desenvolvido, apresentando: a) uma monografia sobre um tema das Artes Visuais; b) um projeto de curso a ser ministrado sobre esse tema; c) o resultado a uma banca de professores e profissionais da área, organizada e convidada pelo professor orientador (BRASIL, 2008c, p. 11).

Por fim, com relação à monografia, o PPP do curso é claro no tocante a essa questão e atende às exigências da referida diretriz. Na disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso I*, o aluno desenvolve o projeto de pesquisa. Os projetos de TCC serão qualificados mediante a apresentação virtual, via conferência na *web*, para uma banca examinadora composta por dois membros (o professor da disciplina e o orientador). Na disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso II*, o aluno desenvolve a pesquisa, escreve a monografia e apresenta os resultados em uma defesa pública no polo da instituição.

3.2.2. Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais do curso

Os OAAVs das disciplinas investigadas são distribuídos entre os alunos de duas maneiras: a) por meio de livro impresso; e b) por meio de livro digital, no AVA da disciplina. Com relação ao OAAVs digitais, eles são uma digitalização do

material impresso, com exceção da disciplina *T2DES1*, que tem a versão impressa diferente da digital. Por esse motivo, em muitos momentos, nesta parte do trabalho, os OAAVs do curso serão analisados de forma unificada e com base na teoria de Silva (2002). Vale destacar que algumas partes das figuras que serão apresentadas neste capítulo foram borradas para preservar o anonimato da Instituição.

3.2.2.1. OAAVs das disciplinas

Como abordado anteriormente, os OAAVs são diferentes em algumas dessas disciplinas. Faremos uma breve apresentação de cada disciplina e seus respectivos AVAs. Alguns procedimentos são iguais para todas as disciplinas, tais como: a) no AVA, alunos, professores, tutores e coordenador do curso tem acesso aos OAAVs, ao cadastro dos participantes, aos *fóruns*, às notas e aos relatórios. Esse espaço foi desenvolvido numa proposta ramificada, facilitando sua navegação; b) o OAAV impresso foi entregue aos alunos depois da primeira aula presencial e o digital disponibilizado no AVA no início das respectivas aulas; e c) a única forma de interação é o *Fórum* de notícias. No caso das diferenças pontuais, elas serão devidamente relatadas.

Os OAAVs das disciplinas *T1DES1*, *T2DES1* abordam os seguintes assuntos: Unidade 1: modernidade e modernismo na educação, Movimentos Artísticos e Educativos para o Ensino e Aprendizagem da Arte, Tipos de conhecimento das Artes Visuais e A Construção do conhecimento em Artes Visuais; unidade 2: Ponto, Linha, Forma, Luz e Sombra, Estudo da Cor, Textura e Perspectiva; Unidade 3: Materiais e Técnicas, Suporte, Grafite, Carvão, Nanquim, Lápis de Cor, Pastel, Pincéis, Tinta óleo e Acrílica; Unidade 4: Poética/processo criativo/experimentação.

A Figura 1 apresenta um fragmento do AVA da disciplina *T1DES1*. No tópico Materiais do ambiente, no AVA da disciplina, encontramos quatro arquivos declarados como: Desenho e Pintura 1 - Unidade 1, Desenho e Pintura 1 - Unidade 2, Desenho e Pintura 1 - Unidade 3 e Desenho e Pintura 1 - Unidade 4.

Figura 1. Fragmento da Página principal do AVA da disciplina *T1DES1*.



Fonte: AVA da disciplina.

Especificamente na disciplina *T2DES1*, O OAAV digital é diferente do livro impresso e está disponível no AVA em um único arquivo. A Figura 2 apresenta um fragmento do AVA da disciplina *T2DES1*. No tópico *Materiais do ambiente*, no AVA da disciplina, encontramos um único arquivo com o nome *Apostila*.

Figura 2. Fragmento da Página principal do AVA da disciplina *T2DES1*.



Fonte: AVA da disciplina.

Nas disciplinas *T1DES2* e *T2DES2*, os OAAVs são iguais. São compostos por três unidades e abordam os seguintes capítulos: Unidade 1: Proporção, Verticalidade e Horizontalidade: Os Parâmetros do Equilíbrio, Perspectiva Paralela, Luz e Sombra, Composição; Unidade 2: Perspectiva com um ponto de fuga, Perspectiva com dois pontos de fuga, Perspectiva atmosférica; Unidade 3: A libertação das cores e do gesto: o caminho da tradição, A arte nasce da arte, e não da natureza, Materiais e técnicas.

A Figura 3 apresenta um fragmento do AVA da disciplina *T1DES2*. No tópico *Materiais do ambiente*, no AVA da disciplina, encontramos cinco arquivos declarados como: Desenho e Pintura II – Cap. I (parte 1), Desenho e Pintura II – Cap. I (parte 2), Desenho e Pintura II – Cap. I (parte 3), Desenho e Pintura II – Cap. II, Desenho e Pintura II – Cap. III.

Figura 3. Fragmento da Página principal do AVA da disciplina *T1DES2*.

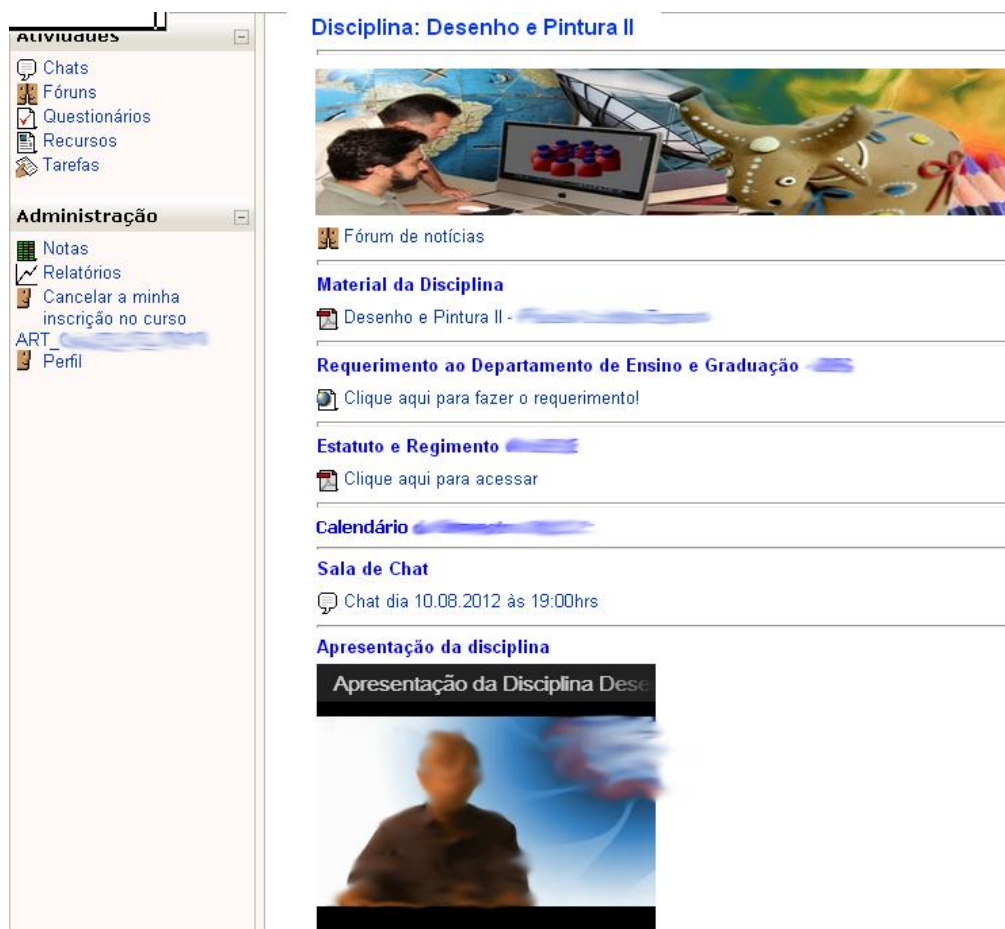


Fonte: AVA da disciplina.

Na disciplina *T2DES2*, o OAAV impresso foi entregue aos alunos na primeira aula presencial e o digital disponibilizado no AVA, dois dias antes das aulas presenciais. Além disso, foram implantados *chat* e vídeo de apresentação da disciplina, ampliando a interação e interatividade com o aluno. Com isso, o professor da disciplina ao disponibilizar *chat* e vídeo, mostrou-se preocupado com o nível de interação e interatividade da mesma. Essas mudanças talvez tenham sido motivadas pelas entrevistas e questionários.

A Figura 4 apresenta um fragmento do AVA da disciplina *T2DES2*. No tópico *Materiais do Ambiente*, no AVA da disciplina, encontramos um único arquivo com o nome Desenho e Pintura II.

Figura 4. Fragmento da Página principal do AVA da disciplina *T2DES2*.



Fonte: AVA da disciplina.

Os OAAVs das disciplinas *T1HIA1*, *T2HIA1* são compostos por quatro unidades e abordam os seguintes capítulos: Unidade 1: Arte e sociabilidade, Pressupostos para uma história das artes, Hipóteses sobre as origens das artes; Unidade 2: A arte no antigo Oriente Médio e Próximo, Da narrativa mítica à arte do período arcaico, O século de Péricles: apogeu das artes e doutrinas estéticas da Grécia clássica; Unidade 3: O helenismo e o classicismo greco-romano, As artes na alta Idade Média: o bizantino, o gregoriano e os períodos merovíngio e carolíngio, As artes na baixa Idade Média: o românico e o gótico; Unidade 4: A Renascença e o maneirismo, O barroco e o rococó, O neoclassicismo iluminista.

A Figura 5 apresenta um fragmento do AVA da disciplina. No tópico *Materiais do ambiente*, no AVA da disciplina, encontramos quatro arquivos

declarados como: História da Arte 1 - Unidade 1, História da Arte 1 - Unidade 2, História da Arte 1 - Unidade 3 e História da Arte 1 - Unidade 4.

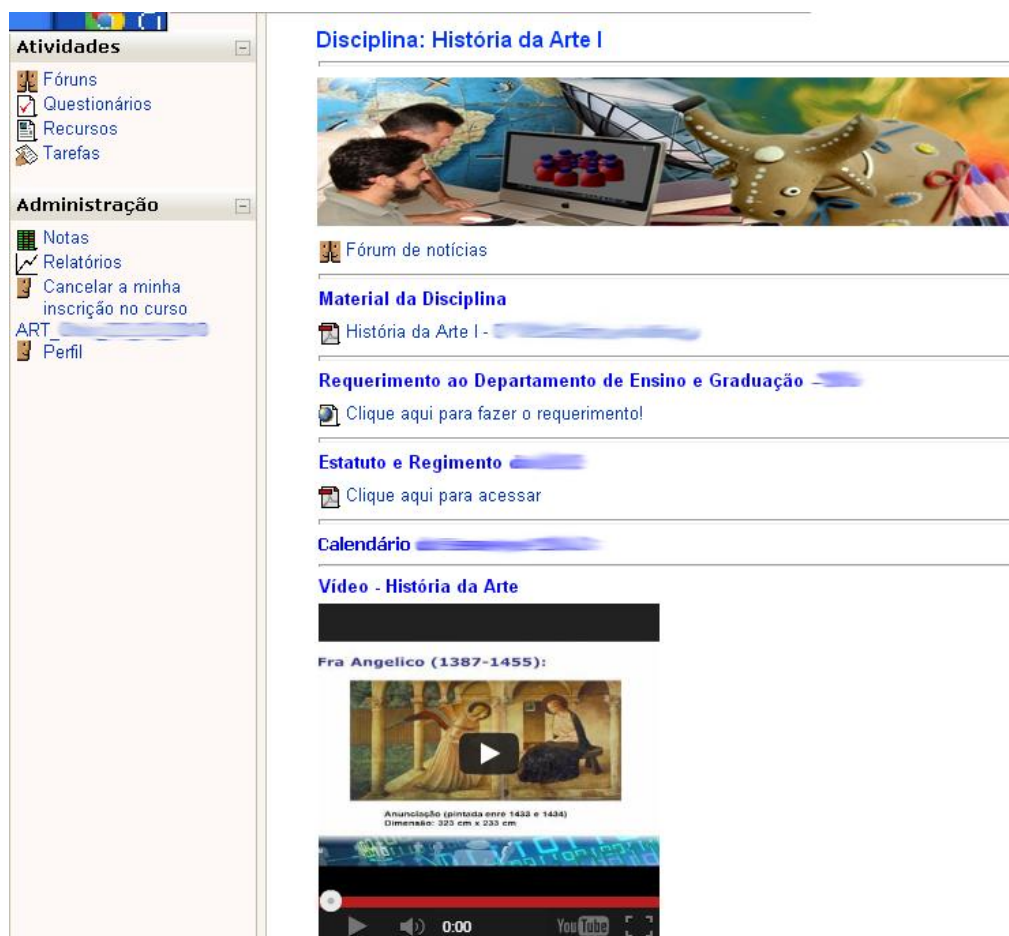
Figura 5. Fragmento da Página principal do AVA da disciplina T1HIA1.



Fonte: AVA da disciplina.

A Figura 6 apresenta um fragmento da disciplina T2HIA1. No tópico *Materiais do ambiente*, no AVA da disciplina, encontramos um único arquivo com o nome História da Arte I. Essa disciplina aconteceu dois anos após a aplicação das primeiras entrevistas e questionários. Observamos que houve uma mudança significativa no AVA dessa disciplina. Novas possibilidades de interatividade e interação foram implantadas, talvez por causa das entrevistas e questionário da pesquisa. No AVA, além do OAAV em forma de livro digital, o aluno conta com uma aula expositiva em vídeo.

Figura 6. Fragmento da Página principal do AVA da disciplina *T2HIA1*.



Fonte: AVA da disciplina.

No tocante à disciplina *T1HIA2* e *T2HIA2*, os OAAVs impressos são iguais. Eles são compostos por três unidades: Unidade 1: A era das grandes inflexões e o anúncio das rupturas, subdividido em quatro capítulos; Unidade 2: Do Impressionismo à *Art Nouveau* do *fin-de-siècle* Europeu, subdividido em quatro capítulos; e Unidade 3: Das vanguardas às artes contemporâneas, subdividido em quatro capítulos. A única disciplina que não disponibilizou OAAV digital foi a *T1HIA2*. A Figura 7 apresenta um fragmento do AVA da disciplina *T1HIA2*.

Figura 7. Fragmento da Página principal do AVA da disciplina *T1HIA2*.



Fonte: AVA da disciplina.

Na disciplina *T2HIA2*, o OAAV impresso foi entregue aos alunos na primeira aula presencial e o digital foi disponibilizado no AVA dois dias antes do início das aulas presenciais. No tópico *Materiais do ambiente*, no AVA da disciplina, encontramos um único arquivo com o nome História da Arte II. A Figura 8 apresenta um fragmento do AVA dessa disciplina.

Figura 8. Fragmento da Página principal do AVA da disciplina T2HIA2.



Fonte: AVA da disciplina.

3.2.2.2. Requisitos ergonômicos dos OAAVs

Analisaremos esse aspecto com base em Silva (2002), a partir dos seguintes subrequisitos: *condução*, *carga de trabalho*, *controle explícito*, *homogeneidade*, *significação* e *compatibilidade*.

Com relação ao subrequisito *condução*, o texto dos OAAVs é claro, as fontes legíveis e os títulos dos assuntos, os capítulos e as seções estão bem identificadas. Além disso, existem, distribuídos em todo o documento, vários glossários com a explicação de um termo técnico correspondente ao assunto abordado no capítulo. Outro fator que facilita a leitura é a divisão do OAAV por unidades/capítulos. O agrupamento dos elementos, encontramos grandes diferenças entre os OAAVs. Começamos pela ordem lógica hierárquica dos textos: título, subtítulo e corpo do texto. Os OAAVs da disciplina T1DES1 não apresentam uma

ordem hierárquica clara. O tamanho e formato da fonte do título e subtítulo não apresentam diferenças expressivas, não caracterizando uma ordem hierárquica. Os títulos das informações complementares, como o ícone *saiba mais*, nas laterais das páginas, têm maior destaque do que o título do capítulo. A falta de destaque hierárquico no texto reduz a importância contextual das palavras. As diferenças de forma e tamanho das fontes no OAAV ampliam, por meio da percepção visual, a magnitude de determinados assuntos, contribuindo no processo de construção do conhecimento. Nos outros OAAVs, esse aspecto relatado não foi encontrado. Para exemplificar as diferenças de agrupamento dos OAAVs, apresentamos uma captura de uma página da disciplina *T1DES1* representada pela Figura 9. Na Figura 10, a página do OAAV da disciplina *T2DES1*. Nela, essas diferenças são visíveis.

Figura 9. Fragmento dos OAAVs, Unidade 1, da disciplina *T1DES1*.

“Se as artes visuais ensinam algo, é que ver é primordial para fazer. Ver, é algo mais que o mero olhar, requer um olho ilustrado; isto é tão certo e tão importante para compreender e melhorar a educação como para pintar um quadro.”

Elliot W. Eisner

Tudo que vemos na natureza é possível de representarmos através do desenho, isto vai depender de como eu percebo o que vejo e o quanto eu me disponho a exercitar este meu olhar em conjunto com a extensão dele que são minhas próprias mãos.

Através da representação das formas, das linhas, das texturas, dos volumes presentes em todas as coisas que vemos ao nosso redor, servindo-nos dos mais infundáveis materiais na execução da representação gráfica, nos colocamos a disposição para pesquisar e estudar neste curso com envolvimento e dedicação e realizar exercícios propostos, poderemos atingir resultados satisfatórios.

É preciso que entendamos aqui que desenhar e pintar é representar e expressar uma forma bidimensional, a partir da observação do tridimensional, utilizando-se de seus fundamentos compositivos para dar uma maior expressividade e/ou realismo a uma proposta.

Tradicionalmente tem se compreendido o desenho como princípio de todas as artes, pois para cada uma delas se faz necessário seu prévio esboço que consiste num breve desenho, sendo assim este servindo a escultura, arquitetura e a própria pintura.

No caso da pintura na contemporaneidade nem sempre o artista se utiliza do desenho prévio para a sua realização, após o Modernismo novos conceitos e experimentos foram incorporados pelos artistas onde o uso das especificidades da pintura como a cor, formas e texturas passam a ser a própria temática sendo possível a sua exploração sem a concepção do desenho, junto com a utilização

Capítulo 1

Introdução

SAIBA MAIS

“Modernidade”, “modernismo” e “modernização” são palavras similares, porém com significados com características muito particulares. Modernidade descreve uma determinada condição social com componentes sociais, políticos, culturais e econômicos. Modernismo é uma forma intelectual, estética e cultural. Modernização é um processo econômico e político de desenvolvimento e mudanças.

SAIBA MAIS

“A cor é por si mesma expressão. Ser é uma desco-

Fonte: OAAV da disciplina.

Figura 10. Fragmento dos OAAVs, Unidade 2, da disciplina T2DES1.

Capítulo 1

Elementos da Visualidade



“A vista chega antes que as palavras. A criança olha e vê antes de falar.”

John Berger

Para Berger (2006) é a visão que estabelece nosso lugar no mundo e o explicamos por meio das palavras.

Ao olhar nunca vemos apenas uma coisa porque nossa visão busca relações entre o que vemos com o que somos. Esse movimento se explica pelo próprio fato de que nossa visão está em constante processo de aprendizagem.

Esta aprendizagem é o que permite chegarmos a consciência de que ao ver também somos vistos e nos tornamos sujeitos do mundo visível (BERGER, 2006).

“Pouco depois de poder ver somos conscientes de que também podemos ser vistos. O olho do outro se combina com o nosso olho para dar plena credibilidade ao fato de que formamos parte do mundo visível” (BERGER, 2006, p. 15).

O mundo visível e suas visualidades apresentam elementos que lhe dão forma, materialidade, representacionalidade quando nos permitimos a ver este mundo tridimensional. Para Dondis (1997) estes elementos visuais são poucos, porém se constituem na substância básica do que vemos. Assim as visualidades se constituem de: ponto, linha, contorno, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento.



GLOSSÁRIO

Suprematismo: movimento artístico russo, centrado em formas geométricas básicas - particularmente o quadrado e o círculo - e tido como a primeira escola sistemática de pintura abstrata do movimento moderno.

Fonte: OAAV da disciplina.

Continuando com análise do subrequisito *condução*, observamos que não existem mensagens visuais ou sonoras (no OAAV digital) incentivando o aluno. Então, nesse aspecto, eles não atendem às especificações. No ENSaD, em que os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem estão na maior parte distantes fisicamente, esse item é fundamental. As possíveis implicações são alunos desmotivados, com baixo rendimento e passíveis de abandonar o curso. O *feedback* não proporcionado por esses OAAVs é um ponto negativo do AVA, apresentado em todas disciplinas observadas. No tocante à legibilidade, os OAAVs atendem em parte a todas as questões. Existem alguns erros gramaticais, ortográficos ou que ferem as Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT nos OAAVs. Os erros conceituais e gramaticais prejudicam a formação e credibilidade da disciplina, podendo até desmotivar o aluno. Com relação às letras, na maioria dos OAAVs, elas são adequadas em tamanho e cor, facilitando a leitura. Esse aspecto ergonômico

contribui para um bom desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Além disso, as fontes legíveis contribuem para uma leitura agradável, estimulando o estudo. Apenas nos OAAVs das disciplinas *T1HIA1*, *T2HIA1*, *T1HIA2*, *T2HIA2* as fontes não são adequadas no tamanho, menores que os sugeridos pela ABNT, dificultando a leitura. Outra questão correlata está relacionada às pessoas com visibilidade reduzida. Alguns desses estudantes utilizam lentes com um grau elevado, sem falar que muitos estudam no período noturno em que muitas vezes a iluminação é reduzida.

Outro ponto importante é a carga de trabalho que um OAAV pode solicitar de um aluno. Informação excessiva requer um esforço desnecessário do aluno prejudicando a aprendizagem. Nas disciplinas analisadas não encontramos conteúdos excessivos. Além disso, os OAAVs permitem que o aluno faça anotações no próprio documento, diminuindo a carga de trabalho. Com isso, evita que sejam utilizados outros dispositivos e/ou páginas extras para essa tarefa.

Com relação ao controle do OAAV, o aluno tem total controle sobre o mesmo nas duas versões disponíveis, podendo mudar as páginas com facilidade, escolher a página que deseja ler e parar de ler no momento que desejar.

Todas as unidades estão coerentes e compatíveis. Os ícones, as caixas de diálogos, os lembretes, o glossário e outros elementos que facilitam a interatividade estão posicionados nas laterais das páginas, não atrapalhando o fluxo normal do texto. Além disso, cada ícone é identificado facilmente em qualquer parte dos OAAVs. Os títulos dos capítulos e das seções expressam, exatamente, o que eles pretendem e são significativos.

O campo de estudos da ergonomia coloca em questão dois objetivos fundamentais: conforto e saúde dos usuários, no que tange ao segundo, os ergonomistas se inquietam na intenção de evitar os riscos de acidentes e de doenças e de minimizar a fadiga, ligada ao metabolismo do organismo, ao trabalho dos músculos e das articulações, ao tratamento da informação e à vigilância (SILVA, 2002, p. 74).

Esse campo de estudo declarado por Silva (2002) possibilita um melhor desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem. Evitando problemas

ergonômicos estamos contribuindo para o ensino de qualidade. Observamos que em poucos aspectos os OAAVs não atendem aos requisitos ergonômicos sugeridos pela referida autora.

3.2.2.3. Requisitos pedagógicos dos OAAVs

Analisamos os requisitos pedagógicos dos OAAVs com base em Silva (2002), nos seguintes subrequisitos: *ensino/aprendizagem, dispositivos da formação, controle e gestão do processo e validade político/pedagógica*.

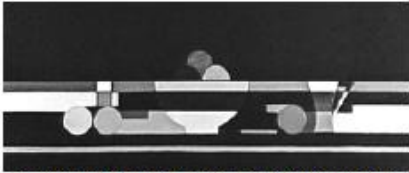
Iniciaremos observando os aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem, especificamente aos sinais que auxiliam os alunos nesse processo. Existem, em todo material, símbolos que auxiliam nessa tarefa, tais como as notas nas laterais das páginas que ampliam as informações contidas no corpo do texto.

De um modo geral, os conteúdos estão bem estruturados. Cada OAAV contém seu sumário geral, facilitando a navegação, em cada unidade há uma introdução apresentando o assunto, que foi organizado de forma progressiva com relação ao grau de dificuldade.

As disciplinas *T1DES1* e *T2DES1* estão divididas em quatro unidades: (Unidade 1: Relações entre o que vejo e como percebo o que vejo, subdividida em três capítulos), (Unidade 2: Assuntos abordando os elementos formais encontrados nas Obras de Artes Visuais, subdividida em seis capítulos), (Unidade 3: Um estudo sobre técnicas e materiais, subdivididas em dez capítulos), e (Unidade 4: Poética/processo criativo/experimentação, subdividida em dois capítulos).

