

Fátima Pinheiro de Barcelos

**Instâncias da Orientação de Monografias de final de curso  
no Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância:**

A interterritorialidade com uso de estratégias didáticas e  
metodologia para construção de conhecimento

Belo Horizonte  
Escola de Belas Artes /UFMG  
2013

Fátima Pinheiro de Barcelos

**Instâncias da Orientação de Monografias de final de curso  
no Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância:**

A interterritorialidade com uso de estratégias didáticas e  
metodologia para construção de conhecimento

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 Doutora em Artes.

Área de Concentração: Criação, Crítica e Preservação da Imagem

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lucia Gouvêa Pimentel

Barcelos, Fátima Pinheiro de, 1955-

Instâncias da orientação de monografias de final de curso em ensino de Artes Visuais na modalidade a distância [manuscrito] : a interterritorialidade com uso de estratégias didáticas e metodologia para construção de conhecimento / Fátima Pinheiro de Barcelos. – 2013. 221 f. : il.

Orientadora: Lucia Gouvêa Pimentel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2012.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Arte – Redação técnica – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Ensino a distância – Teses. I. Pimentel, Lucia Gouvêa, 1947- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD: 707



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

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de tese da aluna **FÁTIMA PINHEIRO DE BARCELOS** Número de Registro **2008699824**.

Titulo: **Instâncias do ensino de artes visuais e tecnologias contemporâneas: o ensino na modalidade a distância**

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

Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha – titular – EBA/UFMG

Profa. Dra. Yacy-Ara Froner Gonçalves – titular – EBA/UFMG

Profa. Dra. Rosvita Kolb Bernardes – titular - Esc. Guignard/UEMG

Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge – titular - UFOP

Belo Horizonte, 04 de julho de 2012

## DEDICATÓRIA

À minha mãe Ana  
e à memória de meu pai Waldir,  
aos meus queridos irmãos,  
Fernando, Fabíola, Fádua, Waldir, Cássio, Cláudia e Ana Paula,  
aos meus queridos Léo, Benedita, Fra e Zoé, amigos e companheiros eternos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas oportunidades da vida e pelos Anjos de Luz que colocou em meu caminho.

À minha mãe e meu pai, exemplo de ética, honestidade, fé e amor incondicional sempre presentes em meu coração.

Aos meus queridos irmãos e irmãs que me apoiaram e incentivaram à luta.

Aos meus queridos Léo, Benedita, Fra e Zoé, amigos e companheiros eternos.

Aos meus queridos alunos que contribuíram generosamente com sua participação e apoio, ensinando-me e trazendo luz à minha vida.

À Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais e Fundação Renato Azeredo pela bolsa concedida.

À orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Lucia Gouvêa Pimentel pela orientação cuidadosa.

À professora Dr<sup>a</sup> Maria Antonieta Pereira pela revisão cuidadosa e ética.

Às professoras Dr<sup>as</sup> Ana Luiza Ruschel e Rosvita Kolb Bernardes por participarem do exame de qualificação, trazendo sugestões de valor inestimável.

Aos funcionários Zina e Sávio, sempre solícitos, atenciosos, informando, orientando e apoiando.

Aos colegas da Escola de Belas Artes e da Escola Guignard que direta e indiretamente contribuíram apoiando e incentivando nos momentos decisivos.

Às amigas Cita, Silvânia, Denise, Sandra e Sônia pela generosidade do apoio e amparo em momento tão decisivo.

As amigas Luciana e Elaine companheiras de energias, reflexão e escuta.

Aos funcionários da biblioteca da Escola de Belas Artes e da Faculdade de Educação que em sua presteza e atenção contribuíram para que eu tivesse acesso aos acervos das duas casas, indo além dos limites da UFMG.

O meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta tese, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

## RESUMO

A presente tese aborda as interfaces que circunscrevem a orientação de monografias de final de curso e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais na modalidade a distância. Apresenta um panorama do ensino a distância, as questões sociais, culturais e políticas que subjazem a essa modalidade de ensino no país, os programas aqui implantados e seus resultados. Além disso, discute os desafios que o contexto das TDIC impõe ao conhecimento que se constrói na contemporaneidade, ao ensino/aprendizagem, à escola e a seus atores. Investiga a viabilidade do uso de metodologia e instrumentos didáticos construídos, aplicados no ensino/aprendizagem presencial e trazidos para a modalidade a distância, objetivando a construção de conhecimento no processo de orientação de discentes em finalização de curso. O estudo propõe a interterritorialidade entre o conhecimento que se constrói no processo de orientação de monografias de final de curso na modalidade presencial e o que se constrói no processo de orientação de monografias de final de curso na modalidade a distância. O conceito de interterritorialidade apresentado nesta tese fundamenta-se em Barbosa (2008).

Palavras-chave: ensino/aprendizagem, orientação de monografias, Ensino de Artes Visuais, interterritorialidade, ensino a distância.

## ABSTRACT

This thesis addresses the interfaces that encompass the guidance of monographs final course and digital technologies for information and communication (TDIC) for the teaching/learning of Visual Arts in the distance. Provides an overview of distance learning: social, cultural and the political that is underpinning in this type of education in Brazil with the programs here implemented and their results. Further, it discusses the challenges context of TDIC requires knowledge that is built in contemporary, teaching/learning, the school and its actors. Investigates the feasibility of using methodology and teaching instruments built applied in teaching/learning classroom and brought to the distance mode, allowing the construction of knowledge in the process of finalizing guidance of students in the course. The study proposes of the interterritoriality between the knowledge that is built on orientation process of monographs in the final of the course in classroom mode and that is too built in the process of orientation monographs in the final of distance course. The concept of Interterritoriality presented in this thesis is based on Barbosa (2008).

Keywords: teaching/learning, orientation monographs, teaching visual arts, interterritoriality, distance learning.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Diagrama 1 – Planificação da Comunicação a partir das TDIC .....                                                                                          | 91  |
| Diagrama 2 – Planificação de Recursos da Comunicação e as TDIC .....                                                                                      | 91  |
| Diagrama 3 – Evolução dinâmica na Pesquisa para a Interterritorialidade .....                                                                             | 139 |
| Diagrama 4 – Rota construída a partir de Objetivo Geral e Objetivos Específicos de projetos para monografias de conclusão de curso .....                  | 150 |
| Diagrama 5 – Rota construída a partir de Objetivo Geral e Objetivos Específicos pesquisa para defesa em Bancas de Monografias de Conclusão de Curso ..... | 150 |
| Diagrama 6 – Planificação Básica Pesquisa-Modalidade a Distância-Território 1                                                                             | 188 |
| Diagrama 7 – Planificação do Planejamento Modalidade a Distância-Território 1                                                                             | 189 |
| Diagrama 8 – Planificação de Fluxo – Modalidade a Distância - Território 1 .....                                                                          | 190 |
| Diagrama 9 – Planificação Básica da Pesquisa Modalidade Presencial - Território 2.....                                                                    | 191 |
| Diagrama 10 – Planificação Planejamento-Modalidade Presencial-Território 2 ....                                                                           | 192 |
| Diagrama 11 – Planificação de Fluxo – Modalidade presencial - Território 2 .....                                                                          | 193 |
| Quadro 1 – Material de Apoio: Estruturando Objetivos .....                                                                                                | 141 |
| Quadro 2 - Detalhando Objetivos de um Projeto .....                                                                                                       | 142 |
| Quadro 3 – O que eu quero pesquisar/Sobre o que vou pesquisar .....                                                                                       | 143 |
| Quadro 4 – Seminário/Fórum .....                                                                                                                          | 144 |
| Quadro 5 – Modelo de Planilhas de Orientação de Monografia para Produção de Textos .....                                                                  | 146 |
| Quadro 6 – Ficha Avaliação Banca Defesa Monografias .....                                                                                                 | 153 |
| Quadro 7 – Relatório: Comentários, Observações e Correções Banca de Defesa de Monografias .....                                                           | 154 |
| Quadro 8 - Análise Enunciado Proposicional-Mod. a Distância – Território 1.....                                                                           | 210 |
| Quadro 9 - Análise do Enunciado Proposicional–Mod. Presencial – Território 2 ..                                                                           | 215 |
| Tabulação transformações – modalidade a distância Território 1 .....                                                                                      | 194 |
| Tabulação transformações – modalidade presencial Território 2 .....                                                                                       | 199 |



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |                                                                                       |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| ABNT     | Associação Brasileira de Normas Técnicas                                              |
| ABT      | Associação Brasileira de Tele-Educação                                                |
| ANATED   | Associação Nacional de Tutores da Educação a Distância                                |
| APAE     | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais                                          |
| ARPA     | Advanced Research and Projects Agency<br>(Agência de Pesquisas em Projetos Avançados) |
| AVA      | Ambiente Virtual de Aprendizagem                                                      |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                           |
| CAI      | Instrução Auxiliada por Computador                                                    |
| CD-ROM   | Compact Disc Read-Only Memory<br>(Disco Compacto - Memória Somente de Leitura)        |
| CEEAV    | Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais                                    |
| CENAFOR  | Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional              |
| CNBB     | Conselho Nacional de Bispos do Brasil                                                 |
| CETICbr  | Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação                 |
| DCN      | Diretrizes Curriculares Nacionais                                                     |
| EaD      | Educação a Distância                                                                  |
| EAD      | Educação a Distância                                                                  |
| EMBRATEL | Empresa Brasileira de Telecomunicações                                                |
| EBA      | Escola de Belas Artes                                                                 |
| FAEB     | Federação de Arte Educadores do Brasil                                                |
| FCBTVE   | Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa                                     |
| FIESP    | Fundação das Indústrias do Estado de São Paulo                                        |
| FUNADESP | Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular                    |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                       |
| ICAI     | Instrução Inteligente Auxiliada por Computador                                        |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases                                                             |

|         |                                                                                                                                            |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LDBEN   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                                                             |
| MEB     | Movimento de Educação de Base                                                                                                              |
| MEC     | Ministério da Educação e Cultura                                                                                                           |
| MOBRAL  | Movimento Brasileiro de Alfabetização                                                                                                      |
| NBR     | Rede Brasileira de Notícias                                                                                                                |
| PCN     | Parâmetros Curriculares Nacionais                                                                                                          |
| PNAD    | Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios                                                                                             |
| PNE     | Plano Nacional de Educação                                                                                                                 |
| PROINFO | Programa Nacional de Tecnologia Educacional                                                                                                |
| PRONTEL | Programa Nacional de Tele-Educação                                                                                                         |
| RNP     | Rede Nacional de Ensino e Pesquisa                                                                                                         |
| SENAI   | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                                                                                                |
| SESI    | Serviço Social da Indústria                                                                                                                |
| SIRENA  | Sistema Rádio Educativo Nacional                                                                                                           |
| SISUAB  | Sistema Universidade Aberta do Brasil                                                                                                      |
| TDIC    | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação                                                                                           |
| UAB     | Universidade Aberta do Brasil                                                                                                              |
| UEMG    | Universidade do Estado de Minas Gerais                                                                                                     |
| UFMG    | Universidade Federal de Minas Gerais                                                                                                       |
| UNB     | Universidade de Brasília                                                                                                                   |
| UNESCO  | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization<br>(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) |
| UniRED  | Associação Universidade em Rede                                                                                                            |

## SUMÁRIO

|            |                                                                                                                                                                                             |            |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|            | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                                                      | <b>12</b>  |
| <b>I</b>   | <b>CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO, ENSINO, APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO E ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS: CONCEITOS E SIGNIFICADOS .....</b>                                                               | <b>20</b>  |
| 1.         | O USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E DE INFORMAÇÃO NO ENSINO: A ESCRITA, O RÁDIO, A TV, O COMPUTADOR E A INTERNET .....                                                                   | 29         |
| 2          | O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO: PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, QUESTÕES POLÍTICAS, SOCIAIS E CULTURAIS .....                                        | 34         |
| <b>II</b>  | <b>INFLUÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE NO BRASIL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) .....</b>                                                                           | <b>50</b>  |
| 1          | A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E A INFLUÊNCIA DE PARADIGMAS .....                                                                                                                             | 59         |
| 2          | ORGANIZAÇÃO, ABORDAGENS DIDÁTICAS, METODOLOGIAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO .....                                                    | 64         |
| <b>III</b> | <b>AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E AS TDIC NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA .....</b>                                  | <b>76</b>  |
| 1          | AS TDIC NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM. TEMPOS, INSTRUMENTOS E ESPAÇOS: A ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO .....                                                           | 85         |
| 2          | AS TDIC E A AFETIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM: TEMPOS, ESPAÇOS, INSTRUMENTOS E A COMUNICAÇÃO NA ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO .....          | 96         |
| <b>IV</b>  | <b>AS TDIC E O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS: A ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA ....</b>                         | <b>108</b> |
| 1          | O CONHECIMENTO E A ESCOLA: CONTEXTOS .....                                                                                                                                                  | 118        |
| 2          | A INTERTERRITORIALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: CONTEXTOS DE ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO NA ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA..... | 134        |
| 3          | A ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: CONTEXTOS DA PESQUISA .....                                                                                                | 155        |
|            | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                                                           | <b>160</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                                                     | <b>167</b> |
|            | <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                                                                                                      | <b>182</b> |
|            | <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                                                                         | <b>205</b> |

## INTRODUÇÃO

*Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem.*

Paulo Freire

Paulo Freire, ao escrever o texto em epígrafe, por certo não estava antevendo a relação de sua obra com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)<sup>1</sup>, mas já estava convicto de sua presença no mundo e na vida dos docentes brasileiros. Nesse sentido, a tese apresentada a seguir, nasceu com a certeza de que a docência se faz por homens e mulheres com desejos, sonhos, bem-querer ao mundo e bem-querer ao ser humano. Com alegria ou com mal-estar na passagem dos dias, quando por vezes, ao final de uma aula, as interrogações não trazem luz alguma. Assim, com a certeza de que ninguém nasce feito e que experimentando o mundo com o outro é que se constrói o conhecimento e se descortinam horizontes, a reflexão crítica sobre a prática, fundamentada teoricamente, foi a fonte de luz para o exercício docente que possibilitou a realização da presente tese, instituída para processos de orientação de monografias de conclusão de curso de especialização em Ensino de Artes Visuais, na modalidade a distância ou presencial.

A pesquisa que culminou no texto desta tese teve origem em um problema que surgiu a partir de um *corpus* determinado *a priori*: a necessidade da reconstrução de objetivos de pesquisa para projetos de monografias de conclusão de curso. Esta

---

<sup>1</sup> O termo *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC* utilizado nesta tese é o resultado de quatro vertentes: (1) as tecnologias digitais; (2) os meios de comunicação; (3) os instrumentos eletrônicos e (4) as informações como participantes nos processos de construção de conhecimento, considerando que esses elementos permitem aos sujeitos a construção de conhecimentos, o acesso ao conhecimento, à informação e sua transmissão. De acordo Mill e Fidalgo (2012, p. 55) optou-se por usar esse termo com a sigla *TDIC* em função de o mesmo possibilitar abarcar amplamente o contexto da produção de conhecimento e sua disponibilização a partir digitalização e da informatização possibilitando “novas relações com o espaço e o tempo, novas experiências e novas noções em relação ao lugar e ao horário ou momento de socialização”.

necessidade comumente ocorre quando se inicia o trabalho de orientação de monografias de final de curso. O primeiro encontro entre docente e discente é o momento da negociação que deve reverter-se em um encaminhamento bem planejado e de interação entre as partes envolvidas. Essa interação deve estar fundamentada em objetivos de pesquisa possíveis de serem levados a termo e que apresentem relevância acadêmica.

É um procedimento frequente quando os discentes já cumpriram créditos em uma graduação e precisam apresentar seus projetos de pesquisa para a construção de monografias de final de curso, fato que também é frequente nos cursos de especialização, nos cursos *Lato e Stricto Sensu*. Nesse momento ocorrem as interlocuções para os ajustes ou redefinições e acertos que levam ao funcionamento do processo de orientação.

O conhecimento construído pela pesquisadora desta tese, em processos de orientação de monografias de especialização em cursos presenciais desde o ano de 2005, permitiu a construção de um novo conhecimento para orientação de monografias de final de curso de especialização na modalidade a distância, revelando que instrumentos para estratégias didáticas e metodologia possibilitam a interterritorialidade e a construção de conhecimentos nesse processo de ensino/aprendizagem.

Nesta tese o ensino na modalidade a distância - Território 1, apresentava docentes que nasceram antes do correio eletrônico, não tinham a experiência do ensino nessa modalidade e não possuíam ideias a esse respeito. Eles viram, na especialização na modalidade a distância, uma importante oportunidade para suas vidas. Os discentes do ensino presencial, Território 2, possuíam o mesmo anseio e tiveram, como os discentes do Território 1, a oportunidade de realizá-lo.

Poucas são as perspectivas profissionais que permeiam o docente que está, ou não, no mercado de trabalho e impedido, pelas contingências do cotidiano, de retomar os estudos, de investir em sua formação contínua. Quando desse docente é exigida a continuidade na sua formação em um curso de especialização, ou ainda, *Lato* ou *Stricto Sensu* suas primeiras preocupações quanto ao futuro dessa formação estão

centradas em como e onde dar andamento a essa formação. O ensino na modalidade a distância apresenta-se então, como uma oportunidade possível de que essa especialização se concretize, abrindo caminhos para a ascensão profissional. Esses aspectos emergiram, quando do primeiro contato da pesquisadora com orientados de monografias de conclusão do curso de especialização em Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância. Quando se trata de ensino do ponto de vista formal, ou seja, de docentes, discentes, conhecimento e currículo, entre outros, no mundo das TDIC, que procuram investir no aprimoramento profissional, relaciona-se com o imponderável, pois as profissões e os ofícios já não são os mesmos de uma década atrás. Considerando que a educação básica deve ser feita em nove anos, é possível visualizar o grau de imponderabilidade a que esse tempo expõe ao conhecimento e à sua construção, aos processos de ensino/aprendizagem e para os quais não se tem respostas precisas.

Nos processos de ensino/aprendizagem, os desafios demandam novos paradigmas que possam encontrar respostas para a imponderabilidade do contexto contemporâneo do ensino/aprendizagem diante das TDIC. Reconhecer a imponderabilidade é o primeiro passo para o caminho da liberdade de levantar questões e realizar investigações, pois a partir daí é possível ver que não há respostas precisas e que é necessário reinventar as perguntas para esse contexto. É preciso defender-se das certezas e ter a dúvida como princípio, com indagações que permitam reinventar o mundo e as formas de estar no mundo, como ensina Freire (1997). Os sujeitos que procuram a continuidade de estudos em cursos de especialização estão imbuídos da ideia de realizar um projeto importante em suas vidas, continuar os estudos na busca de reinventar o seu estar no mundo.

É exigência do tempo mediado pelas TDIC que o ser humano, em sua reinvenção, se renove com a possibilidade de prospecção imediata. Dessa forma, espera-se que a escola, sem perder o fluxo de sua evolução, estabeleça conexão direta com o fluxo dinâmico do conhecimento presente na sociedade. O discente é seu primeiro referencial, pois ele está imerso nesse contexto necessitando relacionar-se com esse mesmo dinamismo. Sem perceber, o ser humano foi se envolvendo com as TDIC e tem-se a impressão de que as tecnologias digitais sempre estiveram presentes na vida das pessoas. As TDIC conferem um caráter de inovação para o

ensino/aprendizagem em função do dinamismo de seu contexto, oferecendo instrumentos e possibilidades para esse processo. Considera-se nesta tese que os processos de orientação de monografias de conclusão de curso são processos de ensino/aprendizagem em todas as suas especificidades, nuances e são tratados aqui sem distinção em todos os seus aspectos.

O terreno que dá origem ao texto da tese está planejado da seguinte forma: no Capítulo I - *Construção de conhecimento, ensino, aprendizagem, educação e orientação de monografias: conceitos e significados* traz a representação que os referidos termos possuem e o seu significado para esta tese. Apresenta o ensino na modalidade a distância, por ser este o *locus* da interterritorialidade na construção de conhecimento com instrumentos, ações didáticas e metodologia, construídas no ensino presencial e trazidas para o processo de orientação de monografias de final de curso no ensino na modalidade a distância, e o quadro de desafios que o envolvem. Dessa forma, abre espaço para que se possa conhecer um terreno fértil para reflexões que não se fecharam neste capítulo e que se fazem necessárias, em função das especificidades e do dinamismo da evolução das TDIC.

O percurso trilhado para a construção da tese passou por dois caminhos que se situaram em paralelo, com tangências que revelam as possibilidades de inter-relação entre os dois territórios, o ensino presencial e o ensino a distância. Muitos dos docentes que atuam no ensino na modalidade a distância no país são oriundos do ensino presencial, estão assim se formando na prática e reinventando seu ofício a partir das possibilidades interterritoriais. Por esse motivo, a pesquisa em referências fundamenta diretamente os dois primeiros capítulos: I – *Construção de conhecimento, ensino, aprendizagem, educação e orientação de monografias: conceitos e significados* e II – *Influências no Ensino de Arte no Brasil e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)*. Esses capítulos apresentam uma retomada do conhecimento construído para sustentar a pesquisa que promoveu a construção de conhecimento e a reflexão para as ações que puderam proporcionar campo para as conclusões da tese. Essa retomada tem como base o ciclo gnosiológico do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 28) no qual se aprende sobre o conhecimento existente e se produz um conhecimento ainda não existente.

O referencial teórico tem sua base inicial na formação da pesquisadora desta tese. Se o ensino na modalidade a distância está sendo construído a partir do paradigma do ensino presencial, os profissionais que atuam nesse território não se despem de seu conhecimento construído, ao adentrar no exercício do novo ofício. Assim, fez-se necessário, em continuidade, buscar referenciais que trouxessem sustentação ao contexto de desafios e às demandas que a pesquisa oferecia, concomitantemente, para o novo contexto, ou seja, para a orientação de monografias de final de curso na especialização em Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância.

De acordo com a abordagem freiriana, de que não há docência sem discência, esta tese faz uso do termo ensino/aprendizagem considerando que o ato de orientar monografias de final de curso é também processo de ensino/aprendizagem e da mesma forma demanda reflexão crítica, com rigor metódico sobre a prática, e cria situações de construção de conhecimento tanto para o discente, quanto para o docente. Ainda de acordo com Freire (1996b) - para quem o ensino/aprendizagem só é possível na presença das relações afetivas e que essas não se acham excluídas da cognoscibilidade - a afetividade como condição humana está presente no capítulo *III – Afetividade, cognição e as TDIC nos processos de ensino/aprendizagem na orientação de monografias de final de curso na modalidade a distância*. As TDIC trazem questões cruciais para as ciências cognitivas e são também adventos que possibilitam à humanidade, a aproximação, a comunicação e o estabelecimento de relações de ensino/aprendizagem e construção de conhecimento.

A partir do conhecimento construído na docência presencial e em orientação de projetos e monografias de final de curso de especialização, e daqueles advindos com a pesquisa, novos contextos evidenciaram-se acerca do *quando* e do *porque*, mais do que do *como* e do *onde*. A busca de compreensão do contexto da pesquisa levou a pesquisadora à reflexão sobre os desafios que enfrentam os docentes e discentes acerca do Ensino de Artes Visuais na contemporaneidade em função das TDIC e como essas influências estão chegando ao ensino na modalidade a distância, conteúdo do capítulo *IV - As TDIC e o contexto contemporâneo para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais: a orientação de monografias de final de curso na modalidade a distância*.



Demandou-se, assim, refletir sobre a estrutura escolar e seus componentes: o conhecimento, a escola, o docente e seu ofício, a tutoria e o discente, em função da modalidade a distância, da organização e das concepções que os sustentam. Essa ação teve como objetivo revelar e dar encaminhamento à proposta de *reinvenção* que invoca Freire (1979, 1987, 1993 e 1996b) e que são apresentadas com quadros e diagramas no corpo do texto e em anexo, no detalhamento de ações didáticas e metodologia, utilizadas no processo de orientação de monografias de final de curso. Os referidos quadros e diagramas foram recursos que instrumentalizaram a interterritorialidade na construção de conhecimento no ensino presencial, e utilizados, com a devida adequação interterritorial, para construção de instrumentos e ações didáticas para orientação de monografias de final de curso de curso de especialização em Ensino de Artes Visuais.

A necessidade de situar o ensino/aprendizagem que ocorre com a complexidade das sociedades e culturas no contexto das TDIC, com a imponderabilidade sobre o conhecimento, mostrando a necessidade de lidar com a incerteza do mesmo, fez com que a pesquisa e a tese encontrassem respaldo nos estudos de Morin (2001, 2002, 2003, 2005a, b e c, 2007) como referencial teórico para fundamentar a construção de instrumentos, ações didáticas e a metodologia que a pesquisa, realizada nesse trabalho propõe, considerando a pertinência do conhecimento a ser construído para uma condição planetária e de autonomia de seus participantes. Outros autores e pesquisadores que estudam os processos de ensino/aprendizagem, suas concepções e teorias, construídas ao longo dos anos e formadoras do arcabouço que sustenta a instituição escola, são trazidos à tona a partir da necessidade de se rever esses estudos e pesquisas à luz de novos conhecimentos na era das TDIC. São autores que, embora não tenham sido abordados em todos os seus estudos, foram fonte para o estudo do contexto do ensino/aprendizagem, na orientação de monografias de final de curso na modalidade a distância, referido anteriormente e possibilitaram a construção do conhecimento necessário à tese.

As possibilidades de relações que a interterritorialidade permite, discussão trazida a esta tese a partir de Barbosa (2002, 2005, 2008, 2009), são apresentadas no corpo da mesma e traz sua base teórica e argumentativa no capítulo IV. Assim, a instância

dos territórios e contextos da pesquisa são apresentados e estão delineados em todo o seu processo.

A opção pela pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL 2007, BARDIN 2011 e GILL 2007) esteve centrada na possibilidade oferecida pelos procedimentos que abarcaram desde a pesquisa em referências até a análise de documentos. A pesquisa também esteve fundamentada em Barbier (2007) e Thiollent (2002 e 2006), como condutores dos procedimentos, base de todo o processo e levando em conta o aprimoramento da prática pedagógica, em estreita relação com a pesquisa no fazer docente, ou seja, com planejamento, construção de instrumentos, didáticas e metodologia, monitoramento, avaliação e as reformulações necessárias para a construção da práxis.

O delineamento da metodologia de pesquisa, a partir de Thiollent (2002 e 2006) e Barbier (2007) considerou como objeto de investigação apresentar propostas para a situação/problema encontrada: construir instrumentos, ações didáticas e metodologia para redefinir objetivos de pesquisa, além de construir conhecimento sobre a ação realizada.

A tese traz em seu texto a sistematização e o delineamento metodológico da pesquisa, o contexto e a definição do problema que demandou a realização da mesma, os instrumentos construídos, o planejamento de ações didáticas e o desenvolvimento de metodologia que visam resolver a necessidade de redefinição de objetivos de pesquisa em projetos para monografias de final de curso. Apresenta ainda, os procedimentos metodológicos detalhados, os passos e caminhos percorridos, documentados e em diagramas em anexos, de forma a revelar o conhecimento construído a partir da pesquisa. Apresenta também a justificativa da abordagem metodológica e sua fundamentação teórica, a tabulação, a categorização, a classificação, a análise dos dados, as informações, a avaliação e as contribuições possibilitadas pela pesquisa, fundamentados em Bardin (2011), Bauer e Gaskell (2007) e Gill (2007).

Nas considerações da conclusão são apontados elementos, que no contexto, possibilitaram a construção de conhecimento. Nesse espaço procurou-se

estabelecer o diálogo com *mão em fluxo*<sup>2</sup> entre a pesquisa em referências, os estudos realizados e apresentados nos capítulos iniciais, e a pesquisa, apresentada no capítulo IV.

---

<sup>2</sup> O termo *mão em fluxo* foi cunhado no momento de produção deste texto em função da necessidade de expressar o sentido, a sequência e as vicissitudes possíveis nas relações de ensino/aprendizagem e a construção de conhecimento que são possíveis nos dispositivos comunicacionais existentes a partir das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Foi realizada uma pesquisa, no dia 27 de janeiro de 2012, para verificar a existência desse termo e não foi encontrada nenhuma referência de uso do mesmo. A pesquisa foi repetida em 12 de abril e também nesse dia novamente não foi encontrada nenhuma referência. Dessa forma, a autoria foi registrada como criação da autora do trabalho e utilizada pela primeira vez neste trabalho. Assim, o termo *mão em fluxo* passa a significar, para este trabalho, o movimento e sua sequência em ir e retornar em algum momento não determinado, suas vicissitudes como fluxos de informações, dados e conhecimentos construídos, e em construção, nas comunicações presenciais e nas redes mediadas pelas TDIC.