Figura 11. Fragmentos dos OAAVs, Unidade 2, das disciplinas *T1DES1* e *T2DES1*.

1.2.2. Linha Horizontal



Estalinhão apresenta um estado de tranqüilidade, de estabilidade, equilíbrio, nos lembra o horizonte, o mar tranqüilo e sereno na sua imensidão.

Podemos observar na imagem 14 – Milton Dacosta/Natureza-morta sobre Trilhos/1954, que não necessariamente a linha deve se apresentar na horizontal, mas pode ser conseguida através de diferentes elementos que agrupados de tal forma apresente esta característica de horizontalidade.

Imagem 14 http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_obras&acao=mais&inicio=9&cont_acao=2&cd_verbete=2806

1.2.3. Linha Vertical

Já na linha vertical podemos perceber uma sensação de movimento. Esta sensação pode ser observada nas composições em que predomina elementos na verticalidade captada por nossos olhos. Nas imagens 15 – Iberê Camargo/Carretéis/1958 e 16 – Arthur Bispo do Rosário/Talheres/s.d., a verticalidade é apresentada por meio da direção assumida pelos elementos compositivos.



Imagem 15 http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=2083&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=1



Imagem 16 http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_obras&cd_verbete=568&cd_idioma=28555

Fonte: OAAV da disciplina.

Os conteúdos abordados na Unidade 1 são predominantemente teóricos, relacionados aos conceitos sobre ensino de Artes Visuais e com pouco assunto abordando procedimentos, técnicas e materiais do desenho e pintura. Nos OAAVs estão declarados como objetivo: “conhecer os paradigmas modernos que influenciaram os movimentos artísticos e educativos no ensino de Arte; identificar

os tipos de conhecimentos em Artes Visuais; construir conhecimento em Artes Visuais” (ASSUNÇÃO; COSTA, 2009, p. 36).

Na Unidade 2, os assuntos estão mais ligados ao propósito da disciplina. Essa unidade tem como objetivo: “conhecer e identificar os elementos formais presentes nas Obras de Artes Visuais” (ASSUNÇÃO; COSTA, 2009, p. 36). São abordados os seguintes assuntos, divididos em seus respectivos capítulos: ponto, linha, forma, luz e sombra, cor, textura, perspectiva. Mas observamos que esses assuntos são demonstrados superficialmente. Principalmente nos capítulos cor e textura, a aprendizagem pode ficar comprometida. Neles, não encontramos nenhum exemplo relacionado ao estudo das cores. Além disso, os OAAVs da disciplina *T1DES1* foram produzidos monocromaticamente, enquanto os da disciplina *T2DES1* são coloridos. Com isso, alguns alunos tiveram a oportunidade de utilizar um material produzido com imagens coloridas, outros não. Isso faz uma grande diferença ao aluno que não dispõe de outro tipo de mídia como fonte de consulta. Muitos alunos relataram, nas entrevistas, que o único material para estudar é o OAAV impresso. Alguns residem em cidades pequenas, não têm computador em casa, a cidade não tem biblioteca e quando tem não existem títulos sobre arte.

Na Unidade 3, os conteúdos são relativos aos procedimentos de técnicas em Artes Visuais que envolvem Desenho e Pintura, mas o conteúdo também é superficial, possibilitam apenas uma base teórica sobre os temas. No caso da disciplina *T1DES1* essa superficialidade é agravada. Além disso, os exemplos estão no livro com tons de cinza, quando na realidade são obras coloridas. A Figura 12 mostra um exemplo desse material.

Figura 12. Fragmento do OAAV digital, Unidade 3, da disciplina *T1DES1*.

"Um modo de colorir a seco"
Leonardo Da Vinci.

Capítulo 7

Pastel

GLOSSÁRIO

Impressionistas: grupo de artistas pertencente ao estilo de pintura iniciado no final do século XIX, onde predominava a representação da variação produzida pela incidência da luz nos objetos.

SAIBA MAIS

As paisagens são ótimos temas para se trabalhar as qualidades do pastel como a leveza e delicadeza que nos oferece esta técnica além dos efeitos de luminosidades muito explorados nas paisagens.

Da Vinci definia o pastel assim não só pelo seu aspecto físico, como também pela sua composição a base de pigmentos e uma pequena quantidade de goma-arábica que funciona com aglutinante.

Devido esta pequena quantidade de aglutinantes os pigmentos encontram-se em estado praticamente puro, o que não altera a qualidade cromática de suas barras, suas cores não envelhecem.

No século XVIII a pintura com pastel era bem popular na França, muitos artista utilizavam o pastel em suas obras, apesar das dificuldades que essa técnica apresenta, como por exemplo, o pó e o uso de suas cores, pois são aplicadas direto no suporte não permitindo suas misturas antes da aplicação, correndo o risco de rasgar o papel se não houver um cuidado maior, outra dificuldade é a fragilidade das barras coloridas que se quebram com facilidade é aconselhável trabalhar com pequenos pedaços de barra.

Porém sua técnica permite possibilidades expressivas muito exploradas no século XIX por grandes artistas como Delacroix, Turner, Whistler, assim como pelos impressionistas, os quais mais contribuíram para tornar a técnica do pastel tão nobre quanto à pintura a óleo.



imagem 78 http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Edgar_Germain_Hilaire_Degas_022.jpg

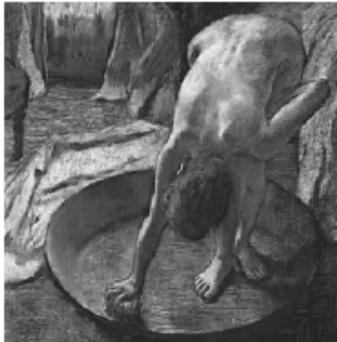


imagem 79 http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Edgar_Germain_Hilaire_Degas_032.jpg

Alguns artistas abandonaram o óleo pelas barras de pastel como o pintor contemporâneo Ribas Rius que explica sua decisão com as seguintes palavras: "Simplesmente porque o pastel me permite uma afinação, uma claridade de paleta, muito difícil de conseguir com o óleo, especialmente com o óleo atual, suscetível de todas as corrupções químicas. O pastel, em troca, tem uma pureza, uma transparência inigualável".

Fonte: OAAV da disciplina.

Após a realização das entrevistas, observamos, na disciplina *T2DES1* uma melhoria na diagramação do OAAV. Um ano após a nossa coleta de dados, uma segunda versão desse material foi produzida para essa turma com imagens coloridas, evitando os problemas relatados com a disciplina *T1DES1*. A Figura 13, retirada do OAAV digital desta disciplina, é a mesma imagem da Figura 12, porém em cores e outra diagramação.

Figura 13. Fragmento do OAAV digital, Unidade 3, da disciplina T2DES1.

Capítulo 7

Pastel

"Um modo de colorir a seco"
 Leonardo Da Vinci.

Da Vinci definia o pastel assim não só pelo seu aspecto físico, como também pela sua composição a base de pigmentos e uma pequena quantidade de goma-arábica que funciona com aglutinante.

Devido esta pequena quantidade de aglutinantes os pigmentos encontram-se em estado praticamente puro, o que não altera a qualidade cromática de suas barras, suas cores não envelhecem.

No século XVIII a pintura com pastel era bem popular na França, muitos artista utilizavam o pastel em suas obras, apesar das dificuldades que essa técnica apresenta, como por exemplo, o pó e o uso de suas cores, pois são aplicadas direto no suporte não permitindo suas misturas antes da aplicação, correndo o risco de rasgar o papel se não houver um cuidado maior, outra dificuldade é a fragilidade das barras coloridas que se quebram com facilidade é aconselhável trabalhar com pequenos pedaços de barra.

Porém sua técnica permite possibilidades expressivas muito exploradas no século XIX por grandes artistas como Delacroix, Turner, Whistler, assim como pelos impressionistas, os quais mais contribuíram para tornar a técnica do pastel tão nobre quanto à pintura a óleo.



imagem 78 [http://es.wikipedia.org/wiki/](http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Edgar_Germain_Hilaire_Degas_022.jpg)
 Archivo:
 Edgar_Germain_Hilaire_Degas_022.jpg



imagem 79 [http://es.wikipedia.org/wiki/](http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Edgar_Germain_Hilaire_Degas_032.jpg)
 Archivo:Edgar_Germain_Hilaire_Degas_032.jpg

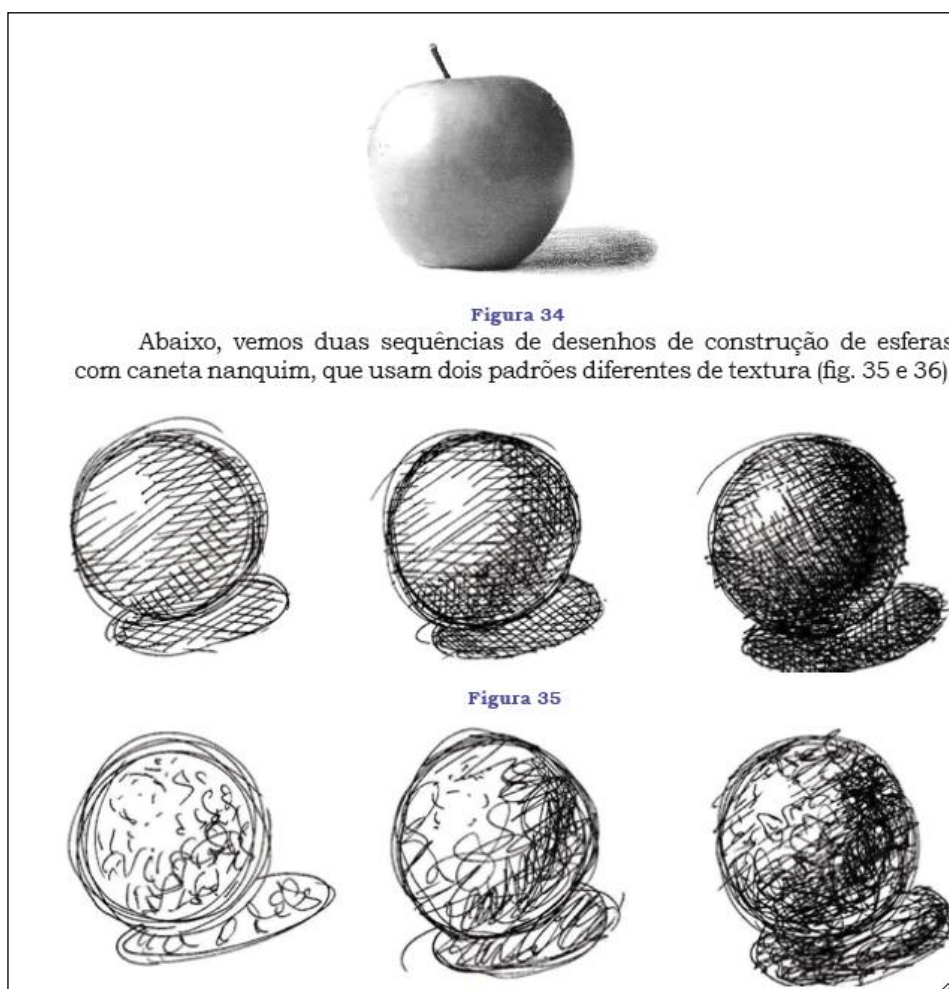
Alguns artistas abandonaram o óleo pelas barras de pastel como o pintor contemporâneo Ribas Rius que explica sua decisão com as seguintes palavras: "Simplesmente porque o pastel me permite uma afinação, uma clareza de paleta, muito difícil de conseguir com o óleo, especialmente com o óleo atual, suscetível de todas as corrupções químicas. O pastel, em troca, tem uma pureza, uma transparência inigualável".

Fonte: OAAV da disciplina.

A Unidade 4 tem como objetivo falar sobre Poética Visual. Mas observando os textos dessa unidade, esse assunto foi tratado muito superficialmente. Não explica, claramente, as questões que envolvem a Poética Visual. Apresenta, na maior parte do seu conteúdo, relato de ex-alunos da Universidade A.

Os OAAVs das disciplinas *T1DES2* e *T2DES2* estão divididos em três unidades: (Unidade 1: O gesto espontâneo e o gesto condicionado: Estratégias para desenhar, subdividido em cinco capítulos), (Unidade 2: A perspectiva científica e perspectiva à mão livre: um novo olhar sobre a linha do horizonte, subdividido em três capítulos) e (Unidade 3: O rigor da forma e a liberdade de expressão na pintura, subdividido em três capítulos).

Figura 14. Fragmento do OAAV digital, Unidade 1, das disciplinas *T1DES2*, *T2DES2*.



Fonte: OAAV da disciplina.

Fica evidente que os conteúdos abordados na Unidade 1 são de caráter predominantemente teórico/prático, relacionados aos conceitos sobre desenho, abordando os seguintes assuntos: Proporção, Verticalidade, Perspectiva Paralela, Luz e sombra e Composição. No próprio OAAV estão declarados como objetivo: “compreender os fatores culturais que inibem o desenvolvimento do desenho; fazer

a correspondência entre o gesto natural e o desenho intencional; conhecer e utilizar as estratégias necessárias ao ato de desenhar” (BARROSO, 2009, p. 10). Percebemos que esse OAAV apresenta uma proposta de continuidade do trabalho iniciado na disciplina *T1DES1*, trazendo novos temas e aprofundando outros já abordados.

Na Unidade 2, os assuntos foram direcionados para perspectiva. Essa unidade tem como objetivos: “compreender os princípios de representação da perspectiva aplicados às artes plásticas; desenvolver uma compreensão de que o sistema de perspectiva é apenas um dentre os diversos modos de representação; utilizar um traço despretensioso em representações complexas de perspectivas” (BARROSO, 2009, p. 10). São abordados os seguintes assuntos, divididos em seus respectivos capítulos: Perspectiva com um ponto de fuga, Perspectiva com dois pontos de fuga, Perspectiva atmosférica. Alguns desses tópicos foram abordados superficialmente nas disciplinas *T1DES1* e *T2DES2*. Agora, observamos o cuidado do autor em aprofundar o tema. A unidade foi apresentada com uma linguagem clara, esclarecedora, progressiva e com exemplos importantes. Percebemos que essa unidade foi escolhida pelo autor como a mais importante da disciplina. Ele abordou o assunto de uma forma teórico/prática, explicando e exemplificando detalhadamente os assuntos abordados. A Figura 15 mostra um exemplo entre outros encontrados na Unidade 2.

Figura 15. Fragmento do OAAV digital, Unidade 2, das disciplinas *T1DES2*, *T2DES2*.

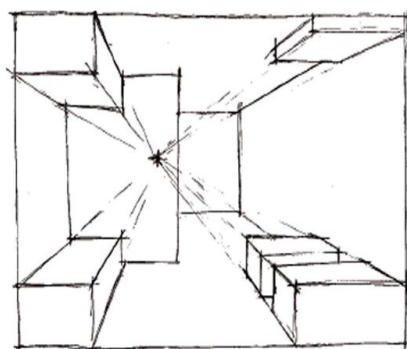


Figura 76

O pintor italiano Canaletto (1697-1768) notabilizou-se por suas paisagens da cidade de Veneza. Abaixo (fig. 78), vemos a praça de São Marcos, com a Basílica ao fundo, num extraordinário exemplo de perfeição técnica. A sua estrutura compositiva é, aparentemente, simples, pois Canaletto quer nos fazer crer que tudo se desenvolve ao redor de um único ponto de fuga. Mas isso não é verdade. Como dissemos anteriormente, o sistema de perspectiva tem suas falhas e o artista busca soluções para melhor expressar suas intenções. Para dar um fechamento visual maior na praça (fig. 79), Canaletto usou dois pontos de fuga diferentes para os prédios laterais e, nas linhas paralelas do piso, usou vários pontos de fuga, inclusive uma linha do horizonte mais alta. Isso tudo foi necessário para que o artista pudesse proporcionar uma imagem dinâmica e movimento visual numa paisagem dominada por edifícios sólidos, evitando, assim, uma imagem estática presa à estrutura de um único ponto de vista.



Figura 78

Fonte: OAAV da disciplina.

Na Unidade 3 das disciplinas, os conteúdos são direcionados ao desenvolvimento das técnicas de pintura, mas o conteúdo é superficial, possibilitando apenas uma base teórica sobre os temas. Essa base já foi apresentada na disciplina *T1DES1*. Essa unidade ficou predominantemente teórica e não contribuiu para o avanço do processo de construção do conhecimento, tendo em vista que não aprofundou o assunto abordado na disciplina anterior.

Além desses fatores apresentados, observamos que a ênfase dessas disciplinas está apenas no desenho. Apenas 10% (dez por cento) dos conteúdos dos OAAVs estão destinados a pintura.

Os OAAVs das disciplinas *T1HIA1* e *T2HIA1* estão divididos em quatro unidades: (Unidade 1: Arte é o que eu e você chamamos arte, subdividido em três capítulos), (Unidade 2: A arte na antiguidade, subdividido em três capítulos), (Unidade 3: Do Helenismo ao Medievo Cristão, subdividido em três capítulos) e (Unidade 4: Do Humanismo Renascentista ao Neoclassicismo Iluminista, subdividido em três capítulos).

Figura 16. Fragmento do OAAV digital, Unidade 1, das disciplinas T1HIA1, T2HIA1.

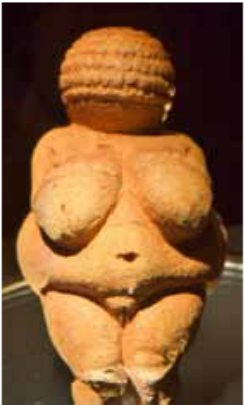
3. Os objetos sagrados

A experiência da inscrição rupestre, espécie de ancestralidade correspondente à nossa arte pictórica pelo uso da superfície das paredes e tetos das cavernas, teria permitido a ideia de volume, ao aproveitar, como vimos, as saliências rochosas para expressar o volume dos corpos dos animais pintados. Porém, uma outra modalidade será criada para realizar tal intento, apresentando-se como protoforma da nossa arte escultórica, em que o volume da obra adquire uma solidez e tridimensionalidade distinta da bidimensionalidade das inscrições rupestres.

Um dos exemplos mais expressivos dessa protoarte pode ser encontrado na *Vênus de Willendorf*. Também conhecida como *Mulher de Willendorf* (encontrada na pequena vila de Willendorf, Áustria, em 1908), trata-se de uma escultura em miniatura (apenas 11 cm), em cor ocre vermelha, talhada em pedra calcária no período paleolítico superior (teria sido esculpida há 25 mil anos). Diferentemente das pinturas rupestres, a estatueta não busca uma representação realista, mas uma transfiguração da forma feminina idealizada. O tamanho dos braços é mínimo. A cabeça é coberta por rolos de tranças, e os seios, o ventre e o sexo são extremamente volumosos. Daí vários estudiosos lhe atribuírem uma forte relação com a ideia de fertilidade, fator crucial para a sobrevivência daqueles grupos.

O título de *Vênus* dado a essa figuração miniaturizada - com partes opulentas de um corpo feminino, espécie de amuleto induzindo a ideia de fertilidade - foi igualmente aplicado a outras descobertas em várias partes da Europa, cujas características formais eram praticamente idênticas. Eis alguns exemplos: *Vênus de Kostienki* (Rússia), de *Grimaldi e Lespugue* (ambas da França), de *Moravany* (Eslovênia), de *Dolní Vestonice* (República Tcheca), de *Savignano* (Itália).

Outro objeto prefigurador da arte escultória é o *totem*. Trata-se de uma das formas mais arcaicas de expressão de sociabilidade ancestral, ao propiciar a organização dos agrupamentos humanos a partir de relações de parentesco. Os membros de um dado agrupamento tomavam a escultura de um animal, de uma planta ou de um determinado objeto e conferiam poderes mágicos, o que, ao mesmo tempo, representava um poder articulador grupal. O *totem*, enquanto objeto esculpido para outros fins, constitui-se, ele próprio, numa



Fonte: OAAV da disciplina.

Os conteúdos abordados na Unidade 1 são predominantemente teóricos, abordando os seguintes assuntos: Arte e Sociabilidade, Pressupostos para uma história das artes, Hipóteses sobre as origens das artes. No próprio OAAV estão declarados como objetivos:

A amplitude das possibilidades para definir e configurar os limites do campo artístico, a obra de arte como produto irrecusável de uma rede de sociabilidade, os pressupostos críticos em relação a certas abordagens usualmente recorrentes em textos sobre a história das

artes, e a natureza hipotética das origens das artes (MIRANDA, 2010, p. 10).

Na Unidade 2, os assuntos foram direcionados para a história da arte propriamente dita, tem como objetivo:

Examinar as manifestações artísticas da antiguidade (como a arte mesopotâmica e egípcia), percorrendo seus períodos e obras mais marcantes e que irão provocar importantes influxos, sobretudo na arte da antiga Grécia, cujos os períodos arcaico e clássico irão fornecer padrões canônicos constitutivos das artes ocidentais. A análise das diversas linguagens artísticas da antiga Grécia, como a música, a escultura, a pintura, a arquitetura e a tragédia, será articulada às principais doutrinas estéticas do pensamento filosófico da época (MIRANDA, 2010, p. 10).

São abordados os seguintes assuntos, divididos em seus respectivos capítulos: A arte no antigo Oriente Médio e próximo, Da narrativa mítica à arte do período arcaico, Grécia clássica. A unidade foi apresentada com uma linguagem clara, esclarecedora, progressiva e com exemplos importantes, mas também foram abordados superficialmente.

Na Unidade 3, das disciplinas, os conteúdos iniciam com o Helenismo e vão até o Gótico, porém apresentam apenas uma pequena base teórica sobre os temas. Por fim, a Unidade 4 encerra o livro com conteúdos do Renascimento ao Neoclassicismo. Nessas unidades, o autor teve a preocupação de mostrar as principais características de várias obras arquitetônicas, escultóricas e pictóricas. Percebemos claramente a pouca menção à Gravura. Poucas linhas foram destinadas a essa modalidade. E nessas poucas o autor abordou uma única obra, esquecendo-se de explicar outros aspectos que envolvem a Gravura e os vários artistas. A construção dos textos desses OAAVs seguiu uma linha tradicional de ensino da História da Arte que segundo Efland (2004, p. 126),¹⁵

¹⁵ A visão cronológica da história da arte implica em enfoques lineares presentes na maioria dos textos sobre esse assunto. A arte mais antiga considerada a precursora das outras, implicitamente

La visión evolucionista de la historia del arte implica en los enfoques lineares característicos de la mayoría de textos de historia del arte. El arte más antiguo se considera el precursor del arte posterior, con la suposición latente de que las formas posteriores de la cronología son mejores.

Observamos a preocupação de mostrar linearmente os fatos históricos, principalmente nos grandes acontecimentos da época, não sendo feita menção a obras ou artistas menos populares. De um modo geral, a forma em que esses conteúdos são apresentados segue uma estratégia apenas informativa. Não existem explicações da razão de estarem aprendendo determinados conteúdos, a que serve aquele material, e não estabelecem *links* dos assuntos abordados com os próximos a serem vistos.

Os OAAVs das disciplinas *T1HIA2* e *T2HIA2* estão divididos em três unidades: (Unidade 1: A era das grandes inflexões e o anúncio das rupturas, subdividido em quatro capítulos), (Unidade 2: Do Impressionismo à *Art Nouveau* do *fin-de-siècle* Europeu, subdividido em quatro capítulos) e (Unidade 3: Das vanguardas às artes contemporâneas, subdividido em quatro capítulos). Percebemos que esse OAAV apresenta uma proposta de continuidade linear do trabalho iniciado na disciplina *T1HIA1*. Os conteúdos abordados na unidade 1 são: Arte romântica, poética de Baudelaire, Realismo e Naturalismo. Essa unidade tenta analisar as grandes transformações. O autor continuou na mesma linha de apresentar sucintamente as modalidades artísticas. Mas nessa unidade ele acrescentou a fotografia.

Na Unidade 2, os assuntos foram direcionados para tentar propiciar nos alunos uma reflexão sobre as artes da segunda metade do século XX. São abordados os seguintes assuntos, divididos em seus respectivos capítulos: Impressionismo, Pós-impressionismo, O *fin-de-siècle*, *Art Nouveau*. O autor também seguiu com a abordagem básica dos temas. Mas essa unidade, com relação à anterior, foi apresentada com uma linguagem clara, esclarecedora e progressiva.

deixam a impressão de que as formas posteriores da arte são melhores. (2004, p. 126, tradução nossa).

Na Unidade 3 das disciplinas, os conteúdos vão das vanguardas do Modernismo até a Contemporaneidade. O texto dessa unidade está bem claro, fácil de compreender. Mas observamos que está numa linha em que apresenta apenas o principal artista da escola citada. Não estimula o aluno a fazer reflexões, comparações e contextualizações. Estranhamos o autor não referir-se a *WebArt*, tão presente no século XXI.

Concluimos a análise dos conteúdos dessas disciplinas com a certeza de que a abordagem desses OAAVs está numa linha tradicional de ensino. A forma como os conteúdos foram direcionados, as atividades foram elaboradas e os temas propostos nos levam a chegar a essa conclusão.