## **CAPÍTULO I**

### **CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO, ENSINO, APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO E ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS: CONCEITOS E SIGNIFICADOS**

1.1. O USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E DE INFORMAÇÃO NO ENSINO: A ESCRITA, O RÁDIO, A TV, O COMPUTADOR E A INTERNET

1.2. O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO: PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, QUESTÕES POLÍTICAS, SOCIAIS E CULTURAIS

## CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO, ENSINO, APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO E ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS: CONCEITOS E SIGNIFICADOS

*Nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o apreende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.*

Paulo Freire

Desde tempos remotos, as crianças aprendiam algo sobre sua cultura e seu cotidiano participando de atividades familiares e coletivas. Executavam pequenas tarefas e, junto aos adultos, aprendiam trabalhos e atividades mais complexas. Segundo Aranha (2006), na vida coletiva, apenas com relação às situações ligadas a ritos sagrados, crenças e manifestações artísticas, as crianças e os menos experientes recebiam alguma formação educativa diferente de outras situações de aprendizado. Essa construção de conhecimento ocorria a partir das relações estabelecidas e orientadas pelos mais velhos e experientes ou por sacerdotes e xamãs.

Com a evolução das sociedades e o aumento populacional, cresceu também a complexidade das relações, levando à necessidade de produção de alimentos, objetos e utensílios para a sobrevivência do homem (ARRUDA, 1993), o que provocou o desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem específicos. De acordo com o tempo e a necessidade, as informações eram transmitidas e o conhecimento era construído.

Atualmente os processos de construção do conhecimento são altamente complexos e, para atender especificamente a esta tese, faz-se necessário esclarecer os usos e os conceitos de construção de conhecimento, ensino e educação, além de seu entendimento para o processo de orientação de monografias de final de curso no ensino na modalidade a distância (EaD), aqui abordado para o processo que utiliza as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). No contexto brasileiro, esse esclarecimento é importante para que se possa compreender a

amplitude, a atuação e a especificidade de cada um dos aspectos (*construção de conhecimento, ensino, educação e orientação*), considerando que os termos *ensino* e *educação* já possuem uma carga de sentidos anterior ao uso das TDIC, e que o termo *construção de conhecimento* tem, nesta tese, o caráter construtivista sóciointeracionista de Vygotsky. Como uma construção e como um processo dinâmico, a construção do conhecimento encontra-se associada à sua contemporaneidade. Dessa forma, hoje também ela é influenciada pelas redes de comunicação das TDIC.

Nessa dinâmica, as redes de informação e comunicação das TDIC, como estruturas que permitem a troca de dados, informações e experiências entre os sujeitos, são potencializadas com as mudanças que provocam no modo de vida desses mesmos sujeitos e, conseqüentemente, na construção do conhecimento, ou seja, nos meios acadêmicos, na cultura, nas sociedades, enfim, na humanidade. Considera-se, ainda, que as redes de conhecimento são também processos de virtualização que têm como *locus* específico, a rede da internet ou a rede de computadores. De acordo com Lévy, a virtualização possibilita “uma elevação de potência da entidade considerada” (1996, p. 17), e as redes de conhecimento “só eclodem com a entrada da subjetividade humana no circuito” (LÉVY, 2005, p. 40).

As redes de comunicação e conhecimento transformaram, com sua possibilidade de conexão e interação, não só a forma como o conhecimento é construído, mas também a forma como ele é disseminado em trocas intensas. São padrões de organização flexíveis e dinâmicos em sua estrutura, pelo fato de descentralizarem o conhecimento e sua construção, além de permitirem o desenvolvimento da autonomia na busca de dados, informação e construção de conhecimento. As relações, os vínculos e os fluxos que as redes permitem estabelecer levam à construção, à desconstrução e à reconstrução do conhecimento. O uso das redes de conhecimento a partir das TDIC oferece, para o Ensino de Artes Visuais, a possibilidade do compartilhamento da imagem como em nenhum outro tempo - compartilhamento de mundos virtuais, informações, saberes e conhecimentos - para além do texto. Esse fluxo de informações é o alimento para a existência das redes e, portanto, para a existência das conexões.

Na construção do conhecimento, esta tese leva em conta também o pensamento complexo de Morin que não separa os elementos constitutivos do conhecimento construído “(como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico)” (2003, p. 38). Nessa construção, esses elementos se relacionam considerando que “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as parte entre si” (2003, p. 38).

Da mesma forma não se separam os elementos constitutivos do conhecimento no processo de ensino/aprendizagem que ocorre na orientação de monografias de final de curso, objeto de estudo desta tese. O(a) orientador(a) é, antes de tudo, docente e se forma na experiência de construir sua própria monografia, nas relações autônomas que estabelece com o conhecimento e nas reflexões que realiza na construção desse conhecimento. Considera-se, ainda, que orientar monografias de final de curso consiste também um processo de ensino/aprendizagem, especialmente pelo fato de os orientadores se formarem nesse mesmo processo. Não existe um curso para formar orientadores de monografias de final de curso, sendo que os docentes que passaram pela experiência de serem orientados na construção de suas monografias de final de curso, sejam elas *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*, são chamados a orientar outros discentes num processo semelhante.

Quanto aos termos *ensino* e *educação*, Arroyo discute-os a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>iii</sup>, que fixa diretrizes e bases para o ensino superior. Segundo o autor, a própria Lei não trata os termos adequadamente quanto a seu significado e acaba provocando desencontros. Para o autor, “essas diferenças de trato não são gratuitas, têm uma longa história, ideologias e tensas concepções do que seja o educativo e tensos processos de definição do papel social da escola” (2010, p. 52). Arroyo esclarece que o termo *educação* está associado à “escolinha das primeiras letras e à professora das primeiras letras”, e abrangem as questões relativas à formação moral, intelectual e social do indivíduo. Já o termo *ensino* “reflete uma longa história de destaque do papel social da escola como tempo de instrução, de aprendizado das letras e das noções elementares de ciências”.

Para Freire, educação “é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução ideológica dominante quanto o seu desmascaramento” (1996b, p. 98). Para o autor, o termo *ensino* significa a construção ou a produção de conhecimento. Ele lembra, ainda, que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (1996b, p. 98). A construção ou a produção de conhecimento, para esse autor, se dá na interação dos sujeitos envolvidos no processo e no mundo do qual participam.

A forma de tratamento dos termos, nos documentos oficiais, acaba contaminando os textos que tratam de questões relativas a esse campo. Quando se trata do cotidiano escolar, o discurso fica preso a um contexto mais amplo, sem definições precisas. Nesse ambiente, os docentes são referidos como educadores, principalmente quando se está no âmbito dos ensinos infantil e fundamental. Quando se trata do termo *ensino*, a ênfase recai sobre a transmissão de informações e a construção de conhecimento. O termo participa de um processo mais amplo denominado *educação*, sendo ela a responsável por adicionar valores ao conhecimento construído a partir do ensino, os quais são importantes para o convívio social e a integração harmônica e produtiva do indivíduo na sociedade.

Nesta tese, adota-se o conceito de Freire (1996b) para *ensino*, ou seja, trata-se da construção ou da produção de conhecimento. Considera-se também, de acordo com o autor, que não se transfere ou transmite conhecimento: ele é, de fato, construído pelo sujeito em sua relação com o outro e com o mundo, precisando ser constantemente testemunhado e vivido.

Para a expressão ensino/aprendizagem, esta tese parte do princípio de que a relação entre os dois vocábulos que a compõem é de interdependência. Não se concebe aqui os dois termos de forma isolada, uma vez que se trata de um processo dinâmico e, mesmo que não haja o comprometimento crítico do docente com a reflexão sobre sua práxis, a dinâmica do ensino/aprendizagem não deixa de ser composta de elementos interdependentes numa rede de construção de significados. Conforme esclarece Freire (1996b, p.23),



não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém.

O ato de ensinar, criando condições para a produção ou a construção de conhecimento, não é um ato neutro: está carregado, segundo Freire (1996), da presença do docente no mundo e essa presença não prescinde das forças sociais ou, das heranças social, cultural e histórica. Assim, é necessário estar ciente de que essas heranças estão carregadas de ideologias às quais podem se reproduzir ocultando a verdade dos fatos. Conhecer e refletir sobre a condição cidadã da docência implica estar ciente de que essas heranças estão presentes no ato de ensinar e devem permear a práxis dos docentes.

Ao docente crítico, em atitude reflexiva, cabe o papel de posicionar-se diante de sua realidade, ciente de suas heranças. O docente que estudou, investindo em sua formação técnico-científica, é um cidadão detentor de uma profissão, o qual construiu um acervo que lhe confere condições de ir além das possibilidades que a ideologia dominante lhe confere, de “aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista” (FREIRE 1996b, p. 126). Nesse caso, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são instrumentos valiosos para essa atuação e não devem ser vistas apenas como instrumentos tecnológicos a serviço da globalização, mas como instrumentos numa perspectiva docente cidadã, ética e política para a construção de conhecimento.

Na construção de conhecimento sobre a prática docente, o ato de ensinar/aprender demanda fundamentação em termos de reflexão crítica e sistematização dessa prática transformando-a em práxis. Assim tal práxis pode se transformar no *locus* para pesquisas com o objetivo de construção de conhecimento. Freire, afirmava que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.” (1996b, p. 29). Esse é o contexto da pesquisa que se realiza nesta tese, que promove a construção de conhecimento e deve contribuir

para responder às demandas que se tornaram alimento do discurso pedagógico desesperançoso<sup>3</sup>.

Nesta tese, faz-se necessário esclarecer a abordagem, em determinados momentos, do termo *ensino na modalidade a distância* (EaD) em função de a pesquisa ter sido realizada nesse campo e de o termo ser considerado, mesmo no caso de orientações de monografias de final de curso de especialização, como atividade que possibilita promover a construção ou a produção de conhecimento, considerada aqui como processo de ensino/aprendizagem. O uso do termo está em consonância com Freire (1996b), sendo que a palavra *distância* se revela mais próxima da realidade que se tem hoje. Segundo Ferreira, distância é o “Espaço entre duas coisas ou pessoas; intervalo. Intervalo de tempo entre dois momentos. Lonjura, longitude” (2009, p. 226). Quando se acrescenta a preposição *a*, torna-se “um tanto longe, sem familiaridade”.

No contexto educacional, entretanto, esse significado pode revelar o que a tecnologia informatizada e a internet possibilitam para essa modalidade de ensino: a ausência de distância, de lonjura ou de longitude no âmbito do processo de ensino/aprendizagem, inclusive daquele que nasce da orientação de monografias de conclusão de curso de especialização.

Embora o ensino na modalidade a distância não seja um processo recente, somente em 19 de dezembro de 2005, o governo brasileiro lançou o Decreto 5.622 atendendo ao artigo 80 da Lei nº 9.394/96. Tal decreto regulamenta a oferta de cursos de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional, bem como os cursos superiores de graduação e pós-graduação. Em seu artigo 1º, o decreto apresenta o termo *educação a distância* e caracteriza-o como sendo uma

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

---

<sup>3</sup> Termo usado por Freire (1996, p. 143).

Para os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na modalidade a distância, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu regras com a Resolução nº 1, de 03 de abril de 2001, e a Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007 (Anexo 1).

Motta afirma que na educação na modalidade a distância “pode-se dispensar preleções, docentes e locais específicos para as aulas” (1998, p. 2). Deve-se aqui observar que, para que um discente do ensino na modalidade a distância possa, solitariamente, numa noite de domingo, no aconchego de seu quarto, acessar o ambiente virtual de ensino/aprendizagem, ler as instruções dos docentes e tutores, vivenciar o processo de orientação em sua monografia, postar capítulos de seu texto e discutir sobre atividades de pesquisa, um grupo de profissionais já esteve trabalhando, tanto na docência e na tutoria, quanto no planejamento, na preparação de aulas, na orientação de monografias de final de curso e em demais tarefas de acompanhamento e avaliação.

Assim, quem pensou que o ensino, com a disseminação de computadores e internet em escolas e lares, poderia prescindir da figura do docente, não levou em consideração a preparação, o planejamento de aulas, os estudos em didática e técnicas, a elaboração de materiais didáticos e todo um arcabouço teórico que o processo de ensino/aprendizagem requer e que, mesmo com o avanço das capacidades e potencialidades dos computadores, demanda a presença do docente em diversas situações. Saliente-se que Motta e outros autores trabalham com a expressão *educação a distância*, e não *ensino a distância*.

Já como *ensino presencial*, considera-se, nesta tese, aquele que acontece em uma sala de aula física, com um grupo de discentes, quadro, mesas, cadeiras e a presença de um docente, enquanto o ensino na modalidade *a distância* é aquele no qual o docente e os discentes estão distantes, física ou temporalmente, e fazem uso de equipamentos, programas, didáticas e materiais instrucionais específicos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Na modalidade de ensino a distância, a existência do docente e de uma equipe especializada também é imprescindível para atender à demanda dos discentes, preparando e executando tarefas e avaliações de acordo com o planejamento feito para cada situação. Mesmo

com a utilização das facilidades que as TDIC oferecem, o investimento na construção de competências para o trabalho com o ensino na modalidade a distância requer dos docentes mais que habilidades operacionais para a utilização de recursos da internet, e mais que transpor experiências do ensino presencial para os ambientes virtuais de aprendizagem. Preparar e desenvolver materiais, planejar sua utilização e execução bem como sua apresentação e avaliação requerem o domínio de ambientes propostos por sistemas digitais de informação e comunicação específicos, o que demanda formas também específicas de se pensar a construção do conhecimento.

Mesmo que, em princípio, se possa imaginar que o ensino na modalidade a distância seja uma forma econômica de ensino em grande escala - uma vez que apenas um docente poderia trabalhar orientando um grande número de discentes em suas monografias de final de curso ou replicando suas aulas com várias classes e numerosos discentes - esse fato não revela a realidade da responsabilidade e do volume de trabalho que essa modalidade de ensino requer. Na orientação de monografias de final de curso, esse aspecto envolve cuidado e atenção, uma vez que o atendimento que o docente proporciona ao orientando é individual. O projeto de pesquisa e a monografia são únicos e carregados da subjetividade do discente. Segundo Pimentel na pesquisa *em* ou *sobre* Arte,

uma das questões determinantes para delinear os caminhos da pesquisa é a subjetividade, tratada não somente como aspecto individual, mas também e principalmente como coletivo. Embora o professor seja a mesma pessoa, os alunos são diferentes a cada semestre ou ano e a bagagem pessoal é bastante díspar entre turmas. E há que se pensar na subjetividade coletiva, que direciona tendências e dinamiza o contexto cultural. (2006, p. 311)

Assim, é preciso que se estabeleçam as relações dos aspectos elencados por Pimentel com a responsabilidade em orientar projetos de pesquisa e suas respectivas monografias na modalidade a distância, uma vez que os cursos de especialização oferecem até duzentas e cinquenta vagas por versão de curso. Fato é que o ensino na modalidade a distância demanda do docente práticas pedagógicas específicas, e dos discentes, maior autonomia, disciplina e comprometimento responsável com sua própria formação.

Não se pode, ainda, deixar de levar em consideração que a utilização das TDIC como recurso para o ensino na modalidade a distância acontece em diversos níveis: da apresentação de um programa em linguagem digitalizada para uso autônomo ao uso de sistemas mais complexos que permitem a criação de comunidades em ambientes virtuais de ensino/aprendizagem. O planejamento e a organização da maioria dos cursos com ensino na modalidade a distância apresentam especificidades com relação a seus objetivos, da mesma forma que podem apresentar a obrigatoriedade de que uma parcela do processo aconteça presencialmente. Outro fator importante está relacionado à especificidade da área de conhecimento e ao tipo de curso realizado, que podem demandar certo número de aulas e avaliações presenciais. Assim, o objetivo principal do ensino na modalidade a distância é a possibilidade da efetiva relação de ensino/aprendizagem, interativamente e com relação ao tempo e ao espaço entre os sujeitos do processo, independentemente da distância que os separa fisicamente.

## **1. O USO DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO NO ENSINO: A ESCRITA, O RÁDIO, A TV, O COMPUTADOR E A INTERNET**

Muitos séculos foram necessários para que ocorresse a evolução da escrita, uma das mais importantes tecnologias da comunicação. Dos primeiros registros encontrados em escavações arqueológicas aos códigos culturais contemporâneos, a necessidade de registrar, documentar as informações e o conhecimento construído esteve na base da evolução da humanidade. A tecnologia da escrita impactou a cultura oral da mesma forma que o rádio, a TV, o computador e a internet.

Comunicar, relacionar, estabelecer contatos são ações demandadas pelos seres humanos desde tempos remotos. Com a evolução da humanidade, também as formas e os meios de comunicação, registro e documentação evoluíram pautadas na necessidade e no aprimoramento possibilitado pelo conhecimento construído por essa humanidade.

Embora ocorresse o desenvolvimento da escrita e seu uso nos processos de ensino/aprendizagem, isso não significa que todas as pessoas tinham acesso a esse conhecimento. Mas mesmo num círculo restrito, a escrita possibilitou uma rede de comunicação, de informação e de instrução com objetivos específicos. A existência de uma comunicação feita através de portadores de mensagens ou do correio, desde a Antiguidade, não poderia ficar restrita a notícias sobre familiares e às informações necessárias apenas entre grupos sociais restritos.

No Brasil, desde a primeira metade do século XX, já se fazia uso dos serviços do correio para a difusão de processos de instrução e ensino. De acordo com o Decreto nº 2494, de 1998, o ensino a distância é “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação” e que conta também com o suporte dos serviços do correio brasileiro.

Com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, pertencente à Fundação Roquette Pinto, em 1923 têm início processos de ensino por correspondência e através de programas radiofônicos. Para o ensino desenvolvido exclusivamente através de correspondência, segundo Gomes (2009), as informações datam de 1939, quando chegou ao Brasil o imigrante húngaro Nicolas Goldberger. Especialista em eletrônica e no intuito de difundir o conhecimento a respeito de sua área de trabalho, Goldberger enviava por correio para a casa de seus discentes, um pacote com apostilas e materiais para que os mesmos pudessem construir um rádio caseiro. O sucesso foi tão grande que, a partir daí, o imigrante montou o Instituto Radiotécnico Monitor, com novos cursos técnicos e profissionalizantes. Hoje, a instituição se chama Instituto Monitor, e os recursos da internet, não mais do rádio.

Em seguida, o Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941 e usando os serviços do correio brasileiro, chegou a ser a maior escola nessa modalidade no país, com a distribuição de materiais impressos. Ainda no ano de 2012, o Instituto Universal Brasileiro oferece cursos profissionalizantes livres, de suplência e cursos oficiais

supletivos de ensino fundamental e médio<sup>4</sup>. O Instituto Universal Brasileiro faz uso também dos recursos da internet.

No Brasil, o rádio também foi uma forma significativa de comunicação e transmissão de informações ligadas à instrução e à formação. A Rádio MEC começou a funcionar com a criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Em 1941, com o lançamento do Programa *Universidade do Ar*, da Rádio Nacional, destinado ao treinamento de professores leigos, passou a utilizar mais os programas transmitidos por aparelhos de rádio. Como resultado prático, a experiência não foi produtiva, mas serviu para a elaboração de outros projetos, tendo sido considerada como uma experiência precursora, revelando que o rádio poderia ser importante instrumento de ensino.

Em 1957, o Ministério da Educação lançou seu próprio programa educativo pelo rádio, com o projeto SIRENA - Sistema Rádio Educativo Nacional, que também apresentou resultados aquém dos esperados, como no caso do Programa *Universidade do Ar*, de 1941. A falta de apoio em treinamento e aperfeiçoamento do pessoal envolvido no projeto foi considerada a causa que impediu o desenvolvimento do projeto SIRENA.

Pode-se considerar que 1960 foi o ano da consolidação do ensino transmitido por rádio, a partir de ação sistematizada do Governo Federal que, através do Ministério da Educação (MEC), firmou contrato com a Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), promovendo a expansão do sistema de escolas radiofônicas aos Estados nordestinos, o que fez surgir o movimento de educação não formal denominado Movimento de Educação de Base (MEB).

O uso da televisão no ensino demandou um período de oito anos, de 1966 a 1974, para que fossem instaladas oito emissoras no país: a TV Universitária de

---

<sup>4</sup> A Lei LDB nº 4024, de 20/12/1961, denominava Madureza Ginásial para a suplência dos quatro anos seguintes ao ensino primário, denominado Ginásial, e Madureza Colegial para os três anos seguintes ao curso Ginásial. Revogada pela lei nº 7044, altera dispositivos da LDB 5692 de 11/08/1971, e os cursos passaram a ser denominados: ensino de 1º Grau, de 1ª a 8ª séries e 2º Grau, os três anos seguintes, etapa final da educação básica. Revogada pela Lei LDB nº 9394, de 20/12/96, passam a ser denominados Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

Pernambuco, a TV Educativa do Rio de Janeiro, a TV Cultura de São Paulo, a TV Educativa do Amazonas, a TV Educativa do Maranhão, a TV Universitária do Rio Grande do Norte, a TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul. A Fundação Padre Anchieta, mantida pelo Estado de São Paulo, foi criada em 1967 para promover atividades educativas através de rádio e televisão. Em cadeia nacional, a partir de 1970, essa emissora irradiava os cursos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial.

A Associação Brasileira de Tele-Educação (ABT) que, na atualidade, organiza os Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional, já promovia, desde 1969, os Seminários Brasileiros de Tele-Educação. A ABT capacitou professores leigos com o uso de telessalas e o apoio de serviços por correspondência. Aos poucos, a televisão foi se tornando mais uma oportunidade de acesso ao saber institucionalizado e à profissionalização.

Em 1973, o *Projeto Minerva*, envolvendo o MEC, o Programa Nacional de Tele Educação (PRONTEL), criado pelo MEC em 1972, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR) e Secretarias de Educação do país, passou a produzir o Curso Supletivo de 1º Grau, II fase.

Em 1978, a partir de convênio entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta, iniciou-se a realização de atividade de teleensino através da Rede Globo de Televisão, com o Telecurso 2º Grau. Mais tarde, a Rede Globo de Televisão, com participação da Fundação Bradesco, da Fundação Roberto Marinho, e apoio do MEC e da Universidade de Brasília (UNB), colocou no ar o Telecurso 1º Grau, destinado às quatro últimas séries do 1º Grau. No decorrer do tempo, outras parcerias foram feitas envolvendo a Fundação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), o Serviço Social da Indústria (SESI), e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que editam na atualidade, o Telecurso profissionalizante.

Com a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE), em 1979, o ensino era oferecido na modalidade de telenovela para as últimas séries do então 1º Grau. Têm início nessa fase, também, os programas de alfabetização por TV, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), abrangendo, com sua



distribuição por TVs educativas, os Estados da Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Ceará, Paraná e Rio de Janeiro, expandindo-se mais tarde, por todas as capitais dos Estados brasileiros. (VIANNEY *et al.*, 1999).

Com objetivo de formação de professores, em 1991, a Fundação Roquette Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e secretarias estaduais de educação implantaram a *Atualização de Docentes*, abrangendo as quatro séries do então 1º Grau. Em sua segunda fase, esse projeto ganhou a denominação de *Um salto para o futuro*, e ainda hoje é transmitido pelo canal de TV do governo federal, Rede Brasileira de Notícias (NBR). A televisão, assim como o rádio e o correio foram instrumentos precursores, mas a internet, em função das possibilidades que oferece para a interação em tempo real, embora nem sempre essa seja a sua especificidade mais utilizada, causou impacto maior na sociedade, e vem evoluindo vertiginosamente.

Com a chegada da internet, de forma comercial, tornaram-se necessárias algumas adequações para seu uso e sua aplicação ao ensino. No Brasil, o texto da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de n.º 9.394/96, apresenta oficialmente o ensino na modalidade a distância com diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001. Nesse Plano, o ensino a distância pode ser entendido como instrumento político de democratização do acesso à educação de nível superior (FUNADESP 2005, p. 33).

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. [...] Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição de prioridades educacionais.

Tais diretrizes sobre a educação na modalidade a distância foram apresentadas em oito dispositivos com um artigo, quatro parágrafos e três incisos, que delegam inicialmente ao Poder Público a tarefa de incentivar, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, o desenvolvimento e a veiculação de programas nessa modalidade de ensino. Com esse artigo, o ensino na modalidade a distância adquiriu uma liberdade que abarcou todos os seus níveis e

suas modalidades. O Poder Público, com a morosidade que seus trâmites burocráticos impõem, passou a encontrar dificuldades em estabelecer parâmetros para lidar com a vertiginosa evolução das TDIC e sua influência na educação a distância.

Em fevereiro do ano de 1998, o Decreto Nº 2.494/98 regulamentou o artigo 80 da LDBEN Nº 9.394/96. Nesse decreto, o artigo 1º apresenta a seguinte concepção:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.<sup>5</sup>

As TDIC não aparecem no texto do referido decreto e no Artigo 80, 4º parágrafo, o texto informa que a transmissão será feita em “canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público”<sup>6</sup>. Esse artigo também não especifica as TDIC possibilitando o entendimento do caráter múltiplo dos meios de funcionamento. Esse aspecto pode revelar a dificuldade em se lidar com a prospecção para a evolução das tecnologias digitais e a responsabilidade com seu custo.

## **2. O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO: PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, QUESTÕES POLÍTICAS, SOCIAIS E CULTURAIS.**

Três anos depois do início no Brasil do funcionamento da internet, com a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), fundada em 1991 e subordinada ao Ministério de Ciência e Tecnologia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em sua missão de promover o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação, apoiando principalmente ações para a educação inicial e o treinamento de docentes, inaugurou sua atuação

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/D2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/D2494.htm)>. Acessado em: 22/08/2010.

<sup>6</sup> Idem.

no Brasil: era setembro de 1994 e o local, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Instalou-se assim a Cátedra da UNESCO de Educação a Distância da UnB. De acordo com o sítio da referida cátedra,

suas atividades são presenciais e transmitidas pela Internet, por meio de parcerias estratégicas com setores da UnB, o que garante transmissão em vídeo pela UnBTV e webconferências veiculadas do local de realização das atividades, por meio de Sala Virtual da RNP/UnB. Sistematiza e digitaliza documentos e publicações diversas, socializadas por meio de cursos e eventos de extensão, de aprendizagem, cursos de formação inicial e continuada a distância e/ou on-line, Boletim Informativo e ambiente virtual [[www.fe.unb.br/catedraunescoead](http://www.fe.unb.br/catedraunescoead)].

Em 20 de dezembro do mesmo ano, a Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL) lançou no país o serviço experimental de internet. Em 1995, as empresas privada iniciaram sua participação no cenário da internet, com a exploração comercial do setor para a população brasileira, mas a RNP continuou com a responsabilidade da infraestrutura básica de interconexão e informação nacional.

É importante considerar também que, na época da implantação da internet como tecnologia disponibilizada de forma comercial, uma faixa muito pequena da população brasileira tinha condições econômicas e técnicas de acesso a ela.

Observando os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem-se uma realidade bem diferente da de 1995. Embora não existam dados numéricos que possam informar quantos brasileiros possuíam internet em seus lares, desde a sua implantação, ao analisar dados do PNAD de 2005 a 2009 (2010, p. 9), verifica-se o aumento vertiginoso desse acesso em todas as regiões do país. A prospecção das possibilidades desse crescimento pode ser feita considerando dados de 2005 a 2009, sendo e é importante para o planejamento estratégico do uso dessa tecnologia.

Outro dado que já sofre mudanças, em relação ao acelerado desenvolvimento das tecnologias digitais, está na concentração de computadores e acesso à internet no país. Com a maior concentração de poder aquisitivo da população no Sudeste, a maioria dos computadores domésticos do Brasil estava, inicialmente, localizada

nessa região, que também revelava o maior o número de acessos à internet. No ano de 2012, esse perfil deixa de ser exclusivo do Sudeste do país, com algumas exceções relativas a dificuldades geofísicas da região Norte, pois a diminuição do custo dos equipamentos, as facilidades de comercialização e a estabilidade econômica reconfiguram essa situação.

A partir de 1997, universidades e centros de pesquisa passaram a gerar ambientes virtuais de aprendizagem, iniciando a oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* via internet. Atualmente, a internet está em instituições importantes, como centros de pesquisa, universidades e laboratórios, formando redes de cooperação acadêmica, tecnológica e comercial entre instituições brasileiras e internacionais.

Esse é outro perfil que se reconfigura rapidamente e muitas localidades distantes dos grandes centros passam a ter acesso a cursos na modalidade a distância em função da ampliação da atuação das universidades públicas. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), trabalhando em três eixos – fomento, flexibilidade e avaliação -, dinamiza a expansão do ensino a distância pelo país considerando suas dimensões continentais que demandam investimentos em locais mais remotos.

A atuação da Associação Universidade em Rede (UniREDE) na educação a distância através da internet, desde o ano 2000, constituída por um consórcio que congrega instituições públicas do Brasil, tem sido responsável pela evolução e pelo crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância, o que de outra forma não teria sido possível no curto ou médio prazos no país.

Com o papel de promover estudos e pesquisas na área do ensino na modalidade a distância e suas relações com a sociedade, a UniREDE busca difundir experiências de interlocução, articulação e interação entre os mais variados setores da sociedade para a proposição de políticas públicas que visem à democratização do acesso ao ensino por meio da modalidade a distância no país, embora enfrentando, no início de sua atuação, situações que estão ligadas às características geográficas, sociais, políticas, econômicas e culturais do Brasil. Um fator relevante da instituição é a oportunidade de ela discutir as políticas públicas para essa modalidade de ensino.

Avaliando e acompanhando processos e projetos junto ao MEC, a UniREDE é responsável pela organização da sociedade científica, além de cooperar na interlocução interinstitucional para a promoção de políticas públicas e do trabalho em rede. Essa participação é fundamental por abrir espaço para discussões importantes como as colocadas anteriormente, sobre as mudanças que o crescimento vertiginoso dessa modalidade de ensino causa nos atores participantes de seu processo. Além disso, há as questões específicas dos profissionais que trabalham com essa modalidade de ensino.

Com a expansão da internet e seu uso no ensino superior, surge também a necessidade de mudanças nos documentos oficiais que regulamentam sua atuação. Em 19 de dezembro de 2005, o Decreto 5.622, revogou o Decreto 2.494/98 e passou a regulamentar o Artigo 80 da LDBEN 9.394/96. O Decreto 5.622 ampliou de 13 para 37 artigos a regulamentação anterior e apresentou uma nova concepção para a educação a distância, no que concerne aos meios e às tecnologias digitais de informação e comunicação, caracterizando a educação a distância como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O referido decreto regulamenta também o credenciamento de instituições e a ampliação do número de exigências para tal. Entre elas, há a apresentação de projeto pedagógico para os cursos e programas a serem ofertados; instalações, laboratórios e bibliotecas adequados, garantia de corpo técnico e administrativo qualificado, processos avaliativos com critérios e parâmetros pautados em modelos presenciais, além da exigência, para determinados cursos, da defesa de monografias em bancas presenciais.

Diminuir os trâmites burocráticos, que a implantação dessa categoria de ensino demanda, requer a atuação de profissionais adequadamente preparados, mas a urgência da própria implantação muitas vezes não permitiu prepara-los. Assim, a dinâmica funciona concomitantemente ao processo e aprende-se com os percalços. Não perder de vista questões históricas vividas por outros países, por outras culturas e pela própria evolução do ensino a distância no país pode contribuir para a

evolução dessa modalidade de ensino e deve ser considerada nas reflexões sobre a mesma.

A mudança ocorrida no país, com o crescimento do acesso às tecnologias digitais, à informação e à comunicação, é bastante significativa. O governo possui o controle dessas informações a partir do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br), que é responsável pela coordenação e publicação de pesquisas sobre a disponibilidade e o uso da internet no Brasil. Criado em 2005, o CETIC.br realiza estudos sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no Brasil, os quais são referência para a elaboração de políticas públicas que garantam o acesso da população às TDIC, assim como para monitorar e avaliar o impacto socioeconômico das mesmas. Os dados informados sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos domicílios brasileiros permitem a apresentação de indicadores por área, regiões do país, sexo, grau de instrução, faixa etária, renda familiar, classe social e situação de emprego.

De acordo com as pesquisas do CETIC.br, realizadas em 2008 e 2009, houve um crescimento de lares brasileiros com computadores da ordem de 7%, sendo que, de 2009 a 2010, esse crescimento foi de 15% com relação ao acesso aos computadores e à internet. Os resultados da pesquisa *TIC Domicílios 2010* foram divulgados no primeiro semestre de 2011 e o levantamento contemplou, pelo segundo ano consecutivo, também a área rural do país. Esses dados são reveladores das possibilidades, ainda crescentes, do ensino na modalidade a distância no país, com o alcance além dos centros urbanos. Essas pesquisas revelam a necessidade de planejamento estratégico que incluam, sem restrições, desde as localidades próximas aos centros urbanos até as mais remotas.

Outra informação que revela relação positiva quanto à expansão digital para o acesso ao ensino na modalidade a distância no Brasil está ligada ao crescimento do acesso à internet de banda larga nos lares, que foi maior em 3% do que o mesmo acesso em *lan houses*, além da presença desse acesso em áreas rurais. Barbosa (2010, p. 2) considera que “apesar do menor número no total do Brasil, o papel desempenhado pelos centros de acesso, tanto pagos como gratuitos, continua sendo de extrema importância para a inclusão digital, principalmente na área rural.”

Esse fato é também importante em relação às oportunidades que essa expansão oferece, em termos de acesso das áreas rurais ao ensino na modalidade a distância.

Até haver a disponibilização de forma comercial da internet, a escola era o lugar privilegiado da transmissão de informação, de construção do conhecimento sistematizado e de um grupo de regras determinantes para a construção do saber. Com o crescimento e a propagação da internet, configura-se um novo panorama, que demanda posicionamento analítico e crítico dos usuários da informação disponibilizada na grande rede, relativamente à forma como está organizada e disponibilizada. Discutir sobre quem controla e a forma como controla esse volume de informação é papel também da escola. É possível observar que há uma regra de ordenação nos sítios de busca, que promove o cruzamento de informações e que, subliminarmente, gera uma ordenação de valores e prestígio, que chegam aos endereços de correio eletrônico e às redes sociais, envolvendo seus usuários de forma pouco criteriosa do ponto de vista ético.

O ensino na modalidade a distância tem, nesse sentido, uma grande responsabilidade no que se refere à disponibilização de informação para seus conteúdos, à promoção de espaços para que seus participantes possam discutir, através de suas atividades e conteúdos, a massificação da informação e a importância da análise crítica do que a internet disponibiliza. As grandes corporações ampliam o acesso à informação, mas ao mesmo tempo inviabilizam a capacidade de análise crítica do sujeito, determinando como valor um padrão hierárquico relacionado ao volume de acessos e às ligações em rede.

A velocidade das mudanças, no âmbito da evolução tecnológica digital, muitas vezes dificulta a análise crítica de suas influências, interferências e modificações com relação aos processos cognitivos. O ensino na modalidade a distância faz parte desse contexto de transformações e a escolha de um curso nessa modalidade requer análise criteriosa e crítica, uma vez que ele tem sua estrutura funcional, organizacional e pedagógica oriunda do ensino presencial e, conseqüentemente, segue todos os trâmites dos mesmos, desde a matriz curricular até os processos de avaliação, que podem incluir também monografias e realização de banca de defesa presencial ao fim do processo, de acordo com a especificidade de cada um. Não é

porque acontece em tempos e espaços diferenciados que o processo cognitivo deva ser negligenciado. O ensino na modalidade a distância é uma opção importante para o ensino formal em países de grandes dimensões, com população necessitada de ascender ao ensino superior.

A interdependência econômica mundial, que influencia as formas de construção de conhecimento e as mudanças nos modos de produção de bens e serviços, também causa mudanças nas oportunidades de formação acadêmica. Além de atender a uma demanda de mercado, essa rede por certo modifica também as formas de aprender o conhecimento formal institucionalizado, o conhecimento acadêmico e as descobertas científicas que se sucedem. Freire adverte, nesse sentido, que quanto mais a tecnologia se torna importante na contemporaneidade, “mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado” (2000, p. 46).

Para Santos, (2003), as relações do sujeito com as possibilidades de percepção - em função dos avanços das tecnologias digitais, de interações entre indivíduos e máquinas construídas a partir da inteligência artificial - mostra que os processos sociais de cognição e comunicação precisam ser analisados criticamente e deveriam estar no centro das reflexões e preocupações de docentes que utilizam essa tecnologia. O trabalho com o ensino a distância não deve ser encarado apenas como possibilidade, mas também, de forma crítica, deve ser observado no contexto de seu uso e das transformações que causa em seus usuários. De acordo com Santos, nesse âmbito, é ingênua a visão de que a tecnologia digital de informação/comunicação, e a tecnociência são neutras ou isentas.

O acesso à tecnologia tornou-se tão vital que hoje a inclusão social e a própria sobrevivência passam obrigatoriamente pela capacidade que indivíduos e populações têm de se inserir no mundo das máquinas e de acompanhar as ondas da evolução tecnológica. [...] Ninguém fica de fora, nem mesmo quem é excluído do processo por não querer ou não poder participar. E, no entanto, em nossas relações com a tecnologia parece ainda prevalecer uma grande ingenuidade: como se ainda fosse possível considerá-la apenas quando ela nos “serve” (2003, p. 10).

Se as condições interativas entre humanos e tecnologias digitais não são democráticas, mas impostas, sua utilização precisa de formação analítica e crítica,



principalmente quando se trata de processos de ensino/aprendizagem. Experiências interativas e de aprendizagem são possibilitadas por essas relações e deve-se procurar tirar proveito de sua especificidade. Aos usuários, detentores dessa tecnologia para os processos de ensino/aprendizagem, cabem a transformação dessas experiências em situações mais humanitárias, divulgando-as e disponibilizando-as de forma que possam ser aproveitadas mais democraticamente e que seus recursos de ponta não se subscrevam a contextos restritos. Freire defende essa postura alertando para a necessidade de discutir o uso das TDIC com o “exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o que das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem” (2000, p. 46) como preponderante para uma educação realmente democrática para as questões da contemporaneidade.

Evidentemente, a aprendizagem mediada pela tecnologia digital de informação e comunicação promove a inserção em outro mundo e possui aspectos democratizantes. Quando se vislumbra um grupo de pessoas em locais remotos do país, sem a possibilidade de frequentar uma escola por causa da localização, por causa das condições de trabalho e tempo, pode não haver, em princípio, preocupação quando ao fato de possuírem ou não alguma dificuldade de interação com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Se as pessoas estão procurando, por vontade própria, a formação através do ensino na modalidade a distância, pode-se considerar que estão dispostas a enfrentar os obstáculos, sejam eles quais forem. O que nem sempre se considera são as transformações que as relações positivas ou negativas com a tecnologia, de alguma forma, vão gerar. A ideia que as TDIC apresentam - de que as relações que produzem serão sempre positivas e que os processos cognitivos não serão modificados por possíveis dificuldades de interação tecnológica - pode ser errônea.

O fato de a tecnologia dos computadores e da internet já fazer parte de instituições para o serviço público e privado com atendimento autônomo não garante que ela proporcione um relacionamento tranquilo. Mesmo em escolas públicas e privadas, o uso de tecnologias digitais no ensino, gerou apenas a troca do giz e do quadro pelos programas audiovisuais e a consulta ao acervo das bibliotecas tradicionais pelo uso

da internet e dos sítios de busca. A transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensino, utilizando para isso o computador e a internet, é uma questão a ser investigada e discutida. Segundo Mello,

Não há limite para o conhecimento humano. Tudo interessa: fenômenos naturais, realidade, práticas sociais, linguagens, artes, tudo. Mas esses objetos de conhecimento não entram na escola em estado bruto. Para constar do currículo, eles têm de ser transformados em objetos de ensino. A essa passagem damos o nome de transposição didática – talvez a mais nobre e complexa tarefa do professor. (2004, p. 2)

Mello lembra ainda que, como componentes de objetos de conhecimento, os conteúdos curriculares não são simples e devem incluir outros conhecimentos, como as formas de aprender, de ensinar e de avaliar. É preciso considerar objetivos, proposta pedagógica, questões socioculturais, universos afetivos e cognitivos, dentre outros aspectos, e a relação destes com as potências das TDIC.

No uso das TDIC no ensino, as relações de mediação são consideradas como potência das mesmas. Apenas por serem mais atraentes que o quadro e o giz, os programas apresentadores aos poucos ocuparam o lugar de destaque das salas de aula e, na penumbra, o docente passou a ocupar o papel daquele que deveria manter alerta a assistência. Santos adverte que, “por mais importante que seja o plano utilitário, este não esgota o modo de existência das máquinas; mas tudo que na tecnologia extrapola a função de uso permanece invisível e não é percebido. E aí parece residir o perigo.” (2003, p.10). As máquinas têm muito a oferecer, embora não tenham sido construídas para atender ao ensino: sua utilização demanda uma análise crítica e reflexiva para o aproveitamento dessas possibilidades, inclusive como mediadoras.

No ensino na modalidade a distância, não cabem apenas as questões relativas à transposição didática na construção de conhecimentos, trata-se de outra realidade que oferece oportunidades específicas para a interação dialógica entre o docente, o discente e o conhecimento. O ensino na modalidade a distância libera o processo de aprendizagem de relações de tempo e espaço altamente demarcadas, demandando disciplina e autonomia para aprender - critérios de uma aprendizagem que, dessa forma, tem um caráter de individualização. Os processos de ensino/aprendizagem precisam ser analisados considerando as variantes das possibilidades trazidas pela tecnologia, e não apenas a implementação de equipamentos e programas.

Essa modalidade de ensino oferece, para o processo de ensino/aprendizagem, a oportunidade de democratização da informação e do conhecimento, além da possibilidade de mudanças sociais extremamente importantes para grande número de cidadãos. Seu uso deve comportar as reflexões críticas dos que dele se utilizam. É um desafio, pois as relações sociais se transformam vertiginosamente e modificam também as formas de relacionamento.

Por isso, essa modalidade de ensino promove uma experiência diferenciada com a tecnologia e precisa ser analisada tanto do ponto de vista político, social e cultural, desde a perspectiva do sujeito que aprende e do sujeito que ensina, quanto do ponto de vista do conhecimento e das formas de organizá-lo e tratá-lo.

Com a proposta de democratização e acesso à tecnologia digital de informação e comunicação, o governo federal realizou investimentos altos sem atingir os resultados desejados em relação à qualidade dos programas implantados. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado em 9 de abril de 1997 pelo Ministério da Educação, apresentava, como objetivo, promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa disponibilizava para as escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Aos Estados e seus municípios cabiam a garantia de estrutura adequada para receber os laboratórios e a capacitação dos educadores para uso das máquinas e tecnologias. O funcionamento e a manutenção ficaram a cargo de cada Estado que deveria criar uma Coordenação Estadual ProInfo, cujo trabalho principal seria introduzir as TDIC nas escolas públicas, além de articular os esforços e as ações desenvolvidos no setor sob sua jurisdição.

Não fica claro, nesse sentido, qual seria o trabalho de introduzir as TDIC e a função das coordenações estaduais com relação à capacitação dos educadores. Delegar funções sem a construção de competências discutidas no âmbito das escolas é, por certo, caminho para o insucesso de programas que não abarquem questões sobre o ensino necessário ao país. Abrir e garantir espaço para reflexões sobre as teorias pedagógicas e as contribuições de teóricos brasileiros e estrangeiros deve ser algo direcionado também para a modalidade de ensino a distância. Esse pode ser um

dos caminhos para a politização das tecnologias digitais, segundo Santos (2003). Nesse sentido, Young afirma que

não basta distribuir renda, é preciso permitir o acesso às informações para que qualquer cidadão possa decidir em igualdade de condições o que é melhor para si, para a sociedade e para o planeta. É preciso permitir o seu acesso a esta nova dimensão de cidadania que o qualifica para uma atuação social diferenciada e mais participativa, por meio de *blogs* e comunidades em rede. (2006, p. 98).

O autor defende ainda a inclusão digital como parceira da cidadania e apresenta as mudanças sociais ocorridas com a tecnologização dos serviços públicos, que não separam os brasileiros em camadas econômicas menos ou mais favorecidas. Para o autor, essas mudanças podem ser consideradas fatores de inclusão social e, de alguma forma, modificaram e continuarão modificando as relações humanas e as relações sociais.

Essas transformações, ocorridas de forma rápida e sem dificuldades aparentes, podem ser verificadas com relação aos cartões de benefícios do governo federal: são mudanças na cultura de pessoas de todas as classes sociais. Elas não revelam toda a face da interação que brasileiros e brasileiras, que não frequentaram regularmente a escola fundamental, possuem com esses documentos. Certamente, a relação com esses dispositivos acarretou alterações que, em função dos objetivos operacionais que promoveram, são vistas como necessárias, positivas e irreversíveis. Mesmo assim os impactos que tais mudanças provocaram na vida das pessoas não são, necessariamente, formas de inclusão desses usuários no universo das TDIC. Esse público pode estar estabelecendo uma relação passiva, não reflexiva, com essa tecnologia. Nesse sentido, Freire alega que, “não se aprende o objeto se não se aprende sua razão de ser” (2000, p. 41). Também não há garantias de que essa relação esteja levando os cidadãos ao acesso às informações necessárias a seu cotidiano. Assim, ensinar tendo a tecnologia como mediadora deve se pautar nas ações críticas e reflexivas de seus participantes, gestos que proporcionam a expansão do conhecimento e a democratização de oportunidades.

A democratização da educação deve ser prioridade de qualquer governo e as questões políticas estarão sempre subsidiando as discussões que envolvem sua implementação e sua manutenção. Quando se trata do acesso às tecnologias digitais de comunicação e informação, a situação envolve questões sociais

anteriores aos movimentos para a inclusão digital as quais devem ser consideradas. A própria expansão do ensino na modalidade a distância é uma das oportunidades para o acesso à educação formal, problema social que o país enfrenta e que precisa ser resolvido.

O ensino na modalidade a distância não está desvinculado das questões e contradições que envolvem a evolução do conhecimento, tanto do ponto de vista das descobertas trazidas pelas TDIC, quanto ao volume de informações e a democratização desse conhecimento. Nele, devem estar em pauta as discussões que envolvem a mercantilização da informação, a crise do conhecimento, a ramificação do conhecimento em áreas e a hierarquização dessas áreas.

Considerando as oportunidades que as TDIC oferecem aos processos de ensino/aprendizagem no ensino a distância e que essa modalidade de ensino também sofre as influências do ensino presencial com todas as suas contradições e problemas, principalmente em relação às formas de organização do conhecimento, é fundamental tratar dessas influências. Santomé discute, historicamente, essas diversas influências nos currículos escolares das instituições presenciais e sugere às mesmas orientarem-se com mais flexibilidade para a amplitude das relações que o conhecimento oferece. Essas influências por certo estarão presentes nas instituições escolares que atuarão no ensino na modalidade a distância.

O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc. Tratar-se-ia de cursos nos quais os alunos seriam obrigados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos. (1998, p. 25)

Segundo Santomé, dessa forma, poderiam ser reveladas questões que estão ocultas em diversos currículos, oferecendo oportunidade para um trabalho com ampliação de dimensões éticas, políticas e sócio-culturais: dimensões que os currículos pautados em disciplinas “tendem a relegar a um segundo plano” (1998, p. 26). Para o autor, já se vive em um mundo no qual “tudo está relacionado, onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais e científicas são interdependentes, e onde nenhum de tais aspectos pode ser compreendido de maneira adequada à margem dos demais.” (1998, p. 27). É o que Morin (1999)

aponta como aquilo que é *tecido junto*. Um dos pontos fortes do ensino na modalidade a distância é a amplitude de possibilidades das relações que se estabelecem entre os sujeitos e desses sujeitos com o conhecimento. É um ensino que tem como égide o que há de mais contemporâneo<sup>7</sup>, em termos de transmissão de informação e construção de conhecimento.

Mesmo sem a possibilidade de se avaliar, na atualidade, o impacto do ensino na modalidade a distância no mercado de trabalho, já existe bastante polêmica e preconceito em relação à eficiência na formação dos profissionais egressos de cursos de graduação nessa modalidade. Sommer escreveu e publicou uma série de artigos, a partir da proposta de discussão do tema *Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades*. Segundo o autor, a resistência se concentra na graduação, uma vez que ela oferece cursos nos quais a formação é considerada “aligeirada e certificadora, mas pouco formadora, capaz de aumentar os índices de professores com ensino superior, mas incapaz de revelar a ‘qualidade’ da formação provida pelas mais diferentes instituições de ensino superior brasileiras.” (2010, p. 11). Esses aspectos podem ser detectados a partir da análise de alguns itens colocados nos próprios sítios dos cursos: carga horária reduzida em relação ao conteúdo das disciplinas, grande quantidade/variedade de cursos oferecidos pela instituição, corpo docente reduzido e que atende a várias áreas de conhecimento, estrutura de atendimento individual frágil, inexistência de estrutura física - polos e pessoal de apoio - e impossibilidade de se estabelecer relações com discentes são aspectos que revelam a estrutura inadequada ao desenvolvimento de um curso de qualidade.

Um desafio apresenta-se para os participantes desse cenário, responsáveis por sua construção e organização: a reestruturação dos sistemas educacionais, considerando o propósito do ensino/aprendizagem e estabelecendo relações entre formação humana, profissional e inclusão social de forma inicial, continuada e permanente. Esse desafio requer, ainda, adequar a realidade do ensino à

---

<sup>7</sup> Os termos *contemporâneo* e *contemporaneidade*, para esta tese, estão relacionados às tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC), a partir da criação da Arpanet, na década de 1960 pela agência norte americana *Advanced Research and Projects Agency* (ARPA) - Agência de Pesquisas em Projetos Avançados, por se considerar que o conceito de rede de transmissão de informações, através de tecnologia informatizada, inicia-se com esse evento.

especificidade da modalidade a distância, ou seja, nessa modalidade de ensino as mediações estão ligadas a uma corporeidade própria, aos materiais audiovisuais, videográficos, impressos e digitais que envolvem sistemas interconectados e dependentes da atuação dos docentes, da tutoria, das formas de comunicação, dos critérios de avaliação e da organização do processo de trabalho. Essa modalidade de ensino requer competências específicas ligadas às estratégias comunicativas, ao uso da tecnologia, ao domínio do conteúdo, à prática reflexiva e colaborativa que leve em conta a construção de relações humanas.

A agilidade com que se expande o ensino na modalidade a distância mostra que as competências para o trabalho docente não estão sendo preparadas de antemão, embora a construção de competências parta da necessidade das demandas enfrentadas na prática docente. Nessa modalidade de ensino, há a necessidade de novos modos de conhecer aqueles com os quais se manterá relação de ensino/aprendizagem. Nesse aspecto, a tecnologia oferece possibilidades de construir metodologias para o trabalho docente. No ensino na modalidade a distância, desenvolver planos de trabalho e materiais ou planejar a forma de atuação e avaliação são ações que devem ser pautadas considerando sempre as tecnologias digitais da comunicação e da informação e as relações que docentes e discentes possuem com as mesmas.

Com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>i</sup> através do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, o ensino na modalidade a distância vem oferecer a oportunidade de acesso ao ensino de graduação e pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento à população do país. O Decreto 5.622/2005 de 19/12/2005, regulamentou o artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, caracterizando a educação a distância como modalidade educacional e possibilitando a expansão e a atuação da UAB que passou a oferecer gradativamente bacharelados, graduações e especializações a partir de um sistema integrado por universidades públicas, em parceria com trinta e oito universidades estaduais, federais e institutos federais de ciência e tecnologia. No ano de 2012, oitenta e oito instituições integravam o Sistema UAB.

Considerando o vasto território brasileiro, a extensão de sua população e o número de instituições públicas e privadas de ensino superior, é importante analisar o

contexto do acesso ao ensino universitário no país e sua modalidade a distância. Na atualidade, essa modalidade torna-se um fator democratizante do ensino, por viabilizar a oportunidade de acesso ao ensino superior àqueles que estão distantes dos centros universitários.

Para instituições como a UAB ou outras que investem no ensino na modalidade a distância, o fato de o Brasil ter sido, em 2010, o oitavo país do mundo em número de usuários e horas de acesso à internet é um indicador a ser considerado em seus planejamentos, tanto quanto à possibilidade de seu crescimento, como quanto ao número de vagas e à diversidade de cursos.

Embora sejam cursos oferecidos com alguma variação ao longo do tempo, essa variação não interfere consideravelmente na capacidade que o país tem de crescer e evoluir em relação às TDIC. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou, em seu Resumo Técnico de 2007, que as instituições de ensino superior ofereceram 46 cursos de ensino na modalidade a distância no ano de 2002. Cinco anos depois, em 2007, esse número subiu para 97 instituições com 408 cursos. Outro fator relevante está relacionado ao número de candidatos por vaga nos cursos dessa modalidade: tanto é crescente a oferta de vagas quanto o número de matrículas a cada ano.

No ano de 2010, um em cada sete estudantes de graduação estava matriculado na modalidade a distância, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2010. Ao todo, foram 930.179 mil discentes matriculados na modalidade a distância, representando 14,6% do total de matrículas de graduação do país naquele ano. As instituições particulares se sobressaíam com 80,5% dessas matrículas, enquanto no ensino presencial essa parcela era de 73%. As instituições de ensino superior particulares tiveram 748.577 matrículas em 2010. As instituições de ensino superior públicas tiveram 181.602 em 2010, sendo 104.722 federais, 76.414 estaduais e 466 municipais. Esses números são reveladores da necessidade de se discutir o ensino superior na modalidade a distância no país.

Nesse âmbito, o CETIC.br atua para avaliar o crescimento do ensino na modalidade a distância, seus processos de implantação, evolução e resultados, podendo trabalhar prospectivamente sobre o avanço da tecnologia informatizada para as



comunicações e o crescimento do acesso da população brasileira aos recursos da internet, modificando os quadros atuais do ensino na modalidade a distância no país.

O governo brasileiro iniciou, em 2012 a contabilização e a avaliação dos cursos na modalidade a distância disponíveis no país e, assim, ainda é cedo para que se possa ter informações substanciais sobre a abrangência da atuação desses profissionais no mercado de trabalho. A própria lei 12551/2011, promulgada em dezembro de 2011 e que, em seu artigo 6º (Anexo 2), regulamenta o teletrabalho, ainda não atende a muitas das demandas dessa modalidade de trabalho.

Um fator, que não fará diferença ou não trará inconstância nas informações para a avaliação da atuação desses profissionais no mercado de trabalho, diz respeito ao fato de os certificados de conclusão dos cursos não apresentarem a obrigatoriedade da especificação da modalidade a distância, já que tanto o curso superior presencial quanto o curso superior a distância possuem, por lei, o mesmo valor.

## **CAPÍTULO II**

### **INFLUÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE NO BRASIL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)**

1. A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E A INFLUÊNCIA DE PARADIGMAS

2. ORGANIZAÇÃO, ABORDAGENS DIDÁTICAS, METODOLOGIA E CONCEPÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO

## **AS INFLUÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE NO BRASIL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)**

Com as transformações sociais que demandaram a criação de instituições escolares de cunho formal e não formal, também aconteceram mudanças no desenvolvimento de estratégias para garantir o ensino e a aprendizagem que pudessem ser, efetivamente, postas em prática na sociedade. Com o Ensino de Arte, não poderia ser diferente e o mesmo caminhou sob influências diversas que, de alguma forma, direcionaram sua abordagem, do positivismo ao liberalismo, passando pelo modelo desenvolvimentista e sua censura à expressão de ideias divergentes. Na década de 1980, arte-educadores mobilizaram-se para discussão, análise e pesquisa sobre o panorama político e pedagógico do Ensino de Arte. Como campo de conhecimento, a arte tem diversificadas possibilidades de pesquisa, da formação do docente à pesquisa histórica sobre o Ensino de Arte.