Com relação à validação desses conteúdos, comprovamos a seriedade da instituição e sua equipe. Em todas as unidades dos OAAVs encontramos fonte de pesquisa, o que possibilita aos alunos um possível acesso às fontes primárias.

Os conteúdos abordados em um OAAV são importantes no processo de ensino/aprendizagem. Muitos alunos utilizam apenas esse material como fonte de estudo. Texto com erros gramaticais, imagens com péssima qualidade e informações erradas comprometem, por vezes, a aprendizagem consistente.

Os conteúdos curriculares devem considerar o fenômeno visual a partir de seus processos de instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis à reflexão crítico-conceitual e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos (BRASIL, 2009, p. 2).

Esses aspectos, entre outros, sugeridos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais* são abordados em algumas unidades dos OAAVs. Por isso, mesmo com algumas questões negativas, consideramos que os conteúdos desses OAAVs contemplam essas *Diretrizes*.

Outro aspecto a ser observado está relacionado ao sistema de ajuda dos OAAVs. Não encontramos qualquer mecanismo que possibilite auxiliar o aluno no desenvolvimento das atividades. No ENSaD, geralmente, as atividades são realizadas sem a presença do professor. Um OAAV que não tem um sistema de ajuda pode

promover, no aluno, momentos de frustração, desinteresse e uma sensação de incapacidade.

No que tange aos objetivos dos OAAVs eles estão declarados, corretamente, com a finalidade da disciplina. Também são adequados ao nível do ensino proposto. Em consequência disso, observamos que o texto foi escrito com uma finalidade de apresentar os conteúdos em rede.

A proposta geral dos exercícios das disciplinas *T1DES1*, *T1DES2*, *T2DES1*, *T2DES2*, tenta seguir a linha da fruição, partindo do ambiente de convívio social do aluno, facilitando a exploração e consequentemente, a fruição. Essas atividades desafiam os alunos a explorar os sentidos: 1) explorando o ver; 2) explorando o tocar; 3) explorando o ouvir; 4) explorando o cheirar; e 5) explorando o paladar. Mas, na prática, esses exercícios só correspondem em parte ao propósito das disciplinas, pois, na maioria, não existe ligação com o *fazer artístico*. Eles foram sugeridos ao final da unidade e não durante a unidade. Como acompanhar o desenvolvimento do aluno se os exercícios são apresentados ao final da disciplina? Nesse caso, dos quatro elementos essenciais para o desenvolvimento de um OAAV interativo, encontramos apenas dois. O incremento efetivo e com mais frequência do *e-portfolio* e o *e-chat* poderiam proporcionar o contato direto e o acompanhamento das atividades dos alunos pelos professores; com isso, haveria construção das atividades, constantes desafios e reformulações, fortalecendo o processo de ensino/aprendizagem.

Na Figura 17, apresentamos fragmento de um exercício proposto pelo professor da disciplina *T1DES1*. Nele, a proposta é explorar o universo da tinta acrílica. O texto do OAAV apresenta as infinitas possibilidades que os artistas utilizam ao trabalhar com esse material. Mas a imagem inserida como exemplo no texto não deixa clara essas possibilidades. Estamos nos referindo à obra de Pollock, intitulada *número 8*, de 1949. Ela está no OAAV em tons de cinza, diferentemente do original. Dessa forma, em vez de estimular o aluno a explorar as infinitas possibilidades da tinta, limita. Esse fato que não acontece com a disciplina *T2DES1*, pois seu OAAV digital é colorido. Na Figura 18, apresentamos fragmento do mesmo exercício proposto pelo professor da disciplina *T2DES1*. A diferença que nesse caso

as imagens são apresentadas em cores. Esse exercício proposto representou o primeiro contato do aluno com esse tipo de material. Tendo em vista que o OAAV, em seu conteúdo, tem uma abordagem superficial e não existem mecanismos de acompanhamento das atividades pelo professor, fica evidente o caráter tradicional do processo de ensino/aprendizagem.

Figura 17. Fragmentos do OAAV, Unidade 3, da disciplina *T1DES1*.

2. Exercício Tinta Acrílica

Com a tinta acrílica podemos obter um vasto campo de possibilidades. Diluindo em água torna-se tão transparente quanto à aquarela em grandes quantidades obtemos empastes mais eficientes que o óleo.

Os pintores que utilizam esta técnica exploram infinitas formas de uso:

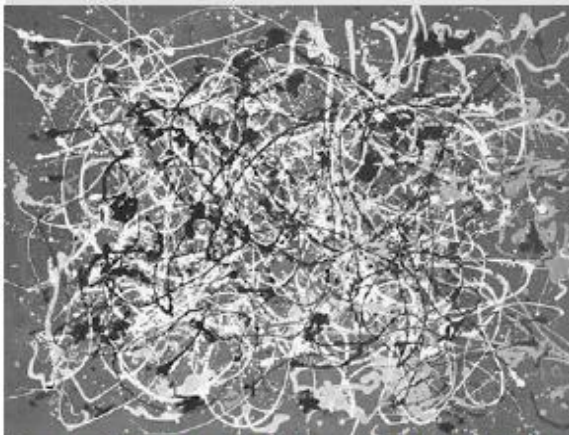


imagem 99 http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/2/28/Bidlo-Not_Pollock.jpg



imagem 100 http://en.wikipedia.org/wiki/Jackson_Pollock

Experimente realizar uma aguada com tinta acrílica acrescentando água numa pequena porção de tinta. A preparação do papel é fundamental nesta técnica, pois como você irá trabalhar com certa quantidade de água é preciso preparar o papel para que não fique com ondulações, podendo provocar manchas indesejadas nas partes onduladas.

Mergulhe o papel numa bacia com água e coloque sobre uma superfície lisa e plana e fixe com fita crepe ou taxinhas, evite que se formem bolhas de água por baixo do papel, esticando-o e prendendo-o nas bordas. Deixe o papel secar bem para começar.

Fonte: OAAV da disciplina.

Figura 18. Fragmentos do OAAV, Unidade 3, da disciplina *T2DES1*.



imagem 99 http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/2/28/Bidlo-Not_Pollock.jpg



imagem 100 http://en.wikipedia.org/wiki/Jackson_Pollock

Experimente realizar uma aguada com tinta acrílica acrescentando água numa pequena porção de tinta. A preparação do papel é fundamental nesta técnica, pois como você irá trabalhar com certa quantidade de água é preciso preparar o papel para que não fique com ondulações, podendo provocar manchas indesejadas nas partes onduladas.

Mergulhe o papel numa bacia com água e coloque sobre uma superfície lisa e plana e fixe com fita crepe ou taxinhas, evite que se formem bolhas de água por baixo do papel, esticando-o e prendendo-o nas bordas. Deixe o papel secar bem para começar.

Como este tipo de pintura se utiliza muito da água é bom você ter por perto dois potes com água um para limpar os pincéis e outro para diluir a tinta e tenha sempre panos para enxugar os pincéis nas trocar de cores evitando assim que uma cor interfira na outra causando um aspecto de cor suja.

Você pode usar uma variação de pincéis de acordo com os efeitos que deseja conseguir, é preciso fazer alguns exercícios antes de começar seu trabalho propriamente dito. Experimente com os pincéis que você possui lembrando que essa escolha é bem pessoal e acrescente outros se achar necessário.

Os efeitos que podemos conseguir na aguada assim como na aquarela são claros e transparentes por isso devemos iniciar com as cores mais claras e aos poucos pintando os planos com as cores mais escuras com cuidado para não manchar as cores.

Podemos trabalhar com o papel totalmente úmido, molhado primeiramente o papel e traçando as pinceladas ainda no papel molhado não permitindo um traço mais preciso, pois a tinta escorre podendo se misturar naturalmente com outras. Faça seus experimentos e consulte o orientador para maiores detalhes.

Fonte: OAAV da disciplina.

A proposta geral dos exercícios das disciplinas *T1HIA1*, *T1HIA2*, *T2HIA1*, *T2HIA2*, segue uma linha tradicional do ensino de História da Arte. Partindo de perguntas que solicitam ao aluno a memorização dos fatos mais importantes da História da Arte. Essas atividades não desafiam os alunos a descrever, analisar, apreciar, interpretar as obras de arte. Também não permitem estabelecer conexões dos conhecimentos da disciplina com outras do mesmo semestre, por exemplo, as

disciplinas de *Desenho e Pintura*. Na prática, a maioria desses exercícios só estimula decorar fatos. Como já dito, segundo Freire (1982), esses exercícios estão na linha da “Educação bancária”, são poucas as situações problematizadoras que permitam o aluno criar. Além disso, eles também foram sugeridos ao final da unidade e não durante a unidade. Na Figura 19, apresentamos fragmento de um exercício proposto pelo professor da disciplina *T1HIA1*. Esse exercício proposto representou o primeiro contato do aluno com a História da Arte. Fica evidente o caráter tradicional do processo de ensino/aprendizagem.

Figura 19. Fragmentos do OAAV, Unidade 2, da disciplina *T1HIA1*.

quência.

Ágora: praça aberta, principal espaço público da pólis para múltiplas atividades como as reuniões da *ekklesia*, mercados e feiras livres, tribunais. A ágora tornou-se a representação, por excelência, do espaço público para o exercício da democracia direta grega. Sua instituição estendeu-se posteriormente para o mundo greco-romano.

Arkhe: palavra com dois sentidos básicos: 1) o que está na frente de tudo e que, por isso, é o começo, o princípio de tudo; 2) o que está à frente e que, por isso, tem o poder sobre todo o restante. No primeiro sentido, o termo significa fundamento, princípio e origem, causa primeira, o que está no começo de modo absoluto, ponto de partida. No segundo sentido o termo significa comando, poder, autoridade, dando, assim, origem a palavras como monarquia (poder de um) e oligarquia (poder de poucos). (v. CHAUÍ, 2001, p. 496/497)



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1. Apresente os principais argumentos que buscam explicar o surgimento do pensamento filosófico na antiga Grécia.
2. Elabore um quadro comparativo entre o pensamento mítico do chamado período homérico e a filosofia do período arcaico (pré-socrático), e suas repercussões para o quadro das artes das respectivas épocas.
3. Apresente os principais aspectos da tragédia grega, levando em conta a análise crítica do filósofo Nietzsche.



Além disso, a metodologia dos professores que observamos em sala de aula corresponde a essa postura. Essa afirmativa é reforçada principalmente pela forma em que as disciplinas foram regidas. Os professores tiveram uma postura tradicional, com base na Pedagogia Liberal, em que ensinaram as técnicas de desenho e pintura, e tiraram as dúvidas nos dois encontros presenciais previstos. Esses encontros aconteceram em um período de no máximo 15 (quinze) dias entre um e outro. Nesse contexto, observamos que o tempo de amadurecimento dos alunos para o desenvolvimento de uma técnica básica de desenho e pintura foi pouco. Consideramos que a postura do professor seja atribuída ao cumprimento do modelo adotado pela Instituição, que não estimula a autonomia do aluno.

3.2.2.4. Requisitos comunicacionais dos OAAVs

Os requisitos comunicacionais nessas disciplinas existem de forma muito tímida. Os avisos não existem. Avisos, mesmo que sejam somente visuais, chamam a atenção do aluno, que retoma o interesse pela leitura. Analisamos esse aspecto com base nos seguintes subrequisitos: *navegação*, *interatividade*, *grafismo*, e *organização da informação* (SILVA, 2002).

De um modo geral, os OAAVs têm uma comunicação adequada. Alguns aspectos sobre navegabilidade são encontrados nesses OAAVs. Os capítulos são identificados com facilidade, o aluno consegue mudar facilmente para a página que deseja e elas estão coerentes entre si. Consequentemente, existe interatividade em um nível baixo.

Outro aspecto que contribui para uma boa comunicação é o fato de que as letras são legíveis. Com exceção dos OAAVs das disciplinas *T1HIA1*, *T1HIA2*, *T2HIA1*, *T2HIA2*, como já dito. Mas, no OAAV da disciplina *T1DES1*, existe um fator negativo com relação às imagens. Elas não têm um padrão para o tamanho e a disposição das mesmas. Algumas imagens são pequenas e outras muito grandes. Não existe uma uniformidade na posição das imagens e sua relação com o texto, o que ocasiona, em algumas páginas, uma poluição visual. A Figura 20, uma captura de uma página da Unidade 2 desse OAAV, ilustra um exemplo de poluição visual,

entre outros encontrados nas outras unidades. Nesse caso, o autor, tentando demonstrar exemplos de perspectiva, inseriu algumas obras, lado a lado, de diversos tamanhos e formatos, não criando um centro de impacto visual. Deveria ter posicionado uma imagem como elemento gráfico dominante, assim seria mais fácil entender perspectiva. Por isso, algumas páginas estão poluídas visualmente.

Figura 20. Fragmentos do OAAV, Unidade 2, da disciplina T1DES1.

Foi a partir de Giotto, pintor italiano do final do período Gótico e início do Renascimento, que os artistas passaram a observar a natureza para tentar reproduzi-la. Porém só após pesquisas feitas por arquitetos renascentistas como Filippo Brunelleschi e Leon Batista Alberti e dos pintores Paolo de Uccello, Piero della Francesca e Leonardo DaVinci é que a perspectiva passa a ser aperfeiçoada e estudada como ciência.



Imagem 42 http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Giotto_-_Scrovegni_-_31_-_Kiss_of_Judas.jpg



Imagem 43 http://en.wikipedia.org/wiki/File:Uccello_Florentine_Troops.jpg



Imagem 44 <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Resurrection.JPG>



Imagem 45 http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mona_Lisa.jpeg



Fonte: OAAV da disciplina.

Em todos OAAVs, com exceção da disciplina *T1DES1*, os autores destes livros já tiveram a preocupação em buscar uma padronização para o tamanho da imagem e sua localização na página, pensando-se no impacto visual da mesma. Nas vezes em que a imagem é mais importante que o texto, ela recebe o devido destaque. Quando o texto é mais importante, a imagem aparece de uma forma que não quebre o fluxo do mesmo. A Figura 20, uma captura de uma página da Unidade 2 da disciplina *T1DES1*, ilustra um exemplo de grafismo inadequado. Para fins de comparação, mostramos a Figura 21, uma captura da unidade 3 da disciplina *T2DES1*. Encontramos, agora, um *layout* totalmente diferente. No lugar de quatro imagens na mesma página, elas foram colocadas duas a duas mantendo o fluxo contínuo do texto.

Figura 21. Fragmentos do OAAV, Unidade 3, da disciplina *T2DES1*.



Fonte: OAAV da disciplina.

3.2.3. Análise das Entrevistas

Realizamos essa tarefa dividindo-a em conformidade com as codificações¹⁶ explicadas na introdução da Tese. Cada codificação foi desdobrada em perguntas¹⁷ direcionadas a cada ator da pesquisa. Buscamos: entender os procedimentos gerais do curso e dos OAAVs, na entrevista realizada com o coordenador do curso; os aspectos relacionados às aulas e suas interconexões com os OAAVs, ao entrevistar os professores das disciplinas investigadas; compreender o funcionamento do dia-a-dia do polo, conversando com os tutores; e verificar o alcance dos OAAVs, entrevistando todos os alunos de cada turma.

3.2.3.1. Análise das respostas do coordenador

O coordenador nos informou que o curso foi concebido pelo Departamento de Música da Universidade. A instituição tem a intenção de criar um Departamento de Artes, a criação do curso de Artes Visuais é um passo nesse caminho. O Projeto Pedagógico do Curso foi desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, envolvendo professores do Departamento de Música e do Departamento de Educação. O curso funciona em uma cidade polo distante da capital do estado. “Temos aulas presenciais em todas as disciplinas, são três encontros presenciais em que o professor explica a matéria, tira dúvidas e no último encontro, aplica a prova” (Informação verbal)¹⁸. O intervalo de uma aula para outra é de 15 (quinze) dias em média. Para completar a carga/horária de 68 horas/aula, os alunos realizam atividades em casa, auxiliados pelos OAAVs depositados no AVA da instituição. O AVA foi implementado no *software moodle*. “Falamos aos alunos e

¹⁶ a) interação professor/aluno; b) habilidade de desenhar e pintar antes e depois da disciplina; c) usabilidade e interatividade do objeto postado; d) compreensão e desenvolvimento na disciplina após a utilização do OAAV; e) desenvolvimento de habilidade por meio do OAAV; f) capacidade de analisar formalmente uma imagem.

¹⁷ As perguntas das entrevistas encontram-se na seção Apêndices. Especificamente, os apêndices de A a F.

¹⁸ Entrevista concedida pelo Coordenador do curso. **Entrevista I.** [set. 2010]. Todas as entrevistas foram realizadas por: José Maximiano Arruda Ximenes de Lima.

professores, o material já está no *moodle*, *essa é nossa linguagem*” (Informação verbal)¹⁹. O termo, Objetos de Aprendizagem, não foi citado nenhuma vez na entrevista. O coordenador sempre se referiu, ao termo, livro ou no caso do OAAV digital – PDF. “Os livros são produzidos pelo professor da disciplina com base na ementa proposta no PPP” (Informação verbal)²⁰. Existe uma equipe que faz o layout dos OAAVs, mas não verificamos um diálogo entre os envolvidos no processo, nem um fluxo de trabalho bem definido para a concepção e desenvolvimento dos OAAVs.

3.2.3.2. Análise das respostas dos professores

Os professores foram identificados por letras para garantir o anonimato. O professor da disciplina *T1DES1* identificado por *Professor A*; O professor da disciplina *T1DES2* identificado por *Professor B*; O professor da disciplina *T2DES1* identificado por *Professor C*; O professor da disciplina *T2DES2* identificado por *Professor D*; O professor da disciplina *T1HIA1* identificado por *Professor E*; O professor da disciplina *T1HIA2* identificado por *Professor F*; O professor da disciplina *T2HIA1* identificado por *Professor G*; O professor da disciplina *T2HIA2* identificado por *Professor H*.

A professora A falou que

Os alunos tiveram acesso ao livro digital após o término da primeira aula presencial. O impresso, devido um atraso na impressão, foi entregue na segunda aula presencial. Se eles recebessem esse material antes de iniciar a disciplina já teriam uma preparação, um contato com o assunto, com os materiais. Eles não estariam tão verdes com relação aos elementos visuais que tive que trabalhar com eles na aula presencial. Já teriam uma aproximação com o conteúdo (Informação Verbal)²¹.

¹⁹ Entrevista concedida pelo Coordenador do curso. **Entrevista I.** [set. 2010]. Fortaleza, 2010. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

²⁰ Entrevista concedida pelo Coordenador do curso. **Entrevista I.** [set. 2010]. Fortaleza, 2010. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

²¹ Entrevista concedida pelo Professor A. **Entrevista II.** [set. 2010]. Fortaleza, 2010. 1 arquivo .mp3 (22 min.).

Essa aproximação com o conteúdo, antes do início das aulas, poderia ampliar o desenvolvimento das habilidades dos alunos. A maioria dos alunos ingressa no curso sem saber desenhar e pintar. Segundo ela, com acesso antecipado aos conteúdos dos OAAVs, os alunos teriam um desenvolvimento maior, em consequência disso, as aulas presenciais seriam destinadas ao aprofundamento dos conteúdos. “Trabalhei com eles na aula presencial apenas a unidade 1 da apostila, tentando desbloquear aqueles que não sabem desenhar, as outras unidades fui trabalhando a distância por meio de exercícios que passava pra eles nos fóruns”²².

Na segunda aula presencial, todos os professores notaram que os alunos compreenderam melhor o assunto da disciplina. Principalmente, os alunos das turmas *T2DES2* e *T2HIA2*, que receberam o OAAV alguns dias antes da aula presencial. “Depois que eles leram a apostila, eles participaram mais da aula e conseguiram utilizar alguns materiais propostos nos exercícios em sala com mais segurança, porque eles já conheciam teoricamente a técnica” (Informação verbal)²³. Eles atribuíram essa mudança a dois aspectos: 1) o acesso dos alunos ao material didático; 2) a qualidade dos OAAVs.

Outro aspecto apontado pelos professores é a necessidade de aula presencial. Todos afirmaram que utilizando apenas os OAAVs, os alunos dificilmente iriam aprender.

O aluno usando exclusivamente o material da disciplina disponível não consegue aprender a desenhar e pintar. Ele precisa que o professor mostre a ele como se faz, é assim em pintura e desenho. Eu aprendi assim, olhando o professor e ele me corrigindo no momento que estava

²² Entrevista concedida pelo Professor A. **Entrevista II.** [set. 2010]. Entrevistador: José Maximiano Arruda Ximenes de Lima. Fortaleza, 2010. 1 arquivo .mp3 (22 min.).

²³ Entrevista concedida pelo Professor B. **Entrevista IV.** [dez. 2010]. Fortaleza, 2010. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

pintando. Apenas olhando apostila e fazendo sozinho ele não vai desenvolver bem, como deveria (Informação verbal)²⁴.

Entendemos que essa interação professor/aluno é importante não só no ensino a distância. Os diálogos travados durante um curso ajudam no processo de construção do conhecimento. Segundo Driver (1994, p. 7, *apud* EFLAND, 2004, p.109)

La creación de significado es, pues, um processo dialógico que implica a personas que hablan, y el aprendizaje se considera el proceso por el cual los individuos son introducidos en una cultura por miembros más capacitados. Cuando esto ocurre, se “apropian” las herramientas culturales através de la implicación en las actividades de esta cultura (Driver, 1994 *apud* EFLAND, 2004, p. 109).²⁵

O apoio de uma pessoa mais experiente no processo de construção de uma habilidade, como por exemplo, desenhar e pintar, necessariamente, não precisa ser por meio de presença física, pode ser virtual. As TICs tem desenvolvimento tecnológico suficiente para propiciar isso. Como já dito, os OAAVs disponíveis no AVA das disciplinas não contêm interatividade, não existem animações, vídeos explicando técnicas. Com exceção de duas disciplinas que disponibilizaram vídeo²⁶ de apresentação. Além disso, o AVA do curso não permite interação *online* com auxílio de *webcam*, recurso tecnológico ainda não utilizado pelo curso.

Se o material da disciplina tivesse animação, vídeo, outras mídias, seria muito mais interessante. Tantas possibilidades com a tecnologia. O pdf é muito seco e ainda as imagens não são coloridas, a cor é essencial. Mesmo assim, o material é muito bom do ponto de vista do conteúdo, da diagramação, dos exemplos e proposta apresentada. Mas

²⁴ Entrevista concedida pelo Professor B. **Entrevista IV.** [dez. 2010]. Fortaleza, 2010. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

²⁵ A construção do conhecimento acontece por um processo dialógico que depende da interação dos envolvidos em que a aprendizagem se processa por meio desse envolvimento entre o aluno com a pessoa mais capacitada. Quando isso ocorre, se apropriam as ferramentas culturais por meio do envolvimento nas atividades dessa cultura (2004, p. 126, tradução nossa).

²⁶ O vídeo foi pouco discutido nesta parte do trabalho por se tratar de um OAAV pouco utilizado pela instituição.

não tem interação nenhuma, poderia propor materiais em que o aluno pudesse interagir (Informação verbal)²⁷.

O professor aponta outras possibilidades de mídias que poderiam ser utilizadas nas disciplinas. Mas ele não sabe como desenvolver e a instituição não tem uma equipe específica para esse fim. Alguns avanços esbarram na falta de infraestrutura institucional. Ele também comenta que as aulas poderiam ser diferentes e fez a seguinte sugestão:

Deveríamos ter aulas online para aumentar a interatividade com os alunos. Tive 3 aulas presenciais, não sei nem os nomes deles. Eles fazem as atividades e muitas vezes não conseguem dialogar conosco naquele momento em que estão com dúvida. Também deveríamos usar vários vídeos, sons, músicas e outras possibilidades (Informação Verbal).²⁸

Observamos que, a postura tradicional do professor nas aulas é fruto das condições estruturais disponíveis na instituição. Os OAAVs estão limitados a dois tipos de mídia – livro digital e livro impresso - e o AVA, na maioria das disciplinas, não oferece mecanismos de interação. Todos os professores apontam essa falta de interação *online* como um ponto a ser melhorado no curso. Os alunos fazem as atividades e não conseguem tirar suas dúvidas, dialogar com os professores durante esse processo. Segundo os professores, os diálogos a distância iriam contribuir na construção do conhecimento, colocando em prática a vontade de se ofertar as aulas *online*

Com a qualidade bem próxima da aula presencial, porque o professor estaria corrigindo o aluno no momento em que ele estivesse fazendo seu trabalho; ou poderia ter um vídeo para o aluno baixar, estudar, treinar e ver a técnica e depois

²⁷ Entrevista concedida pelo Professor E. **Entrevista VIII**. [set. 2011]. Fortaleza, 2011. 1 arquivo .mp3 (20 min.).

²⁸ Entrevista concedida pelo Professor E. **Entrevista VIII**. [set. 2011]. Fortaleza, 2011. 1 arquivo .mp3 (20 min.).

on-line, o professor e aluno fazer aula para tirar dúvidas (Informação verbal)²⁹.

Os professores do curso adotaram a aula expositiva como a principal metodologia. Eles perceberam que os OAAVs, por si sós, não propiciariam uma aprendizagem satisfatória. A pouca interatividade e interação do curso dificultaram o processo de ensino/aprendizagem. A estrutura organizacional do curso limitou a autonomia dos educandos. Mesmo com essas dificuldades apresentadas, os OAAVs foram importantes no processo. Eles foram fonte de consulta para muitos alunos, melhor dizendo, a única fonte.

3.2.3.3. Análise das respostas dos tutores

Os tutores foram identificados por pseudônimos para garantir o anonimato. O tutor da turma 1 identificado por *TUTOR1*, o da turma 2 por *TUTOR2*. Os tutores foram selecionados mediante os seguintes critérios: 1) ser graduado; 2) morar na cidade polo onde funciona o curso. Não foi exigido graduação na área porque a função do tutor é apenas operacional. Eles acompanham a turma no AVA e estão fisicamente nos três encontros presenciais de cada disciplina apoiando os professores. Mas não tiram dúvidas sobre conteúdo.

Os dois tutores relataram que os OAAVs têm qualidade, os alunos receberam esses materiais didáticos tardiamente e a presença física do professor é fundamental no processo de ensino/aprendizagem do curso. Segundo eles, os OAAVs digitais e impressos são entregues na segunda aula presencial. Além disso, o AVA é aberto, geralmente, nesse mesmo período.

Primeiro, o professor vem para o encontro presencial. Logo após o primeiro encontro é que abre a disciplina no *moodle*. Geralmente na segunda aula presencial. Os alunos reclamam

²⁹ Entrevista concedida pelo Professor D. **Entrevista X**. [nov. 2011]. Fortaleza, 2011. 1 arquivo .mp3 (25 min.).

que não tem como estudar. Muitas vezes o *moodle* é aberto após a segunda aula (Informação verbal)³⁰.

Observamos que a interação dessas turmas só aconteceu nas aulas presenciais. Além disso, o acesso à informação ficou limitado. Com o AVA disponível tardiamente, os fóruns, as atividades a distância e todo o processo de construção do conhecimento ficou, em parte, comprometido. Com relação às aulas presenciais eles foram defensores delas porque

O aluno sem a aula presencial seria complicado pela questão das dúvidas. Tem acessibilidade de conversar com professor por email só que, tem professor que não tem disponibilidade. Já tivemos casos de professores que disseram que trabalham muito e não tem tempo pra ficar em frente ao computador todo dia. Aí quer dizer, imagine 50 alunos com dúvida? O professor teria que está disponível para tirar dúvidas (Informação verbal)³¹.

Mais uma vez, as questões de organização e estrutura são apontadas como problemas do curso. A impossibilidade de tirar dúvidas e interação professor/aluno e aluno/aluno são os principais motivos para realização das aulas presenciais. Momentos destinados a interação *online* por meio da *webcam*, quer dizer, áudio e vídeo em tempo real, supriria essa necessidade. As aulas presenciais seriam destinadas para consolidação das ações desenvolvidas *online*, novos diálogos e desafios.

3.2.3.4. Análise das respostas dos alunos

Os alunos foram identificados por letras para garantir o anonimato. As turmas têm em média 50 (cinquenta) alunos, então identificamo-nos de *ALUNO A* a *ALUNO AZ*. Nesta análise, faremos afirmações gerais e pontuais. As afirmações

³⁰ Entrevista concedida pelo *TUTOR1*. **Entrevista II**. [set. 2010]. Fortaleza, 2010. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

³¹ Entrevista concedida pelo *TUTOR1*. **Entrevista II**. [set. 2010]. Fortaleza, 2010. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

gerais são oriundas das declarações unânimes da turma. As pontuais oriundas, das respostas que representam a maioria.

Na primeira pergunta da entrevista buscamos conhecer a experiência do aluno com desenho, pintura e história da arte, antes das aulas. A maioria informou que não sabia desenhar, pintar e nunca teve aula de história da arte. Depois, tentamos descobrir a relação do OAAV e a aprendizagem.

O material disponível no ambiente virtual ajuda no aprendizado, tira dúvidas, mesmo o conteúdo não sendo tão claro, tem que ter ajuda do professor, só o material não tem como aprender. (Informação verbal)³².

Esses alunos perceberam que os conteúdos dos OAAVs são básicos e com nível baixo de interatividade. No tocante à ausência de clareza, eles não estão se referindo ao texto e sim ao assunto novo, diferente de suas realidades e experiências. Além disso, relataram que o livro impresso é mais acessível pra estudar do que o livro digital. “o livro digital é complicado pra gente baixar, não temos aqui uma internet que consiga baixar o arquivo” (Informação verbal)³³. Podemos observar que a usabilidade do livro digital está comprometida pela largura da banda de internet e não pelo objeto em si. Em muitas cidades brasileiras não existe internet de alta velocidade. No caso desses alunos, o livro impresso é o único material disponível, institucionalmente, para estudar. E com relação ao acesso aos OAAVs reforçaram que

Se eu tivesse recebido o livro antes das aulas o resultado seria melhor. Teria lido o livro, praticado, mesmo sozinha. Quando você pratica desenvolve mais. Se eu tivesse feito em casa os exercícios estaria mais preparada para as aulas.

³² Entrevista concedida pelo ALUNO D. **Entrevista VI.** [dez. 2010]. Fortaleza, 2010. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

³³ Entrevista concedida pelo ALUNO M. **Entrevista XIV.** [abr. 2012]. Fortaleza, 2012. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

Eu nunca tinha desenhado, a primeira vez foi aqui na sala de aula, quase desisti do curso por isso (Informação verbal)³⁴.

O aluno reforça a necessidade de se ter o material didático antes do início das aulas. Assim, eles teriam a oportunidade de ler, fazer reflexões, ficar com dúvidas, para dialogar em momentos síncronos e assíncronos, com o professor e colegas da turma. Observamos que apenas nas turmas *T2DES2*, *T2HIA2*, os alunos receberam os OAAVs na primeira aula presencial o livro impresso e o acesso ao AVA alguns dias antes. Mas, segundo eles, apenas com esse material didático não se aprende. Os OAAVs foram concebidos com o propósito de apoiar as aulas presenciais do professor. Por isso, não foram planejados e escritos de uma forma que ampliasse a autonomia do aluno. Além disso, em muitas turmas, os OAAVs foram disponibilizados quase no final da disciplina, reduzindo a autonomia. Nessas turmas, os conceitos básicos da disciplina foram apresentados pelo professor na aula presencial. Com isso, essas aulas seguiram uma linha tradicional de ensino, em que o professor apresenta o conteúdo e ensina a técnica.

No momento que eu estava desenhando a professora ficava dando dicas e corrigindo na hora. É importante que o professor dê dicas no momento que você está aprendendo a desenhar. Alguns vídeos você vê e entende. Algumas apostilas você lê e entende, mas alguém dando as coordenadas sai muito melhor (Informação verbal)³⁵.

Se o OAAV propiciasse mais autonomia aos alunos, as aulas presenciais seriam momentos destinados aos novos desafios, ampliando o campo de construção do conhecimento, principalmente, em uma disciplina que tem como objetivo ensinar a técnica do desenho e da pintura. Esse desequilíbrio é fortemente percebido pelos alunos, causando frustração, tendo em vista que eles tiveram muita dificuldade com a pintura.

³⁴ Entrevista concedida pelo ALUNO P. **Entrevista VI.** [dez. 2010]. Fortaleza, 2010. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

³⁵ Entrevista concedida pelo ALUNO G. **Entrevista IV.** [dez. 2010]. Fortaleza, 2010. 1 arquivo .mp3 (23 min.).

Ainda abordando as questões que envolvem a interação do professor com o aluno. Um aluno disse que

A presença do professor facilita o aprendizado, sua presença física facilita a interação e tira dúvidas. O professor é essencial em certos momentos, em outros momentos é preciso praticar. Também é possível aprender com uso da internet. Em parte precisamos do professor (Informação verbal)³⁶.

A maioria dos alunos percebe que as aulas presenciais são importantes, mas a presença do professor em todos os momentos não propicia o aprendizado. Além disso, esses momentos com os professores são poucos, duas aulas presenciais. O estudante precisa de um tempo para analisar, refletir, praticar, rumo à construção do conhecimento. A presença do professor, por si só, não garante a aprendizagem, o esforço do aluno é muito importante.

Com relação às interações e interatividades *online*, apenas na disciplina T2DES2 existe ferramenta de interação *online*; mesmo assim, em forma de *chat*. A participação mais efetiva dos alunos foi em momento assíncrono, nos *fóruns* e no preenchimento do formulário de auto-avaliação, por serem obrigatórios no processo de ensino/aprendizagem. Nas turmas, os professores ficaram impossibilitados de acompanhar o desenvolvimento do aluno *online*, sendo assim, impossível de ser fruído. As atividades tiveram um caráter avaliativo na linha da proposta da Pedagogia Liberal em que, o professor passa o exercício e o aluno recebe o *feedback* em forma de nota. Uma disciplina que não apresenta um espaço, ou seu OAAV não está preparado para receber as atividades dos alunos de forma contínua, em que permita reflexões *online*, declara que sua proposta pedagógica está baseada na Pedagogia Liberal.

³⁶ Entrevista concedida pelo ALUNO H. **Entrevista VIII.** [jun. 2011]. Fortaleza, 2011. 1 arquivo .mp3 (50 min.).

3.2.4. Análise das respostas ao Questionário

Os questionários foram aplicados 15 (quinze) dias após as entrevistas, com o mesmo número de alunos da entrevista. Como já dito, o questionário buscou aprofundar a pesquisa e reforçou as entrevistas. Por isso, a análise dos questionários foi realizada com afirmações gerais e pontuais e os alunos identificados com os mesmos critérios adotados nas entrevistas.

Observamos três (3) respostas diferentes com relação às expectativas dos alunos com o curso: 1) ter uma formação em nível superior; 2) aprender sobre arte; 3) uma maior carga/horária destinada às aulas práticas.

Uma parte dos alunos, 25% (vinte e cinco por cento), atua no mercado de trabalho como professor ou artista, mas não tem um diploma de nível superior na área. Esses alunos estão no curso para adquirir conhecimento em arte, mas, principalmente ser licenciado.

Outros alunos declararam que esperavam aprender sobre arte e ter mais aulas práticas. Eles representam 75% (setenta e cinco por cento) dos alunos do curso. São aqueles que não tiveram nenhum contato com o ensino de Arte antes de entrar no curso. A maior queixa com relação à carga/horária da aula prática é sobre a disciplina *Desenho e Pintura*. Essa disciplina reúne duas modalidades artísticas em uma única disciplina. Essa sensação de pouca prática, relatada pelos alunos, seria minimizada, dividindo a disciplina em duas.

Com relação à necessidade de aula presencial, a maioria dos alunos reforçou isso. Eles responderam que o material didático não dispensa as aulas presenciais, mesmo considerando importante no processo de ensino/aprendizagem.

Sim, o professor é indispensável em sala de aula, pois qualquer que seja o aprendizado, prático ou teórico, na minha concepção de estudante, uma coisa que não pode estar separado é professor e aluno, o contato físico não pode

deixar de existir em nenhum tipo de aprendizagem, principalmente a distância (Informação escrita)³⁷.

Os professores utilizaram uma metodologia que privilegia o ensino presencial em detrimento do ensino a distância. Na maioria das disciplinas não existiram momentos de interação *online* com o professor; e esses, quando aconteceram, foram momentos de conversa, em forma de texto. O contato visual e verbal só aconteceu na aula presencial, como já dito. Em consequência disso, ficou evidente a necessidade da proximidade física do professor.

Mas podemos observar que outros alunos, indiretamente, declararam que essa interação física pode ser realizada a distância. Segundo eles “A videoconferência é uma ferramenta muito atual, mas acredito, que aulas presenciais ainda é uma forma de aprender, onde a comunicação e o contato com os colegas e com o professor, interagindo sobre os assuntos da disciplina” (Informação escrita)³⁸. A aula presencial é uma forma de se manter a interação. Mas o aluno já aponta outros caminhos de interação, a videoconferência; a pouca experiência deles com essas ferramentas impossibilita uma opinião mais apurada. Eles ainda não confiam nas aulas *online*. O foco da sua resposta está na interação do professor e da turma, mas isso é possível por meio das TICs, como já dito. As questões pontuais do polo, onde o curso funciona, por exemplo, internet de baixa velocidade do polo onde acontecem as aulas presenciais, não permite baixar um arquivo com imagens, muito menos realizar videoconferência. Alguns testes foram realizados e não foi possível realizar uma *webconference*. É bem verdade que já avançamos no acesso à internet em diversas cidades do Brasil, principalmente nas escolas, mas esse acesso ainda é lento. Devemos pensar nas experiências que os vídeos e as conferências podem proporcionar ao processo de ensino/aprendizagem. Alguns alunos responderam que “se as aulas fossem *online* por videoconferência, para mim é como se fosse a própria aula presencial, pois eu posso intervir a qualquer momento e tirar minhas

³⁷ Questionário respondido pelo ALUNO M. **Apêndice G.** [ago. 2011]. Fortaleza, 2011. 16 questões. Todos os questionários foram aplicados por: José Maximiano Arruda Ximenes de Lima.

³⁸ Questionário respondido pelo ALUNO S. **Apêndice G.** [ago. 2011]. Fortaleza, 2011. 16 questões.

dúvidas” (Informação escrita)³⁹. Os alunos que concordam com essa afirmação são aqueles que tiveram uma experiência com ensino a distância, em outros cursos, em outras cidades que a internet tem uma boa largura da banda. No caso do curso investigado, a instituição ficou impossibilitada de promover outros mecanismos de interação porque a cidade polo não tem infraestrutura para isso.

3.2.5. Análise dos fóruns realizados

O *fórum* tem um caráter de confrontação de experiências, pois é nele que os alunos depositam, muitas vezes, sua expressão mais espontânea. Todas as janelas dos fóruns foram capturadas. A maioria dos professores abriu no mínimo quatro (4) *fóruns* no semestre. Escolhemos as postagens que tiveram interconexões com as questões das entrevistas e questionários.

3.2.5.1. Fórum das turmas T1DES1 e T1DES2

No início do fórum da disciplina *T1DES1*, encontramos a primeira postagem em que o *professor A* comenta sobre a disponibilidade do AVA e lança desafio aos alunos. Eles desenvolveram desenhos da figura humana, principalmente dos próprios colegas e postaram no fórum com as devidas considerações. Esse foi o primeiro contato da maioria dos alunos com o desenho, perceberam seu traço, seus limites e suas possibilidades. Essas diferenças geraram discussões sobre o “belo”, então o *Professor A* postou no fórum que

É importante guardarmos os desenhos e verificarmos, depois de alguns anos e de muitas disciplinas teóricas e práticas no curso de Artes Plásticas a mudança, a transformação do traço de cada um. Lembrem-se: não existe desenho 'feio' e muito menos desenho 'melhor que outro'. Existem pessoas que 'treinaram' mais, desenharam mais e desenvolveram mais. Desenho é exercício do olhar e da mão - para desenhar 'bem' (digo, para que nos tornemos satisfeitos com nossos desenhos) é preciso que desenhemos cada vez

³⁹ Questionário respondido pelo ALUNO S. **Apêndice Q.** [ago. 2011]. Fortaleza, 2011. 16 questões.

mais - diariamente! Se aprende a desenhar desenhando!!!!
(Informação escrita)⁴⁰.

Essa declaração do *Professor A*, no fórum, estabelece conexões com as respostas das entrevistas e dos questionários. Essas interações, mesmo em momentos assíncronos, fortaleceram os laços da turma com o professor e possibilitaram um maior desenvolvimento da disciplina, principalmente nesses momentos em que, os alunos estão inseguros. Os alunos começam a comparar seus traços e desenhos com outros alunos, essas comparações são inevitáveis. Alguns alunos já iniciam a disciplina com o olhar treinado, com habilidade para desenhar desenvolvida. Mas essa habilidade não apareceu do dia para noite. Ela foi construída por meio de estudo. No caso do desenho, desenhando.

Os desenhos em sala iniciaram discussões sobre o “*Dom*”. A maioria dos alunos defendeu em sala de aula que arte é dom. Essas discussões continuaram no *fórum* e foram aprofundadas nesse espaço. Essas concepções, oriundas do ensino fundamental de cada um, foram aos poucos sendo abandonadas. Muitos alunos da turma concordaram com a postagem do *ALUNO S*, que falou da mudança no seu olhar.

Depois dessa disciplina eu fiquei com mania de observar tudo que eu pego e que tem forma, fico imaginando eu desenhando aquilo, como seria o efeito de sombra e como seria a textura, é muito bom começar a perceber que a gente sabe pintar e desenhar... (Informação escrita)⁴¹.

Essa declaração foi motivo de muitas postagens. As ideias iniciais que, desenhar não se aprende, foram abandonadas. A maioria dos alunos iniciou o curso sem saber desenhar. Agora, estavam desenhando coisas até então impossíveis para eles, o desenvolvendo do olhar foi iniciado.

⁴⁰ Fórum postado no AVA do curso pelo *Professor A*

⁴¹ Fórum postado no AVA do curso pelo *ALUNO S*

3.2.5.2. Fórum das turmas T2DES1 e T2DES2

Os fóruns dessas disciplinas tomaram um direcionamento diferente das apresentadas anteriormente. Os alunos iniciaram diálogos sobre questões que foram abordadas nas aulas. Mas essas interações não avançaram muito no desenvolvimento do ensino. As discussões foram superficiais e com objetivo de ganhar pontos para disciplina. Nessas turmas, o professor colocou como critério de avaliação, a participação no *fórum*. Mas, literalmente, participação, independente da contribuição. Por isso, observamos postagens de diferentes alunos, apenas com intuito de participar, sem contribuir com a reflexão sobre o tema. Como por exemplo, a postagem do *ALUNO T*, “Tomando base no que foi visto na aula anterior, podemos afirmar que as cores existem por conta da luz, pois se não houvesse luz jamais poderíamos formar cores tão belas, é como se a luz fosse a própria vida que é representada através do seu brilho”. Logo abaixo a essa declaração, o *ALUNO M* demonstra que o seu objetivo é ganhar ponto no *fórum*, sua preocupação não está ligada a contribuição que essa discussão pode gerar. “Colega, concordo com você e ainda acrescento a cor verde que na cromoterapia tem a função de energizar saúde e bem estar e a cor violeta melhora os chacras da pessoa” (*ALUNO M*).

Logo após, peculiarmente, os alunos abriram um tópico nessa disciplina que intitulei de postagem da lamentação. Como já dito, o fórum pode revelar aspectos até então obscuros ou comprovar fatos. Quando estamos distantes do interlocutor, muitas vezes, nossas palavras escritas ganham maiores proporções e ficamos encorajados por não estar diante do interlocutor. A postagem a que me refiro tem o seguinte título: “3 pontos negativos da EAD”. O *ALUNO Z*, turma T2DES1 abre o tópico com as seguintes colocações,

Nossos tutores sempre nos pedem pontualidade e compromisso, mais sempre temos atrasos nas atividades devido não serem pontuais na postagem das mesmas no sistema; as apostilas atrasadas, ao meu ver isto deveria ser primordial para o aluno, pois nos atrasa e muito no entendimento e postagem das atividades, sem falar que a aula não acontece como deveria; enormes atrasos na postagem de notas o que nos deixa como menos tempo, caso tenhamos ficado em alguma disciplina.

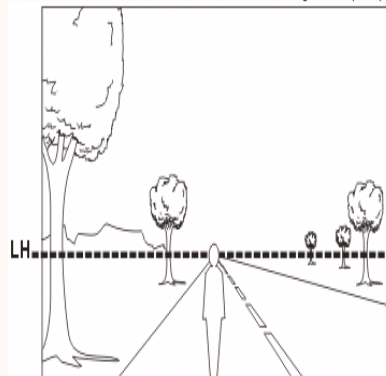
Logo abaixo a essa postagem, seguem-se diversas outras, concordando com o colega. Ela comprova que o curso precisa melhorar algumas questões de infraestrutura e organização. Não são questões que envolvem a modalidade de ensino a distância e sim a instituição na sua forma de concepção e desenvolvimento do curso. Essas colocações serviram de alerta para instituição. Os atrasos na entrega dos OAAVs dificultaram a aprendizagem dos alunos dessas turmas.

A turma *T2DES2* iniciou discussão sobre ponto de fuga. Esse assunto foi muito abordado nos OAAVs, assunto destacado pelo professor nas aulas presenciais. Como já observado, os OAAVs não conseguem dirimir todas as dúvidas. Algumas dessas dúvidas foram abordadas nas aulas presenciais. Mas, a maioria foi resolvida nos diálogos dos *fóruns*, mesmo sendo um meio assíncrono de comunicação, contribuíram para enriquecer o processo de ensino/aprendizagem. Durante toda a disciplina, os exemplos, as ilustrações e dicas foram postadas. Comprovamos nesse caso, um processo da construção do conhecimento. Alunos exemplificando, tirando as dúvidas, fazendo e refazendo exercícios em conjunto. A Figura 22 representa a abertura do *fórum* sobre perspectiva.

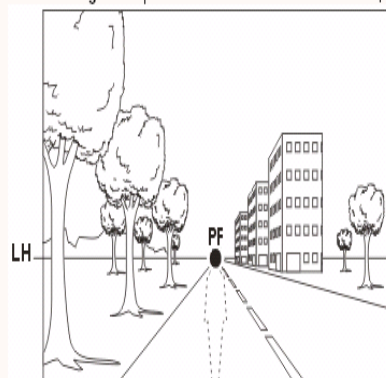
Figura 22. Postagem do ALUNO U, turma T2DES2

Linha do horizonte, ponto de fuga, ponto de vista e linhas de fuga são os quatro elementos da perspectiva que determinam o nível e o ângulo visual do espectador no contexto do desenho.

Linha do Horizonte - É o elemento da construção em perspectiva que representa o nível dos olhos do observador



Ponto de Fuga - É o ponto localizado na linha do horizonte, para onde todas as linhas paralelas se convergem.



Fonte: AVA da disciplina.

Imediatamente depois dessa postagem, um aluno postou o seguinte: “eu confesso que ainda tenho dificuldade quanto a essas linhas, pois muitas vezes criamos uma arte sem essa preocupação. Mas acho que o ponto inicial de uma arte seja a definição da linha do horizonte em seguida vem o ponto de fuga e ponto de vista” (Postagem no fórum)⁴². Observamos que os alunos, mesmo depois das aulas, ainda tinham dificuldades. Mas as discussões contribuíram para minimizar isso. O professor da disciplina também participou dos fóruns. Esses momentos assíncronos do professor com os alunos ampliaram as possibilidades de desenvolvimento da disciplina. No final do semestre, nas últimas postagens, os alunos estavam agradecendo uns aos outros pelas dicas.

⁴² Postagem no fórum da disciplina T2DES2 do ALUNO F. **Fórum**. [set. 2012]. Capturado do AVA. Fortaleza, 2012. <<http://www.ead.uece.br/moodle/mod/forum/discuss.php?d=54013>>

3.2.5.3. Fórum das turmas T1HIA1 e T1HIA2

O professor da disciplina T1HIA1 iniciou o fórum perguntando aos alunos, o que eles entendem por arte. Ele abre a discussão sobre um assunto abordado no primeiro capítulo do OAAV da disciplina. A iniciativa foi boa, mas os alunos não avançaram na questão, porque não tinham acesso ao OAAV. A maioria das respostas dos alunos foram semelhantes a resposta do ALUNO L, turma T1HIA1: “O professor usou a exclamação arte é o que eu e você dizemos ser, de Frederico de Moraes. Concordo com ele, até porque a arte é reconhecida pelo valor que damos a ela”. Além disso, em nenhum momento o professor participou do *fórum*. Esses conceitos declarados, na aula presencial, não avançaram. Não havendo construção do conhecimento.

Observamos que a postura dos alunos na disciplina T1HIA2 não foi muito diferente. Eles tiveram uma atitude mais reflexiva diante dos assuntos abordados na disciplina no final do semestre. Uma aluna propôs a seguinte atividade: “agora que estamos concluindo a História da Arte II, e fazendo uma retrospectiva de tudo que foi estudado, qual o período de arte que você mais gostou ou se identificou?” (Postagem no *fórum*)⁴³. Uma discussão, sobre os períodos estudados, foi iniciada. Observamos que várias dúvidas foram sanadas nesse *fórum*, configurando-se como único momento de interação entre os alunos da disciplina. Vale salientar que o professor da disciplina em nenhum momento participou do *fórum*. Quer dizer, nessa disciplina não existiu momentos de interação *online* entre professor/alunos.

3.2.5.4. Fórum das turmas T2HIA1 e T2HIA2

Na disciplina T2HIA1, o professor abriu o primeiro *fórum* com perguntas que refletem sua postura tradicional na sala de aula. As perguntas estimularam os alunos a decorar os conteúdos das aulas. Eles participaram respondendo as questões sem fazer uma reflexão.