Segundo Barbosa, “atualmente a abordagem mais contemporânea de Arte/Educação, na qual estamos mergulhados no Brasil, é a associada ao desenvolvimento cognitivo” (2005, p. 17). O ensino na modalidade a distância teve as orientações que balizaram sua implantação voltadas para o modelo do ensino na modalidade presencial. A organização dos currículos dos cursos, as estratégias de aprendizagem e as estratégias didáticas do ensino na modalidade presencial, dentre outros aspectos, serviram e continuam a servir como parâmetro para o ensino na modalidade a distância. Assim, as influências sofridas no decorrer do processo do ensino na modalidade presencial estarão presentes também no ensino na modalidade a distância.

No Brasil, as transformações pelas quais o ensino passou (BARBOSA, 1990), mostraram a influência de experiências existentes na Europa e nos Estados Unidos. Com o Ensino de Arte, não foi diferente. Embora seja campo amplo de possibilidades, o marco para o entendimento da arte como área de conhecimento no Brasil aconteceu com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob nº 9.394/96. É, portanto, um fato relativamente recente na trajetória

histórica e sócio-epistemológica<sup>8</sup> do Ensino da Arte no Brasil acompanhar o processo histórico e social da construção de conhecimento.

Mesmo com o avanço do acesso às TDIC, com o crescimento de pesquisas e publicações especializadas, segundo Pimentel

a pesquisa na área artística, com maior rigor acadêmico, é bastante recente para nós, sendo ainda mais recente quando se trata do ensino de arte. Isso se dá, talvez, por ser considerada “menor” tanto por artistas (não tem o *status* de fazer arte) quanto por educadores (não trabalha com uma área de conhecimento considerada nobre). (2006, p. 310).

No mesmo aspecto está o Ensino de Arte na educação básica que, de acordo com Lanier, ainda é “um meio para algum fim mais meritório, importante não por si mesma, mas como veículo” (2005, p. 44). Barbosa (2005) informa, ainda, que é frequente o uso das aulas de Arte para a produção estereotipada de presentes para o dia das mães ou dos pais e decoração das escolas para as datas comemorativas. O Ensino de Arte, nesses casos, ainda está pautado na técnica, na expressão livre e na atividade escolar para atender a outras áreas de conhecimento, a outros interesses que não o da Arte como área de conhecimento. A atuação na formação de docentes em Ensino de Artes Visuais é o espaço para o enfrentamento do desafio de mudar esse quadro, com o reconhecimento de que se lida no cotidiano dessa formação com “o ser condicionado” (FREIRE, 199, p. 53), e que é possível ir mais além do que reproduzir práticas estereotipadas. O planejamento do trabalho docente, as concepções de ensino/aprendizagem, as ações didáticas e metodologias nas mãos dos docentes são instrumentos dessa transformação.

A valorização da cultura<sup>9</sup> é outro aspecto que interfere no entendimento das concepções do Ensino de Arte, pela assimilação deformante do conceito e por sua aplicabilidade aos currículos escolares. Se, por um lado, há dificuldade no entendimento da arte como experiência cognitiva, por outro lado, a cultura passou a fazer parte do currículo com enfoque na Pluralidade Cultural. Se, anteriormente, a

---

<sup>8</sup> Sócio-epistemológico: estudo da construção do conhecimento, seu processo histórico, social e seu fluxo.

<sup>9</sup> Cultura: conjunto de conhecimentos e práticas, produções materiais, espirituais, artísticas etc. aprendidos e ensinados, que servem para identificar um povo ou nação e distingui-lo de outros povos. São produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em 10/01/2011

arte como atividade enfeitava a escola com os trabalhos e murais das festas religiosas e cívicas, agora a arte é a possibilidade da transversalidade com a cultura. Obrigatoriamente, os currículos devem abranger a diversidade cultural. A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) percebe a cultura como objeto de estudo em todas as disciplinas. De acordo com Richter (2002), o conceito mais adequado nessa área para o ensino/aprendizagem de arte é o de *interculturalidade*, por propor o estabelecimento de uma inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos. A autora esclarece que se convive com as denominações “pluralidade cultural”, “transversalidade”, “interculturalidade” e “diversidade cultural” como se elas fossem sinônimas. De acordo com Richter, “os termos pluralidade cultural, multiculturalidade e diversidade cultural são vistos como sinônimos [indicando] as múltiplas culturas presentes hoje nas sociedades complexas” (2002, p. 86). Já o termo “transversalidade supõe que os temas sejam objeto de estudo em todas as disciplinas”.

Justificar as dinâmicas de funcionamento das rotinas escolares e a organização do conhecimento por disciplinas nas matrizes curriculares sempre foi uma necessidade das instituições de ensino, para explicar a divisão do saber. Os projetos político-pedagógicos institucionais precisam deixar claros os conteúdos, seus objetivos e suas didáticas. Nesse sentido, contemplar as áreas do conhecimento de forma equitativa esbarra, dentre outras questões, na carga horária insuficiente para um conteúdo cada vez mais extenso. Apresentar projetos político-pedagógicos, com aproximação de áreas de conhecimento de forma a estabelecer relações de diálogo e parceria, tem feito parte do discurso contemporâneo. Para o Ensino de Arte, as abordagens são variadas; mas transdisciplinaridade, transversalidade e interdisciplinaridade são estratégias difíceis de se estabelecerem, em função da própria estrutura funcional e humana das instituições. Essas dificuldades permanecem na formação de docentes para o Ensino de Arte, mesmo com a evolução das TDIC.

Segundo Barbosa, para o ensino de Arte “a interdisciplinaridade é hoje uma resposta adequada e possível, mas não ideal para abarcar a diversidade cultural que rodeia a escola e a educação. A transdisciplinaridade seria uma resposta mais revolucionária, porém é ainda uma utopia.” (2010, p. 26). A autora informa que prefere “falar de

interterritorialidade do conhecimento, pois nela está implícita a recusa da divisão do saber em disciplinas.” (2010, p. 27). A partir dessa abordagem, segundo a autora, ao se mapear territórios tem-se uma possibilidade mais ampla, é possível desconsiderar os limites disciplinares sem que haja a necessidade de que os mesmos sejam restabelecidos posteriormente. Apesar de ser uma estratégia muito interessante para o trabalho com o Ensino de Arte e sua pesquisa, a interterritorialidade ainda é uma questão mais teórica do que prática, no cotidiano das escolas e da formação de docentes.

O Ensino de Arte, em função da dinâmica evolutiva do conhecimento com o desenvolvimento das TDIC e suas especificidades - como as possibilidades ligadas às relações que se estabelecem com as áreas de conhecimento -, especialmente aquelas relativas às expressões visuais, tem gerado a necessidade de sua compreensão e sua dinâmica nessa perspectiva. Esse fato possibilita verificar quais concepções de Ensino de Arte estão presentes nas práticas pedagógicas da contemporaneidade. A compreensão dessas concepções, suas origens e suas consequências para os processos de ensino/aprendizagem deve estar na base de discussões para a definição de novos rumos de ensino, de forma que não se transporte para a formação de docentes em Ensino de Artes Visuais, a partir das TDIC, conceitos inadequados. As instituições vinculadas ao sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) estão imbuídas da expansão de formação em Ensino de Artes Visuais. Em novembro de 2012, o sítio da referida instituição registrava nove cursos de licenciatura em Artes Visuais nas seguintes instituições: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Goiás (UFG), Fundação Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Além disso havia um curso de especialização em ensino de Artes Visuais na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

As instituições que oferecem cursos para a formação de docentes para o Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância precisam estar atentas para o

esclarecimento, o entendimento e a aplicabilidade dos conceitos que fundamentam os projetos pedagógicos e os currículos de seus cursos. Docentes e discentes serão orientados por eles. Barbosa (2005, p. 104) chama a atenção para o caráter “interdisciplinar e facilitador” das tecnologias contemporâneas. De acordo com a autora, “antes de se pensar se as tecnologias contemporâneas ampliam o escopo da educação, temos de convencê-las a trabalhar com base em conceitos atualizados e democráticos de educação”. O paradigma do ensino presencial, por certo, estará presente no ensino na modalidade a distância.

As TDIC já possuem o caráter interdisciplinar e interativo da tecnologia digital que pode ser entendido como mediador direto do ensino/aprendizagem. A sua agilidade nos processos de comunicação auxilia no aperfeiçoamento e na continuidade da formação de docentes, principalmente nos momentos nos quais a comunicação direta demandada pelos processos de orientação de monografias de conclusão de curso exigem interação e continuidade nos processos de trabalho. Nesses casos, a troca de informações e a necessária comunicação entre seus integrantes ficam mais rápidas e fáceis. Há que se ter um olhar contemporâneo para se repensar questões curriculares ligadas à arte na contemporaneidade e que levem em conta formas democráticas e questionadoras de mediação entre arte e público entre arte e formação de docentes. Nesse caso, é importante discutir a responsabilidade da mediação entre arte e Ensino de Arte, entre arte e educação, além de verificar como esse movimento se dará no cotidiano das instituições, na rotina das salas de aula e nos ambientes de Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância.

Outro fator a considerar está ligado à própria dinâmica de funcionamento da escola com seu currículo e seu projeto pedagógico, organizados para atender aos anos sequenciais, semestres e bimestres ou trimestres, e que nem sempre considera oportunidades para a reflexão sobre a prática e a práxis. Segundo Barbosa (2005, p. 98), a Arte como experiência cognitiva é um “núcleo das teorias pós-modernas e, hoje, a aspiração dos arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de Arte que inclui a potencialização da percepção crítica e a produção.” Deve-se levar em conta que o trabalho com o Ensino de Arte para a percepção crítica e a produção demanda reflexões sobre a estrutura funcional das instituições escolares, sobre relações inter

e transdisciplinares, redes de conhecimento e outras formas de trabalho coletivo. Esse é um aspecto tão importante quanto discutir conteúdo e formas democráticas de acesso às concepções contemporâneas para o Ensino de Arte.

A escola na contemporaneidade também está envolvida pela teia da globalização. De uma forma ou de outra, a dinâmica das instituições escolares, com seu funcionamento, currículo e conhecimento acaba estabelecendo relações com questões políticas, econômicas, sociais e culturais que estão envolvidas com as TDIC. Esse é o universo no qual o Ensino de Arte tem campo fértil, mas que “exige investimentos e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas” (FRANGE, 2002, p. 36), de responsabilidade também de quem prepara docentes para o trabalho com o Ensino de Arte.

Os acontecimentos históricos e o advento das TDIC modificaram e continuam modificando a visualidade contemporânea em suas formas de ver e estabelecer relações. No trabalho pedagógico, deve-se considerar que a velocidade da evolução das TDIC não caminha paralelamente à capacidade de apreendê-las e poder usufruir de todas as suas possibilidades.

Quando se analisam questões ligadas ao Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância, não se pode desvincular esse ensino das mesmas questões que sempre foram foco de discussões no Ensino de Artes Visuais na modalidade presencial: a didática, a metodologia, a organização do conteúdo, a produção discente e seus sistemas de avaliação. Mais ainda, é fundamental que se mantenha um olhar bastante criterioso para a especificidade dessa forma de ensinar e aprender arte, que se modifica substancialmente em função das TDIC. Esses são pontos que podem se tornar objetos de estudo e pesquisa de docentes que se preparam para escrever seus projetos de pesquisa e monografias de final de curso, pois o uso das TDIC no Ensino de Arte e na formação de docentes para o Ensino de Arte não resolve os problemas do ensino e pode ocultar questões fundamentais por sua capacidade de seduzir seus usuários.

Não se trata apenas de discutir as dificuldades ou a resistência de docentes quanto às questões técnicas do uso das TDIC, mas de discutir seu caráter mediador, as possibilidades expressivas que elas contemplam e o uso que se faz delas. Segundo



Barbosa essa é uma questão importante uma vez que “os arte-educadores têm dificuldades de entender a arte ‘inter’ produzida hoje.” (2008, p. 23). Essas são demandas provocadas pelas relações complexas que o ensino na contemporaneidade revela e que estão diretamente ligadas aos pilares da educação para o século XXI indicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): “conhecer, fazer, viver junto e ser”, pilares das relações humanas.

Com o avanço da compreensão da arte como área de conhecimento, os estudos e as pesquisas sobre ela oferecem caminhos metodológicos importantes. A Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, que evoluiu para um enfoque em Zig-Zag, trazendo possibilidades para um trabalho didático consistente, amplo e democrático, é um desses caminhos. Trata-se de uma estratégia possível para qualquer estrutura curricular. Segundo Pimentel, “sendo uma abordagem de arte/educação pós-moderna, favorece a ampliação de fronteiras culturais e interdisciplinares para o estudo da arte.” (2010, p. 212). Ela não impõe aos docentes o que fazer, como fazer ou quando fazer, mas amplia possibilidades que estarão ligadas à realidade e ao contexto, respeitando o docente e o discente no processo de ensino/aprendizagem.

O enfoque em Zig-Zag para a Abordagem Triangular é parte de um processo que veio ocorrendo em função da participação e do uso que os próprios docentes fizeram dessa abordagem ao longo dos tempos. De acordo com Barbosa (2010), em 1991, com o nome de Metodologia Triangular, o trabalho se apresenta contaminado por assimilações deformantes do percurso. Em 1998, a autora assume a responsabilidade pela aceitação da nomenclatura *metodologia*, informando que gostaria de ver seu trabalho sendo denominado Proposta Triangular, uma vez que “metodologia é a construção de cada professor em sala de aula” (1998, p. 33).

De acordo com Barbosa, a Proposta Triangular é composta por “três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização” (1998, p. 33). Na sétima edição de seu livro *A imagem no ensino da Arte*, publicado em 2009, a autora apresenta a revisão de sua Proposta Triangular com a denominação de Abordagem Triangular, de fundo

conceitual e prático. Nesse novo contexto, de acordo com a autora (2010, p. 11), a abordagem “é aberta a reinterpretações e reorganizações e, talvez por isso, tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram, ampliaram e explicitaram”.

Barbosa revela, no projeto *Diálogos & Reflexões com o Centro Cultural Banco do Brasil*, de São Paulo, uma nova configuração para a Abordagem Triangular, dessa vez no texto *Arte-educação como mediação*. A autora argumenta que “hoje a metáfora do triângulo já não corresponde mais à sua estrutura. Parece mais adequado representá-la pela figura do zig-zag, pois os professores têm mostrado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver”. (2005, p. 5).

A partir de então, o uso da Abordagem em Zig-Zag está nas mãos dos docentes e pode se configurar de acordo com o contexto de cada experiência, ou seja: “contextualizar/fazer/contextualizar/ver ou ver/contextualizar/fazer/contextualizar ou ainda fazer/contextualizar/ver/contextualizar” de acordo com Barbosa (2005, p. 5). A autora explica que “dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do fruidor, enfim, da unidade – sujeito + objeto - o contexto se torna mediador e propositor” cabendo assim, ao docente a responsabilidade de uso, de acordo com as suas necessidades.

Um texto com as informações acima, sobre a evolução da Abordagem Triangular para Abordagem em Zig-Zag foi construído pela docente orientadora e fez parte das ações didáticas planejadas e realizadas no primeiro encontro presencial com os orientandos do Território 1, ensino/aprendizagem na modalidade a distância (CEEAV I – EBA – UFMG). Posteriormente, ele foi disponibilizado na plataforma *Moodle* para acesso de todos que o desejassem.

## 1. A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E A INFLUÊNCIA DE PARADIGMAS

*Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo.*  
Edgar Morin

Investigar o uso de conhecimentos construídos em processos de ensino/aprendizagem na modalidade presencial e sua utilização no ensino na modalidade a distância, por certo encurtará caminhos entre os dois territórios, tratados nesta tese como lugares existenciais que definem contextos, que permitem o compartilhamento, a complementariedade, o inter-relacionamento e a reciprocidade entre estes contextos. Tais caminhos já vêm sendo construídos como atalhos para dinamizar os processos de ensino/aprendizagem. Separar e fragmentar esses territórios leva à criação de barreiras epistemológicas, as quais impedem o uso de abordagens didáticas e metodologias, que já apresentam resultados de aprendizagem positivos e cuja potência pode ser elevada com o uso das TDIC, por seu caráter de comunicabilidade e interatividade, facilitando o inter-relacionamento, a complementariedade e a reciprocidade entre os territórios e os sujeitos da ação educativa.

Não se trata de uma situação simples, pois demanda reflexão, uma vez que essa complexidade já acontece independentemente das instituições, mesmo quando envolve alguns de seus atores. A reflexão sobre esse fato é premente e se relaciona com questões de um universo maior do que as instituições localizadas nos grandes centros urbanos. Por trás das conexões que a internet proporciona encontram-se sujeitos que apresentam um acervo cultural diverso daquele que pertence aos usuários das TDIC nas metrópoles. As regras sociais e culturais que estão vigorosamente internalizadas interferem nos processos de construção de conhecimento, uma vez que os sujeitos não abandonam sua origem e sua cultura, ao entrarem em uma sala de aula presencial ou pertencerem a uma plataforma de ambiente virtual de aprendizagem.

A herança da dinâmica do ensino/aprendizagem na modalidade presencial é fracionada por áreas de conhecimento e enfrenta muitas dificuldades para gerar

interação entre elas. Já a dinâmica no interior da internet acontece num movimento interativo, em fluxo, de acordo com necessidades e objetivos específicos. Assim, é preciso compreender que o mais importante não é criar novos modismos, mas saber que a escola tem que possibilitar relações produtivas e enriquecedoras com o conhecimento e o mundo.

O ensino, de maneira geral, está ligado à herança da divisão das áreas de conhecimento por disciplinas. Barbosa (1975), Pimentel (1999), Richter (2002) e Coutinho (2002) discutem as matrizes curriculares, os privilégios das áreas de conhecimento nos projetos pedagógicos, a formação de docentes que saibam lidar com a Arte como área de conhecimento, a experiência cognitiva e as abordagens que possibilitam um currículo e um projeto pedagógico interdisciplinares. No ensino na modalidade a distância, a interatividade possibilitada pelo fluxo da internet e de seus ambientes virtuais de ensino/aprendizagem facilita a comunicação entre os territórios nos quais as matrizes curriculares se apoiam. Essa dinâmica interfere em processos que privilegiam áreas de conhecimento nos projetos pedagógicos e na formação de docentes, sendo isso possível pela divulgação de experiências bem sucedidas. Pimentel (2006, p. 310) sugere, nesse sentido, que o docente deva “registrar e divulgar ao máximo seu trabalho, buscar grupos de discussão, participar efetivamente de congressos e seminários com intuito de difundir seus procedimentos e aprender outros novos, que poderão fazer com que a área cresça em sabedoria”.

Embora essa seja uma questão complexa, a internet *como* dinamizadora de fluxos é uma oportunidade que está posta e não espera que todos os seus atores façam uso de seus recursos. Muitos indivíduos continuam sofrendo a imposição da configuração de modelos presenciais estereotipados e tenderão a reproduzi-los. Aqueles que realizarem uma reflexão crítica sobre a prática, dentre outros aspectos que movem os processos de ensino/aprendizagem, estarão modificando esse contexto, ao fazerem uso das possibilidades oferecidas pelas TDIC. Essas abrirão caminhos que proporcionarão a troca de experiências, oferecendo espaços para a reflexão crítica sobre a prática, possibilitando que se ultrapassem os limites compartimentalizados das disciplinas, modificando a percepção das possibilidades de construção de conhecimento e ampliando o fluxo de relações para esse fim.

Mesmo o mais avançado projeto pedagógico e o currículo mais democrático incorrerão em fracasso se não for possível o trabalho com o entendimento de como se constrói o conhecimento, ou seja, a vivência da prática e a ação crítica reflexiva e interativa sobre essa prática. Segundo Barbosa (2005), os projetos político-pedagógicos para a formação de docentes no Ensino de Artes Visuais deveriam contemplar uma prática continuada, questionadora e coletiva. A divisão das áreas de conhecimento em disciplinas estanques atravessa caminhos ligados aos modos de funcionamento e às estruturas organizacionais das instituições, que estabelecem projetos pedagógicos e currículos fechados. Essa divisão contribui para o distanciamento da prática reflexiva e favorece a hierarquização do saber. Gómez afirma que a escola, como instituição,

impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. Os docentes e os estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. (2001, p. 11).

A hierarquia enrijeceu as relações de poder nas instituições escolares de forma que as experiências inovadoras são vividas no “isolamento adaptativo” (GÓMEZ, 2001, p. 168) de muitas salas de aula. Segundo o autor, essa prática é concebida “como estratégia pessoal para, ativa e voluntariamente, encontrar o próprio espaço de intervenção e preservá-lo de influências prejudiciais do contexto.” Essa é uma postura também equivocada. Ela leva ao distanciamento e ao isolamento que inviabiliza a reflexão, a qual deveria ser participativa e coletiva, conforme Barbosa (2005), em função da construção do conhecimento de forma crítica, reflexiva e democrática.

A ausência da prática reflexiva coletiva, sendo uma contingência do cotidiano da maioria das instituições escolares e das relações entre seus atores, é uma das dificuldades e demandas da prática docente que desenham a cartografia do universo escolar. Esses docentes enfrentam o cotidiano escolar, administrando o caos, tomados pelo desânimo e pelo sentimento de impotência diante de uma situação que parece não ter solução, na qual se confundem responsabilidades, direitos e deveres de todos na contemporaneidade. Segundo Morin

quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconscientemente é irresponsável. (2001, p. 15).

Situar o trabalho docente nesse processo histórico pode revelar, ainda, as causas de problemas e dificuldades que, arraigados, modelados ao longo do processo de formação de docentes, demandam posturas críticas, posturas metodológicas que considerem a importância da Arte para o desenvolvimento de processos cognitivos, e como conhecimento no contexto das TDIC.

A estrutura de cursos na modalidade a distância que não promove a participação de seus docentes em sua organização, de forma reflexiva e voltada para a interação, caminha para impedir as relações democráticas no âmbito do conhecimento. Nesse sentido, segundo Pimentel (2006), evidenciar e discutir experiências docentes, estudos e pesquisas que porventura estejam acontecendo nos ambientes acadêmicos são procedimentos importantes por revelar e permitir o diálogo com as mais diversas práticas. As TDIC oferecem essa possibilidade de interlocução. Os docentes podem criar seus grupos de discussão, estabelecer intercâmbios, documentar, disponibilizar seus trabalhos e experiências de forma dinâmica, aspectos que o ensino presencial não pode oferecer, porque não desenvolve o Ensino de Arte numa relação com o universo da grande rede. Esse aspecto deve fazer parte dos programas de cursos na modalidade a distância como oportunidade de que esse conhecimento construído possa ser revertido em benefício de muitos. Experiências bem sucedidas não devem ficar retidas no interior das instituições como informação restrita.

Dessa forma, o ensino que utiliza as TDIC, por sua ligação com as tecnologias da informação e da comunicação, participa de um contexto aberto a várias possibilidades: situação diferente do processo no ensino presencial, no qual o conhecimento construído acaba encontrando limites para a expansão das relações docente/discente, as quais são circunscritas às paredes da sala de aula ou aos muros da escola e, quando muito, utiliza mensagens e arquivos através de correio eletrônico. O uso das TDIC no Ensino das Artes Visuais e na formação de docentes, para esse ensino, permite a ampliação de relações com acesso a grupos de estudos

e pesquisas, oferece acesso a informações e enriquece o processo pedagógico, mas demandam investimento pessoal, objetividade e autonomia de seus docentes e discentes.

Os docentes precisam estar atentos para o aproveitamento dessa característica, de forma a utilizá-la em sua prática pedagógica, com o planejamento de ações didáticas objetivas, para que seus orientandos apresentem também o retorno esperado. É muito comum que usuários da grande rede, encantados com suas possibilidades, consumam mais tempo do que deveriam em suas tarefas acadêmicas sem a organização e a autonomia necessárias à administração dos processos de aprendizagem. O docente orientador precisa acompanhar seus orientandos com atenção para essa necessária objetividade.

No Ensino de Artes Visuais com o uso das TDIC amplia-se a possibilidade de expressão e comunicação. A imagem fixa e em movimento, o texto e suas possibilidades devem ser pensados nas formas de se construir relações de ensino e aprendizagem. Relaciona-se, nesse sentido, a um universo com mais possibilidades e também mais complexo, que requer uma formação sobre como trabalhar com os recursos das TDIC e suas especificidades. Discentes e docentes precisam organizar seu tempo de trabalho com estratégias para os procedimentos que envolvem o trabalho de construção de projetos de pesquisa, a pesquisa propriamente dita e a produção de seus trabalhos. A autonomia pode, nesse sentido, funcionar também de forma a promover a dispersão dos discentes e uma volumosa carga de trabalho para os docentes, levando a uma situação de difícil administração, segundo Mill e Fidalgo (2012).

Outro aspecto que precisa de atenção quanto à prática docente e discente coletiva e cooperativa está relacionado à complexidade da imagem na contemporaneidade. São transformações técnicas que trazem muitas facilidades, mas que ao mesmo tempo necessitam que se tenha intimidade com as TDIC. Um volume grandioso de informações e novidades surge a cada dia, e a imagem é disponibilizada através de variadas tecnologias com qualidade impecável. Nesse sentido, a prática docente reflexiva, cooperativa e sem fragmentação entre áreas de conhecimento, amplia as oportunidades das relações com a imagem na contemporaneidade, promovendo a construção de conhecimento e a competência para essa atuação.

As facilidades tecnológicas oferecidas comercialmente pelas TDIC estão, de uma forma ou de outra, disponíveis para os sujeitos e podem ser riquíssimas para o trabalho no Ensino das Artes Visuais e na formação de seus docentes, já que estão mais acessíveis na contemporaneidade. Os conceitos subjacentes às Artes Visuais, tais como cor, textura, multidimensionalidade, movimento e diversidade de materiais, dentre outros aspectos, permeiam as TDIC oferecendo condições para a análise do universo imagético e boa oportunidade para o desenvolvimento cognitivo na construção de conhecimento. Este processo deve ser enriquecido com a cooperação e a parceria entre os sujeitos nele envolvidos, de forma que todos também se beneficiem do conhecimento pertinente, desconsiderando a compartimentalização dos saberes que segundo Morin (2001), atrofia uma das qualidades da mente humana: a capacidade de articular e a aptidão para contextualizar e integrar os saberes.

## **2. ORGANIZAÇÃO, ABORDAGENS DIDÁTICAS, METODOLOGIA E CONCEPÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO**

*Nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo – mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Mesmo que de imediato não o percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que experienciamos. Para mentes condicionadas como as nossas não é fácil aceitar esse ponto de vista, porque ele nos obriga a sair do conforto e da passividade de receber informações vindas de um mundo já pronto e acabado.*  
Humberto Mariotti

A arte, em todas as suas formas expressivas, chama à reflexão sobre a existência da vida humana na Terra, chama a pensar em como o ser humano interfere no planeta e como o planeta interfere no ser humano, chama à reflexão de que “nada será como antes, amanhã [...] ou depois de amanhã” mesmo resistindo na boca “um gosto de sol” (NASCIMENTO; BASTOS, 1972). Assim também acontece com o conhecimento que a humanidade construiu: a partir do momento em que um ser humano interage com esse conhecimento e dele faz uso para construir outros conhecimentos, ele estará cumprindo sua vitalidade e reafirmando sua incompletude



e inconclusão, como no processo do ciclo gnosiológico do conhecimento. Quais são as influências que se apresentam nesse fluxo?

A década de 1980 foi marcante no campo do Ensino de Arte com significativas mudanças para o mesmo. Movimentos de profissionais da área desencadearam a criação de associações estaduais de arte/educadores e a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB). A FAEB atuou decisivamente na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, cujo texto traz a obrigatoriedade do Ensino de Arte em todos os níveis da educação básica, o acesso ao fazer artístico, à compreensão da produção estética e ao conhecimento do patrimônio cultural. Essa Lei extingue a expressão Educação Artística e a Arte se torna conteúdo obrigatório no currículo, passando, a partir de então, a ser reconhecida oficialmente como área de conhecimento.