⁴³ Postagem no fórum da disciplina T1HIA do ALUNO C. *Fórum*. [abr. 2012]. Capturado do AVA. Fortaleza, 2012.

Figura 233. Postagem do Professor F, turma T1HIA2

Unidade I e II

1. No período do Paleolítico Superior, quais eram as funções das representações manifestadas pelos homens nas paredes das cavernas?
2. No período Neolítico o homem torna-se sedentário. Diante dessa mudança, como são representadas as figuras e quais temáticas utilizadas?
3. Qual o pensamento que regia a arte egípcia?
4. Qual o significado e valor que os egípcios atribuíam a morte?

Fonte: AVA da disciplina.

Durante todo o semestre, os fóruns foram nessa linha de perguntas. Observamos que as respostas dos alunos eram semelhantes. Muitas retiradas da internet e coladas no *fórum*. O professor também não participou dos *fóruns*. Ele postou as perguntas e o seu *feedback* foi em forma de nota, para aqueles alunos que colocaram algum texto, mesmo sendo colado da internet. A sua postura é tradicional até mesmo em ambiente que não é tradicional.

Na disciplina *T2HIA2*, observamos uma mudança. O principal fórum, iniciado pelo professor da disciplina, foi sobre duas imagens.

Figura 24. Postagem do Professor H, turma T2HIA2

UNIDADE II: Capítulo 2 (Pós-Impressionismo e Pontilhismo)

1- Identifique os pintores pós-impressionistas nas telas abaixo?




2- Qual a relação pessoal entre os pintores Van Gogh e Paul Gauguin?

Fonte: AVA da disciplina.

Mas pelas perguntas realizadas, inferimos que os avanços poderiam ser maiores. O professor continuou numa linha tradicional. Os fatos indagados aos alunos correspondem à identificação dos pintores. Todos os alunos responderam os nomes dos pintores e abordaram da vida pessoal de cada um. Aspectos relacionados ao contexto da obra, as relações com a vida dos artistas, o que os alunos entenderam das obras, o que eles imaginam ao ver essas obras, poderiam fazer parte do *fórum*.

3.2.6. Análise das Atividades/Avaliações e Testes

Nesta parte do trabalho, buscamos comprovar, a habilidade de desenhar e pintar antes e depois da disciplina, o desenvolvimento de habilidade por meio do OAAV da disciplina e a capacidade de analisar, formalmente, uma imagem.

Nas turmas, *T1DES1*, *T2DES1*, coletamos as atividades e avaliações realizadas pelos professores dessas turmas no AVA. Eles avaliaram o conhecimento teórico sobre estudo das cores, domínio dos elementos básicos das Artes Visuais, capacidade de desenhar ou pintar e criar uma composição. Com relação aos critérios de avaliação das disciplinas *T1HIA1*, e *T2HIA1*, os professores observaram a capacidade de memorizar fatos e acontecimentos relativos aos períodos da história da arte.

Nas turmas, *T1DES2*, *T2DES2*, *T1HIA2*, e *T2HIA2*, além de coletar as atividades, avaliações realizadas pelos professores dessas turmas no AVA, aplicamos testes. Nesses testes, utilizamos os mesmos critérios usados pelos professores. Os professores das turmas *T1DES2* e *T2DES2* utilizaram como critérios, a capacidade de perceber e representar objetos, utilizando a técnica de perspectiva, luz e sombra. Com relação às disciplinas *T1HIA2* e *T2HIA2*, observamos a capacidade do aluno em analisar, formalmente, a imagem.

3.2.6.1. Turmas *T1DES1*, *T2DES1*, *T1HIA1* e *T2HIA1*

Nessas disciplinas, os alunos receberam os OAAVs com atraso, precisamente, na segunda aula presencial. Na primeira aula presencial das disciplinas *T1DES1* e *T2DES1*, os professores fizeram um teste de sondagem, ensinaram os elementos visuais, abordaram sobre estudo das cores e explicaram a atividade a distância. No caso da primeira aula presencial das disciplinas *T1HIA1* e *T2HIA1*, os professores explicaram a unidade 1 do OAAV.

No tocante ao teste de sondagem das disciplinas *T1DES1* e *T2DES1*, por ter sido aplicado na primeira aula presencial, foi possível observar a habilidade dos alunos antes de estudar pelo OAAV. Nesse teste, os alunos desenharam o rosto dos próprios colegas.

Figura 25. Desenho do ALUNO B, turma T1DES1



Fonte: AVA da disciplina.

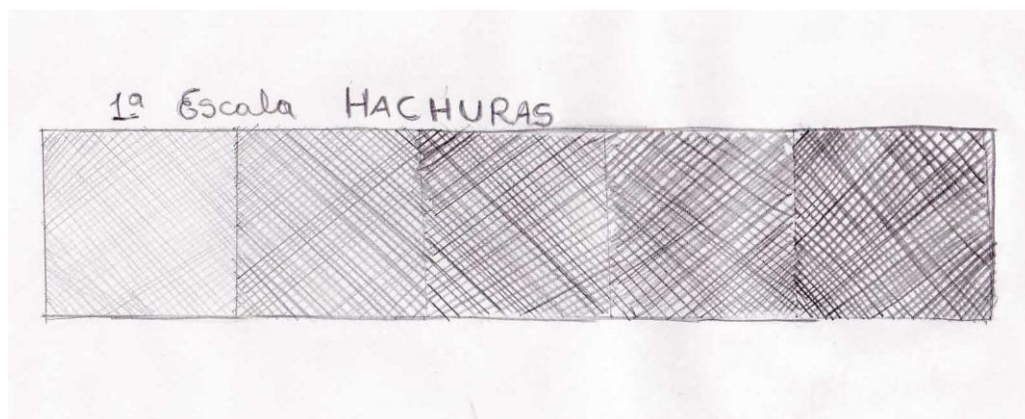
Figura 26. Desenho do ALUNO K, turma T2DES1



Fonte: AVA da disciplina.

A primeira atividade cadastrada no AVA, das disciplinas *T1DES1* e *T2DES1*, foi sobre escalas de cinza. Ela é uma atividade a distância, compondo a carga/horária da disciplina, com objetivo de treinar a firmeza e o traço dos alunos. Os alunos tiveram 15 (quinze) dias para depositar no AVA da disciplina. Para realizar essa atividade, os alunos não contaram com apoio dos OAAVs, pois, a turma não tinha os recebido. Mesmo assim, com pouca experiência no desenho, a maioria dos alunos conseguiu atingir o objetivo.

Figura 24. Escala de cinza – Hachuras do ALUNO A, turma *T2DES1*



Fonte: AVA da disciplina.

Nas turmas *T1HIA1* e *T2HIA1*, a primeira atividade cadastrada no AVA foi escrever um texto sobre o que é arte. Ela é uma atividade a distância, compondo a carga/horária da disciplina. Os alunos tiveram 15 (quinze) dias para depositar no AVA. Nessa atividade, os alunos ainda não tinham recebido o OAAV, fizeram com base em pesquisas na internet. Um dos motivos que levaram os alunos a escrever afirmações infundadas. Os professores não acompanharam a construção dos textos e nem fizeram discussões sobre eles. Então, cada aluno fez seu texto e o *feedback* foi a nota. Muitos, até hoje, não sabem se o que escreveram tem sentido:

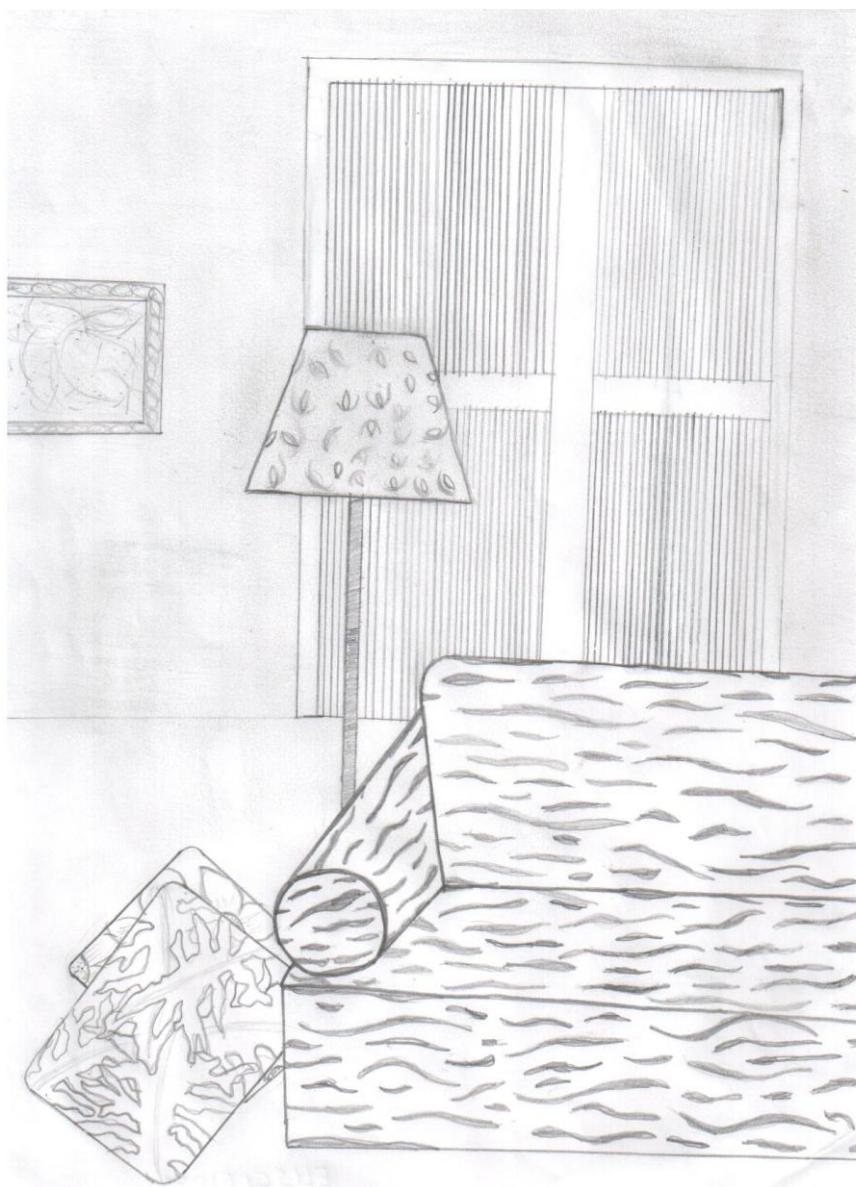
A arte para ser considerada arte, deve receber do público a aprovação, pois são os olhares do outro que faz com que algo seja arte, por mais que o artista veja sua obra como boa, mas sem o olhar do outro, ela passa a ser oculta e apenas mais um trabalho (Informação escrita)⁴⁴

Na resposta do *ALUNO K*, observamos alguns equívocos. Um trabalho que não é visto não recebe o *status* de obra de arte? A arte precisa receber a aprovação do público? O que é belo? Essas questões foram levantadas ou afirmadas de forma equivocada pelos alunos. Além disso, essas questões não foram discutidas na disciplina. Então, nessa primeira atividade, professores e alunos cumpriram uma formalidade institucional de fazer uma atividade.

A segunda atividade da disciplina *T1DES1* foi um exercício sobre textura. Os alunos da turma *T2DES1* fizeram sobre natureza morta. Eles entregaram as atividades, 15 (quinze) dias após a segunda aula presencial, quer dizer, um mês após a primeira aula presencial, observamos um avanço significativo no traço dos alunos. Alguns aspectos contribuíram para isso: 1) os OAAVs estavam disponíveis para estudo; 2) os alunos praticaram em momentos fora da sala de aula; 3) os esclarecimentos do professor, principalmente na segunda aula em que as dúvidas foram retiradas; 4) a mudança no olhar, pelo constante ato de desenhar. As Figuras 28 e 29 são alguns exemplos da atividade 2.

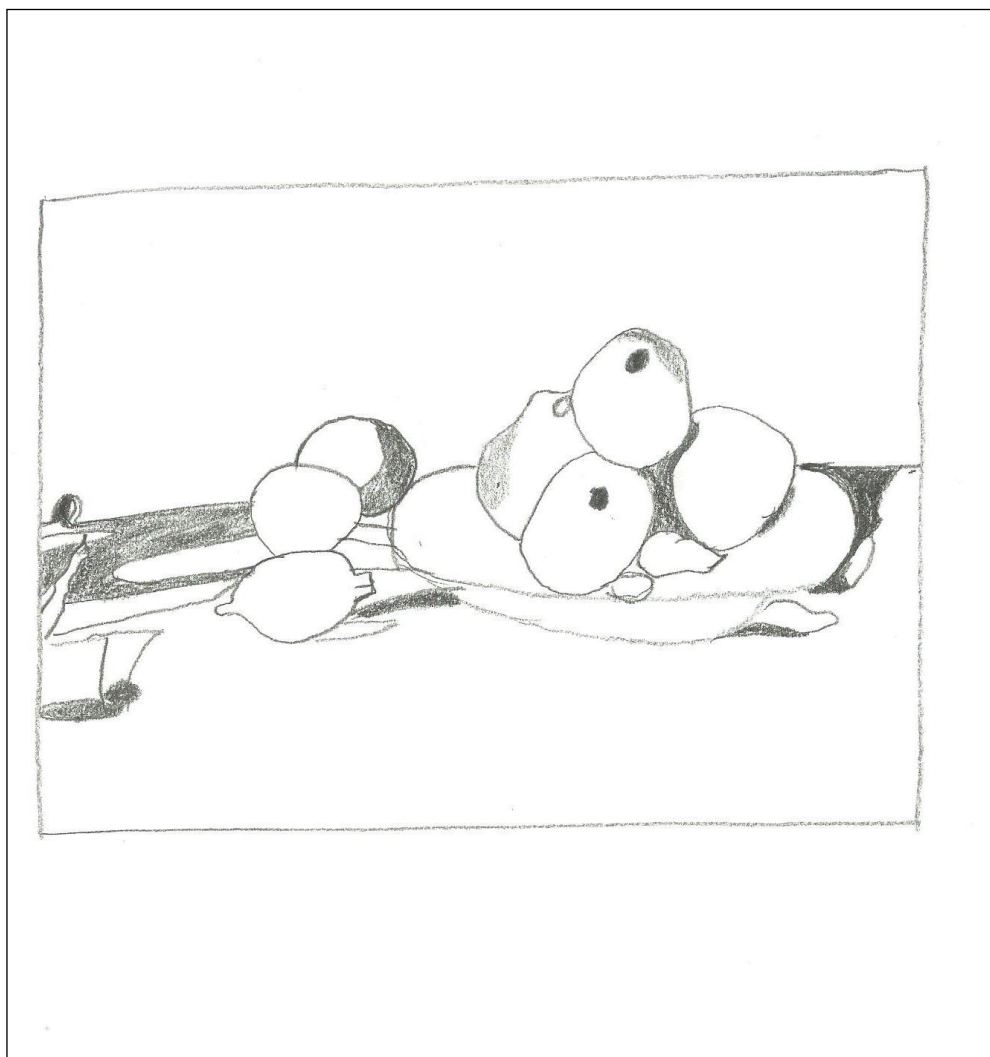
⁴⁴ Parte da resposta da atividade do *ALUNO K*, depositada no AVA da disciplina.

Figura 28. Composição do *ALUNO B*, turma *T1DES1*



Fonte: AVA da disciplina.

Figura 29. Desenho do ALUNO AG, turma T2DES1



Fonte: AVA da disciplina.

A segunda atividade da disciplina *T1HIA1* foi a seguinte pergunta

O historiador da arte Italiano Giorgio Vasari, assim como vários de seus contemporâneos , consideravam a Idade Média como a idade das trevas. Por que eles possuíam tal visão e qual a sua avaliação sobre essa apreciação? (Informação escrita)⁴⁵

⁴⁵ Atividade 2 da disciplina T1HIA1 postada pelo Professor da disciplina

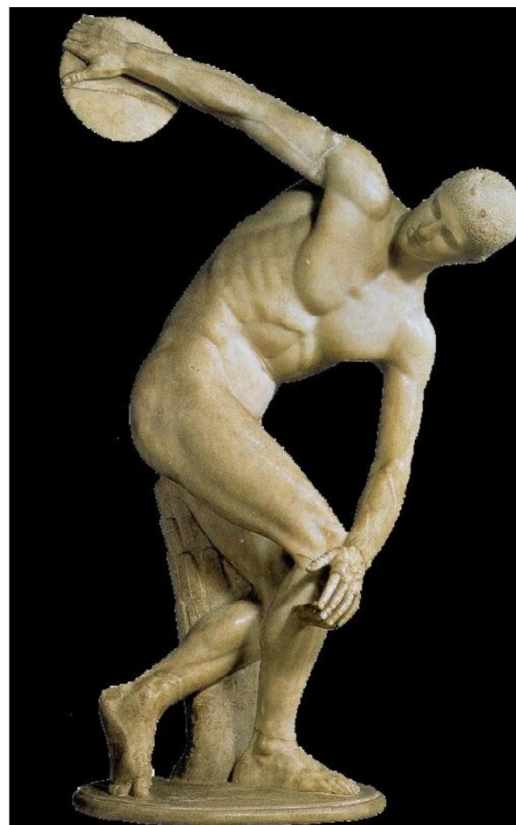
O exercício continuou na linha tradicional em que, solicita do aluno apenas uma pesquisa de fatos, sem reflexões. Além disso, o professor não fez uso de imagens para ampliar as possibilidades de reflexão.

Os alunos da turma *T2HIA1* responderam ao seguinte exercício:

As estátuas Gregas apresentavam uma mobilidade do tronco. Que soluções foram dadas pelos artistas gregos para essa mobilidade?



Kouros



Discóbulo

O professor da turma *T2HIA1* mudou a abordagem, inserindo três imagens na atividade. Mas, conceitualmente, continuou na linha tradicional. A pergunta da questão não solicita uma contextualização e reflexão sobre as imagens, reforça o ensino tradicional da história da arte em que o aluno decora os fatos e acontecimentos.

Com relação à avaliação das disciplinas *T1HIA1* e *T2HIA1*⁴⁶, os professores realizaram provas na mesma linha das atividades, solicitando respostas subjetivas em que o aluno tem que decorar fatos e acontecimentos dos conteúdos abordados nas aulas. Nas disciplinas *T1DES1* e *T2DES1* foi realizado um seminário em que, os alunos apresentaram seus trabalhos desenvolvidos no semestre. Nesse caso, um aspecto positivo nessas avaliações.

3.2.6.2. Turmas *T1DES2*, *T2DES2*, *T1HIA2*, *T2HIA2*

Nessas disciplinas, os alunos receberam os OAAVs dias antes do início das aulas. Os professores aprofundaram os conteúdos apresentados nas disciplinas anteriores, *T1DES1* e *T2DES1*. Além disso, a maior ênfase nas aulas presenciais foi na pintura com uso da perspectiva, luz e sombra. Aspecto pouco explorado nos semestres anteriores.

Nas turmas *T1DES2*, *T2DES2*, *T1HIA2*, *T2HIA2*, na primeira aula presencial, aplicamos um teste⁴⁷, como já dito. Nas disciplinas *T1DES2*, *T2DES2*, verificamos a habilidade de desenhar antes de iniciar a disciplina. Esse teste consistiu em desenhar os objetos colocados a sua frente. Os critérios usados foram os mesmos declarados pelos professores nos OAAVs.

⁴⁶ Nos anexos E e F estão as avaliações.

⁴⁷ Os testes aplicados encontram-se na seção apêndices, apêndice H, I, J.

Figura 25. Fotografia do teste do ALUNO J, turma T2DES2



Fonte: próprio autor.

A maioria dos alunos conseguiu representar o desenho colocado a sua frente. Observamos que nesse momento, aproximadamente oito (8) meses após o primeiro contato com as técnicas de desenho e pintura, os alunos melhoraram sua habilidade em desenhar. Os aspectos mais evidentes estão relacionados ao uso das técnicas de perspectiva e sombra. Ao ingressar no curso, a maioria desses alunos não sabia desenhar um objeto a sua frente, muito menos representá-lo com sombra. Por isso, nas entrevistas, nos questionários e fóruns, constatamos nas respostas dos alunos, a importância: dos OAAVs no processo de ensino/aprendizagem, das interações nas aulas presenciais com o professor e da necessidade de praticar para desenvolver habilidade em desenhar e pintar.

Nos testes das disciplinas *T1HIA2* e *T2HIA2*, verificamos a capacidade de analisar formalmente as imagens antes de iniciar a disciplina. Os critérios usados foram os mesmos declarados pelos professores.

Figura 261. Fotografia do teste da turma T2HIA2



Fonte: próprio autor.

Não interferimos na disposição da turma, organizada pelo professor. Depois da sua devida autorização, aplicamos o teste com os alunos.

A primeira atividade cadastrada no AVA, nas disciplinas *T1DES2* e *T2DES2*, foi sobre pintura. O objetivo era criar uma composição com sólidos geométricos, utilizando tinta acrílica. Essa composição teria que conter sombra e perspectiva. Os alunos tiveram 15 (quinze) dias para depositar essa atividade no AVA da disciplina. Mesmo com pouca experiência na pintura, observamos que a maioria dos alunos conseguiu atingir o objetivo.

Figura 272. Composição do ALUNO S, turma T2DES2



Fonte: AVA da disciplina.

Nas disciplinas *T1HIA2* e *T2HIA2*, a primeira atividade cadastrada no AVA, nas disciplinas, foi solicitar aos alunos que identificassem os nomes das pinturas e seus devidos artistas. Os alunos tiveram 15 (quinze) dias para depositar essa atividade no AVA da disciplina. A inclusão de imagens nas atividades foi um aspecto positivo. Mas a formulação da questão ficou limitada a descrição dos nomes dos artistas e suas obras. Outros questionamentos, tais como sua contextualização e uma iniciação à análise, não foram cobrados.

Figura 283. Atividade 1 turma T2HIA2

Fonte: AVA da disciplina.

A segunda atividade das disciplinas *T1DES2* e *T2DES2* foi sobre natureza morta. O professor abordou esse assunto em sala, mostrou a técnica da acrílica e outras formas de representar a sombra sem o uso da cor preta. Alguns exercícios em sala foram nesta linha. Ao final da segunda aula, o professor solicitou que eles criassem uma pintura com tinta acrílica com o tema natureza morta. Cada aluno iria observar em casa ou na sua região alguma cena e representá-la. Mas, o professor colocou uma exigência: não utilizar a cor preta para fazer as sombras. Os alunos tiveram um prazo de 15 (quinze) dias após a segunda aula presencial, para depositar no AVA, quer dizer, um mês após a primeira aula presencial.

Os resultados foram significativos. O contato com os OAAVs, antes do início da disciplina, foi importante para esse desenvolvimento. Os alunos iniciaram na disciplina com uma base teórica, as aulas foram destinadas aos desafios da prática de pintar, momentos de orientação, resolução de dúvidas, aperfeiçoamento da técnica e novos desafios. As interações professor/aluno foram para aprofundar conhecimento teórico/prático.

Figura 294. Pintura do *ALUNO W*, turma *T1DES2*



Fonte: AVA da disciplina.

Na segunda atividade das disciplinas *T1HIA2* e *T2HIA2* observamos um retrocesso. Os professores voltaram a utilizar questões que não exigem reflexões, como por exemplo: “Como era tratado o uso das cores nas telas pelos impressionistas?” (Informação escrita⁴⁸). Com relação a essa pergunta, a maioria dos alunos apresentou resposta semelhante, declarando que

Os Impressionistas procuravam retratar em suas telas os reflexos que a luz do sol produz nas cores da natureza, as fontes das cores estavam nos raios do sol, qualquer mudança no ângulo destes raios implicava uma alteração de cores e tons. (Informação escrita)⁴⁹.

⁴⁸ Questão da atividade 2 da turma *T2HIA2*, AVA da disciplina.

⁴⁹ Resposta do *ALUNO N* da turma *T2HIA2*

A formulação da pergunta conduz a produção de um texto descritivo. Além disso, nas questões estão subentendidas que elas pretendem identificar o nível do aluno, em uma dimensão avaliativa classificatória.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mais insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 1996, p. 72).

Esses métodos silenciadores da qual se refere Freire (1996) são perfeitamente identificados nessas questões da segunda atividade das disciplinas *T1HIA2* e *T2HIA2*. Elas impossibilitam o exercício da apreciação da obra de arte. Caminha na direção contrária à reflexão e ao desenvolvimento de um pensamento crítico em arte.

Com relação à avaliação das disciplinas *T1DES2* e *T2DES2*, realizada na terceira aula presencial, os professores colocaram a seguinte questão aos alunos: crie uma composição colorida com sólidos geométricos ou natureza morta, utilizando tinta acrílica. Não existia um objeto na frente do aluno, ele teria que utilizar a imaginação e criar essa composição. Com essa avaliação, o professor teve como objetivo verificar se o aluno sabe fazer uma pintura com tinta acrílica, utilizar as regras de composição ensinadas, a perspectiva, luz e sombra com criatividade. A maioria dos alunos conseguiu cumprir o objetivo.

Figura 305. Fotografia da avaliação do ALUNO X, turma T2DES2



Fonte: AVA da disciplina.

Nas disciplinas *T1HIA2* e *T2HIA2*, a avaliação realizada na terceira aula presencial, os professores formularam questões simplistas, buscando: os pontos mais marcantes de cada estilo, numa sequência linear dos acontecimentos, as características mais evidentes de cada artista ou as cores utilizadas por eles. Segundo Efland (2004, p. 138)

La narrativa progressiva también tende a afirmar la hegemonía del arte occidental. Una vez se han establecido estas estructuras de creencias, es difícil desplazarlas con interpretaciones alternativas de la historia. En Educación artística postmoderna: una aproximación al curriculum sugieren enfoques que substituyen las grande narrativas por pequenas narrativas⁵⁰.

⁵⁰ A narrativa progressiva também tende a afirmar a hegemonia da arte ocidental. Estabelecidas essas estruturas, fica difícil mudar para análises alternativas da história da arte. No ensino de Arte pós-moderno: sugerimos um enfoque que substituam as grandes narrativas por pequenas narrativas.

Após a avaliação do professor, aplicamos um teste de conhecimento. Nesse teste, os mesmos critérios da avaliação do professor foram aplicados. No caso das disciplinas *T1DES2* e *T2DES2*, solicitamos que os alunos criassem uma composição com sólidos geométricos, utilizando tinta acrílica.

Figura 36. Fotografia do ALUNO P realizando teste de conhecimento, turma *T2DES2*



Fonte: próprio autor.

Podemos concluir que houve uma mudança significativa na habilidade de desenhar e pintar na maioria dos alunos. Maioria, porque nem todos desenvolveram, alguns alunos precisam de um tempo maior para amadurecer as ideias, os conceitos, a habilidade. Mas, isso não acontece apenas no ensino a distância, temos os mesmos exemplos no ensino presencial. Além disso, as turmas que utilizaram os OAAVs desde o início da disciplina, obtiveram um desenvolvimento mais rápido. As

aulas presenciais dessas turmas foram destinadas ao aprofundamento do conteúdo, os alunos já tinham conhecimento prévio do assunto por meio do OAAV, cabia aos professores, aprofundar os temas, tirar dúvidas, exemplificar e orientar os alunos com relação a sua prática. Ao contrário disso, nas turmas que demoraram a receber os OAAVs, a maioria dos alunos não tiveram nenhum contato anterior com o assunto, os professores ficaram obrigados a apresentar o conteúdo, as aulas tornaram-se mais expositivas, em consequência disso, limitando a prática e a interação.

Com relação ao desenvolvimento da habilidade por meio do OAAV não podemos atribuir isso apenas ao material didático do curso. Como dito, a mudança da maioria dos alunos foi positiva e significativa, mas outros fatores contribuíram para isso. Os OAAVs ajudaram nesse processo apresentando os conceitos e, teoricamente, as técnicas. Mas, não se desenvolve habilidade de desenhar e pintar apenas lendo. Aliado a isso, as interações em sala dos professores/alunos, a vontade de aprender dos alunos, o tempo que eles destinaram para praticar e as interações com o tutor da turma no ateliê do polo. Vale salientar que, essas horas com o tutor da turma não fazem parte do seu trabalho, como já dito nas entrevistas. Essas orientações foram voluntárias, em horário diferente da sua carga de trabalho, não estão previstas no curso e não é a função do tutor. Além disso, os alunos não foram obrigados a comparecer, era um espaço destinado a troca de experiências que funcionou muito bem. Portanto, o OAAV dessas disciplinas, por si só, não contribui para o desenvolvimento da habilidade do aluno.

No teste das disciplinas *T1HIA2* e *T2HIA2*, observamos a capacidade de analisar formalmente uma imagem. A imagem foi retirada do OAAV da disciplina. Podemos concluir que não houve uma mudança significativa na capacidade de analisar uma imagem. A maioria das respostas dos alunos continuou na linha de apresentação de nomes, fatos e datas. Eles não conseguiram demonstrar claramente que conseguem analisar formalmente uma imagem. Essas turmas utilizaram os OAAVs desde o início da disciplina, mesmo assim, os OAAVs não contribuíram para essa mudança. Atribuímos isso às atividades e ao próprio texto desses Objetos de Aprendizagem que direcionaram os alunos para uma postura que não exigiu uma análise. Portanto, o reflexo disso se apresentou no teste.

Nesta parte da Tese, apresentamos o estudo de caso de um curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Fizemos análise dos seus Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais com base no MAEP, apontando suas contribuições. Mas esse método foi elaborado para avaliação dos OAs de uma forma geral, quer dizer, não existem requisitos específicos para os OAAVs. Pensando nisso, apresentaremos no próximo capítulo, os fundamentos, a classificação, as características, os requisitos e as propostas para elaboração dos OAAVs. Agora, os pontos estão avançando. As conexões estão próximas. Esses pontos, até aqui colocados servirão de nós para conexão do próximo capítulo, o último dessa rede, apresentando uma proposta de OAAVs para os cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância.

Os Objetos de Aprendizagem do curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância da *Universidade* investigada foram planejados e desenvolvidos com base em requisitos genéricos. Não encontramos na literatura especializada até 2012, referencial teórico específico para desenvolvimento de OAAVs. Com intuito de auxiliar outras pesquisas nessa área, estamos propondo nesta Tese, requisitos para elaboração de OAAVs para o ensino de Artes Visuais na modalidade a distância. Nesta parte do trabalho, apresentamos os fundamentos dos OAAVs, sua característica, classificação, seus requisitos para elaboração e uma proposta para o desenvolvimento dos OAAVs. Esses fundamentos foram construídos como base no resultado das análises do trabalho de campo e nas triangulações dos autores Efland (2004), Barbosa (2008), Pimentel (1999) e Silva (2002).

4.1. Fundamentos dos OAAVs

Segundo Efland (2004, p. 211) “[...] los fuertes dualismos filosóficos de la cultura occidental han trabajado para separar la mente del cuerpo, lo cognitivo de lo afectivo, lo real de lo imaginário, la ciencia del arte⁵¹”. Esses aspectos colocados pelo autor fundamentam, de modo geral, a concepção dos OAAVs. Na nossa proposta de elaboração desses objetos, partimos da premissa básica que eles sejam planejados, elaborados e desenvolvidos, levando-se em consideração que o ensino de Arte pauta-se na abordagem cognitiva, no uso de narrativas e metáforas.

Além disso, consideramos importante disponibilizar os OAAVs nas mídias impressa e digital. Impressa na forma de livro e digital em um AVA em forma de animações, hipertextos, vídeos, slides, músicas, imagens e livro digital.

No tocante ao processo de interação entre professor/aluno e alunos/alunos, sugerimos o AVA como principal componente desse processo. Mas ele por si só não consegue estabelecer a interação, faz-se necessária a utilização da *webcam*. Aliados a esses, o *email* e as redes sociais. Mas reforçamos a importância

⁵¹ Os fortes dualismos filosóficos da cultura ocidental tem trabalhado para separar a mente do corpo, o cognitivo do afetivo, o real do imaginário, a ciência da arte.

de momentos *online* do professor com os alunos e para isso, sugerimos o uso da *webcam*. Esses momentos são programados com antecedência, podendo acontecer com toda a turma para ser apresentado um assunto, tirar dúvidas, realizar seminários e nas aulas de ateliês, ou em momentos individuais em que professor e aluno dialogam sobre questões da disciplina. Sabemos que esses momentos requerem uma maior infraestrutura por parte da instituição, principalmente de banda larga nas salas e laboratórios para garantir a boa transmissão. Por isso, falamos de momentos programados.

Outro aspecto importante é o processo de avaliação. Não adotamos um controle de gestão, como sugerem alguns autores, e sim um processo avaliativo. Entendemos que o caráter formativo deve prevalecer nesse momento. A avaliação formativa, segundo Pimentel (2009, p. 72), é uma avaliação,

[...] de concepção investigativa e reflexiva. Serve como diagnóstico da situação e profess@r e alun@ cooperativamente buscam a compreensão dos fatos e eventos, não a memorização dos nomes e operações. Seu objetivo é fazer uma ação educacional que abrange a aprendizagem e outras dimensões da personalidade (formação integral).

Para isso, Pimentel (2009, p. 74) sugere algumas estratégias que são: “Pasta/portfólio, Diário de bordo, Autoavaliação, Entrevista, Aferições conceituais e de termos técnicos”. Com base nessa proposta, que foi direcionada para o ensino presencial, adotamos os seguintes critérios: e-portfólio, e-pauta, e-autoavaliação, e-papo.

4.2. Características e classificação dos OAAVs

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos as características dos OAs. Consideramo-las importantes e sua aplicabilidade contribui para a construção de um objeto com qualidade, mas elas foram criadas para qualquer tipo de OA. Por isso, além daquelas, acrescentamos quatro características aos OAAVs, sendo essas específicas: 1) *contextualidade*; 2) *flexibilidade cognitiva*; 3) *potencialidade imaginativa*; 4) *estética*.

Antes de elaborar os OAs de Artes Visuais, devemos levar em consideração alguns aspectos gerais que irão contribuir para o bom desempenho do processo de ensino/aprendizagem. As ideias de integração do conhecimento, flexibilidade cognitiva, imaginação defendidas por Efland (2004), a contextualização, um dos eixos da Abordagem Triangular de Barbosa (2008) e fruição de Pimentel (2010) foram aplicadas ao ensino presencial de Arte, mas, nesta Tese, adotamos essas concepções como ponto de partida para definir as quatro características específicas dos OAAVs.

A Abordagem Triangular tem três eixos indissociáveis: contextualização da imagem, leitura da imagem e fazer artístico. Mas Barbosa (2008) deixa claro que não existe uma sequência linear para trabalhar com esses eixos. Nesta parte da Tese, nos detivemos ao aspecto relacionado às questões em que o objeto artístico é contextualizado, relacionando-o à primeira característica dos OAAVs. Segundo Barbosa (2008, p. 37), “a história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas”. Esse entendimento é reforçado pela autora porque a compreensão contextualizada da obra de arte amplia a compreensão e a conexão dos alunos, fortalecendo o processo de construção do conhecimento. Essas relações serão dilatadas à medida que os contextos sociais forem analisados por eles.

Essa ideia de compreender o contexto do objeto artístico também é utilizada por Efland (2004, p. 214) “El argumento de la integración del conocimiento, en que la interpretación de las obras se refuerza con el conocimiento de ámbitos colaterales, lo que permite al estudiante comprender el contexto de la obra”.⁵² Efland (2004) defende que o estudo de um objeto artístico não deve ser isolado dos contextos que ele pertence ou pertenceu. Aspectos sociais, antropológicos, emocionais, políticos, econômicos e psicológicos têm influência direta e indireta na elaboração e construção desse objeto. Por isso, adotamos a contextualidade como primeira característica dos OAAVs.

⁵² A integração do conhecimento amplia a possibilidade de compreender o contexto da obra. (EFLAND, 2004, p. 214, tradução nossa).

A outra característica, a flexibilidade cognitiva, que, segundo Efland (2004, p. 214),

tiene en cuenta el carácter complejo y mal estructurado del aprendizaje en las artes, que requiere el estudio de casos y su interpretación. Esta falta de estructuración se hace evidente en situaciones de aprendizaje únicas, en que los juicios no pueden guiarse por las reglas o generalizaciones que cubren múltiples casos⁵³.

Um OAAV que se propõe a adotar a flexibilidade cognitiva em seu processo de ensino/aprendizagem deve apresentar diversas estratégias para que isso aconteça. Estratégias essas solidificadas no uso da metáfora e da imaginação. Cada ação configura-se em um estudo de caso, especificamente dos objetos artísticos. Esse estudo não se limita a identificar texturas, cores, volume; ela vai além dos elementos básicos das Artes Visuais. Não deixa de fazer isso, mas de posse disso, alia a uma reflexão crítica da vida e suas relações políticas, sociais e culturais. Muitos desses aspectos são entendidos pelo aluno, construindo assim, seu conhecimento. Esse argumento defendido pelo autor também é defendido por Pimentel (2010, p. 213),

A fruição, inicialmente percebida como ato de prazer, irá proporcionar outras percepções do objeto que não prescindirão do conhecimento em constante construção. Desta forma a fruição pressuporá conhecimento e consequente correlação de elementos contextuais. Assim o contato e percepção acerca dos elementos manifestos no tema de estudo propiciarão uma ampliação qualitativa do olhar discriminador e igualmente questionador de nossos educandos.

A autora defende essa proposta, ampliando as possibilidades, propiciando ao aluno estabelecer conexões e, assim, contribuindo para a construção do aprendizado. Portanto, nesta tese, a flexibilidade cognitiva é a segunda característica dos OAAVs, sendo considerada mediante a fusão das ideias da contextualização e fruição, respectivamente de Barbosa (2008) e Pimentel (2010).

⁵³ Tendo em vista o caráter complexo e mal estruturado da aprendizagem em artes, faz-se necessário utilizar estudo de casos e suas interpretações. Esta falta de estruturação se apresenta evidente nessas situações de aprendizagem, em que as opiniões não podem guiar-se por regras gerais que abarcam múltiplos casos. (EFLAND, 2004, p. 214, tradução nossa)

O terceiro elemento, a imaginação, é definido por Efland (2004, p. 183) como “la acción o el poder de formar imágenes mentales de lo que no está realmente presente para nuestros sentidos o lo que no se há experimentado”⁵⁴. Essa potencialidade humana, à qual ele se refere, estabelece conexões com o uso da metáfora e da narrativa (EFLAND, 2004, p. 214). As metáforas, quando utilizadas no ensino, facilitam a aprendizagem porque permitem associações diversas. “Las artes son lugares em que los saltos metafóricos de la imaginación se precian por su potencial y excelência estética”⁵⁵ (EFLAND, 2004, p. 206). A outra conexão importante é a narrativa. Bruner (1996, p. 90, *apud* EFLAND, 2004, p 205), define narrativa como uma forma de construção dos pensamentos humanos. Mas as narrativas, por serem obras do homem, sofrem influências sociais. Em consequência disso, uma história narrada pode ter diversas versões, o que é salutar para o desenvolvimento cognitivo. Um OA de Artes Visuais que se propõe a adotar a imaginação em seu processo de ensino/aprendizagem precisa apresentar atividades para que isso aconteça. Atividades solidificadas no uso da metáfora e da narrativa. Sendo assim, adotamos, nesta Tese, a potencialidade imaginativa como a terceira característica.

A última premissa é o argumento estético. Os valores estéticos dão aos objetos artísticos um valor cultural. Percebemos esses valores por meio dos nossos sentidos (EFLAND, 2004). Mas Campello (2010, p. 391) alerta que “não existe a ideia de um único valor estético a partir do qual julgamos as obras”. Essa capacidade de julgar tem que buscar uma linha de trabalho que possibilite ampliar o campo e não fechar em uma única proposta, que muitas vezes leva ao preconceito, limitando essa ação. “ Cabe à Estética a missão de retirar das experiências estéticas singulares as conclusões teóricas universais e propor conceitos para a arte. Ao professor, cabe o papel de mediar as experiências estéticas vivenciadas pelos estudantes[...]” (CAMPELLO, 2010, p. 392). No caso do OAAV, devemos ter esse cuidado com as imagens que iremos apresentar e que os textos relacionados a essa

⁵⁴ A ação ou o poder de formar imagens mentais do que realmente não está presente para nossos sentidos ou que não se tem experimentado. (EFLAND, 2004, p. 183, tradução nossa).

⁵⁵ As artes são lugares em que os saltos metafóricos da imaginação se apreciam por seu potencial e excelência estética.

imagem possam permitir reflexão ao aluno e não uma preferência por uma ou outra escola estética. Essa premissa é um elemento importantíssimo na elaboração desses produtos educacionais, tendo em vista que os conteúdos abordados são principalmente imagens e suas relações. Por isso, sugerimos que um OA de Artes Visuais utilize a estética como um dos elementos primordiais no ensino/aprendizagem. Sendo assim, adotamos nesta Tese, a estética como a quarta e última característica desses materiais educacionais.

Apresentadas as características, passamos para a fase de classificação dos OAAVs. A maioria desses objetos encontrados nos repositórios observados, em 2012, apresenta um baixo índice de interatividade, sendo predominantemente nas formas textuais, imagens sem movimento, tabelas e gráficos. Esses OAAVs têm sua importância, mas percebemos a necessidade de criar outros que envolvam o aluno numa atitude mais interativa. Nesta Tese, classificamos os OAAVs como *Objetos de Cognição Visual*. Eles são destinados à autoaprendizagem. Podem combinar textos, imagens, tabelas, gráficos, animações, sons e vídeos. Permitem a execução de uma função específica, simulando uma prática, contribuindo com a construção do conhecimento.

4.3. Requisitos para elaboração dos OAAVs

Os requisitos propostos para elaboração dos OAAVs têm como premissa básica o MAEP de Silva (2002), apresentado no primeiro capítulo desta Tese. Mas esse método foi proposto com objetivo de avaliar produtos informatizados educacionais de qualquer área do conhecimento. A nossa proposta é específica para OAAVs. Além disso, estamos propondo requisitos que contemplam aspectos *ergonômicos, pedagógicos, interativos e de interação* específicos para as Artes Visuais. Fundamentam-se nas ideias de Efland (2004) com o conceito de rede cognitiva de conceitos entrelaçados, Barbosa (2008) a partir de estudos sobre Abordagem Triangular e Pimentel (1999), com sua Abordagem Teórica sobre Currículo dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Teorias que defendem a arte como área de conhecimento. Sendo assim, concepções e aspectos não abordados pelo MAEP.

4.3.1. Requisito *ergonômico* para o desenvolvimento dos OAAVs

O requisito *ergonômico* tem os seguintes subrequisitos: *orientação e harmonia visual*.

O primeiro subrequisito adotado é o da *orientação*. Um OAAV apresenta essa característica quando disponibiliza informações necessárias à orientação do aluno. Ele deve ser observado com os seguintes desdobramentos:

- O OAAV disponibiliza um glossário de termos técnicos em Artes Visuais?
- Os capítulos são facilmente identificados?
- As informações do OAAV possuem boa organização mantendo a conexão entre as partes?
- As informações são claras?
- As abreviaturas são curtas?
- As fontes são legíveis e apropriadas ao assunto abordado?
- O espaçamento é adequado para uma leitura confortável?

O segundo subrequisito é o da *harmonia visual*. Existe *harmonia visual* quando as imagens, os vídeos, as fontes e as cores estão em perfeita conexão. Ele deve ser observado com os seguintes desdobramentos:

- O OAAV apresenta ícones com alta qualidade de imagem?
- Existe equilíbrio visual na composição das páginas?
- As imagens são de alta qualidade?
- Existe uma harmonia nas cores dos botões ou ícones, textos e plano de fundo?
- As formas dos botões ou ícones e sua ordenação são adequadas ao assunto abordado?
- Existe uma padronização dos botões ou ícones?
- Existe uma padronização nos títulos dos capítulos e seções?

- Existe uma padronização na disposição das imagens e textos?

4.3.2. Requisito *pedagógico* para o desenvolvimento dos OAAVs

O requisito *pedagógico* tem os seguintes subrequisitos: *cognição imaginativa, encadeamento da aprendizagem em artes visuais, acompanhamento do desempenho de aprendizagem em artes visuais e evidência político pedagógica em artes visuais.*

O primeiro subrequisito adotado é propiciar a *cognição imaginativa*. Acontece quando um OAAV apresenta-se com uma proposta cognitiva de ensino/aprendizagem e de uma didática que facilitem a construção do conhecimento. Ele deve ser observado com os seguintes desdobramentos:

- Cada unidade ou capítulo do OAAV inicia com uma introdução?
- Existem metáforas?
- O conteúdo está em rede?
- Os objetivos de aprendizagem são coerentes com as finalidades cognitivas do OAAV?
- Os objetivos específicos são coerentes com o grau de complexidade e do assunto?
- O OAAV apresenta sugestões de outras fontes de pesquisa, estimulando a integração do conhecimento em Artes Visuais?
- O OAAV estimula o desenvolvimento de tarefas que possibilitem a fruição?
- Os exercícios auxiliam na construção do conhecimento do aluno?
- Os exemplos de cognição imaginativa e as metáforas inseridas no OAAV colaboram com a construção do conhecimento?
- O OAAV favorece o exercício da cognição imaginativa?

O segundo subrequisito é o *encadeamento de aprendizagem em artes visuais*. Podemos comprovar a existência quando o OAAV consegue propiciar aos alunos a aprendizagem necessária em conformidade com os seus objetivos. Ele deve ser observado com os seguintes desdobramentos:

- A aprendizagem tem como fator de referência principal o cumprimento dos objetivos do OAAV?
- Os termos técnicos das Artes Visuais são explicados com clareza?
- Os conteúdos estão expostos de forma que facilitam a construção do conhecimento?

O terceiro subrequisito é o *acompanhamento de Desempenho da Aprendizagem em Artes Visuais*. Acontece quando o OAAV propicia ao aluno exercícios e testes que favorecem desafios e construção do conhecimento em rede. Ele deve ser observado com o seguinte desdobramento:

- Existem mecanismos de avaliação formativa ou e-autoavaliação formativa no OAAV?

O quarto e último subrequisito é o da *evidência político pedagógica em artes visuais*. Quando o OAAV apresenta claramente pertinência com os objetivos políticos pedagógicos da instituição e/ou dos alunos. Ele deve ser observado com os seguintes desdobramentos:

- Os objetivos do OAAV são coerentes com os conteúdos apresentados?
- O OAAV apresenta uma filosofia pedagógica clara no seu conteúdo (tipo cognitiva)?

4.3.3. Requisito *interativo* para o desenvolvimento dos OAAVs

O requisito Interativo refere-se aos mecanismos disponíveis pelo OAAV que irão propiciar ao aluno uma ação sobre o objeto. Apontamos os seguintes subrequisitos: *ramificação e esfera informacional*.

O primeiro subrequisito é o da *ramificação*. Ele acontece quando um OAAV é elaborado e desenvolvido de uma forma que possibilite ao aluno acessar, de qualquer ponto, o módulo ou capítulo que ele deseja utilizar, sem necessariamente seguir uma ordem linear de ações. Ele deve ser observado com os seguintes desdobramentos:

- Todos os módulos ou páginas do OAAV são conectáveis e/ou acessíveis ramificadamente?
- Existe sistema de busca ou índice?
- Existem botões de navegação ou ícones indicativos?

O segundo subrequisito é o *esfera informacional*. Ele acontece quando um OAAV é elaborado e desenvolvido de uma forma que apresenta informações que facilitam a interatividade com o aluno. Ele deve ser observado com os seguintes desdobramentos:

- Existe informação que auxilie na interatividade?
- As informações são posicionadas harmoniosamente nas páginas, sejam animadas ou estáticas?
- As imagens de caráter informativo estão com boa resolução?

4.3.4. Requisitos de *interação* para auxílio dos OAAVs

O Requisito de interação refere-se aos recursos disponíveis no AVA do curso que, irão propiciar o contato entre professor/aluno e aluno/aluno. Apontamos os seguintes subrequisitos: *interação online* e *interação offline*.

O primeiro subrequisito é a *interação online*. Ele acontece quando o AVA da disciplina disponibiliza recursos necessários para uma interação de forma síncrona. Ele deve ser observado com os seguintes desdobramentos:

- Existe o e-papo? Recurso que propicia diálogos de forma síncrona entre professor/aluno e aluno/aluno, por meio de *webcam* ou outro dispositivo de áudio e vídeo em tempo real.
- Existe um chat? Conversa de forma síncrona com o professor/aluno e aluno/aluno.

O segundo subrequisito é a *interação offline*. Ele acontece quando o AVA da disciplina disponibiliza recursos necessários para uma interação de forma assíncrona. Ele deve ser observado com os seguintes desdobramentos:

- O AVA propicia ao professor acompanhar os alunos nas fases de desenvolvimento dos exercícios?
- Existe e-Portfólio? Quer dizer, um espaço no AVA, destinado ao armazenamento de trabalhos desenvolvidos pelos alunos durante a disciplina.
- Existe uma e-pauta? Quer dizer, fórum no AVA.
- Existem recursos como hipertexto, hipermídia, áudio e vídeo com imagens apropriadas ao conteúdo de Artes Visuais no AVA?

4.4. Planejamento e desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais aos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância

Antes de iniciar a elaboração do OAAV, propomos que seja montada uma equipe multidisciplinar de trabalho composta por um coordenador geral, coordenador de planejamento e supervisão de conteúdo, professores conteudistas, diagramadores, revisores, ilustradores, pesquisadores iconográficos.