Embora tenha ocorrido essa mudança tão significativa, a compreensão do Ensino de Arte tendo como base a construção de conhecimento não é uma unanimidade entre os docentes, aspecto que acontece também no Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância. Outro problema que persiste, mesmo com os avanços conseguidos, é a dificuldade em se desmistificar a ideia de que a arte é um campo acessível apenas a pessoas que possuem dons especiais, e na contemporaneidade, que possuam conhecimento técnico sobre as TDIC. Essa é uma postura retrógrada, uma vez que a arte é um conhecimento que pode ser construído e as TDIC, da mesma forma, podem ser ensinadas e usadas na construção de conhecimento. É responsabilidade também das instituições formadoras de profissionais que lidam com a arte, com o Ensino de Arte e com as Artes Visuais estarem atentas a esses aspectos para que eles sejam discutidos, esclarecidos e desmistificados.

Com o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação, conceitos retrógrados dessa natureza ainda prevalecem, afastando muitos docentes de oportunidades ricas e interessantes para sua prática. Considerando que já se vive a segunda década do século XXI, esses aspectos se somam às complexidades que as TDIC apresentam para produção, aceitação e comunicação em Arte. Esse movimento pode ser gerador de dificuldades para a construção de habilidades e competências na área.

Nesse caso, a tecnologia tem sido tratada mais em seu aspecto operacional, relativo a seu funcionamento, e não às possibilidades de sua aplicação. Nesse sentido, Barbosa comenta o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, alertando que,

para ampliar os limites da tecnologia e de seu uso, é preciso pensar as relações entre tecnologia e processo de conhecimento; tecnologia e processo criador. A tecnologia não apenas transformou as práticas cotidianas, mas também os modos de produção intelectual e diluiu os limites entre compreensão e certeza. Percepção, memória, mimesis, história, política, identidade, experiência, cognição são hoje mediadas pela tecnologia. A tecnologia é assimilada pelo indivíduo de modo a reforçar sua autoridade, mas pode também mascarar estratégias de dominação exercidas de fora. O fator diferencial dessas hipóteses é a consciência crítica. A cultura contemporânea, ao inter-relacionar a necessidade de expressão, criou o ambiente propício para a integração da inteligência, da emoção e da tecnologia transformando a cognição em uma forma de consumo que estimula a imaginação. Participação, representação, desejo, criação, expressão são conceitos transformados pela ação da tecnologia. Como a tecnologia está inter-relacionada com a estrutura de nossa existência? Como vem modificando os processos mentais naturais, tornando-os menos disciplinares e específicos? Essas são questões cruciais. (2005, p. 111).

As TDIC e o ensino que faz uso de seus recursos estão modificando a vida de todas as pessoas, não apenas daquelas que atuam nos grandes centros acadêmicos, nos centros de pesquisa das empresas privadas e na educação básica. O mesmo ocorre no caso dos artistas que usam-nas no processo de criação, como objeto, suporte e meio. O fato de ter acesso à internet já modifica a vida de um docente que, por ventura, resolva fazer uma busca sobre trabalhos práticos e teóricos em sua área de conhecimento. O acesso às informações encontradas modificarão, sem sombra de dúvida, suas ações futuras. Experiências de outros docentes, por certo, interferirão no modo de pensar e de fazer daqueles que estão buscando conhecer outras experiências. Se um dia a rede internet foi o local da perda da autoria e da originalidade, ela hoje se reconfigura como local da segurança de quem primeiro publicar, documentando, uma produção, uma ideia, uma reflexão. A importância da consciência crítica nesse uso é a mesma que deve ser exercida nos processos de ensino/aprendizagem presenciais, devendo permear os modos de produção do saber em todas as áreas do conhecimento. Barbosa (2005, p. 110) lembra, ainda, que “saber ver e avaliar a qualidade do que passa na tela iluminada do computador é ser crítico e atual”.

A partir das TDIC, os enfrentamentos estão em todas as áreas de conhecimento, estão em todos os níveis de Ensino de Arte, em todas as instituições nas quais a Arte/Educação esteja presente e em todos os espaços nos quais a Arte possa ser encontrada. Instigam o imaginário dos sujeitos e daqueles que lidam com a imagem em seu ofício. Saber avaliar a qualidade do que é disponibilizado pelas TDIC não é tarefa simples e, na maioria das vezes, essa tecnologia seduz até os mais renitentes. Para Barbosa (2005), cabe aos epistemólogos contemporâneos a tarefa de investigar, analisar e refletir, realizando um estudo crítico e objetivo sobre as relações da arte com as TDIC e suas aplicações humanísticas. Essa dinâmica deve se estender para o Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância.

Ao que tudo indica, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, sancionada em dezembro de 1996, não se ponderava sobre a evolução das TDIC, suas características interdisciplinares e sua aplicação no campo da arte. Segundo Fazenda (1999), com relação às interações e relações entre as áreas de conhecimento no Brasil, as discussões chegam com a interdisciplinaridade a partir de Japiassu que publica, em 1976, o livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. A publicação traz os principais questionamentos sobre o termo e seu conceito. A autora comenta que o termo está ligado aos movimentos estudantis europeus, mais precisamente franceses e italianos, que reivindicavam um novo estatuto de universidade para seus países, e buscavam compreender os novos conceitos que influenciavam o pensamento educacional daquele momento. Na educação brasileira, o conceito é usado como mais um modismo para resolver as questões da organização curricular e da distribuição de carga horária para as disciplinas além do trabalho didático. Dessa forma, o conceito e seu uso arregimentaram as incongruências da assimilação deformante do uso como um modismo.

Para Domingues (2005, p. 24), as experiências entre as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar são aquelas que apresentam as seguintes características: “a) aproximação de campos disciplinares diferentes para a solução de problemas específicos; b) compartilhamento de metodologia; c) após a cooperação, os campos disciplinares se fundem e geram uma disciplina nova.” O autor cita como exemplos a Bioquímica e a Bioinformática. Quanto à epistemologia da construção do

conhecimento, não se pode avaliá-la apenas a partir de uma área de conhecimento, pois, segundo Gardner (2003), a nova ciência cognitiva demanda estudos e pesquisas que envolvem a filosofia, a psicologia, a inteligência artificial, a linguística, a antropologia e a neurociência. De acordo com o autor, para solucionar os problemas da natureza do conhecimento, os estudiosos desses campos precisam trabalhar em interação. As TDIC oferecem todas as oportunidades para essa dinâmica.

As relações pessoais, as entrevistas formais e os encontros informais com “dezenas de cientistas cognitivos deste país e do exterior”, citados por Gardner (2003, p.12) no prefácio de seu livro e necessários à sua pesquisa sobre uma nova ciência da mente, no início de 1981, poderiam ser, na contemporaneidade, realizadas sem deslocamento, de maneira mais dinâmica, e com uma possibilidade maior de diálogo entre pessoas fisicamente distantes. De acordo com o autor, foram vários anos para a preparação do trabalho, que provavelmente demandaram complicada organização de agendas. Isso poderia, certamente, ser simplificado com o uso das TDIC, sem que houvesse necessidade de seus participantes saírem da frente do computador ou de seus gabinetes de trabalho. Embora o autor afirme que “nem todos os cientistas cognitivos fazem do computador um instrumento central de seu trabalho diário” (2003, p. 55), facilitados pelas tecnologias da comunicação, os estudiosos das diversas áreas de conhecimento podem estabelecer diálogos sem enfrentar as dificuldades do tempo físico, as rotas aéreas e os compromissos com hora marcada. É a possibilidade de mais uma lógica de construção de conhecimento com trocas rápidas e eficientes de comunicação. De acordo com Miranda (2008, p. 14), os “novos conceitos e paradigmas postularam uma nova lógica de construção do conhecimento”.

Para Fazenda (1999), nas relações de ensino/aprendizagem é importante considerar o uso da abordagem interdisciplinar de forma que todas as áreas do conhecimento possam estabelecer relações entre si, permitindo que se construa um saber novo ou que essas relações contribuam para o enriquecimento das áreas de conhecimento inicialmente envolvidas no processo. Os planejamentos para os processos de ensino/aprendizagem na modalidade a distância devem considerar também esses aspectos. Como nas TDIC, também na construção do conhecimento as relações

interdisciplinares são inevitáveis. De acordo com Paviani (2008), a interdisciplinaridade é fundamental no mundo contemporâneo, mas mesmo sendo inevitável, ela não acontece de forma constante entre as áreas de conhecimento. Na maioria das vezes, ela ocorre por força de circunstâncias e não pelo desejo espontâneo dos envolvidos.

As TDIC, com seu dinamismo evolutivo, acabam provocando relações que, por sua vez, também interferem na construção do conhecimento, sendo que trazem em sua constituição as características dessas relações interdisciplinares. No ensino regular, a aplicação da interdisciplinaridade foi apresentada oficialmente, no Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino fundamental e médio, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com sua origem na Lei 9394/96. A interdisciplinaridade é vista como uma forma de se trabalhar as disciplinas mantendo sua integridade, sem que se diluam as especificidades e possibilitando a individualidade entre áreas de conhecimento. Essa abordagem soa como uma forma de garantir os postos hierárquicos que as disciplinas possuem nas instituições escolares. Para Barbosa (2010, p. 12), a interdisciplinaridade envolve questões muito mais complexas que planejamentos combinados entre docentes, sendo essa complexidade um fator limitante dentro da rotina escolar.

Não se faz interdisciplinaridade somente com conversa de corredor. Também não é necessário que dois ou mais professores estejam juntos, ao mesmo tempo, na sala de aula. É necessário um projeto conjunto, que cada um saiba o que o outro vai ensinar e como: enfim comunalidade de objetivos e ações. Mas, principalmente, faz-se necessária a constante revisão conjunta de resultados. As novas mídias estão produzindo muitos materiais bons para procedermos a essas revisões e, assim, estimular a interdisciplinaridade e a transversalidade da arte nas salas de aula.

Nos processos de ensino/aprendizagem que utilizam as TDIC ou nas plataformas virtuais de ensino/aprendizagem, em função da forma como as informações estruturais e os bancos de dados estão organizados, a comunicação e as possibilidades de interação podem ser estimuladas oferecendo a oportunidade de lidar com a complexidade do trabalho interdisciplinar.

As TDIC e o ensino/aprendizagem em ambientes virtuais minimizam as dificuldades da complexidade que envolve o trabalho interdisciplinar ligado às questões culturais da hierarquia entre as áreas de conhecimento - que delegam mais importância a umas que a outras áreas - à herança da divisão do conhecimento como caminho

para sua sistematização e até ao desconhecimento dos princípios que norteiam a interdisciplinaridade.

De acordo com Barbosa (2010), o próprio nome *interdisciplinaridade* é revelador da existência de barreiras entre as disciplinas, que precisam então, inter-relacionar-se. Essas barreiras criam impedimentos ao trabalho para a compreensão orgânica do conhecimento. Segundo Morin (2003), a ausência de barreiras entre as áreas de conhecimento é fundamental na compreensão da condição planetária para a construção do conhecimento. As TDIC oferecem muitos caminhos para que se ampliem essas relações e se minimizem as barreiras entre tais áreas.

De acordo com Morin (2001, p. 115), “o importante não é apenas a ideia de inter e de transdisciplinaridade. Devemos ‘ecologizar’ as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais”. Dessa forma, percebe-se que a discussão precisa ser mais ampla do que conhecer e defender o conceito de inter ou transdisciplinaridade, pois ela envolve questões da contemporaneidade ligadas às relações que as áreas de conhecimento estabelecem e precisam estabelecer, considerando que a vida planetária não pode mais prescindir da tecnologia informatizada.

As mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, a qual fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, trouxeram a necessidade da adequação dessas mudanças ao ensino. Nesse caso, as assimilações deformantes de conceitos, teorias e didáticas no ensino regular se tornaram inevitáveis. Em muitas situações, a Arte não é realmente encarada como uma disciplina de valor igual às outras e acaba sendo instrumento para trabalhos e atividades os mais diversos, como decorar os murais das escolas para as datas cívicas e comemorativas. Ao incluir essas atividades na matriz curricular como carga horária de Arte, fica claro que ela não é considerada uma das áreas de conhecimento do currículo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que fixa bases para a educação superior, trouxe avanços que, de certa forma, foram menosprezados com as equivocadas estratégias didáticas que tentaram aglutinar a Arte às outras disciplinas do currículo escolar sem uma

verdadeira abertura do espaço que ela deve ocupar. A fragmentação das áreas de conhecimento é um fator que interfere no entendimento da Arte como conhecimento. Morin reafirma que um dos desafios a serem enfrentados pelo ensino é a existência da

inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. (2001, p. 13).

Morin aborda, ainda, uma questão com relação à fragmentação da ciência em disciplinas: “a disciplina nasce não apenas de si mesma, mas também de um conhecimento externo. Não basta, pois, estar dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas aferentes a ela.” Essa fragmentação nunca foi favorável para o ensino, muito menos para o Ensino de Arte, o que não significa, segundo Barbosa (2002, p. 28-30), “que não tenham ocorrido mudanças na maneira de conceber e realizar o Ensino de Arte”, sendo essa herança “resultado de tratamentos diferenciados sobre o trabalho pedagógico em relação aos diferentes tipos de saberes.” Mesmo assim, as disputas por um lugar de destaque para a disciplina, em termos de carga horária e importância na estrutura escolar, fazem parte das lutas, discussões e reivindicações de seus profissionais em diversas esferas governamentais.

Rizzi afirma que essa forma de abordagem fragmentada e hierarquizada direciona o estudo do conhecimento para o campo filosófico e o estudo do objeto de conhecimento para o campo científico, fragmentando a possibilidade de se pensar a “unidade na diversidade” (2002, p. 63). Para a autora,

as questões relacionadas ao ensino/aprendizagem em Arte são questões que se inserem na reflexão mais ampla a respeito da construção do conhecimento. Como conhecemos Arte? Como sabemos que conhecemos Arte? Como podemos possibilitar que todos conheçam Arte? (2002, p. 64).

Essas questões direcionam para a reflexão e a conscientização sobre os processos cognitivos para se aprender Arte, os quais envolvem os sentidos e a imaginação como construção do sujeito. Como construção humana e como um sistema de ideias, a Arte revelará o contexto de seu tempo e seu espaço de criação. O contexto dos acontecimentos, a globalização, a multidimensionalidade e a complexidade da construção do conhecimento estão participando desse processo. Segundo Rizzi,

sabemos que todo conhecimento do mundo se dá por meio de teorias e que uma teoria vem a ser um sistema de ideias, uma construção do espírito humano que levanta problemas. Os sistemas de ideias obedecem a princípios lógicos e por trás destes encontramos alguns princípios não explícitos, os quais denominamos paradigmas. Estes são frutos de noções, crenças e ideias de determinada cultura em determinada época. Todo conhecimento apresenta, portanto, uma inscrição histórica e sócio-cultural. (2002, p. 63).

Tomar decisões sobre o trabalho docente em Arte implica fazer escolhas sobre conteúdo, didática e métodos de trabalho com uma inscrição histórica e sócio-cultural, fatores que devem ser pensados levando-se em conta esse contexto. Quando se trata do processo de orientação de monografias de final de curso em Ensino de Artes Visuais que se utiliza das TDIC e o Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância, as decisões se tornam mais complexas, pois envolvem o conhecimento sobre a tecnologia, sobre a polidocência e o teletrabalho. Envolvem uma equipe que necessita ter compreensão da multidimensionalidade e da complexidade que permeiam o uso das TDIC nos processos de ensino/aprendizagem e a construção de conhecimento no Ensino de Artes Visuais.

Tais decisões envolvem demandas cujas vias devem caminhar juntas: a necessidade discente, o projeto político-pedagógico do curso e o projeto pedagógico do docente. O projeto político-pedagógico das instituições, o projeto pedagógico do docente e suas intenções relativas ao ensino devem estar pautados na construção de um conhecimento prospectivo. De acordo com Morin (2003, p. 35), o conhecimento pertinente deve revelar esses aspectos e dar oportunidade de se estabelecer essa prospecção em termos da realidade contemporânea, uma vez que essa se contrapõe aos “saberes desunidos, divididos, compartimentados”. Para o autor (2001, p. 13), lida-se com “problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais e planetários,” que demandam posturas universalistas, coletivas e compartilhadas.

Nesse contexto, as TDIC são tecnologias que não estabelecem fronteiras, são cada vez mais “realidades polidisciplinares” (MORIN 2001, p. 13), são a expressão da evolução humana. Em várias situações, a sua evolução envolve, inter e transdisciplinarmente, vários campos das ciências humanas, biológicas e exatas. Assim, elas influenciam, fazem parte e são instrumentos do campo da Arte. De acordo com Pimentel (2010, p. 24), “há que se pensar que a arte está em constante



mudança de formas, de materiais e de temáticas que refletem o pensamento humano”. Como área de conhecimento, segundo a autora, “além de ser um modo de pensar, de chegar a produções inusitadas e estéticas, de propor novas formas de ver o mundo [...] envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político.” Nesse sentido, Barbosa (2010, p. 26) afirma que

a interdisciplinaridade é hoje uma resposta adequada e possível, mas não ideal para abarcar a diversidade cultural que rodeia a escola e a educação. A transdisciplinaridade seria uma resposta mais revolucionária, porém é ainda uma utopia que devemos trabalhar para alcançar.

Considerando as dificuldades do intercâmbio que abarque um espaço mais amplo que os muros da escola, Barbosa (2010) sugere que se mapeiem territórios que desobedeçam aos limites, sem obrigatoriedade de restabelecê-los posteriormente. Dessa forma, de acordo com a autora, “a síntese cultural é mais ampla e mais abarcadora” (BARBOSA, 2010 p. 27). Trata-se da *interterritorialidade*, proposta que pode resolver as questões delicadas e mal resolvidas das relações entre as áreas do conhecimento no trabalho pedagógico. Para Barbosa (2010) a noção de territórios e interterritórios permite lidar com lugares, físicos ou não, que possibilitam a circulação e a criação entre os campos do conhecimento.

Para o Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância, a interterritorialidade oferece oportunidade da realização do trabalho pedagógico, abarcando questões que, de outra forma, esbarrariam em limites colocados pelas disciplinas e suas respectivas áreas de conhecimento. As TDIC promovem, nesse sentido, abertura para a autonomia na busca de soluções para as barreiras da comunicabilidade.

Do ponto de vista dos avanços vertiginosos pelos quais passam as TDIC, envolvendo várias áreas do conhecimento, os aspectos cognitivos da construção do saber sofrem a influência desses avanços. Tempos atrás lidava-se com a imagem de uma determinada forma, mas na contemporaneidade a imagem vem se modificando rapidamente em termos de dimensões, possibilidades de manipulação e veiculação. Todas as áreas de conhecimento, e não só as que lidam diretamente com imagens, se relacionam com base nas TDIC que, de uma forma ou de outra, estão em todos os campos do conhecimento promovendo as relações interterritoriais.

A mesma evolução tecnológica que promove as relações interterritoriais com o rompimento das barreiras da comunicação de informações e a construção do conhecimento em áreas como a medicina, as informações meteorológicas e a divulgação de imagens para os mais variados usos, está possibilitando formas de manifestação das expressões da arte. As mídias conectam-se, relacionam-se. A ação e a amplitude desses meios de comunicação, de transmissão de informações e construção de conhecimento estão também muito próximas da escola, estão nas mãos dos discentes. Mas, mesmo assim, não se discutem as manifestações contemporâneas da Arte nesse espaço. Para Barbosa (2008), ainda há dificuldade no entendimento da produção artística que utiliza as TDIC em seus processos, resultados e no caráter interterritorializante dessa produção. De acordo com a autora, essa dificuldade é plausível para aqueles que se formaram na defesa da especificidade das expressões artísticas. Considerando os avanços lentos na formação para o Ensino de Artes Visuais, muitos docentes ainda esbarram no medo ou no assombro diante das relações interterritoriais possibilitadas pelas TDIC.

Um cenário novo, talvez o maior a ser enfrentado pelos docentes, é que o Ensino de Arte deve considerar que, na contemporaneidade, a Arte está aberta às relações interterritoriais com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse sentido, as TDIC estão em total diálogo. A TV pode ser conectada à internet, ao telefone celular e ao computador. Para quase tudo, existe uma possibilidade de conexão. Pode-se dizer que os discentes se conectam com a produção estética a partir da tela de seus celulares com imagens produzidas do outro lado do mundo, enquanto alguns docentes acessam a internet apenas para copiar os quadros dos cânones do Renascimento. Barbosa (2008, p. 25) chama a atenção para a necessidade de “uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos” com as relações interterritoriais possibilitadas pelas TDIC.

Pode-se observar, a partir das TDIC e das relações e interações que elas proporcionam, que um novo mapa cognitivo se configura. A influência da tecnologia nas experiências sensoriais e nas construções mentais para os mais diversos objetivos, por certo, é modificada em função do uso e das relações estabelecidas com a tecnologia. Essas mudanças, segundo Barbosa (2008, p. 20), estão “colocando em evidência as possibilidades de compartilhamento de estratégias

pautadas pela complementariedade, inter-relacionamento e reciprocidade entre disciplinas”, ou seja, a interterritorialidade requerida para a construção de conhecimento. Isso se torna importante, uma vez que o Ensino de Artes Visuais oferece essa possibilidade tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Para a autora (2008, p. 23), na atualidade, “a interculturalidade, a interdisciplinaridade, e a integração das artes e dos meios, como dos modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios”, são possíveis para a condição humana e acontecem independentemente das estruturas acadêmicas.

### **CAPÍTULO III**

#### **AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E AS TDIC NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**1. AS TDIC NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM: A ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO**

**2. AS TDIC E A AFETIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM: TEMPOS, ESPAÇOS, INSTRUMENTOS E COMUNICAÇÃO NA ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO**

## AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E AS TDIC NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

*Não pode haver diálogo na ausência dum profundo amor pelo mundo e pelas pessoas. Nomear o mundo, que é um ato de criação e re-criação, não é possível se não for impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo a base do diálogo e o diálogo em si. É, portanto, tarefa de sujeitos responsáveis, e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela a patologia do amor: sadismo no dominador e masoquismo no dominado. Por ser um ato de coragem e não de medo, o amor é compromisso com os outros.*

Paulo Freire

Para Freire, a amplitude das relações de afeto, estabelecidas no fluxo de ensino/aprendizagem, está ligada ao conhecimento que se constrói e faz parte das bases para a condição da vida planetária contemporânea, pois somente com “um amor profundo pelo mundo e pelas pessoas” (1996b, p. 142) é possível estabelecer um compromisso ético, político e democrático com o mundo. Não se trata de uma tarefa simples, mas de uma “missão elevada e difícil, porque supõe, simultaneamente, arte, fé nas possibilidades do espírito humano e amor” (MORIN, 2007, p. 99), preponderantes para o exercício da docência.

No compromisso docente, não se trata, segundo Freire de desproblematizar o futuro, mas de “reinsistir em que a prática educativa vivida na afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras” (1996b, p. 142). O autor evidencia que os docentes devem ter consciência das consequências de sua atuação, quando desprovida do compromisso com a afetividade, a alegria, a capacidade científica e o domínio da prática a serviço da mudança do discente (1996b). Esse descompromisso tem sido uma questão crítica, quando se trata do processo de orientação de monografias de final de curso, momento em que o discente já desfez, na maioria das vezes, o vínculo com a sala de aula por ter cumprido os créditos da matriz curricular. No ensino na modalidade a distância, o processo de orientação de monografias se torna uma situação mais complexa, pois as relações para tal processo se dão em ambientes virtuais. O fato de o docente e o discente possuírem entre si um contexto permeado pelas TDIC deve levar ao entendimento de que as mesmas estão incluídas na responsabilidade do compromisso de ambas as partes.

As relações humanas significativas que se estabelecem nos processos de ensino/aprendizagem são fenômenos tecidos em uma rede de acontecimentos, na qual o afeto e as emoções estão incluídos e que pode ser considerada como infinita quando mediada pelas TDIC. São relações que redefinem formas de interação, sensibilização, tempos, territórios, deslocamentos e a transitoriedade da informação e do conhecimento. A construção do conhecimento fica, assim, circunscrita por uma configuração que requer novas formas de lidar com os processos de ensino/aprendizagem e com a cognição, levando-se em conta que essa cognição é um aspecto humano e que esse humano não se separa em compartimentos, mesmo que espaços e tempos sejam delimitados para ensinar/aprender, e mesmo que o conhecimento esteja organizado em disciplinas a partir de valores pré-concebidos hierarquicamente. De acordo com Barbosa e Amaral “transitar entre territórios converteu-se em uma condição humana contemporânea, marcada pela transitoriedade, deslocamento, fluxo e aceleração” (2008, p. 20). Nesse contexto, a interterritorialidade entre áreas de conhecimento é o caminho para lidar com as relações mediadas pelas TDIC que requerem a construção de significados uma vez que, embora com características mnemônicas, sua evolução vertiginosa demanda tempo e disponibilidade para novos aprendizados e significações.

Com a influência das TDIC, dos ágeis processos de circulação de informações e do conhecimento que se constrói a cada dia, é impossível a abordagem da construção do saber a partir de uma única linha de pensamento, ou seja, a interterritorialidade passa a ser inevitável. Gardner alerta que “talvez as ciências cognitivas individuais já tenham avançado tanto quanto podem dentro dos limites e dos paradigmas de cada uma” (2003, p. 309). E, dessa forma, a cooperação entre elas deve ser empreendida, pois os problemas a serem enfrentados são muito complexos para serem abordados individualmente.

As ciências cognitivas, com a busca da compreensão dos processos mentais na construção do conhecimento, no funcionamento do intelecto, no pensamento e na faculdade de aprender do homem, demandam a interação entre várias áreas do conhecimento tais como as neurociências, a linguística, a filosofia e a inteligência artificial, dentre outras. Quando abordam símbolos, regras e imagens, esses campos buscam investigar como se estabelecem as relações de uns com os outros, de

forma a compreender o pensamento humano. Também buscam explicações e constroem modelos para entender o funcionamento do cérebro e dos comportamentos. Essas pesquisas podem auxiliar direta e indiretamente o trabalho docente, uma vez que contribuem para a compreensão de como acontecem algumas situações de ensino/aprendizagem.

Com abordagens específicas sobre a cognição, as ciências cognitivas explicam o funcionamento do cérebro a partir de linhas de pesquisa determinadas. Nas operações de processamento simbólico, estabelece-se relação com o paradigma computacional, ou seja, o modelo tem como base regras sequenciais da programação computacional. Segundo Varela, Thompson e Rosch, esse tipo de processamento apresenta um inconveniente quando “a tarefa em questão requer um grande número de operações sequenciais” (2003, p. 100). Dessa forma, se ocorrer alguma interferência ou mau funcionamento de qualquer segmento dos símbolos ou regras de funcionamento do sistema, o mesmo estará comprometido. Para os autores,

as arquiteturas cognitivistas afastaram-se demais das inspirações biológicas. É preciso ressaltar que as tarefas mais corriqueiras são feitas com maior rapidez quando realizadas mesmo por minúsculos insetos do que quando tratadas por uma estratégia computacional do tipo proposto pela ortodoxia cognitivista. Do mesmo modo, tanto a plasticidade do cérebro ao resistir a lesões quanto a flexibilidade da cognição biológica para ajustar-se a novos ambientes sem comprometer toda a sua competência são amplamente aceitas pelos neurobiólogos, mas não podem ser encontradas em nenhum lugar no paradigma computacional. (2003, p. 100).

O rápido avanço das tecnologias computacionais, tanto em relação à velocidade de processamento de dados quanto à capacidade de armazenamento de informações, certamente contribui para que desafios como esses possam ser resolvidos. Não se pode, assim, considerar que os estudos para o modelo do paradigma computacional estejam limitados. O que ontem era inimaginável, na contemporaneidade já foi superado. As pesquisas, a partir de linhas de pensamento e concepções divergentes, por certo contribuem para o entendimento do processamento cognitivo.

Nas operações conectivas, as relações são estabelecidas com a modelagem<sup>10</sup>, a partir da estrutura física e biológica do cérebro e das redes neurais artificiais. No processamento cognitivo dessas operações, o importante é a introdução das conexões adequadas com sua mudança de forma gradual, iniciando por um estado relativamente arbitrário. Nesse sistema, “um exército de componentes não-inteligentes, simples, semelhantes aos componentes neurais, quando adequadamente conectados, exibem interessantes propriedades globais, que incorporam e expressam as capacidades cognitivas.” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 101).