Após a formação da equipe, definimos as ações filosóficas pedagógicas que, sugerimos a Imaginação cognitiva. Os capítulos sejam iniciados com uma introdução, o texto seja escrito em rede com a presença de metáforas em todo o livro, outras fontes de consulta sejam disponibilizadas. A aprendizagem tem como fator de referência principal o cumprimento dos objetivos. Os exemplos de Cognição imaginativa e as metáforas inseridas no OAAV colaboram com a construção do

conhecimento. Os termos técnicos das Artes Visuais são explicados com clareza, os conteúdos estão expostos de forma que facilitam a construção do conhecimento.

Com relação aos exercícios e às avaliações propostos no OAAV, sugerimos que eles sejam elaborados de uma forma que estimule a fruição, favorecendo a imaginação cognitiva.

Nos aspectos ergonômicos, devemos escolher as cores dos botões ou os ícones, as fontes e o plano de fundo em harmonia. Além disso, padronizar botões, ícones, tamanho das fontes para os títulos dos capítulos, seções e corpo do texto, disposição das imagens e textos.

Com relação à interatividade e interação abordaremos esses assuntos em separado. Sugerimos aspectos diferenciados entre os OAAVs digitais e impressos.

4.4.1. OAAV Impresso

O OAAV impresso é muito importante, porque algumas pessoas não têm acesso às TICs ou mesmo as que têm acesso, essas tecnologias em alguns momentos podem estar indisponíveis.

A ergonomia do OAAV tem que ser pensada de uma forma que facilite o desenvolvimento da construção do conhecimento, um formato que proporcione espaço suficiente para uma leitura agradável, imagens com qualidade e colocação de ícones informativos sem prejudicar o texto. O conteúdo organizado por capítulos. Padronização do alinhamento, dos títulos dos capítulos e do tamanho das fontes em conformidade com seu nível de importância.

Sugerimos que, a primeira página de cada capítulo apresente um cabeçalho superior com uma barra horizontal, sobre essa barra o título do capítulo, com fonte destacada e alinhamento padronizado. A cor da fonte tem que estar em harmonia com a barra horizontal. Além disso, objetivos e introdução e um ícone destacando a indicação do capítulo.

As outras páginas dos capítulos numeradas com nome da disciplina e/ou nome do capítulo. O corpo do texto com as informações claras e conectadas, e

espaçamento adequado para uma leitura confortável conforme normas da ABNT. Com relação às imagens, elas precisam ter alta resolução, preferencialmente coloridas. Sugerimos padronizar um tamanho para as imagens, sua posição entre o texto e a quantidade em cada página.

Os ícones também com qualidade de impressão e padronizados em conformidade com o que eles representam, e em harmonia visual. Sugerimos que os ícones fiquem localizados nas laterais dos textos para não atrapalhar o fluxo da leitura.

Outro aspecto importante é a interatividade do OAAV. Sugerimos que tenha um índice e as páginas contenham ícones informativos posicionados, harmoniosamente, facilitando a interatividade. Para editar esses livros apontamos o *software* proprietário *Indesign CS5 da Adobe* e o *Scribus*, *software* livre.

4.4.2. OAAV Digital

Nos OAAVs digitais, as opções ampliam-se. Podemos produzir livro digital, slides, vídeos, animações, hipertexto/hipermídia, além das possibilidades de interação por videoconferência e *webconference*.

No tocante ao livro digital⁵⁶, sugerimos gerar nas extensões PDF e/ou epub⁵⁷. Quanto ao PDF, alguns editores de texto convertem para esse formato sem perder a qualidade. Nos *softwares* proprietários apontamos o *Word 2010 da Microsoft*, o *Indesign CS5 da Adobe*, o *CorelDraw X3 da Corel*. Nos *softwares* livres *OpenOffice 2.0* e *PDFCreator 1.5.1*. Para produzir livros com a extensão epub, sugerimos o editor SIGIL. Esse editor é gratuito e multiplataforma. Então, o livro digital que for criado nesse editor poderá ser lido em *eReaders*⁵⁸ *Windows*, *Linux* ou *Mac*. Nos requisitos ergonômicos, pedagógicos e interativos podemos adotar as mesmas sugestões do livro impresso.

⁵⁶ O livro digital ou e-book é um livro em formato eletrônico.

⁵⁷ EPUB é um formato de arquivo digital para ebooks. É livre e aberto. Criado pelo International Digital Publishing Forum

⁵⁸ Leitor de livro digital.

No caso do hipertexto/hipermídia as possibilidades são ampliadas, principalmente com relação à interatividade. Esse formato permite em um único local e ao mesmo tempo utilizar, texto, vídeo, áudio e animação. Diversos *softwares* proprietários e gratuitos estão no mercado para produção desses sistemas. Sugerimos o *Dreamweaver CS5 da Adobe* e o *eXe 1.04 – eLearning XHTML editor* (<http://exeelearnig.org>), *software* livre.

Essas ferramentas rodam, diretamente no navegador de internet, possibilitam desenvolver OAAVs ramificados com diversas funcionalidades: textos, animações, vídeos, músicas, fotos, questionários, atividades e avaliações. Os arquivos produzidos são utilizados em qualquer plataforma por meio de um navegador *web* e/ou integrado ao AVA do curso.

Sugerimos que a página inicial seja dividida em abas, em cada aba, o *link* para cada capítulo, facilitando a ramificação. Com relação ao formato, 800x600 pixels, centralizado. Na parte superior da tela, uma barra horizontal com o nome da disciplina em negrito e um espaço destinado a uma imagem que represente o curso ou o capítulo. Na barra horizontal inferior, nome do professor e/ou da disciplina.

A página inicial de cada aula inicia com uma introdução e objetivos. Ao clicar na aba da aula ela fica destacada, facilitando a navegação. Os *menus* e *submenus* estão presentes em todas as páginas, possibilitando uma navegação ramificada. As animações e os vídeos podem ser inseridos nas páginas, ampliando a interatividade. Nesse caso, sugerimos que sejam inseridos centralizados nas páginas entre o texto, tamanho mínimo de 400x400 *pixels*. As animações possibilitam ao aluno visualizar e exercitar uma simulação. “Ressalta-se ainda a possibilidade de construção de narrativas visuais em animação que envolvam o pensamento analógico e metafórico” (GINO, 2009, p. 25). Os conteúdos animados propiciam um maior entendimento do assunto, por exemplo, as cores sendo misturadas ou ele mesmo exercitar a mistura das cores com auxílio do *mouse*. Além disso, simular uma composição em cores, desenhar, colorir e segundo O’Day (2006 *apud* GINO, 2009, p. 25) “o aprendizado é mais efetivo com a combinação de palavras e imagens (efeito multimídia) ou com a sobreposição de palavras escritas e

imagens (efeito da contiguidade espacial), se comparados com a utilização isolada de palavras”.

Os OAAVs produzidos em forma de animações favorecerem a compreensão do texto impresso e digital das disciplinas dos cursos de licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Essa possibilidade de apresentar alguns conceitos com movimento e sons, amplia a capacidade do aluno de entender o assunto das aulas. Essa estratégia de utilizar animações como OAAVs, em conjunto com outras mídias, contribui com o aprendizado em Artes Visuais, possibilita aos alunos o acesso à informações da disciplina antes dela iniciar. Em consequência disso, o aluno vai para as aulas presenciais com alguma bagagem teórica e consegue dialogar com o professor com mais propriedade.

Os vídeos possibilitam que os alunos possam ver uma técnica sendo executada e rever quantas vezes ele desejar (BARTHES, 1984). Principalmente nas disciplinas que necessitam de muita prática para desenvolver a habilidade. Essas demonstrações por meio de vídeo favorecem o ENSaD, colaboram para o desenvolvimento da autonomia do aluno, preparam para os encontros presenciais e reforçam a aprendizagem.

As fotos e as ilustrações não precisam ter alta resolução, mas, com relação ao tamanho, sugerimos no mínimo 300x300 pixels. O corpo do texto com as informações claras e conectadas, e espaçamento adequado para uma leitura confortável conforme normas da ABNT.

4.4.3. WebConference

A *webconference* é uma excelente possibilidade de interação. A maioria dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância não utiliza ou raramente faz uso desse meio como interação. Em 2013, vários computadores saem de fábrica com *webcam* embutidas. A maioria das instituições mantém em seus polos, um laboratório de informática com internet. Então, é possível realizar em uma disciplina a distância, no mínimo dois encontros por *webconference* entre professor

e a sua turma. Pesquisas desenvolvidas por Lima (2002) comprovaram a importância do uso da *webcam* no ensino de Arte incorporado em um AVA, possibilitando uma presença virtual do professor, propiciando interação entre ele e o aluno, diminuindo as dúvidas, melhorando a técnica e a habilidade dos educandos. O *software moodle* permite inúmeras possibilidades de implementação. A incorporação de um módulo de *webconference* no AVA do curso amplia as contribuições dos OAAVs. Faz-se necessário, um maior investimento institucional em TICs, com intuito de contribuir e melhorar, a autonomia dos alunos, e em consequência disso, o processo de ensino aprendizagem em Artes Visuais na modalidade a distância.

Iniciamos uma busca continua, na tentativa de entender os Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais na modalidade a distância. Nossa proposta foi discutir e apresentar as contribuições dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais nessa modalidade de ensino, na tentativa de apontar possíveis modificações no cenário atual. Para isso, adotamos como referencial teórico, a linha de Efland (2004) com o conceito de rede cognitiva de conceitos entrelaçados, Barbosa (2008) a partir de estudos sobre Abordagem Triangular, Pimentel (1999), com sua abordagem teórica sobre currículo dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Silva (2002) com seu Método Ergopedagógico Interativo de Avaliação para Produtos Educacionais Informatizados (MAEP).

Estabelecemos as relações entre as abordagens cognitivas e os Objetos de Aprendizagem, bem como seu conceito, suas características e requisitos necessários, com intuito de propor os Objetos de Aprendizagem em Artes Visuais. Além disso, fizemos um breve panorama sobre o ensino a distância no Brasil, apontando alguns aspectos qualitativos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Propusemos os fundamentos dos OAAVs, suas características, sua classificação, seus requisitos e suas sugestões para planejamento e elaboração, contribuindo assim para ampliar o alcance desses materiais disponibilizados aos alunos.

Na tentativa de melhorar a compreensão sobre os Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais, investigamos um curso de Licenciatura em Artes Visuais, especificamente, tentando compreender como eles funcionam e suas contribuições. Ao observar o funcionamento do curso e dos seus OAAVs pudemos estabelecer novos nós e os desafios foram aparecendo. Encontramos uma comunidade com poucos recursos financeiros, sede do polo em processo de estruturação, com internet lenta, poucas e inadequadas salas de aula para as disciplinas *T1DES1*, *T1DES2*, *T2DES1*, *T2DES2*. Além disso, a maioria dos alunos das turmas reside distante do polo e fazem longas viagens para assistir às aulas

presenciais, não tem computador em casa e em suas cidades não são disponibilizados gratuitamente acesso a internet. No tocante aos professores, a maioria deles não tem experiência no ensino a distância e não são preparados para ensinar nessa modalidade de ensino. Muitas vezes reproduzem a mesma aula do ensino presencial, não disponibilizam tempo para acompanhar os alunos e alguns nem acreditam que é possível ensinar/aprender a distância. Necessitamos, urgentemente, preparar os alunos de licenciatura para o exercício de suas atividades docentes no ENSaD, poucos cursos de licenciatura em Artes Visuais no Brasil oferecem disciplinas que preparam o futuro professor para o exercício de suas atividades no ensino a distância. O foco ainda é o ensino presencial. Com relação aos OAAVs também temos desafios. Os repositórios nacionais gratuitos ainda são poucos e os existentes disponibilizam uma quantidade ínfima para o ENSaD de Artes Visuais. Além disso, poucas instituições tem uma equipe multidisciplinar preparada para o desenvolvimento de OAAVs, a maioria limitando-se à produção de livros impressos.

Mas alguns aspectos positivos aconteceram durante esse processo de investigação. Depois das entrevistas e questionários, observamos algumas mudanças: as turmas receberam os OAAVs antes do início das aulas presenciais, o polo foi transferido para novas instalações com salas apropriadas para disciplinas teóricas e práticas, algumas disciplinas incorporaram vídeo/aula e chat no AVA e fomos convidados pelo coordenador do curso para apresentar nossa proposta com fins de possível implantação no curso.

Precisamos estudar outras possibilidades para o desenvolvimento do ensino de Artes Visuais na modalidade a distância. As possibilidades, os limites e as contribuições dos OAAVs não se esgotam nesta Tese. Outras pesquisas virão, contribuindo para o avanço dessa modalidade de ensino nas Artes Visuais. Outras questões, que não foram abordadas aqui, servirão de norte para nossas próximas ações, tais como: elaborar uma metodologia de avaliação para OAAVs, criar uma metodologia de avaliação do processo de ensino/aprendizagem nos cursos de licenciatura em Artes Visuais a distância, desenvolver e disponibilizar OAAVs para os diversos níveis do ensino de Arte, avaliar o nível de aprendizagem dos alunos com o uso de OAAVs, criar uma metodologia para elaboração de OAAVs, discutir e propor

uma abordagem metodológica para os cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, fundamentar uma proposta de disciplina que prepare os futuros professores para atuarem no ENSaD.

Comprovamos a importância dos OAAVs no processo de ensino/aprendizagem desse curso. Cada tipo de OAAV apresentado nesta Tese tem um papel fundamental na formação do aluno, por meio de triangulações indissociáveis, porém não hierárquicos, entre OAAV impresso, digital e as interações por meio de *webconference*.

Assim como as ideias de cognição em arte hoje são uma realidade, o ensino de Artes Visuais a distância também pode mostrar-se como um ensino que possibilite conhecimento com qualidade e de forma democrática. Possibilidades sempre existirão, devemos tentar expandir os limites, na certeza de que sempre teremos que avançar na construção do conhecimento.

Referências

- ANDRADE, Pedro Pereira de. *Novas tecnologias em Informática*. 2000.198 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- ARETIO, L.G. *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel, 2007.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9241-11: Requisitos ergonômicos para trabalho de escritórios com computadores: orientações sobre usabilidade*. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSUNÇÃO, Ana Cláudia Lopes de; COSTA, Fábio José Rodrigues da. *Desenho e pintura I*. Fortaleza: RDS, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____, Ana Mae. (org). *Arte/educação contemporânea: consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____, Ana Mae. *A Imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARROSO, Pacelli Cordeiro. *Desenho e pintura II*. Fortaleza: RDS, 2010.
- BARTHES, R. *A Câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008*. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 23 abr. 2011.
- BRASIL. CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf >. Acesso em: 13 jul. 2011.
- BRASIL. D.O.U.(Diário Oficial da União). *Decreto n° 2.494 de 10 de fevereiro de 1996*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2011
- BRASIL. MEC. *Banco Internacional de Objetos Educacionais*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: < <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

_____. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. *Portaria nº 7 de 22 de fevereiro de 2006*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. *Sistema e-MEC*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 mar. 2012.

BRASIL. MEC/CAPES. *Universidade Aberta do Brasil*. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

BRASIL. MEC/CONAES. *Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_bacharelado_licenciatura3.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2011.

BRASIL. MEC/SEED. *Decreto Nº. 5.622. de 19 de dezembro de 2005*. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 19 fev. 2012.

_____. *Objetos de Aprendizagem*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://rived.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

_____. *Referenciais de Qualidade de EAD para Cursos de Graduação a Distância*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. *Sistema de Gestão Tecnológica*. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://sip.proinfo.mec.gov.br/sissed_fra.php>. Acesso em: 01 ago. 2012.

CALLEGARO, Tania. *Ensino de arte e os projetos colaborativos via internet*. 1999. 247 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes/ECA da Universidade de São Paulo. São Paulo.

CAMPELLO, Sheila Maria. O Ensino da arte no ciberespaço: a proposta metodológica do curso ARTEDUCA. In: Ana Mae Barbosa, Fernanda Pereira da Cunha.(Orgs). *Abordagem triangular no ensino de artes e culturas visuais*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 381- 409.

CHARLIER, B.; PERAYA, D. *Apprendre les technologies pour l'éducation: analyse decas, théories de référence, guides pour l'action*. De Boek, Bruxelles – Belgica (2002).

COSTA, Diego Passos; DOURADO, Patrícia; Pereira, Alex; SANTANCHE, André. *O Desenvolvimento de jogos baseado em OA para e-learning*. In: XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. 19, 2008, Fortaleza. Anais... Fortaleza: SBC/SBIE, 2008, 1 CD.

CRV- Centro de Referência Virtual do Professor (SEE/MG). *Biblioteca virtual*: 2005. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2011.

EFLAND, Arthur D. *Arte y cognición*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino por problema: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.2, p. 403 – 418, abr/jun. 2012.

GAMA, Carmem Lúcia Graboski da. *Método de construção de objetos de aprendizagem com aplicação em métodos numéricos*. 2007. 210 p. Tese (Doutorado em Engenharia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

GILLI, Michel. *Aproches socio-construtives du développement cognitif*. In: GAONAC'H, Daniel e GOLDER, Caroline. *Profession enseignant: manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette Education, 1995.

GINO, Maurício Silva. *Uso de ferramentas de comunicação e informação no ensino e na divulgação de técnicas cirúrgicas em medicina veterinária*. 2009. 83 p. Tese (Doutorado em Ciência Animal). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

GUIMARÃES, Leda. Desafios na formação de arte educadores na modalidade a distância na Faculdade de Artes Visuais – FAV- UFG. In: ASSIS, Henrique Lima; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira; e outros. (Orgs). *O ensino de artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia, 2009. p. 91-97.

_____. Quem tem medo de estágio? novos e velhos temores na formação de professores na modalidade a distância. In: REBOUÇAS, Moema Martins; COLA, Cesar Pereira (Orgs). *Espaços de formação em arte*. Vitória: Edufes, 2010. p. 47 - 64.

HENRI, France; DORÉ, Sylvie. *Environnement d'apprentissage multimédia*. Quebec: Tél-Université & Ecole de Technologie Supérieur, 1997.

HODGSON, B. *Key terms and issues in open and distance learning*. London: Kogan Page, 1993.

IEEE Learning Technology Standards Committee (IEEE/LTSC). *'IEEE standard for learning object metadata'*. 2002. Disponível em <<http://ltsc.ieee.org/wg12/>> . Acesso em: 23 abr. 2011.

KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. 3. ed. Londres: Routledge, 1996

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 22. ed. São Paulo : Edições Loyola, 2008.

_____. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo : Cortez, 2012.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n 17, p. 153 – 176. 2001. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2074/1726>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de; OLIVEIRA, Antonio Mauro; RAMALHO, Geber Lisboa. WebFlauta - uma aplicação EaD para ensino da flauta doce. In: XXII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. 22, 2002, Florianópolis. *Anais...* Santa Catarina: UFSC, p 15 - 30.

LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. *A Abordagem triangular como base na elaboração de objetos de aprendizagem no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará*. In: XXI Congresso Brasileiro da Confederação de Arte Educadores do Brasil, 21, 2011, São Luís. *Anais eletrônicos...* Maranhão: UFMA, 2011. Disponível em: <<http://www.faeb.com.br/livro/Comunicacoes/a%20abordagem%20triangular%20como%20base%20teorica.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2012.

_____. *WebFlauta - Uma aplicação EaD para ensino da flauta doce*. 2002. 130 p. Dissertação (Mestrado em Computação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

MAIA, Carmem ; MATTAR, João. *ABC da EAD*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTON, Philippe; HARVEY, Denis. *L'Évaluation des systèmes d'apprentissage multimédia interactive*. Groupe de Recherche GRAIN. Faculté des Sciences de l'Éducation. Université LAVAL, 2001.

MENDES, R. M.; SOUZA, V.I.; CAREGNATO, S. E. *A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem*. 2004. Disponível em <http://www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/rozimaramendes.html> Acesso em: 23 abr. 2011.

MERLOT – Multimedia educational resource for learning and online teaching. *Learning Materials Arts*. 2011. Disponível em :<<http://www.merlot.org/merlot/materials.htm;jsessionid=D61B9FA513BD31AB13314550F950B438?category=2175&sort.property=overallRating>>. Acesso em: 14 jul. 2011.

MIRANDA, Dilmar Santos de. *História da Arte I*. Fortaleza: RDS, 2010.

_____. *História da Arte II*. Fortaleza: RDS, 2010.

MIT- Massachusetts Institute Of Technology. *MITOPENCOURSEWARE.2011*. Disponível em: < <http://ocw.mit.edu/courses/>>. Acesso em: 14 jul. 2011.

MOORE, M. Teoria da distância transactional. In: KEEGAN, D. *Theoretical principles of distance education*. Londres: Routledge, 1993, p. 22 – 38.

MOORE, M.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. *Ci. Inf. [online]*.1997, vol.26, n.2.

_____. Como utilizar as tecnologias na escola. *NET*. nov. 2007. Disponível em: <http://eca.usp.br/prof/moran/utilizar.htm>. Acesso em 23 jun. 2010.

_____. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, Valeria Amorim (org). *Educação a distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011. p. 45 - 86.

_____. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, Valeria Amorim (org). *Educação a distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011b. p. 111 - 134.

_____. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Novos caminhos do ensino a distância. *Informe CEAD – Centro de Educação a Distância*. SENAI. Rio de Janeiro, Ano 1, n.5, out/nov/dez 1994, p.1-3.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. Educação a distância e sua contribuição na mudança de paradigmas educacionais na formação de professores. In: *Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2006.

NUERE, Silvia. E-learning y educación artística: hacia la enseñanza virtual de las artes visuales.” In: *Arte, Individuo y Sociedad*. Vol.14, 2002, p.79-103. Disponível em < <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0202220079A.PDF>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Yves de la et alli. Piaget, Vigotsky, Waalon. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PALLOFF, Rena. M.; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAPERT, Seymour. *A Máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERAYA, Daniel. Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements? *Actes des Journées d'études "Eduquer aux médias à l'heure du multimédia"*. Conseil de l'éducation aux médias. Bruxelles, décembre, 1999.

PEREIRA, Fabrício Andrade. *O Conhecimento epistemológico e o conhecimento em arte: análise de paradigmas do século XXI sob enfoque transdisciplinar*. 2011. 133 p. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PEREIRA, Patrícia de Paula. *O Estudo de jogos eletrônicos como material didático para o ensino de artes visuais via Web*. 2008, 200 p. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Belas Artes – EBA da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Forense, 1972.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

_____. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: Ana Mae Barbosa.(Org). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 113-121.

_____. O Ensino de Arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. In: NAZARIO, L ; FRANÇA, Patricia (Org). *Concepções contemporâneas da arte*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 311-317.

_____. Avaliação em arte: desafios e pressupostos. In: ASSIS, Henrique Lima; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira; e outros. (Orgs). *O Ensino de artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia, 2009. p. 71-75.

_____. Arte não é comunicação. *NET*. nov. 2008. Disponível em< <http://www.nucleododirceu.com.br/arte-nao-e-comunicacao/>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

_____. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira da.(Orgs). *Abordagem triangular no ensino de artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 211-228.

POGGELER, Franz. *Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik*. Stuttgart: Kohlhammer, 1974.

PRADO, M.E.B.B.; VALENTE, Jose Armando. A Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. (org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Nied-Unicamp, 2002. p. 27 - 50. Disponível em< <http://www.nied.unicamp.br/oea/>>. Acesso em: 18 set. 2012.

_____. A Formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica: a educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: VALENTE, J. A. (Ed.). *Formação de educadores para o uso de informática na escola*. Campinas: Nied-Unicamp, 2003. p. 21 - 38. Disponível em< <http://www.nied.unicamp.br/oea/>>. Acesso em: 18 set. 2012.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em artes visuais. *Porto Arte*, Porto Alegre, v.7, n.13, p. 81–95, nov. 1996.

SALVADOR, Cesar Coll. *Desenvolvimento psicológico e educação*. São Paulo: Artmed, 2004.

SANTOS, Francisléia Giacobbo dos. A Importância do tutor presencial na educação a distância. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.8, p. 1–9. 2009.

SCAPIN, D.L.; GARRIDE, S.; FARENC, C.; VANDERDONCKt, J. *Conception ergonomique d'interfaces web: démarche et outil logiciel de guidage et de support*. INRIA, Université Toulouse 1, Université Catholique de louvan. Décembre, 1999.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

SILVA, Cassandra Ribeiro de O. *Bases pedagógicas e ergonômicas para a concepção e avaliação de produtos educacionais informatizados*. 1998. 140 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). PPGE/UFSC, Florianópolis.

_____. *MAEP: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais Informatizados*. 2002. 224 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

TANENBAUM, Andrew S. *Redes de computadores*. São Paulo: Campus, 2000.

TESTA, M. G.. Algumas reflexões críticas sobre educação a distância. In: MISOCZKY, Maria; CARVALHO, Nilson; OLIVO, Vânia (Org.). *Educação a distância: reflexões críticas e experiências em saúde*. Porto Alegre: Da casa, 2001.

VALENTE, Jose Armando (Org.). *O Computador na sociedade do conhecimento*. Brasília: MEC/SEED/ProInfo, 1999. (Coleção Informática Para Mudança na Educação)

VALENTE, J. A.; PRADO, M.E.B.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). *Educação a distância via internet*. 2.ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Ed.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.

VALENTE, Jose Armando. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: ARANTES, Valeria Amorim (org). *Educação a distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011. p. 13 - 44.

ZAMLUTTI, Maria Esmeralda Mineu. *Uma Análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro no final da década de 30 e início da década de 40*. 2006. 224 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP).

WEDEMEYER, C. *Independe study*. In: Knowles, A.S. (Ed.). *The International encyclopedia of higher education*. Boston: Cihed, 1977.

WILEY, D. A. *Learning object design and sequencing theory*. Unpublisheddoctoral dissertation, Brigham Young University, 2000. Disponível em <<http://davidwiley.com/papers/dissertation/dissertation.pdf>>. Acesso em: 23 abril. 2011.

WISNER, Alain. *Por dentro do trabalho. ergonomia: método e técnica*. São Paulo: FTD, 1987.

Apêndice A - Roteiro da entrevista com o coordenador

Meu nome é José Maximiano Arruda Ximenes e faço Doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Minha pesquisa é sobre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) em cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Você concorda em responder o questionário? Esclareço que os dados serão divulgados, mas sua identidade será mantida em anonimato.

- a) Como foi concebido o curso?
- b) Quem desenvolveu o Projeto Político Pedagógico?
- c) Como funciona o curso?
- d) Qual a plataforma utilizada para as aulas?
- e) Como são os OAAVs?
- f) Existe aula presencial e como funciona?
- g) Qual a estrutura do laboratório de informática do polo?

**Apêndice B - Roteiro da entrevista com os professores das disciplinas
T1DES1, T1DES2, T2DES1, T2DES2**

Meu nome é José Maximiano Arruda Ximenes e faço Doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Minha pesquisa é sobre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) em cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Você concorda em responder o questionário? Esclareço que os dados serão divulgados, mas sua identidade será mantida em anonimato.

Universidade A							
Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância							
T1DES1	T1DES2	T1HIA1	T1HIA2	T2DES1	T2DES2	T2HIA1	T2HIA2
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ProfA ProfB ProfC ProfD ProfE ProfF ProfG ProfH							
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

1. O material disponibilizado no ambiente virtual foi entregue antes do início das aulas?
2. Você acha que a segunda aula foi melhor com o uso da apostila?
3. Você acha que os alunos acompanharam melhor a aula depois de ter acessado o ambiente moodle?
4. Se os alunos tivessem acesso ao ambiente virtual antes da aula você acha que seria mais interessante?
5. Você acha que com o uso único e exclusivo do material disponível *online* o aluno consegue aprender a desenhar e pintar? Por que?
6. O material disponível no ambiente virtual tem qualidade?
7. O conteúdo da sua disciplina foi disponível no ambiente virtual em que tipo de mídia?

8. Você acha que se as aulas fossem por meio de vídeo gravado os alunos teriam o mesmo êxito que tiveram?
9. Você sugere outro tipo de mídia? Se sim, quais?
10. Você teve três momentos presenciais em que foram ensinadas algumas técnicas. Se as aulas fossem apenas por meio de vídeo gravado, disponibilizado no ambiente virtual, os alunos teriam o mesmo êxito? Por que?
11. E se aulas acontecessem *online*, o professor e aluno com *webcam*?
12. No ambiente virtual existe mecanismo de tira-dúvidas *online* com professor? Se sim, tem vantagens?

Apêndice C - Roteiro da entrevista com os professores das disciplinas T1HIA1, T1HIA2, T2HIA1, T2HIA2

Meu nome é José Maximiano Arruda Ximenes e faço Doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Minha pesquisa é sobre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) em cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Você concorda em responder o questionário? Esclareço que os dados serão divulgados, mas sua identidade será mantida em anonimato.

Universidade A							
Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância							
T1DES1	T1DES2	T1HIA1	T1HIA2	T2DES1	T2DES2	T2HIA1	T2HIA2
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ProfA ProfB ProfC ProfD ProfE ProfF ProfG ProfH							
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

1. O material disponibilizado no ambiente virtual foi entregue antes do início das aulas?
2. Você acha que a segunda aula foi melhor com o uso da apostila?
3. Você acha que os alunos acompanharam melhor a aula depois de ter acessado o ambiente *moodle*?
4. Se os alunos tivessem acesso ao ambiente virtual antes da aula você acha que seria mais interessante?
5. Você acha que com o uso único e exclusivo do material disponível *online*, o aluno consegue aprender História da Arte? Por que?
6. O material disponível no ambiente virtual tem qualidade?
7. O conteúdo da sua disciplina foi disponível no ambiente virtual em que tipo de mídia?

8. Você acha que se as aulas fossem por meio de vídeo gravado os alunos teriam o mesmo êxito que tiveram?
9. Você sugere outro tipo de mídia? Se sim, quais?
10. Você teve três momentos presenciais em que foram ensinadas algumas técnicas. Se as aulas fossem apenas por meio de vídeo gravado, disponibilizado no ambiente virtual, os alunos teriam o mesmo êxito? Por que?
11. E se aulas acontecessem *online*, o professor e aluno com *webcam*?
12. No ambiente virtual existe mecanismo de tira-dúvidas *online* com professor? Se sim, tem vantagens?

Apêndice D - Roteiro da entrevista com os Tutores das turmas 1 e 2

Meu nome é José Maximiano Arruda Ximenes e faço Doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Minha pesquisa é sobre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) em cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Você concorda em responder o questionário? Esclareço que os dados serão divulgados, mas sua identidade será mantida em anonimato.

1. Qual a sua função no Polo?
2. Qual a sua formação profissional?
3. Como funcionam as aulas presenciais?
4. Em que momento o ambiente virtual está disponibilizado aos alunos?
5. O material disponibilizado no ambiente virtual tem qualidade?
6. O aluno conseguiria aprender sozinho por meio desse material?
7. Se o aluno tivesse acesso ao material disponibilizado no ambiente virtual antes do início das aulas presenciais, modificaria o cenário atual?

Apêndice E - Roteiro da entrevista com os alunos das disciplinas T1DES1 e T2DES1

Meu nome é José Maximiano Arruda Ximenes e faço Doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Minha pesquisa é sobre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) em cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Você concorda em responder o questionário? Esclareço que os dados serão divulgados, mas sua identidade será mantida em anonimato.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

1. O que você sabia desenhar e pintar antes do início das aulas?
2. O material disponibilizado do ambiente virtual tem qualidade?
3. Você aprenderia somente usando esse material?
4. Você acha que é necessário ter aula presencial? Por que?
5. É fácil usar o ambiente virtual?
6. O material disponibilizado no ambiente virtual tem interatividade?
7. O material disponibilizado no ambiente virtual ajuda no aprendizado?

Apêndice F - Roteiro da entrevista com os alunos da disciplina T1HIA1 e T2HIA1

Meu nome é José Maximiano Arruda Ximenes e faço Doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Minha pesquisa é sobre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) em cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Você concorda em responder o questionário? Esclareço que os dados serão divulgados, mas sua identidade será mantida em anonimato.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

1. O que você sabia de História da Arte antes do início da disciplina?
2. O material disponibilizado do ambiente virtual tem qualidade?
3. Você aprenderia somente usando esse material?
4. Você acha que é necessário ter aula presencial? Por que?
5. É fácil usar o ambiente virtual?
6. O material disponibilizado no ambiente virtual tem interatividade?
7. O material disponibilizado no ambiente virtual ajuda no aprendizado?

Apêndice G - Questionário aplicado com os alunos das disciplinas T1DES1, T2DES1, T1HIA1 e T2HIA1

Meu nome é José Maximiano Arruda Ximenes e faço Doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Minha pesquisa é sobre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) em cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Você concorda em responder o questionário? Esclareço que os dados serão divulgados, mas sua identidade será mantida em anonimato.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

1. O que você esperava aprender antes de entrar no curso?
2. O material da aula estava disponível no ambiente *moodle* antes de iniciar a disciplina?
3. O material disponível no ambiente *moodle* era em que mídia?
4. Você necessita do professor para aprender ou consegue estudar sozinho pelo material disponível no *moodle*? Por que?
5. Você sabia desenhar e pintar antes da disciplina?
6. O material do ambiente *moodle* facilita o aprendizado? Por que?
7. O material do ambiente *moodle* é fácil de usar?
8. O material do ambiente *moodle* é interativo?
9. Você estudou pelo o material disponível no *moodle*?
10. O professor esteve *online* em algum momento?

11. Existiu mecanismo de tira-dúvidas *online* com professor?
12. A metodologia da disciplina induz o encontro presencial em lugar do curso a distância?
13. O material disponível no *moodle* possibilita aprendizagem autônoma? Por que?
14. A leitura e uso do material disponível no *moodle* incitaram a compreensão e seu desenvolvimento na disciplina?
15. O material disponível no *moodle* como única fonte de construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidade é suficiente ou você precisa do professor presencial?
16. Se as aulas fossem todas com um professor *online*, quer dizer, em comunicação por videoconferência ao vivo ensinando; necessitaria das aulas presenciais? Por que?

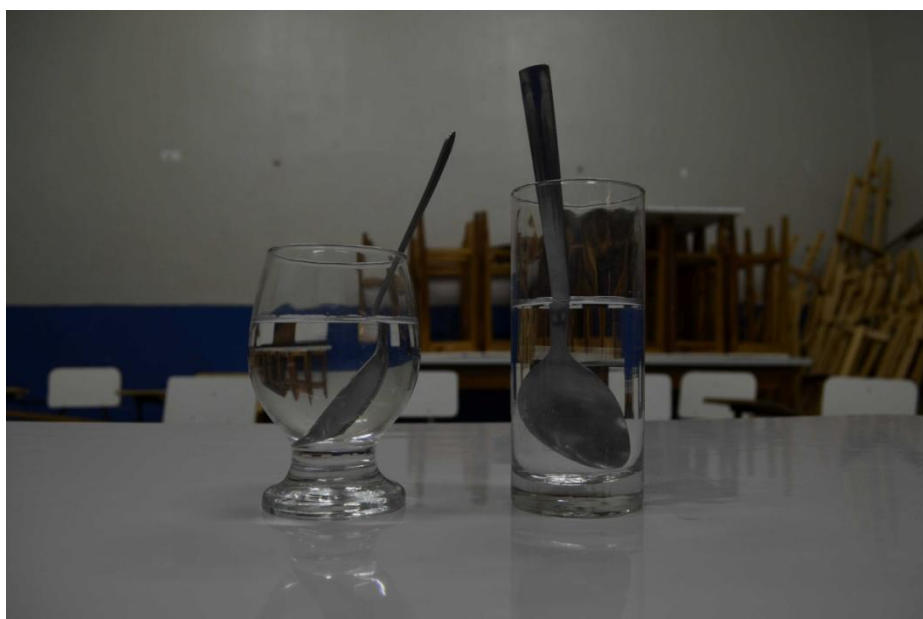
Apêndice H - Teste aplicado na disciplina T1DES2 e T2DES2

Meu nome é José Maximiano Arruda Ximenes e faço Doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Minha pesquisa é sobre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) em cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Você concorda em responder o questionário? Esclareço que os dados serão divulgados, mas sua identidade será mantida em anonimato.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

AA AB AC AD AE AF AG AH AI AJ AK AL AM AN AO AP AQ AR AS AT AU AV AW AX AY AZ

1. Observe os objetos a sua frente, desenhe-os com lápis grafite e faça a sombra.



Apêndice I - Teste aplicado na disciplina T1HIA2

Meu nome é José Maximiano Arruda Ximenes e faço Doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Minha pesquisa é sobre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) em cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Você concorda em responder o questionário? Esclareço que os dados serão divulgados, mas sua identidade será mantida em anonimato.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A A
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

1. Observe a imagem abaixo e responda:

- a. Essa imagem faz referência a qual período artístico?
- b. Quais elementos visuais encontram-se presentes na imagem?
- c. Faça a análise dos elementos visuais dessa imagem.



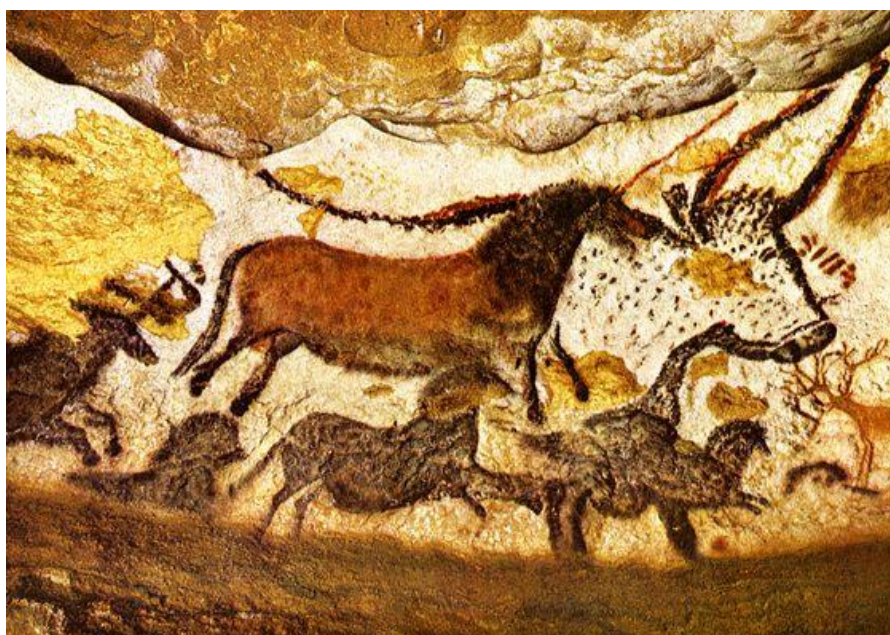
Apêndice J - Teste aplicado na disciplina T2HIA2

Meu nome é José Maximiano Arruda Ximenes e faço Doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Minha pesquisa é sobre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) em cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. Você concorda em responder o questionário? Esclareço que os dados serão divulgados, mas sua identidade será mantida em anonimato.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

AA AB AC AD AE AF AG AH AI AJ AK AL AM AN AO AP AQ AR AS AT AU AV AW AX AY AZ

1. Observe a imagem abaixo e responda:
 - a. Essa imagem faz referência a qual período artístico?
 - b. Quais elementos visuais encontram-se presentes na imagem?
 - c. Faça a análise dos elementos visuais dessa imagem.



Anexo A - Ementa das disciplinas **T1DES1**, **T2DES1**

Carga horária: 68h/a

Ementa: Elementos estruturais do desenho: ponto, linha, plano e textura com ênfase no tratamento das superfícies. Construção da perspectiva e espacialidade. Construção do volume por meio do jogo relacional entre luz e sombra. Desenho de croquis e a construção de síntese entre objeto, espaço e gesto. Relação entre o desenho e a pintura: introdução à linguagem pictórica e ao conhecimento de técnicas, materiais e suportes. Objetivos, estruturas e formas básicas.

Bibliografia básica:

ASSUNÇÃO, Ana Cláudia Lopes de; COSTA, Fábio José Rodrigues da. *Desenho e Pintura I*. Fortaleza: RDS, 2009.

Bibliografia complementar:

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: Uma psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Pioneira, 1997.

BERGER, John. *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2006.

BUORO, Ana Amélia Bueno. *Olhos que pintam*. São Paulo: Educ/Cortez, 2002.

DA VINCI, L. *Tratado de Pintura*. Madri: Ed. Nacional, 1976.

DERDIK, E. *Formas de pensar o desenho - desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

EDWARDS, B. *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

FRANCASTEL, P. *Pintura e Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GUIMARÃES, L. *Desenho, Desejo, Designo: Sobre o ensino do desenho*. Teresina: EDUFPI, 1996.

HALLAWELL, Philip. *À mão livre: a linguagem do desenho*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1994.

LOWENFELD, V. e BRITTAIN, V. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

OSTROWER, F. *Universos da Arte*. São Paulo: Editora Campus, 2004.

PEDROSA, I. *Da cor a cor inexistente*. Rio de Janeiro: Leo Cristiana/UnB, 1982.

Anexo B – Ementa das disciplinas T1DES2, T2DES2

Carga horária: 68h/a

Ementa: Desenho de observação: a perspectiva, volume, a luz e a sombra. Os cânones de valores formais e conceituais na representação: estruturas, proporções, cor e modelado. As possibilidades construtivas através dos artistas mais representativos do Renascimento ao século XX. A discussão do figurativismo na arte contemporânea. Tema e representação na pintura: introdução às questões da composição e relações cromáticas. Estudos de técnicas diversas. Os novos materiais.

Bibliografia básica:

BARROSO, Pacelli Cordeiro. *Desenho e Pintura II*. Fortaleza: UAB/UECE, 2010.

Bibliografia complementar:

CHIPP, Herschel B. *Teorias da arte moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DERDYK, Edith. ***Formas de pensar o desenho***: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.

MAYER, Ralph. *Manual do artista: técnicas e materiais*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Anexo C – Ementa das disciplinas T1HIA1, T2HIA1

Carga horária: 68h/a

Ementa: Estudo cronológico dos principais movimentos da arte ocidental dos primórdios à arte da atualidade com ênfase nas artes visuais. A inter-relação com os demais gêneros artísticos. Estudo da História da Arte como forma de desenvolvimento da percepção e da sensibilidade para uma compreensão estética. Ampliação do senso crítico e da aquisição de conteúdos humanísticos. Compreensão das artes por meio da sua relação com o pensamento e a cultura das sociedades. Introdução às formas de arte, noções de gênero e estilo. Exercícios de criação coletiva (instalação, fotografias, produção gráfica entre outras formas).

Bibliografia básica:

MIRANDA, Dilmar Santos de. *História da Arte I*. Fortaleza: UAB/UECE, 2010

Bibliografia complementar:

ARAÚJO, Olívio Tavares de. *O olhar amoroso: textos sobre arte brasileira*. São Paulo: Momesso Edições de Arte, 2002.

BARDI, Pietro Maria. *História da arte brasileira: pintura, escultura, arquitetura e outras artes*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

CONTI, Flávio. *Como reconhecer a arte grega*. Lisboa: Edições 70, sd.

_____. *Como reconhecer a arte Românica*. Lisboa: Edições 70, sd.

COSTELLA, Antonio F. *Para apreciar a arte: roteiro didático*. 3ª edição. São Paulo: SENAC, 1997.

COSTA, Cacilda Teixeira da. *Arte no Brasil 1950-2000: Movimentos e meios*. São Paulo: Editora Alameda, 2004.

ECO, Umberto. *Arte e beleza na estética medieval*. São Paulo: Globo 1987.

_____. *A definição de arte*. Lisboa: Edições 70, 2000.

ENCICLOPEDIA DA PINTURA MODERNA: 1901 a 1953. Produzido por Sony Music e entertainment do Brasil CD room. Nº 982.618. São Paulo: Próxima Mídia.

GOMBRICH, E. H. *História da Arte*. 16ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

GOZZOLI, Maria Cristina. *Como reconhecer a arte Gótica*. Lisboa: Edições 70, sd.

HAUSER, Arnold. *História social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OSBORNE, Harold. *Estética e Teoria da Arte*. São Paulo: Cultrix, 1991.

SPROCCATTI, Sandro. *A guide to Art*. New York: Harry N. Abrams, Inc.,Ltda, 1992.

Anexo D – Ementa das disciplinas T1HIA2, T2HIA2

Carga horária: 68h/a

Ementa: Estudo cronológico dos principais movimentos da arte ocidental dos primórdios à arte da atualidade com ênfase nas artes visuais. A interrelação com os demais gêneros artísticos. Estudo da História da Arte como forma de desenvolvimento da percepção e da sensibilidade para uma compreensão estética. Ampliação do senso crítico e da aquisição de conteúdos humanísticos. Compreensão das artes por meio da sua relação com o pensamento e a cultura das sociedades. Introdução às formas de arte, noções de gênero e estilo Exercícios de criação coletiva (instalação, fotografias, produção gráfica entre outras formas).

Bibliografia básica:

MIRANDA, Dilmar Santos de. *História da Arte II*. Fortaleza: UAB/UECE, 2010

Bibliografia complementar:

CONTI, Flávio. *Como reconhecer a arte grega*. Lisboa: Edições 70, sd.

_____. *Como reconhecer a arte Românica*. Lisboa: Edições 70, sd.

COSTELLA, Antonio F. *Para apreciar a arte: roteiro didático*. 3ª edição. São Paulo: SENAC, 1997.

COSTA, Cacilda Teixeira da. *Arte no Brasil 1950-2000: Movimentos e meios*. São Paulo: editora Alameda, 2004.

ECO, Umberto. *Arte e beleza na estética medieval*. São Paulo: Globo 1987.

_____. *A definição de arte*. Lisboa: Edições 70, 2000.

ENCICLOPEDIA DA PINTURA MODERNA: 1901 a 1953. Produzido por Sony Music e entertainment do Brasil CD room. Nº 982.618. São Paulo: Próxima Mídia.

GOMBRICH, E. H. *História da Arte*. 16ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

GOZZOLI, Maria Cristina. *Como reconhecer a arte Gótica*. Lisboa: Edições 70, sd.

HAUSER, Arnold. *História social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OSBORNE, Harold. *Estética e Teoria da Arte*. São Paulo: Cultrix, 1991.

SPROCCATTI, Sandro. *A guide to Art*. New York: Harry N. Abrams, Inc., Ltda, 1992.

TARELLA, Alda. *Como reconhecer a arte Romana*. Lisboa: Edições 70, sd.

WOFFLIN, Heinrich. *A arte clássica*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Renascença e Barroco*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

Anexo E – Avaliação da disciplina T1H/A1**1ª Chamada - Avaliação Presencial**

Disciplina : História da Arte I

Curso: Licenciatura em Artes Plásticas

Nome Completo: _____

Número de Matrícula: _____

Professor :

Data: ____ / ____ / ____

-
- 1- Quais as convenções das figuras humanas representadas na pintura egípcia? E quais as características das esculturas da arte egípcia ?
 - 2- E que tipo de materiais os gregos utilizaram nas esculturas no decorrer de sua arte ? Explique.
 - 3- Explique como foi permitido que o cristianismo fosse livremente professado ? E como eram os primeiros templos cristãos após a oficialização do cristianismo ?

Anexo F – Avaliação da disciplina T2HIA1**1ª Chamada - Avaliação Presencial**

Disciplina : História da Arte I

Curso: Licenciatura em Artes Plásticas

Nome Completo: _____

Número de Matrícula: _____

Professor :

Data: ____ / ____ / ____

- 1- No barroco, quais elementos os escultores utilizaram em suas obras para atingir uma dramaticidade desconhecida na renascença ?
- 2- O que diferencia a pintura barroca da pintura rococó ?
- 3- Que valores eram expressos na arte neoclássica ?

Anexo G – Avaliação da disciplina T1HIA2

- 1- Cite um pintor romântico que explorou a paisagem como tema em seus quadros?
- 2- Como era tratado o uso das cores nas telas pelos impressionistas?
- 3- Por que o pintor Paul Cézanne é considerado precursor do movimento cubista ?
- 4- Numere os movimentos artísticos em ordem cronológica.

() Fauvismo

() Futurismo

() Abstracionismo
- 5- Relacione as colunas abaixo.

1- George Braque	() Fauvismo
2- Giacomo Balla	() Cubismo
3- André Derain	() Futurismo
4- Victor Vasarely	() Pop-Art
5- Andy Warhol	() Op-Art
- 6- Complete as lacunas abaixo?

a) _____: Movimento que surgiu nos Estados Unidos em 1960.

b) _____: Se o observador mudar de posição, terá a impressão de que a obra se modifica formando um novo conjunto pictórico.

c) _____: Manifestações do subconsciente, absurdas e ilógicas.

d) _____: valorização da velocidade.

e) _____: A temática dos quadros não representa nada da realidade que nos cerca.

Anexo H – Avaliação da disciplina T2HIA2

- 1- Qual a principal diferença dos pintores românticos para os pintores do realismo?
- 2- Justifique o porquê da designação dada aos pintores do impressionismo?
- 3- Como Paul Gauguin utiliza as cores em seus quadros?
- 4- Numere os movimentos artísticos em ordem cronológica.

() Fauvismo

() Cubismo

() Expressionismo
- 5- Relacione as colunas abaixo.

1 Paul Gauguin	() Realismo
2 Monet	() Romantismo
3 Auguste Rodin	() Impressionismo
4 John Constable	() Pós-Impressionismo
5 Edgar Degas	() Impressionismo
- 6- Complete as lacunas abaixo?
 - a) _____: Reação à estética neoclássica e luta pela livre expressão.
 - b) _____: Reação ao Impressionismo e expressão dos sentimentos humanos.
 - c) _____: Retrata os efeitos da luz solar sobre os objetos.
 - d) _____: Retrata os objetos com todas as suas partes num mesmo plano.
 - e) _____: Henri Matisse é conhecido como o pai deste movimento artístico.