O sistema interativo de funcionamento explica a inteligência a partir da relação do sujeito com a situação ou o meio, de forma que elementos se interrelacionam, como um sistema dinâmico, e ligam estados passados às situações presentes (MATURANA; VARELA, 2001). Nesse sistema, das relações e interações emergem os símbolos e estes acionam significados com determinadas experiências. Nessa abordagem, os processos mentais possuem estreita relação com os símbolos que são significativos para o indivíduo. Durante o processo, os objetos da situação se definem e se redefinem. Assim, acontece a interação simbólica, que ocorre mediante uma interpretação de ações ou gestos, com base no significado que lhes é atribuído pelo indivíduo. Nesse processo, há uma estreita dependência de símbolos significativos pré-existentes, ou de esquemas que podem ser acionados durante o processo.

Nos processos de funcionamento cognitivo, a partir das modelagens das ciências cognitivas, não há como determinar grupos de sujeitos por processos cognitivos específicos, ou mesmo como determinar que os sujeitos realizam determinados processos cognitivos, de forma individual ou combinada. Segundo Gardner,

quase todos os cientistas cognitivistas conspiraram para que não se desse atenção a fatores não triviais como o papel do contexto circundante, os aspectos afetivos da experiência e os efeitos de fatores culturais e históricos sobre o comportamento e o pensamento humano. [...] Alguns assumem a posição de que esta é apenas uma medida temporária, até que os aspectos relativamente discretos da cognição tenham sido esclarecidos; outros assumem posições mais fortes, afirmando que a ciência cognitiva nunca

---

<sup>10</sup> Modelagem: segundo a ciência cognitiva o termo está relacionado ao uso de determinados modelos (matemáticos, computacionais etc.) com o objetivo de simular o funcionamento dos mecanismos do sistema nervoso humano. Na estratégia conexionista, a modelagem se inspira na estrutura física e biológica do cérebro e das redes neurais artificiais.



deveria lidar com estes aspectos ou até mesmo que uma explicação científico-cognitiva finalmente tornará desnecessário qualquer esclarecimento destes fatores “mais vagos”. (2003, p. 407).

Gardner avalia que, de alguma forma, os cientistas cognitivistas terão que lidar com a explicação cognitiva para os fatores afetivos e culturais a fim de que possam ser modelados. Considera esse aspecto extremamente difícil e antecipa que talvez as experiências computacionais não sirvam a esse objetivo. Para modelos de trabalho que demandam o reconhecimento rápido, a categorização de eventos e o processo associativo da memória, as pesquisas fundadas nas teorias conexionistas<sup>11</sup> proporcionam uma série de modelos de trabalho.

Essas pesquisas são também importantes quando se trata da construção de sistemas e máquinas que possam ser usados em processos de ensino/aprendizagem, em processos instrucionais e no funcionamento de programas computacionais, em sistemas de informações, pesquisas e documentação de dados a serem disponibilizados pela internet ou por redes sociais internas e externas. Segundo Varela, Thompson e Rosch, “há uma série de exemplos de estados neurais emergentes para tarefas que não exigem qualquer aprendizado. [...] Obviamente, a maioria das tarefas cognitivas que queremos entender envolve transformações dependentes da experiência” (2003, p. 105). Para as pesquisas conexionistas interessam dois métodos de aprendizagem, sendo um deles inspirado nos mecanismos cerebrais, ou seja, o funcionamento por “correlação: o sistema é apresentado a uma série inteira de exemplos e é moldado por ela para encontros futuros.” (VARELA; THOMPSON; ROSCH 2003, p. 105). O outro acontece quando o aprendizado se dá por um modelo idêntico, denominado *retroprogramação*, ou seja, um modelo que funciona como instrutor ativo que se reprograma automaticamente. As aplicações dessas pesquisas já mostraram a possibilidade do reconhecimento de padrões geométricos, matemáticos e estéticos (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003).

---

<sup>11</sup> De acordo com Plunkett (2000), o conexionismo é uma modelagem para a construção do conhecimento que se inspira na rede neuronal. Ou seja, o cérebro contém em um grande número de processadores, os neurônios, que se encontram maciçamente interligados formando uma complexa rede para o processamento cognitivo que se assemelha ao computador, ou seja, detêm os dados que alimentam a mente (*input* ou dados de entrada), seu processamento (dados ocultos) e o produto ou *output* (dados de saída).

Essas pesquisas, embora não objetivem diretamente o trabalho docente, revelam que novas bases epistemológicas são necessárias para lidar com propostas pedagógicas de forma a incorporar o conhecimento construído a partir das ciências cognitivas com aplicabilidade para as TDIC. Num mundo que passa por transformações que envolvem a possibilidade da vida no planeta, essas transformações demandam sujeitos conscientes dessa condição e da importância das relações entre si e a natureza, entre os sujeitos e as TDIC, entre os sujeitos e os equipamentos digitalizados e suas interfaces, entre os sujeitos e o conhecimento construído e a construir. É um conhecimento fundamental para que as instituições de ensino reflitam sobre suas mudanças conceituais. Essas pesquisas oferecem a possibilidade da interterritorialidade do saber que se construiu em distintas do conhecimento e que deve ser considerado ao se repensar organização curricular, concepções pedagógicas e até o gerenciamento e a organização administrativas das referidas instituições. Esses processos envolvem maneiras de conhecer, pensar, aprender, viver e conviver em sociedade, considerando o homem e o planeta em sua totalidade complexa. São também desafios a serem enfrentados, ao se transitar por territórios no cotidiano docente.

Na orientação de monografias de final de curso, a autonomia na relação com as áreas de conhecimento e sua interterritorialidade envolve ainda o desafio em estabelecer o contexto de diálogo e comunicação entre todos os agentes do processo. O diálogo e a interação devem propiciar a motivação, a perseverança, a disciplina e o cumprimento de prazos da pesquisa e da produção do texto monográfico. Em processos de orientação que acontecem através do ensino a distância, a situação é mais complexa. O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância, enfatiza no documento *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* que

o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância. (2007, p. 13).

Nesse aspecto, o docente conta com o apoio dos tutores que possuem, dentre outras, a tarefa de assessorá-lo no acompanhamento ao discente “no que diz respeito ao estudo e à discussão dos conteúdos abordados nos materiais didáticos do curso. [...] orientando e enfatizando a autonomia, a responsabilidade e a autoimagem positiva”<sup>12</sup>. O que está escrito nos editais de seleção de tutores não revela a importância das relações que devem se estabelecer nessa função. São relações humanas de cordialidade, acolhida e empatia.

Autonomia, responsabilidade e autoimagem são termos que não revelam a necessária cordialidade e o esforço em manter motivado um discente que não se sente em condições de escrever na plataforma virtual de ensino/aprendizagem sobre suas dúvidas, dificuldades e limitações. Cabe ao docente e ao tutor, nesse sentido o comprometimento que, segundo Freire, é exigência para a prática docente: a “responsabilidade ética da própria capacitação científica” (1996b, p. 144). Isso envolve o acolhimento ao discente, com clareza sobre o significado da orientação, suas bases, o que se espera dele e o que será feito por ele e pelo tutor. Para evitar problemas nessas relações, algumas instituições lançam mão de documentos de compromisso entre as partes definindo as bases do trabalho e outro documento que rescinde esse compromisso quando necessário.

Já se constatou que estados afetivos facilitam a aprendizagem. Também já se constatou que estados de bom ânimo envolvendo as ligações afetivas fazem com que os sujeitos se sintam melhores e tendam para a criatividade e a flexibilidade em lidar com dificuldades (FREIRE, 1996b; MORIN, 2007). Quando Freire afirma a necessidade de se estar aberto ao querer bem aos discentes, revela a importância do compromisso ético com os mesmos e com a prática que se exerce com a profissão escolhida. Para o autor, “querer bem aos educandos é a abertura ao querer bem à própria prática educativa, é a alegria necessária ao que-fazer docente” (1996b, p. 142), estabelecendo-se assim o contexto propício às relações que favorecem o processo de ensino/aprendizagem.

---

<sup>12</sup> <http://www.eba.ufmg.br/ceeav/2010201-EditalTutorPresencial.pdf>

Criar condições para reduzir a sensação de isolamento que ocorre no ensino/aprendizagem a distância deve ser um aspecto a considerar por parte dos profissionais que trabalham com os aspectos didáticos e pedagógicos nas plataformas de ambientes virtuais de ensino/aprendizagem. Esses aspectos são de interesse também das Ciências Cognitivas que comportam uma comunidade constituída por estudiosos de Psicologia Cognitiva, Filosofia, Neurociência, Inteligência Artificial e Linguística, que enfrentam o desafio de conseguir modelar aspectos fundamentais do afeto e das emoções que envolvem as relações mediadas pelas TDIC. Um fato é real para o cotidiano docente: as relações afetivas são importantes e constituem a base das experiências humanas nos processos cognitivos, pois interferem nos resultados que os mesmos revelam, os quais podem levar tanto ao progresso quanto à regressão do sujeito e de seu saber.

Para esta tese, a pesquisa realizada com os discentes orientados do ensino/aprendizagem na modalidade a distância, foi considerado o contexto da situação que direcionou a necessidade do trabalho planejado e a pesquisa resultante do mesmo. Observou-se que o curso tem um compromisso ético com a formação docente, além de objetivos pedagógicos. A concepção de ensino/aprendizagem do curso está pautada na proposta de contribuir para a formação continuada de docentes para a práxis, a pesquisa e a crítica no Ensino de Artes Visuais. Objetiva uma formação com processo colaborativo, cultural e socialmente compartilhado. Assim, a prática docente requer de seus atores, além da pesquisa e da crítica, a amorosidade que Freire (1996b) ensina. Nesse sentido, Morin, para quem apenas a partir do pensamento complexo é possível lidar com o ensino/aprendizagem na contemporaneidade, essa amorosidade “não se encontra em nenhum manual, mas que Platão já afirmava como condição indispensável a todo ensino: o Eros, que é, simultaneamente, desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos” (2007, p. 98). Ter conhecimento da importância de se estabelecer relações de amorosidade contribui para os processos de ensino/aprendizagem, principalmente para aqueles permeados por ansiedade e tensão quanto ao desconhecido e ao enfrentamento de uma banca de defesa de monografia.

O momento de finalizar um curso de especialização para um grupo de discentes, que de outra forma não seria possível, é uma situação de ansiedade, de expectativa e de enfrentamento de muitas dificuldades. É um momento de ritual que circunscreve mais que a instituição e seus atores: envolve também a família, a vida profissional, social, cultural e econômica dos participantes.

## **1. AS TDIC NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM: A ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO**

De acordo com Libâneo (2001c), o docente, ao exercer sua prática, utiliza-se de ações didáticas fundamentadas em teorias e com técnicas pedagógicas que levam em consideração, mesmo que instintivamente, as concepções de homem e de sociedade. Assim, o docente, ao planejar seu trabalho, deverá levar em conta, com objetividade, os propósitos para o ensino que realizará, seja em sala de aula presencial, a distância ou em processos de orientação de monografias nas duas modalidades.

Como mediador, é exigido que o docente possua uma postura interativa e afetiva nas relações, acolhendo o discente diante de uma modalidade comunicacional que precisa ser redimensionada em todos os aspectos, desde as comunicações mais simples aos instrumentos mais sofisticados das TDIC. Trata-se de uma especificidade de processo comunicacional a distância, nos quais os efeitos de sentido e significação, que são atribuídos à interlocução, influenciam na preparação de materiais e ações didáticas, porque é o leitor/discente que atribuirá sentido aos textos selecionados, e especialmente aos que são produzidos pelo docente. Não se trata de uma tarefa simples para o docente planejar seu trabalho nessa perspectiva. As tarefas, as instruções e os textos que os docentes produzem sofrem a influência de seu contexto sociocultural, de sua visão de mundo e de suas posições ideológicas, que definem a intertextualidade contida no material didático que acompanha o trabalho.

Nesse caso, a intertextualidade é um interferente, uma vez que ela, segundo Kleiman e Moraes (1999), é propriedade constitutiva do texto, que leva ao

processamento dele, dependendo de sua interseção com outros textos, das relações que se estabelecem e que podem estar ligadas a outros contextos, a outras realidades que não são as dos interlocutores da situação determinada. De acordo com Neder, deve-se observar os critérios que precisam fazer parte dos parâmetros para que a comunicação interativa, através de textos escritos, possa ocorrer no ensino na modalidade a distância, de forma que esses textos possam ser compreendidos como “unidades de sentido”, e “apresentar marcas da interação entre autor/leitor, apresentar marcas do contexto de situação onde se inserem os sujeitos da interação e trazer presentes as marcas da textualidade” (2005, p. 195). A autora lembra, ainda, que “cada linguagem textual tem suas peculiaridades próprias que devem ser observadas pelo produtor para garantir o processo de significação de seu texto”. Por sua vez, as peculiaridades para a produção de um texto escrito sofrem, ainda, as influências das TDIC. Para Goulart, “a leitura e a escrita na tela do computador requerem, de certa perspectiva, um sistema de convenções diferente daquele que regula aquelas atividades em folha de papel” (2005, p. 53). A autora aponta ainda que, nessa relação, os sujeitos estão lidando com “temporalidades e espacialidades que estão inscritas na modificação das bases materiais do novo objeto que geram diferentes estratégias de leitura” (2005, p. 53), as quais devem ser consideradas nos processos interativos. A docência na modalidade a distância apresenta muitos aspectos relativos à interação e à interlocução que envolvem a comunicação e que precisam ser analisados, em razão dos mesmos e de sua importância para o processo de ensino/aprendizagem nesse contexto.

Quando o docente utiliza em seu trabalho pedagógico a comunicação audiovisual, ou quando utiliza apenas o áudio ou somente o visual, a relação a ser estabelecida para o processo de ensino/aprendizagem requer planejamento e produção comunicacional direcionados aos conteúdos e à construção de conhecimento, fundamentais em seu processo de formação. É bastante comum o uso de materiais audiovisuais, disponíveis na internet, e que não foram construídos com fins pedagógicos. Esses materiais podem levar à construção de conhecimento e até serem adequados aos objetivos propostos, mas essa estratégia exige muitos cuidados que envolvem a seleção criteriosa, o uso permitido e a citação correta das referências. Deve-se, ainda, evitar estabelecer conexão direta por *link*, pois isso

pode acarretar problemas, uma vez que não se tem garantia de que todo o conteúdo esteja sendo veiculado no referido endereço, no momento do acesso.

Quando a produção do material audiovisual é realizada especificamente para uso pedagógico de determinado trabalho, ela deve atender aos critérios do docente que planeja o uso do mesmo de acordo com os objetivos que deseja alcançar, bem como receber apoio técnico de pessoal especializado na produção deste. Outro fator para o uso do material audiovisual está ligado ao veículo de suporte, que deve ser democrático e acessível para todos os usuários. Entretanto, essa é uma questão que pode limitar seu uso. Há que se considerar que, da mesma forma que o texto escrito, segundo Neder, “a forma como são produzidos e utilizados os audiovisuais evidenciam, com certeza, posicionamentos teórico-metodológicos de seus autores ou de professores que os utilizam” (2005, p. 197). A autora informa, ainda, que o audiovisual processa informações “em paralelo, captando simultaneamente informações procedentes das fontes visuais e sonoras”, e esse fato interfere na forma como o sujeito se relaciona com esses dados. A interação, nesse sentido, segundo a autora, “se utiliza de múltiplos elementos visuais e sonoros, ou seja, são o resultado das interações entre as imagens, as músicas, o texto verbal, os efeitos sonoros, etc” (2005, p. 197). Nesse sentido, cada sujeito fará interações de acordo com sua singularidade.

Fazer escolhas e tomar decisões sobre os materiais didáticos, os textos próprios e de outros autores e os recursos das TDIC, demandam um conhecimento que os docentes estão construindo, considerando a urgência do ensino na modalidade a distância e a formação que se tem na atualidade para a docência nessa perspectiva. É importante considerar que, com o advento das TDIC, muitos docentes vêm investindo na construção de conhecimentos para utilizá-los nos processos de ensino/aprendizagem, sem considerar seu uso específico para a modalidade a distância. Vários desses conhecimentos construídos podem ser utilizados para as TDIC nessa modalidade de ensino; afinal, eles apresentam características mnemônicas, ou seja, o que é característico de um instrumento se aplica a outros instrumentos das TDIC, o que facilita seu uso.

Deve-se considerar, ainda, que as alterações na concepção de situações interativas e comunicacionais feitas pelo docente, devem fazer parte do projeto político-pedagógico da instituição escolar, uma vez que o docente está inserido nela. Sem esse movimento, a escola permanecerá como transmissora de um conteúdo informacional hermético, e o discente continuará como sujeito passivo no processo. Partindo do pressuposto de que a postura pedagógica está presente no docente, no projeto político-pedagógico e na concepção curricular da instituição, a interatividade pela interlocução é perfeitamente viável com a mudança desses paradigmas. Da mesma forma, quando há necessidade da interlocução em tempo real, os instrumentos das TDIC não são empecilho. O que pode variar, nesse contexto, é o tempo de retorno, para que a dinâmica dos processos de organização do pensamento na construção cognitiva aconteça. Interagir e comunicar em ambientes virtuais de ensino/aprendizagem significa participar expressando pensamentos, tomando decisões, trocando informações e experiências no intuito da construção do conhecimento.

Quaisquer que sejam os tipos de materiais e recursos utilizados para os processos comunicacionais no ensino/aprendizagem na modalidade a distância - textos impressos, textos eletrônicos, textos e imagens em suporte audiovisual ou CD-ROM - eles podem promover interação com os discentes, possibilitando a ação educativa proposta. É importante sinalizar que, mesmo que os materiais e recursos tenham os parâmetros desejados para uso e que os docentes sejam competentes para usá-los, segundo Gil, “os conhecimentos do professor e os recursos instrucionais, como os livros e as projeções, são fontes que por si só não garantem o interesse pela aprendizagem” (2011, p. 12). Para o autor, “existem variáveis relacionadas aos alunos que se referem às suas aptidões, aos seus hábitos de estudo e à sua motivação” (2011, p. 12). Considerando o ensino na modalidade a distância e a orientação de monografias de final de curso, a situação configura-se mais complexa, uma vez que se espera que os discentes, ao atingirem o nível de graduação, já possuam autonomia para a disciplina construída. Nessa autonomia, espera-se que o discente saiba organizar seu tempo e faça uma agenda de forma que tenha controle sobre os conteúdos das disciplinas cursadas, a preparação para as tarefas, as datas das avaliações e a pontualidade no cumprimento de suas obrigações. As



plataformas de ambientes virtuais de ensino/aprendizagem possuem recursos que auxiliam nesse sentido.

Além de um novo papel nas relações comunicacionais dos processos de ensino/aprendizagem, para o discente no ensino na modalidade a distância, existem outras prerrogativas que são fundamentais. Embora possa parecer alto o grau de exigência para este profissional, ela apenas promove as condições para que o mesmo atinja o objetivo do processo de ensino/aprendizagem e a construção de conhecimento.

Mesmo esperando que o discente possua autonomia para gerir seus estudos e produzir sua monografia de final de curso na modalidade a distância, a reflexão compartilhada é importante e o docente, no papel de “planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo” (LIBÂNEO, 2001c, p. 2), é o sujeito que, no fluxo da rede de construção de conhecimento, realiza a mediação de uma parte do processo, com ações didáticas que envolvem estratégias e instrumentos das TDIC, para que os discentes construam conhecimentos. Nesse contexto, as TDIC funcionam como instrumentos que podem ser potencializadores dos processos comunicacionais, de forma que o discente se sinta partícipe de um sistema em rede encontrando os instrumentos de que necessita para a construção de conhecimento, nas relações que estabelece tanto no ambiente virtual de ensino/aprendizagem, como fora dele. Dessa forma, o discente também constrói estratégias para aprender, independentemente da ação do docente.

A definição da adequação das abordagens didáticas para a orientação de monografias de final de curso na modalidade a distância, da mesma forma que na orientação presencial, deve levar em conta a possibilidade que as TDIC oferecem a seus usuários, na criação de estratégias para pesquisa, aprendizado e construção de conhecimento de forma autônoma. Deve-se considerar, ainda, o contexto de sua utilização: área de conhecimento, docente, discente, recursos materiais e as TDIC, contexto sociocultural, concepções de ensino/aprendizagem, fundamentação teórica, planejamento, intenções e objetivos pedagógicos. Os recursos tecnológicos para as estratégias didáticas e metodologias podem ser dinâmicos e sua utilização demanda

a ação do docente, que deve conhecê-los e a partir de então planejar sua utilização, tanto na orientação presencial, quanto na modalidade a distância.

Os instrumentos disponibilizados pelas TDIC para os ambientes virtuais de aprendizagem são considerados uma revolução, no que diz respeito às possibilidades comunicacionais. Para o uso desses instrumentos e suas possibilidades comunicacionais existem aspectos que devem ser considerados, tais como “novas estruturas de comunicação, de regulação e de cooperação, linguagens e técnicas intelectuais inéditas, modificação das relações de espaço e tempo” (SANTAELLA, 2001, p. 79), pois são aspectos que interferem e modificam os fenômenos comunicacionais.

O Diagrama 1 traça um perfil da comunicação na modalidade a distância e o Diagrama 2 traça um perfil evolutivo, a partir dos recursos para essa comunicação. O uso de um dos instrumentos não inviabiliza a utilização de outros. A adequação está, em parte, nas mãos do docente que pode torná-la um instrumento de interlocução, de comunicação com mão em fluxo, ou torná-la rígida e sem que o discente tenha espaço de reflexão e retorno para suas dúvidas e questões.

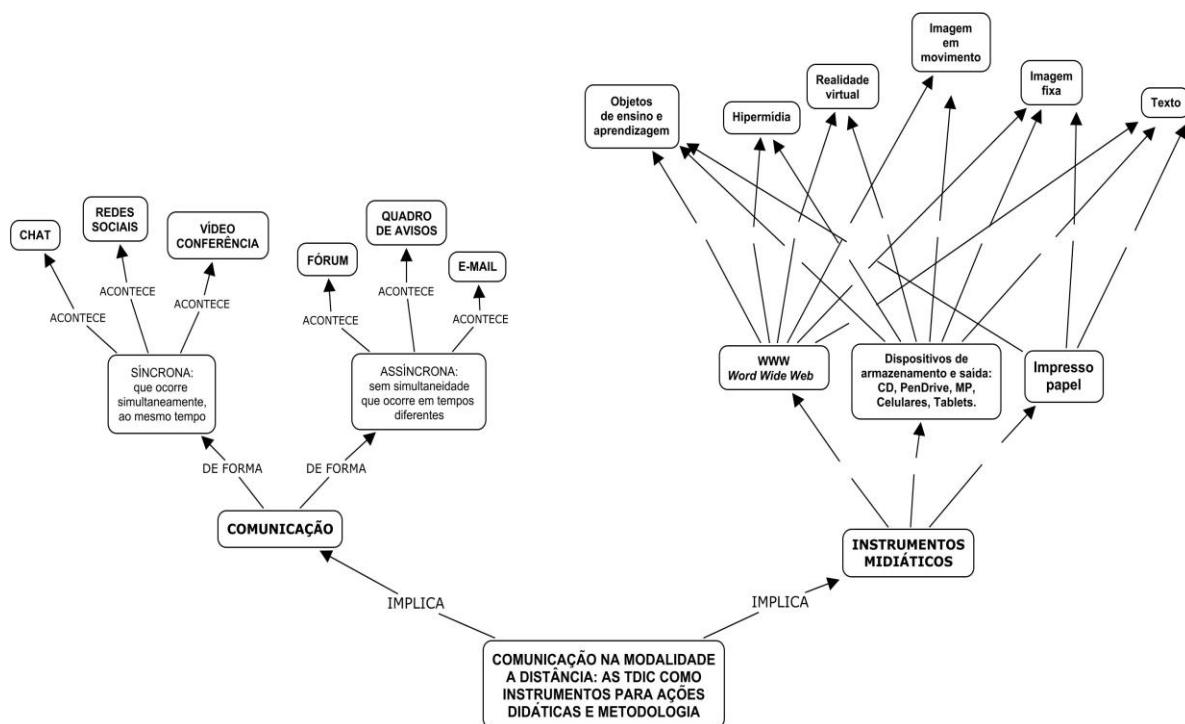


Diagrama 1: Planificação da comunicação a partir das TDIC

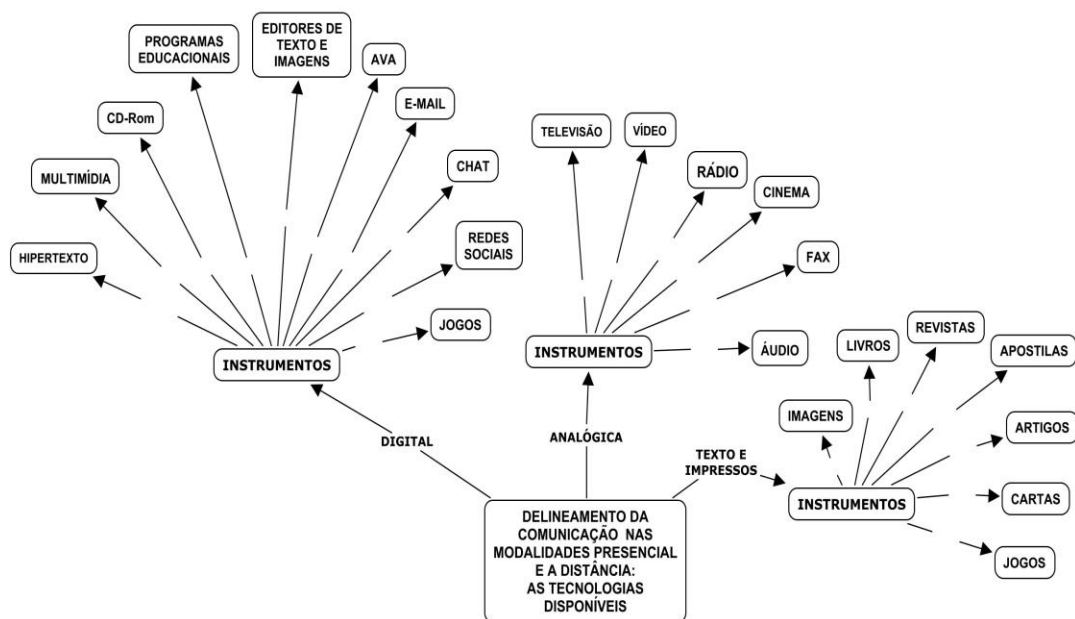


Diagrama 2: Delineamento dos recursos da comunicação e as TDIC

Na orientação de monografias de final de curso na modalidade de ensino a distância, o uso dos recursos das TDIC interfere peculiarmente nas abordagens didáticas a serem utilizadas. Esse fato está ligado aos conceitos de interatividade, fluxo, mediação e interlocução, pois as possibilidades de a comunicação acontecer de forma síncrona estão ligadas à disposição dos docentes e discentes, e à disponibilidade que envolve aspectos técnicos ligados a equipamentos que devem ser projetados e planejados antecipadamente. As comunicações ocorridas de forma síncrona ficam documentadas e as consultas posteriores auxiliam na recuperação do que foi trabalhado durante esse processo. Esse recurso é muito adequado ao processo de orientação de monografias de final de curso, por sua condição de documentação. De forma assíncrona, as possibilidades também são muitas e facilitam o trabalho docente em função de oferecer mais liberdade com relação aos horários de cada um dos participantes, permitindo também a ampliação da autonomia no planejamento e na execução das atividades necessárias ao trabalho. Mas, por outro lado, são trabalhosas por demandarem tempo e produção de texto a ser disponibilizado com esses recursos.

Com exceção de encontros presenciais, a orientação de monografias na modalidade a distância deve ser realizada a partir da plataforma, inclusive as comunicações por correio eletrônico. As plataformas oferecem todos os recursos de forma síncrona, assíncrona e a compatibilidade com todos os instrumentos midiáticos para esse processo. Mesmo a participação e o apoio de tutores também devem ser realizados através das plataformas. Quando há necessidade de encontros presenciais os mesmos devem ser planejados em equipe, pois nem sempre são os docentes que estarão presentes, mas os tutores. Pode ocorrer de os discentes se sentirem inibidos ou pouco à vontade em escrever na plataforma sobre suas dificuldades, sobre o que não conseguem realizar sem ajuda. O docente deve estar atento e promover nesse ambiente o local da acolhida e da conversa franca. Considerando que os docentes orientam até oito discentes ao mesmo tempo, esse é um trabalho que requer um planejamento cuidadoso.

Outro fator a considerar está ligado ao uso dos recursos das TDIC no decorrer dos cursos, como as comunidades virtuais de aprendizagem, nas quais os participantes se dispõem a socializar seus conhecimentos, de forma que eles possibilitem uma

construção coletiva e significativa. Nesses movimentos, os princípios didáticos de ensino/aprendizagem que utilizam metodologias ativas, centradas na realização de projetos, na resolução de problemas e na aprendizagem cooperativa, promovem a construção individual e coletiva de conhecimento. Com algumas variações, essas comunidades se organizam de acordo com interesses específicos, como nas comunidades de prática, em que os integrantes se interessam por partilhar tarefas comuns.

O documento da Secretaria de Educação a Distância do MEC *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* apresenta como fundamental para o processo de comunicação que

um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo. (2007, p. 11).

Essa comunicação requer um planejamento minucioso, requer que se mantenham garantidas a interação e a interatividade, apresentadas pelo referido documento, de forma que o tempo de retorno a dúvidas e questões permita uma reflexão para a continuidade de trabalhos que levem à construção de conhecimento. Nem sempre se consegue atender a essa exigência, basta imaginar que um docente orienta até oito discentes ou leciona uma disciplina para turmas que possuem o número de vagas em torno de duzentos e cinquenta no total, com cinquenta vagas por polo. Por esse motivo, planejar estratégias em equipe e construir instrumentos que auxiliem nesse sentido é preponderante. Deve-se utilizar para isso de todas as formas de comunicação síncrona e assíncrona, instrumentos midiáticos e um planejamento cuidadoso e em equipe, seja para acompanhar projetos de pesquisa com vários objetivos específicos, seja para realizar a leitura de capítulos das monografias e dar retorno ao discente de maneira eficiente.

Outra proposta que está de acordo com o referido documento é o estímulo à aprendizagem colaborativa. Nesse caso, os ambientes virtuais devem permitir que cada participante possa expressar suas ideias, defendê-las e redefini-las ou, simplesmente, acompanhar a discussão dos colegas, o que também contribui para a

construção de conhecimento. Essa proposta não está limitada ao tempo de uma sala de aula. O docente assume uma nova função nesse contexto, sendo o mediador na construção do conhecimento do discente, sendo sua participação fundamental para o avanço das reflexões.

A forma de avaliação também muda drasticamente para um acompanhamento individualizado da participação de cada discente, além da realização de projetos ligados aos objetivos do curso. O discente precisa ter consciência de que a interação frequente com seus colegas é importante para si e para que o docente, mediador, tenha como acompanhar seu desenvolvimento, intervindo nos casos em que haja necessidade. Também é preciso que ele saiba expressar seus pensamentos de forma escrita e não somente oral, exigindo uma reflexão formal para cada participação, o que contribui para reafirmar e ordenar conceitos.

Esses recursos demandam bastante clareza da dimensão de tempo de execução do trabalho pelo docente e de realização das atividades pelos discentes. A aprendizagem construída em ambientes virtuais colaborativos leva a planejamentos didáticos que precisam considerar esses modos de relacionamento entre docentes e discentes, embasados no caráter interativo e construtivo do ensino/aprendizagem, objetivando a construção de autonomia do discente.

Os recursos das TDIC podem definir as ações didáticas de acordo com o objeto de conhecimento, cabendo ao docente a responsabilidade de planejar seu trabalho, considerando a aplicabilidade de cada recurso num universo quase ilimitado de possibilidades. Selecionar, priorizar, decidir pela informação mais adequada e escolher o suporte de acordo com os objetivos pretendidos exige objetividade, foco e definições do contexto no qual atuará. A escolha dos instrumentos das TDIC pode recair sobre uma possibilidade ou sobre a composição de vários instrumentos. É importante considerar que a maioria dos cursos na modalidade de ensino a distância possui uma porcentagem de sua carga horária na forma presencial, o que também definirá a abordagem didática e os recursos para realizá-la. De acordo com Valente (2010), as abordagens didáticas para o ensino na modalidade a distância devem considerar sempre a interação e a interlocução.

A consciência de que as estratégias didáticas e metodologias são aspectos preponderantes para a reflexão na construção de conhecimento, no ensino/aprendizagem na modalidade a distância, possibilita a realização de um trabalho voltado para a pesquisa sobre a prática docente, o que favorece que discentes em licenciatura possam desenvolver suas pesquisas sobre a prática docente e a construção de projetos de pesquisa para monografias de final de curso nesse campo. Essa possibilidade de pesquisa é fundamental para o panorama do ensino/aprendizagem nessa modalidade, em função de sua evolução vertiginosa e da contribuição do avanço das TDIC, mas deve ser estimulada pelos docentes.

A reflexão e a pesquisa a partir de objetos de investigação para os projetos de pesquisa para as monografias de final de curso, socializadas através das TDIC, abrem caminhos para reflexão e participação de quem desejar, de forma ilimitada às novas instâncias de ensino/aprendizagem. Assim, a rede de informação, comunicação e interatividade será composta pelos sujeitos nela envolvidos, por suas questões, suas práticas e suas experiências que, interativamente, podem possibilitar a construção de conhecimento para todos os participantes.

Embora essa não seja uma situação tranquila e fácil, o docente tem nas mãos a oportunidade de, a partir de sua orientação pedagógica sobre as concepções relativas à construção do conhecimento e aos processos de ensino/aprendizagem, atuar de maneira transformadora. Quanto à escola, com o projeto político-pedagógico que estrutura seu currículo, deve exercer sua atuação no sentido de definir qual conhecimento deverá ser construído em seu interior. Considerando o conhecimento pertinente sugerido por Morin (2003, p. 35), a contemporaneidade demanda da escola: ensinar a complexidade; ensinar a perceber e conceber o contexto, o global, o multidimensional; ensinar a ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las para a construção de conhecimento de maneira crítica e reflexiva. Essas premissas deverão fundamentar tanto os currículos quanto as práticas docentes, considerando que a escola deve atender às demandas sociais, políticas e culturais de uma contemporaneidade complexa e, para tanto, ela necessita expandir a percepção e a compreensão dos valores que permitam reconhecer o caráter reconstrutivo e político do conhecimento e do ensino/aprendizagem (DEMO, 2002).

As instituições, com as assertivas de seus discursos pedagógicos, costumam delegar ao docente uma parcela considerável da responsabilidade na construção do conhecimento de seus discentes, embora os currículos sejam determinados sem a participação deles. Essa é uma oportunidade para que o docente possa atuar no sentido de tornar sua prática adequada à pertinência do conhecimento. Além disso, espera-se que o docente também possua habilidades, motivação, hábitos de estudo e pesquisa, domínio do conhecimento que irá trabalhar, o que envolve, nesta tese, a orientação de monografias de final de curso, para a qual, no ensino/aprendizagem na modalidade a distância, há carência de estudo e pesquisas.

## **2. AS TDIC E A AFETIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM: TEMPOS, ESPAÇOS, INSTRUMENTOS E COMUNICAÇÃO NA ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO**

Muitos são os recursos oferecidos pelas TDIC que podem auxiliar nos processos de ensino/aprendizagem na orientação de monografias de final de curso, mas é importante que não se deixe de observar as relações que devem ser construídas entre docentes, tutores e discentes, tornando esse um trabalho em equipe. As mudanças trazidas pelas TDIC e o advento da internet podem reportar os sujeitos de forma metafórica a um ambiente acolhedor, auxiliando na compreensão da realidade e oferecendo paradigmas para o processo cognitivo de construção de conhecimento. Dessa forma, as TDIC não podem ser responsabilizadas por relações frias e desprovidas de significado, pois a participação dos sujeitos é que confere a esse ambiente as suas características. Ser cordial, tratar as pessoas com atenção e respeito também deve ser feito nas relações e interações mediadas pelas TDIC. Nesse sentido, o espaço e o tempo adquirem nova configuração, novos significados e possibilidades, pois circula-se por espaços abrindo janelas superpostas, navega-se pelo mar do hipertexto, convive-se com avatares que ensinam, escutam, acolhem e participam da construção cultural dos sujeitos contemporâneos, para os quais espaço e tempo demandam novas significações.

Mesmo que essas tecnologias ainda não tenham chegado para a maioria das pessoas, a agilidade de sua evolução revela que se trata de um processo rápido.



Assim, conferir características de cordialidade e empatia nesses ambientes, em processos de ensino/aprendizagem, é positivo para a construção do conhecimento.

Na contemporaneidade, esse universo já não causa espanto e pode ser objeto para a construção de infinitas possibilidades de relacionamentos, de interações simples e complexas na construção do conhecimento. As propriedades das tecnologias digitais de informação e comunicação, que estão disponíveis para a atuação dos sujeitos em sua vida cotidiana, são metafóricas. De acordo com Lakoff e Johnson “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.” (2002, p. 45). Os autores afirmam que se estiverem “certos ao sugerir que esse sistema conceptual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora” (2002, p. 45). Dessa forma, nos processos de ensino/aprendizagem, a construção de conhecimento estabelece consonância com a afetividade em ambientes mediados pelas TDIC.

Para Bachelard (2000), a metáfora concretiza situações e impressões de difícil expressão, e revela as ligações afetivas e significativas com espaços e objetos, devendo-se assim considerar aspectos que promovam, facilitem e viabilizem as construções afetivas e significativas. Segundo Norman, esses aspectos afetivos podem ser observados, pois “os neurotransmissores ampliam o processamento do cérebro, os músculos podem relaxar, e o cérebro cuida das oportunidades oferecidas pelo afeto” (2008, p. 46). Esses sinais podem ser observados mesmo quando a situação oferece algum risco ou perigo e podem ser revelados nos referentes virtuais. O autor informa, ainda, que as condições ideais para promover situações de afeto positivo são possíveis de serem oferecidas, da mesma forma que as condições negativas podem ser evitadas. Esses estudos revelam as inúmeras possibilidades de se promover situações prazerosas que interferem no comportamento daqueles que precisam atuar nos ambientes de ensino/aprendizagem mediados pelas TDIC.

A atuação no mundo virtual não causa mais a estranheza de outrora. A presença simbólica no ciberespaço acontece naturalmente em função das demandas da vida contemporânea. Vive-se no mundo virtual em harmonia com o mundo presencial. As redes sociais permitem essa interação, que não oferece limites de tempo e espaço.

A memória de acontecimentos remotos e atuais está documentada e pode ser compartilhada sem que se precise marcar um encontro só possível nos fins de semana, para folhear álbuns e comentar lembranças, emoções, cultura e vida social.

Nesse sentido, a identidade individual oferece novas significações. Constroem-se novos espaços de convivência nos quais se revelam novas relações. Nos ambientes virtuais de convivência, há espaço para interações só possíveis em função das TDIC. De acordo com a necessidade e as mais variadas situações, imagens e textos são compartilhados em tempo real por pessoas em pontos diferentes e distantes entre si. Essas experiências revelam que o ambiente virtual pode ser tão afetivo e pleno de realizações, quanto o ambiente presencial, possibilitando assim espaço para construções afetivas necessárias às significações nos processos cognitivos de ensino/aprendizagem e, no caso desta tese, nas orientações de monografias de final de curso de especialização em Ensino de Artes Visuais na modalidade a distancia.

Também para Vygotsky (1989), o pensamento e os processos cognitivos de construção do conhecimento dependem do afeto, ou seja, o afeto é um mediador nessas relações, sejam elas entre um sujeito e um objeto de conhecimento ou com os signos sociais e o meio, na contemporaneidade das TDIC. Para o autor, essa construção se modifica em função de aquisições que o sujeito obtém a partir de suas relações sociais, dentre elas, a linguagem e seu desenvolvimento.

O caráter afetivo está presente na obra de Vygotsky (1989), da mesma forma que na obra de Morin (1999), de Maturana (2009) e de Freire (1996b). Para Freire (1996b), nas relações docente/discente/conhecimento o afeto é colocado como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. O autor trata da importância da afetividade na ação pedagógica, incluindo-se e revelando-se eticamente como sujeito do processo de ensino/aprendizagem. Freire apresenta a afetividade ética no compromisso com o fazer docente diretamente relacionada com a competência técnica e científica, com a disciplina e o rigor metódico, sendo que esses desempenhos não prescindem da afetividade nas relações de ensino/aprendizagem. De acordo com a pedagogia freiriana, o discente que se vê acolhido afetivamente encontrará ambiente para seu crescimento cognitivo, seja ele o ambiente presencial, ou o ambiente mediado pelas TDIC. Nas relações entre docentes e discentes, em

processo de orientação de monografias de final de curso, momento em que o discente modifica o vínculo com sua classe, seu grupo e passa a se relacionar diretamente com o docente e os tutores, a acolhida afetiva não impede o comprometimento ético que o docente necessita ter para o exercício de sua autoridade. Freire apresenta um tratado detalhado sobre como a afetividade deve ser encarada no fazer docente:

[...] como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Essa abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque sou professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (1996b, p. 142).

O autor observa que, como a docência é uma prática estritamente humana, não há como entendê-la como sendo desprovida de afeto. E afirma, ainda, que por lidar com pessoas não há como o docente deixar de estar atento, amorosamente, a seus discentes. Mesmo que essa prática se faça com o uso das TDIC, ela é importante pois, subjacente às tecnologias está o ser humano que conferirá às mesmas suas características e subjetividades.

A afetividade, característica do ser humano, pode ser entendida como um estado de ânimo, como motivação, como uma disposição que, se exteriorizada, pode provocar emoção, pode comover, pode revelar simpatia e sentimento de amor. É um estado de ânimo que pode provocar alterações perceptíveis, tais como aumento da temperatura do corpo e alteração nos batimentos cardíacos e na circulação sanguínea. Em geral, traz para o indivíduo sensações agradáveis que podem ser percebidas pelos impulsos nervosos: transpiração, movimentos da retina e também expressão facial. Segundo Norman,

o sistema afetivo também controla os músculos do corpo e, através de neurotransmissores químicos, muda a maneira como o cérebro funciona. As ações musculares nos deixam prontos para reagir, mas também servem como sinais para outras pessoas com quem defrontamos, o que cria mais um importante papel para a emoção como comunicação: nossa postura corporal e expressão facial dão aos outros pistas com relação a nosso estado emocional. Cognição e afeto, compreensão e avaliação – juntos formam uma equipe poderosa. (2008, p. 40).

De acordo com Piaget e Inhelder (1990), tal estado psicológico é favorável e influencia no comportamento humano de forma global, uma vez que é preciso considerar o sujeito em suas relações sociais e culturais, da mesma forma que nas relações que o mesmo estabelece com os objetos de conhecimento no processo cognitivo das situações de aprendizagem.

Morin (2003) trata desse caráter multidimensional do sujeito, abordando-o como universo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. De acordo com o autor, através das dimensões que a sociedade comporta e na qual esse sujeito está inserido tem-se a oportunidade de construção de relações de afeto. Ele afirma ainda, que no “mundo humano o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica” (2003, p. 38). Ele alerta que, “há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção” (2003, p. 38).

De acordo com Morin, é impossível separar no sujeito essas unidades constitutivas, revelando assim a complexidade do ser humano no qual o todo e as partes, as partes e o todo, e as partes entre si estabelecem relações constantes através de “um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo” (2003, p. 38). Para o autor esse todo comporta o aspecto econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico do sujeito. Morin denomina esse todo *pensamento complexo* a partir do termo *complexus* - o que foi tecido junto. Essa linha de pensamento revela a condição de interatividade, de situações que se organizam e se reorganizam na dinamicidade da incompletude humana. Nas relações de aprendizagem, essas situações envolvem interações construtivas com o outro, com a natureza e com os objetos do cotidiano.

Essas construções cognitivas não acontecem apenas entre os sujeitos nas relações sociais e culturais, mas também em diversas interações com objetos considerados, neste estudo, como instrumentos do cotidiano, do qual as TDIC fazem parte, e também com lugares e com a memória. De acordo com Damazio e Mont’Alvão, “vivemos cercados de objetos que nos divertem, frustram, encantam, envergonham, acalmam, aborrecem, alegam, desapontam e facilitam (ou dificultam) nosso dia-a-dia” (2008, p. 20). Na contemporaneidade, os aparelhos de uso pessoal e outros

equipamentos para processos de ensino/aprendizagem que se utilizam das TDIC, se tornaram instrumentos com os quais se estabelecem significados que, em outras oportunidades, são mediadores de relações afetivas.

Com a evolução da miniaturização desses equipamentos e das TDIC, muitos dos objetos que compõem o ambiente doméstico, de estudo ou de trabalho se tornaram mais acessíveis e próximos de seus usuários por mais tempo. Esses objetos, além de sua funcionalidade objetiva, possuem caráter simbólico e social, e nessas interações podem proporcionar experiências agradáveis ou desagradáveis para os processos cognitivos. Se, para usar um computador pessoal, era preciso que se estivesse em casa ou no ambiente de trabalho, hoje, usa-se o computador em qualquer ambiente, uma vez que ele pode ser transportado em uma pequena mochila às costas ou no bolso de um casaco. Deve-se levar em conta que essa mobilidade e proximidade não reduziu a capacidade, a comunicabilidade ou a funcionalidade desses equipamentos.

Coloridos, brilhantes, com a possibilidade de serem personalizados de acordo com a vontade e o desejo de seus proprietários, os computadores pessoais portáteis e muitos dos objetos do cotidiano das pessoas não são construídos levando-se em consideração apenas sua funcionalidade. Muitos são os aspectos a serem considerados e o *design*, atividade técnica e criativa responsável pela criação de objetos, considera três características desse processo criativo: o *design visceral*, que liga a produção dos objetos às aparências, o *design comportamental*, ligado ao prazer e à efetividade no uso dos objetos, e o *design reflexivo*, que considera a racionalização e a intelectualização de um produto. De acordo com Norman, na produção de qualquer objeto para o uso humano, deve-se considerar o componente afetivo, além da

escolha do material, do processo de fabricação, da maneira como o produto será comercializado, o custo e a praticidade, e em que medida o produto será fácil de usar, de compreender. Muitas pessoas, contudo, não se dão conta de que também existe um forte componente emocional na maneira como os produtos são concebidos e postos em uso. (2008, p. 24).

Na concepção dos objetos do cotidiano, estão embutidas de forma entrelaçada essas três dimensões que, segundo o autor, combinam afeto, emoção e cognição.

Os objetos do cotidiano, mais do que bens materiais, segundo Norman, tornam-se também simbólicos e significativos, pois

temos orgulho deles, não necessariamente porque estejamos exibindo nossa riqueza ou status, mas por causa dos significados que eles trazem para nossas vidas. Um objeto favorito é um símbolo, que induz a uma postura mental positiva, um lembrete que nos traz boas recordações, ou por vezes uma expressão de nós mesmos. E esse objeto sempre tem uma história, uma lembrança e algo que nos liga pessoalmente àquele objeto em particular, àquela coisa em particular. (2008, p. 26).

Ele aponta o afeto como um componente fundamental para o cérebro no processamento de informações, o qual está diretamente ligado às emoções. Segundo o autor, “tanto o afeto quanto a cognição são sistemas de processamento de informações, mas possuem funções diferentes. [...] Afeto e emoções são cruciais para a tomada de decisões no dia-a-dia” (2008, p. 31). Na criação de instrumentos tecnológicos direcionam-se investimentos em pesquisas, no sentido de que estes possam contribuir com a redução da sensação de isolamento dos sujeitos, item citado nos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* (2007).

Considerar o ser humano como dotado de afetividade, a qual interfere no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social em suas diversas relações com o processo de ensino/aprendizagem, tornou-se evidente para a educação no Brasil a partir de posições epistemológicas que consideram o conhecimento como construção humana e investigam como ele é organizado. Essa postura se opõe ao conhecimento como processo acumulativo, em que uma teoria se sobrepõe a teorias anteriores. Assim, a discussão sobre o sujeito aprendiz, humano com potencial intelectual e afetivo, que constrói seu conhecimento na interação com o meio, os objetos e a cultura, passou a fazer parte do cotidiano de instituições em sua linha de trabalho pedagógico. As TDIC potencializam a interação também nesse sentido.

Quando se trata de aspectos para a construção do conhecimento em situações presenciais, as relações interpessoais influenciam na construção de conhecimento, favorecendo ou inviabilizando processos de ensino/aprendizagem, envolvendo situações e problemas debatidos e investigados, ao longo dos anos, pelas instituições de ensino regular. Freire declara que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” e que “é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas” (1996b, p.

135). Nos processos de orientação de monografias de final de curso na modalidade a distância, a proximidade deve favorecer o diálogo no qual aquele que ensina é detentor de um conhecimento e informações que são fundamentais para que o discente possa, na interação e no diálogo, também construir conhecimento. As TDIC, no ensino na modalidade a distância, estão mediando as relações interpessoais entre seus atores e oferecendo possibilidades de multiplicidade e diversidade de interatividade para o diálogo, para o encontro dos atores do processo de ensino/aprendizagem.

Esse encontro e essa interatividade são possíveis socialmente, independentemente do ambiente institucionalizado da escola. Como instrumentos da cultura contemporânea, as TDIC articulam diferentes atores e situações. Isso envolve abertura e entendimento no que diz respeito a seu uso eficiente nos processos de ensino/aprendizagem, com efeito multiplicador na construção de conhecimento. As TDIC partem do cotidiano dos sujeitos para o ambiente escolar.

Assim, a utilização dos computadores e das demais tecnologias digitais de informação e comunicação, pensados para o uso associado aos recursos já existentes nos atos de ensinar e aprender, são oportunidades para estudos e pesquisas. Essas devem ser socializadas para que os docentes e as instituições possam usá-las em sua prática. Para o campo da Arte, amplia-se o leque de possibilidades expressivas e de experiências estéticas de outra ordem: as relações com as imagens que fazem uso das TDIC. Tornam-se evidentes novas modalidades de relacionamento com a Arte e seu ensino mediados pelas máquinas e por seus programas.

Nas plataformas de ensino na modalidade a distância, os ambientes virtuais de ensino/aprendizagem são os espaços das relações humanas de construção de conhecimento que envolvem o potencial intelectual e cultural do sujeito aprendiz, da mesma forma que do docente, ambos dotados de afetividade. O que leva à necessidade da compreensão de que, nesses ambientes, não só as TDIC são suficientes ou mais importantes. A tecnologia do trabalho dos docentes - considerando as questões afetivas no cuidado ao projetar, planejar e modelar suas ações didáticas, construir e avaliar materiais didáticos, planejar e confeccionar

instrumentos de avaliação - é fundamental para o processo de ensino/aprendizagem. Nesse fazer o docente deve se aprimorar também tecnicamente e conhecer como as TDIC podem possibilitar essa interação afetiva na prática docente. De acordo com Freire (1979, p. 61),

quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

Esses são aspectos a serem considerados nas relações afetivas, nas situações de orientação de monografias de final de curso e nos demais processos de ensino/aprendizagem presencial ou na modalidade a distância: o compromisso, a situacionalidade, a mudança espaço-temporal do espectador para ator do processo. Se a relação for afetivamente positiva, o discente se sentirá motivado a dar continuidade à sua pesquisa e à produção do texto monográfico. Segundo Gómez (2001, p. 210), “a importância da gênese das estruturas ou dos esquemas de conhecimento é o que nos permite entender melhor as peculiaridades do desenvolvimento de cada indivíduo”. Esse entendimento de como cada sujeito “constrói sua cultura experiencial”, levando em consideração “imaginações, fantasias, equilíbrios, satisfações e frustrações [...] é chave para entender seu desenvolvimento”. Tais aspectos estão ligados ao componente cultural e afetivo, que certamente interfere no cotidiano dos discentes em final de curso como momento crucial, que deve revelar a transformação ocorrida, em função da vivência no curso realizado.

De acordo com Gómez, é fundamental a distinção do “desenvolvimento relativamente autônomo do conhecimento (aquele que se gera pela atividade experiencial e discursiva do sujeito)” do conhecimento “prestado e incorporado por doutrinação ou por adesão irrefletida”. Uma monografia de final de curso pode revelar esse aspecto experiencial e discursivo genuíno ou seu inverso, uma vez que o trabalho autoral carecerá de subjetividade, a qual permite o “conflito cognitivo como espaço vital privilegiado de confronto epistemológico” (2001, p. 210). O conflito cognitivo é uma experiência interna do sujeito, que pode e deve ser trabalhada nas relações de ensino/aprendizagem mediadas pelas TDIC. São oportunidades ricas para as intervenções construtivas que, permeadas por relações afetivas de



aprendizagem, devem ser desenvolvidas na orientação de monografias de final de curso de forma presencial ou na modalidade a distância como em qualquer processo de ensino/aprendizagem. Gómez reforça, ainda, que

conhecer o esqueleto lógico das capacidades intelectuais e seus processos de formação é imprescindível, mas insuficiente para entender as peculiaridades da cultura experiencial dos sujeitos humanos. Torna-se iniludível enfrentar o problema da construção de significados como componentes ideológicos do pensamento e da afetividade. (2001, p. 212).

Para o autor, conhecer as capacidades que as máquinas usadas para treinamento possuem, de funcionarem a partir de programas que lidam com a capacidade intelectual de seus usuários, é um fator relevante para a consciência crítica e reflexiva desses usuários. Entender as peculiaridades da cultura experiencial e conhecer o funcionamento de esquemas mentais lógicos são aspectos fundamentais e possíveis de serem codificados em zeros e uns. Dessa forma, podem ser operacionalizados pela lógica de programação digitalizada, a qual deve ser de conhecimento dos usuários. Esse conhecimento é promotor da crítica reflexiva para a autonomia do uso evitando que se viva o endeusamento ou a resistência diante da tecnologia.

Gómez (2001, p. 212) afirma que, nas relações de ensino/aprendizagem, a “construção de significados como componentes ideológicos do pensamento e da afetividade” será possível, uma vez que as relações interpessoais são construídas através desses elementos e dependem dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a abordagem computacional, que considera os processos cognitivos modelados pela lógica da programação, busca as relações entre aspectos da mente humana e sua aproximação com as máquinas, considerando informações estruturadas e determinadas. Assim, nas relações entre os sujeitos em determinada situação de ensino/aprendizagem tais como grupos de estudo, pesquisa e orientações de monografias, é possível a construção do conhecimento, atendendo à demanda do grupo participante em redes interativas, no relacionamento com os sujeitos à sua volta, ou orientador e orientando. O papel do outro no processo de ensino/aprendizagem torna-se fundamental. Conseqüentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais podem ganhar destaque positivo, quando se consideram as relações afetivas em tais processos.

As relações que se estabelecem nos processos de ensino/aprendizagem, em situações de orientação de monografias de final de curso na modalidade a distância, com docentes com os quais não se relacionou no decorrer do curso é bastante específica, pois envolve a construção de vínculos transitórios que interferem na situação de pertencimento a uma comunidade que já possui uma identidade. Esse aspecto promove a insegurança diante do desconhecido. Quando um discente presencial procura um orientador para sua monografia de final de curso, ele faz consultas que envolvem a trajetória profissional do docente e, se possível, busca informações acerca de aspectos pessoais do mesmo. Há, nesse sentido, a necessidade da construção de significados que promovam o estabelecimento de ambientes para a construção de vínculos.

Na situação específica desta tese, os projetos de pesquisa dos discentes foram distribuídos em lotes procurando estabelecer uma relação entre objetos de investigação e a trajetória acadêmica ou atuação profissional do docente. Esse procedimento é um caminho que, de certa forma, controla uma variável da relação docente/discente. O docente deverá ter condições intelectuais e profissionais para orientar a pesquisa e o texto monográfico, e o discente deverá aceitar a orientação, considerando que é o melhor para seu projeto. Assim, espera-se que os sujeitos construam as bases afetivas e cognitivas para o andamento do processo. Nesse aspecto, cabe ao docente, como o sujeito experiente do processo, estar ciente da relevância da sua atuação nessa condição, que pode ser apenas mais um trabalho, quando para o discente é um momento marcante em sua trajetória acadêmica e pessoal.

Nesta tese, atentando para os aspectos afetivos da construção de conhecimento e a necessidade do estabelecimento de vínculos que superassem a transitoriedade das relações que se estabeleceriam a partir de então, fez-se um investimento no sentido de promover acolhida e interlocução, objetivando a aproximação para relações francas e abertas, que afetivamente encurtassem o caminho para o processo de orientação eficiente e ágil.

Tendo em vista, ainda, que no processo de ensino/aprendizagem os sujeitos estabelecem relações com objetos de conhecimento e que a elaboração de

processos cognitivos depende dessa relação, pode-se concluir que a afetividade é fundamental para que o processo de construção do conhecimento ocorra. Segundo Longhi; Bercht e Behar,

disto deriva uma nova abordagem para os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). A avaliação do processo de ensino/aprendizagem deve ir além da verificação do atingimento dos objetivos em relação ao conteúdo, levando em consideração o afeto e os fenômenos afetivos subjacentes do aluno em interação, visto que eles interferem profundamente nos processos mentais como memorização, raciocínio, atenção, motivação, etc. [...] Os termos: emoção, estados de humor/ânimo, motivação, sentimento, paixão, personalidade, temperamento e outros tantos estão relacionados à afetividade; já os termos: razão, raciocínio, percepção, memória, compreensão, atenção, juízo, pensamento, linguagem, bom-senso e inteligência estão relacionadas à cognição. A definição de cada um deles ainda provoca confusão, já que as dimensões afetivas e cognitivas são estudadas em áreas de conhecimento diversas, e não em âmbito interdisciplinar. (2007, p.78).

Observa-se, assim, que nesse processo ocorre uma relação entre quatro componentes: o docente, o discente, o objeto a conhecer e as TDIC como elementos mediadores que tornam possível a construção de conhecimento. Mapear essas relações e suas formas interativas, para conhecer e atuar afetivamente, é um caminho necessário para a compreensão de ações consistentes, em termos de construção e de estabelecimento de diretrizes claras, para o funcionamento das relações interpessoais nos processos de orientações de monografias de final de curso nas modalidades a distância e presencial.

## **CAPÍTULO IV**

### **AS TDIC E O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS: A ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

1. O CONHECIMENTO E A ESCOLA: CONTEXTOS

2. A INTERTERRITORIALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: CONTEXTOS DE ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO NA ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

3. A ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: CONTEXTOS PARA PESQUISA

## AS TDIC E O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS: A ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

*Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.*

Paulo Freire

Ensina-se/aprende-se na relação com o outro, aprende-se sozinho, aprende-se com as TDIC, ensina-se/aprende-se com o ato de orientar monografias de final de curso. Quando se incorpora o ato de ensinar nessas ações, criam-se métodos, recriam-se métodos e nessa dinâmica aprende-se, construindo conhecimento. Quando o sujeito toma consciência de suas ações, ao ensinar e aprender, descortinam-se possibilidades para a construção de conhecimento que serve ao outro e a si mesmo. As formas de ensinar/aprender são diferentes, pois diferentes são os sujeitos que ensinam/aprendem. As TDIC permitem que cada sujeito aprenda e ensine de forma diferente, ao fazer uso de seus recursos. É preciso ter consciência de que as TDIC, embora apresentem um caráter impessoal, também permitem a participação subjetiva de seus usuários. Assim, ensinar/aprender com as TDIC será sempre uma oportunidade de descobertas.

Desde o advento dos dispositivos tecnológicos digitalizados, modificaram-se as formas de ensinar/aprender e a escola deixou de ser o ambiente privilegiado dessa ação. As relações entre os atores desse processo também passaram a ser influenciadas por esses dispositivos. Orientar monografias de final de curso, nesse contexto, também é processo de ensino/aprendizagem que sofre modificações nas relações com o conhecimento, com a chamada sociedade da informação e com o ato de mediar a construção do conhecimento. Segundo Kenski (2011), a escola está diante de um momento em que a informação está disponível por diversos meios, mas de forma múltipla, fragmentada e pulverizada, diferente da realidade anterior ao advento das TDIC, quando a escola e seus docentes detinham os saberes e ensinamentos que orientavam os discentes para a atuação plena no mundo.

Para Mill e Pimentel (2010, p. 16), “a primazia do *acesso à informação*, ao *conhecimento*, ao *saber*, típicas do *discurso tecnológico*<sup>13</sup>, está diretamente relacionada com os processos formativos escolares e com a educação como um todo”. Nesse sentido, é importante ressaltar que o aparato tecnológico, mesmo ligado aos processos escolares, não promove, por si só, inovações pedagógicas. Os autores lembram ainda que a inovação tecnológica só trará inovação pedagógica se houver mudança nas concepções do que sejam ensinar/aprender, estudar, pesquisar e gerenciar os processos educativos. Assim, o docente tem grande responsabilidade no sentido de viabilizar o cumprimento, por parte da escola, de sua função diante da sociedade. Quando esse docente é o sujeito que apenas orientará o discente em sua monografia de final de curso e não participou como docente durante o curso, é provável que não tenham ocorrido situações nas quais os mesmos tenham tido oportunidade de se relacionar. Dessa forma, as TDIC podem ser instrumentos valiosos para a construção de caminhos de aproximação, maneiras de se relacionar e criar instrumentos para ensinar/aprender conforme sugere Freire (1996b, p. 23), em epígrafe.

A escola tem a prerrogativa da construção e da socialização do conhecimento instituído, é um espaço de pesquisa, investigação e interfere na formação de seus atores. Por conseguinte, interfere na formação da sociedade, pois esses atores fazem parte da mesma. Como espaço de pesquisa e exercício da prática de ensinar/aprender, a escola acolhe teorias, didáticas e métodos que orientam seu currículo e seu projeto político-pedagógico. Deve, assim, acolher também aqueles que estão ávidos por aprender e participar profissionalmente da contemporaneidade tecnologizada. Nesse sentido, os projetos de pesquisa e as monografias de final de curso precisam deixar de ser instrumento de exclusão na formação de muitos discentes e precisam passar a ser oportunidade de construção de conhecimento e validação do mesmo no decorrer do tempo escolar. De acordo com pesquisa realizada com os discentes da Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV I – EBA – UFMG), a maior dificuldade encontrada no curso foi a elaboração da monografia de final de curso.

---

<sup>13</sup> Grifo dos autores.

As monografias de final de curso, como documentos de avaliação, por certo revelarão aspectos das reflexões possíveis de serem feitas nesse contexto. Os docentes orientadores, nessa fase dos cursos, possuem a responsabilidade de acompanhar os discentes possibilitando que o conhecimento construído e sistematizado ao longo de semestres de curso, possa ser organizado e disponibilizado.

Para os cursos na modalidade a distância um dos desafios que se enfrenta está na necessidade de se elencar uma equipe de docentes apenas para os processos de orientação de monografias de final de curso. Os cursos na modalidade a distância com grande número de discentes possuem essa demanda, pois o número de discentes fica acima das possibilidades de docentes orientadores. É importante que essa equipe esteja em consonância com a área de conhecimento, com suas questões, sua evolução e seu conhecimento construído. É fundamental que essa equipe possua a qualificação e a disponibilidade necessárias. Além disso, é preciso salientar que o processo de orientação é sazonal, ou seja, há trabalho por períodos determinados, que não exige necessariamente, vínculo trabalhista com o curso.

Quanto ao funcionamento e às práticas pedagógicas para a orientação dessas monografias no ensino na modalidade a distância, o paradigma está também no ensino presencial e fica a cargo da subjetividade<sup>14</sup> docente. Assim, esse paradigma está carregado de complexidade quanto a resultados, métodos e processos, razão pela qual é preciso avaliar as mudanças decorrentes das TDIC, as quais já estão atuando em sua dinâmica. Pesquisas e estudos imbuídos do propósito de construir conhecimento e, nesse sentido, sistematizá-lo, propondo sua validação e divulgação, são relevantes, considerando o crescimento do ensino na modalidade a distância.

Para Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 8), com as TDIC “a escola foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar, rever”. O ensino na modalidade a distância também traz esse aspecto e, conseqüentemente, isso se repete em seu processo de orientação de monografias de final de curso. Os cursos elaboram e publicam

---

<sup>14</sup> O termo *subjetividade* é usado nesta tese considerando seu significado de acordo com PIMENTEL, L. O ensino de arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. In: NAZARIO, L.; P. FRANCA, Concepções contemporâneas da arte. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 311.

procedimentos para o processo organizacional, questões formais e de normatização para a produção dos textos, tempos de trabalho, calendários com critérios e datas a serem cumpridas para a entrega de capítulos e a defesa da monografia em banca presencial. Esses procedimentos são de conhecimento das partes envolvidas. O docente orientador tem a liberdade de planejar e organizar seu trabalho, acordando as bases de funcionamento do processo de orientação com seus orientandos.

Orientar monografias de final de curso no Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância requer de seus docentes um trabalho que considere essa área de conhecimento em sua especificidade cognitiva: pensar e construir conhecimento *em Arte e sobre Arte* (PIMENTEL, 2006). Esse processo demanda um modo de pensar, de produzir conhecimento e de registrá-lo de forma diferenciada, pois o conhecimento que se constrói em Arte está estreitamente relacionado aos contextos de sua produção enquanto construção humana que considera a subjetividade artística. Desse modo, espera-se que o docente, ao planejar seu trabalho de orientação ou suas aulas, considere não só essas relações mas também que o discente possui um repertório permeado pela cultura, pela história e pelos aspectos políticos e socioeconômicos de sua formação que interferirão no seu fazer.

Outro aspecto que interfere nesse processo está no fato de que, mesmo com a formação adquirida durante o curso, o discente não se desfaz facilmente de sua “herança do passado” (PIMENTEL 2009, p. 33). O papel do orientador, nesse sentido, é retomar os referenciais que fundamentaram as concepções pedagógicas do curso em questão. Mesmo que o docente orientador não tenha participado de aulas durante o curso, ele precisa estar completamente inteirado de seu currículo, disciplinas e conteúdos, além de manter estreita ligação com as concepções pedagógicas e área de conhecimento do mesmo. Nesse aspecto, as reflexões sobre essa práxis devem fazer parte do trabalho do orientador, pois este deve possuir o conhecimento construído que permitirá ao discente, em processo de orientação, refletir/construir seu próprio conhecimento, a partir da produção de sua monografia.

Outro aspecto relevante está relacionado à modalidade a distância que evolui também com as inovações das TDIC e os desafios enfrentados pela escola,



diretamente ligados à sua necessidade de atender a uma sociedade globalizada de base capitalista, em que o discurso do ensino/aprendizagem está relacionado à evolução tecnológica, ao acesso a ela e ao volume de informações gerado nesse contexto. Segundo Lévy (1999, p. 157), “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”. A partir desse contexto, a produção de monografias de final de curso deve proporcionar ao discente estabelecer julgamento reflexivo e crítico, com as faculdades de observação e pesquisa, também em ambientes virtuais de ensino/aprendizagem que proporcionem a produção do texto monográfico, fundamentado em uma área de conhecimento e com procedimentos acadêmico e científico que possam ser validados pela instituição formadora. Nessa formação, é preciso rever, sistematicamente, os objetivos do ensino para o sujeito, a fim de que se possa olhar para o futuro com possibilidades de sua inserção no campo de trabalho na contemporaneidade.

A construção do conhecimento na contemporaneidade, de acordo com Musso (2010, p. 32), envolve a metáfora da rede que “cria um novo paradigma para o raciocínio” e requer que se leve em conta a condição planetária dos sujeitos. O trabalho pedagógico que ainda se realiza nas instituições de ensino é compartimentalizado em áreas de conhecimento e disciplinas, desconsiderando a metáfora da rede e a evolução das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Esse aspecto, que interfere nos processos cognitivos, não encontra correspondência nos processos pedagógicos atuais.

A partir da década de 1930, o discurso político abordava a democratização da educação e enfatizava a necessidade da preparação para a cidadania. O sujeito deveria exercer sua cidadania, ser crítico, cumpridor de seus deveres e estar em condições de reivindicar seus direitos. O que é exigido do sujeito cidadão, na contemporaneidade do conhecimento em rede e da evolução vertiginosa das TDIC? Na contemporaneidade é preciso que as instituições se adequem às mudanças estruturais da circulação de informações e da construção de conhecimento, além de desenvolverem a compreensão de que é quase completa a inexistência de fronteiras

para a disponibilidade e a distribuição da informação existente no planeta, para as relações e a interatividade entre as sociedades. Segundo Morin,

o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. (2003, p. 35).

Saber como o conhecimento está organizado no mundo, como as informações estão disponíveis, como ter acesso à informação e ao conhecimento construído são ações fundamentais para que o sujeito da contemporaneidade possa exercer sua cidadania com autonomia.

Outra condição desse processo está ligada ao tipo e à democratização do conhecimento construído. Para Morin (2003, p. 35), “o conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva.” De acordo com o autor, para lidar com os problemas do mundo contemporâneo, é preciso “reformular o pensamento”, é preciso dar sentido e significado ao conhecimento. Esse conhecimento do mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital.

Da mesma maneira que a condição planetária se apresenta de forma multidimensional, também é importante compreender o ser humano cultural, cidadão da sociedade contemporânea, com suas experiências interativas no uso das tecnologias de informação e comunicação. Para Morin (2003, p. 102), a compreensão deve ser ética e cultural: “Devemos relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão, [...] as culturas devem aprender umas com as outras.” Dessa forma, é preciso conhecer como o sujeito constrói seu conhecimento influenciado por esse contexto, e como lida com ele, como se relaciona e interage.

Quando se trata da construção do conhecimento acadêmico, que usa a tecnologia digital na situação presencial e também à distância, não se tem o controle do conhecimento que está sendo construído internamente pelos sujeitos. Mas, a partir de processos bem planejados e sistematizados, com estímulo, aporte e avaliação

reflexiva, é possível acompanhar a evolução desses sujeitos em seu processo de crescimento e assim, coletivamente, definir o que seria um conhecimento pertinente. O próprio sujeito tem, na contemporaneidade, a oportunidade de buscar o que julgar necessário para a construção de seu conhecimento, de forma autônoma.

Talvez esta seja a questão mais complexa, dentre os desafios contemporâneos para a escola como uma instituição de ensino: decidir sobre o conhecimento, seus conteúdos e projetar seus objetivos educacionais para a formação dos sujeitos, numa sociedade em que o próprio conhecimento e as TDIC, evoluem vertiginosamente, e em cursos nos quais os discentes buscam a qualificação profissional. Pereira (2005) afirma que esses desafios são comuns em todo o mundo, são discutidos por todas as sociedades, inspirando a questão: como lidar com a informação e a escola numa sociedade na qual a globalização é irreversível? Dessa forma, não há como deixar de repensar a escola e seu papel. Para o autor, é importante que a escola reveja sua dinâmica de funcionamento inovando a partir das estratégias e dos instrumentos que as TDIC estão disponibilizando para a sociedade.

Em função das TDIC e da necessidade desse movimento de atualização do conhecimento, do ensino e da formação continuada, a escola é levada a rever currículos, conteúdos, organizações, processos didáticos/avaliativos, tempos e espaços, para que seja possível estabelecer diálogos com a sociedade da informação e atender à sua demanda (MORIN, 1999). Alguns dos recursos das TDIC já fazem parte do cotidiano de muitos docentes e discentes no ensino presencial, tais como o contato por correio eletrônico, os bancos de dados com material de referência para as aulas, os programas e o planejamento de cursos. Esses recursos estão sendo associados ao trabalho docente para a construção de conhecimento, como instrumentos que facilitam e dinamizam os processos de comunicação, permitindo o acesso às informações, aos textos acadêmicos e científicos, às imagens fixas e em movimento, aos museus e às galerias de arte, aos arquivos com documentos históricos. É importante lembrar que o uso desses recursos é feito pelos docentes e discentes no ensino presencial, independentemente de mudanças institucionais. Os usuários da rede não estão esperando que o ensino na modalidade presencial institucionalize essa tecnologia,

pois ela já faz parte de sua realidade social, sendo uma contribuição valiosa, tanto para o mundo do trabalho quanto para o mundo escolar, porque lhes oferece mais tempo disponível para se dedicarem às outras atividades do cotidiano.

No ensino na modalidade a distância, esse é um processo constante e formalizado institucionalmente pelas plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, as competências docentes devem ir mais além do que dominar máquinas e programas informatizados para a comunicação com seus discentes, pois as TDIC provocam mudanças nos modos de ser e de atuar dos cidadãos. Em ambientes virtuais de ensino/aprendizagem, eles assumem outras identidades e funções, modificando suas formas comunicacionais, as quais passam a ser realizadas, predominantemente, pela internet, em detrimento da presença física. São mudanças radicais para aqueles que vivem a primeira experiência com o ensino na modalidade a distância.

As formas de comunicação para uma atuação dos docentes em plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem não se sustentam apenas em planejamentos e materiais didáticos inspirados no trabalho que se faz no ensino presencial. Da mesma forma que fazem reflexões pedagógicas para o ensino na modalidade presencial, há a necessidade da construção, pelos docentes e discentes, de olhares críticos e reflexivos para o ensino na modalidade a distância, pois a realidade tecnologizada interfere no processo de estruturação do pensamento desses sujeitos que estão em sala de aula e fora dela.

Essa realidade tecnologizada interfere também na orientação de monografias de final de curso na modalidade a distância, requerendo que a interlocução entre docente e discente seja registrada de forma escrita, na maioria das vezes. Se no processo de orientação presencial o docente se expressa oralmente, a partir de anotações que lhe servem de apoio para o momento da orientação, o discente também faz anotações sobre as observações orais do orientador. Na modalidade a distância, essa interação se faz, na maioria das vezes, por escrito e é fundamental que as observações sejam objetivas, pois não há como refazer instantaneamente a consigna, como se faz quando o discente demonstra não ter compreendido, à primeira vez, a instrução, num encontro presencial.

Na modalidade a distância, esse é um aspecto que demanda estratégias e recursos não muito simples. Um revisor de textos auxilia, mas é importante que docente e discente possuam habilidades textuais, além de se evitar observações como sinais, símbolos e monossílabos. Pode-se, no caso do uso dos revisores de texto, definir formas comunicacionais específicas para esse momento. Da mesma forma que requer instruções com consignas objetivas e claras, para o discente, há a necessidade de saber formular objetivamente suas questões, solicitações de esclarecimentos e dúvidas. Nesse aspecto, é fundamental que haja empatia na relação docente/discente.

Nesse contexto, se os modelos de ensino presencial não são ideais para os ambientes virtuais de ensino/aprendizagem pode-se, a partir das reflexões sobre as experiências desses modelos, projetar possibilidades mais adequadas para o ensino na modalidade a distância. Assim, é importante que os profissionais atuantes nessas modalidades de ensino discutam sobre as oportunidades de uma relação dialética<sup>15</sup> entre os atores e os saberes construídos em suas práticas.

Evidencia-se, a partir daí, outro desafio: conhecer e saber utilizar as TDIC para estabelecer comunicação interativa, requer competências específicas para o planejamento didático em plataformas de ambientes virtuais de ensino/aprendizagem. Nesses ambientes, há a necessidade de abordagens diferentes das que são utilizadas no ensino presencial. Na maioria das abordagens do ensino na modalidade a distância, não oferecem o olhar interrogativo do discente e as expressões facial e corporal no mesmo espaço, os quais são reveladores da necessidade de se redirecionar a informação e o trabalho instantaneamente. Nas orientações de monografias, como em outras situações de ensino/aprendizagem essa interlocução é primordial para as trocas comunicativas. A interlocução está contida em formas ancestrais de manifestação humana e é vital para a comunicação que objetiva o processo de ensino/aprendizagem, segundo Kenski (2011). Nesse

---

<sup>15</sup> O termo “dialética”, de origem grega, significa “discorrer com”, isso é, trocar impressões, conversar, debater e dialogar. Neste trabalho, a palavra dialética é usada nesse sentido e ampliada para a condição de interlocução em rede. O termo é usado considerando também que o mundo é um complexo de processos, em que as coisas, mesmo com aparências estáveis, passam por mudanças ininterruptas de devir, com movimento progressivo em vias de se transformar, de se desenvolver, em que o fim de um processo é sempre o começo de outro, com interdependência e ação recíprocas. (BLANCHÉ, 1985).

aspecto, o tempo para a réplica nos contatos em plataformas de ambientes virtuais de ensino/aprendizagem, dificulta a comunicação promotora da reflexão na construção do conhecimento.

Essa é uma necessidade urgente para as comunicações nos processos de orientação de monografias de final de curso e em qualquer processo de ensino/aprendizagem, nas plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem, pois se trata de conhecimentos técnicos específicos que dizem respeito às mudanças de comunicação que esses ambientes requerem. No ensino na modalidade a distância, devem ser disponibilizadas todas as formas de comunicação: oral, a escrita, visual, sonora, por imagens fixas e em movimento, da mesma forma que no ensino na modalidade presencial, mas é importante levar em conta a peculiaridade da distância e os suportes para essas formas de comunicação. A interação a ser instaurada nos processos de orientação, na construção de atividades, nas consignas a serem seguidas, nos textos informativos que demandam capacidade mnemônica, depende das especificidades da tecnologia usada e deve ser adequada a cada suporte de ensino. Os docentes de ensino na modalidade a distância estão se formando no exercício de suas atividades a partir de cursos já estruturados, sem participar da concepção dos mesmos. A rapidez do processo de crescimento, evolução e expansão do número de cursos na modalidade de ensino a distância não ofereceu tempo suficiente para essa formação.

## 1. O CONHECIMENTO E A ESCOLA: CONTEXTOS

*Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda inexistente.*

Paulo Freire

No discurso pedagógico, é comum justificar o conhecimento a ser construído na escola e a forma como ele é organizado curricularmente como instrumentos para preparar os sujeitos para a cidadania, para o mundo do trabalho e para viver em sociedade. Fazem parte desse discurso as expressões: sujeito ativo, pessoa

humana que se apropriará de conhecimentos, aprendizagem permanente, formação continuada, construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam, formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Na contemporaneidade, nem todo conhecimento construído nas instituições escolares consegue atender às necessidades de preparação dos sujeitos, em termos de competências profissionais (LÉVY, 1999). Um dos desafios da escola é possibilitar a construção de um conhecimento que seja significativo para que seus discentes possam lidar com a complexidade do mundo contemporâneo na qual está inserido o ensino na modalidade a distância como algo que caminha a passos largos.

Em função desse contexto, há a necessidade de se lidar com um conhecimento pertinente para o qual é fundamental a reforma do pensamento, pois sem ela não se atingirá a questão de base do ensino/aprendizagem na contemporaneidade: a capacidade de selecionar, processar e organizar informações para construir o conhecimento. Segundo Morin, a reforma do pensamento, em todos os níveis, “vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. Vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza” (2001, p. 92). Essa reforma partiria de seus antecedentes na “cultura das humanidades, na literatura e na filosofia, e é preparada nas ciências” (2001, p. 92). Assim, o desafio é lidar com o conhecimento pertinente a essa realidade. Segundo Demo (2002), o ensino pela reforma do pensamento e pela via da complexidade está centrado na compreensão da não linearidade do conhecimento e da aprendizagem, pois a complexidade do conhecimento na contemporaneidade possui um campo de forças contrárias que são dinâmicas, ambivalentes e não lineares. Essa dinâmica é reconstrutiva, por se tratar de um processo evolutivo e irreversível.

Na construção do conhecimento, a reforma do pensamento demanda uma mudança de paradigma com relação à escola como fonte de informação, com relação ao papel do docente como um sujeito que ensina e não mais como o único mediador dessa construção, com relação às formas de detenção do conhecimento e seu processo construtivo.

Para que os docentes em processo de orientação consigam lidar com o conhecimento de forma a auxiliar que seus discentes possam se utilizar dele para construir outros conhecimentos em suas monografias, é necessário um trabalho que leve à crítica reflexiva. Para a construção dessa crítica reflexiva, segundo Morin (2005), é preciso conhecer o contexto do conhecimento, seu caráter global, seu caráter multidimensional e complexo. O autor (2005, p. 15) apresenta um aspecto que deve ser levado em conta nesses processos para a construção da crítica reflexiva: os “princípios supralógicos de organização do pensamento”, que governam a visão que o sujeito possui das coisas e do mundo, sem que ele tenha consciência desse fato. Para Morin “o sujeito é influenciado pelo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas que determinam os estereótipos cognitivos, as ideias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não-contestadas” (2003, p. 27). Esse processo leva os sujeitos ao conformismo cognitivo e intelectual, gerando uma sociedade passiva, sem oportunidade de reflexão dialógica. Os “princípios supralógicos” de organização do pensamento de Morin trazem em seu contexto o que Pimentel denomina “herança do passado” (2009, p. 33).

Para a construção de uma consciência crítica - necessária ao processo de ensino/aprendizagem na contemporaneidade, e não apenas ao futuro - Morin (2003) adverte que é necessário ensinar a condição humana e a identidade terrena, ensinar a enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e valorizar a democracia. Esse processo só será uma construção e se consolidará, na prática cotidiana de docentes e discentes. A participação dos docentes na reflexão sobre processos construtivos de conhecimento, currículos e projetos político-pedagógicos nem, sempre se efetiva, deixando uma lacuna na possibilidade desse exercício prático.

Nesse sentido, Freire (1987, 1996a) e Morin (2001, 2003, 2005) são autores de referência para reflexões sobre as demandas de enfrentamento das incertezas e exercício da democracia no ensino/aprendizagem da contemporaneidade. A necessidade de se refletir sobre os currículos, considerando a forma como os mesmos organizam os conhecimentos, é inevitável, uma vez que eles estarão voltados para atender às demandas profissionais, sociais e humanas dessa realidade. Os currículos das instituições escolares, sendo a representação do



conhecimento que essas pretendem construir, são fruto dessa dinâmica social, política e cultural. Assim, vive-se uma situação dicotômica: por um lado, a rigidez de um documento sob normas do Ministério da Educação, que não pode ser alterado sem condições prévias; e, por outro lado, a sociedade dinâmica e mutante da contemporaneidade, na qual a escola está inserida. Lopes argumenta que

toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (2004, p.3).

No discurso sobre a constituição dos currículos, o docente é apresentado como o ator que fará parte do processo da instituição educacional, como o responsável pela mediação do conhecimento. Para preparar e realizar seu trabalho de acordo com o currículo, o docente vive o embate da situação dicotômica colocada anteriormente. Em uma das extremidades, está a necessidade de atender à formação de seus discentes para atuação na contemporaneidade e, na outra extremidade, está a obrigatoriedade de seguir uma estrutura rígida, que lhe limita as ações ao fazer escolhas e planejar seu trabalho. Essa situação influencia inclusive a construção de projetos para monografias de final de curso. Os discentes podem apresentar questões relevantes para pesquisa de suas monografias, mas o currículo pode impedir que se construam caminhos inovadores. O resultado desse embate é a realização de um determinado trabalho para atender às demandas do cotidiano docente, que é diferente do que é registrado nos documentos curriculares, como as matrizes, os planejamentos e as ementas.

Para o ensino na modalidade a distância, existem processos de trabalho docente completamente estruturados e formatados para comercialização em franquias educacionais que possuem bases em várias localidades do país. Nesse processo, o docente não participa da elaboração ou do planejamento do curso, pois há uma equipe exclusiva de docentes conteudistas para a realização desse trabalho que produz todo o material pedagógico com as instruções a serem seguidas durante o curso, de acordo com a estrutura curricular da instituição. Esse tipo de material a ser

replicado, acaba se tornando um acervo de conhecimento inerte por desconsiderar a subjetividade individual e coletiva, os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos que se alteram em função das dimensões geográficas do país. Essa produção não requer um docente com experiência e formação para seu uso. Um tutor pode também acompanhar o processo dos discentes, pois até as respostas às tarefas já foram formatadas. Dessa forma, é cobrado do docente ou tutor, monitorar o trabalho, inclusive com os materiais didáticos e a agenda prontos para todos os conteúdos e atividades. Entretanto, mesmo em processos tão estruturados, é importante considerar as características pessoais do docente ou tutor e a formação do grupo de discentes, pois cada experiência é única nesse sentido. Os docentes, no exercício de sua singularidade, conferem à sua prática características muito pessoais que envolvem desde a forma como lidam com as relações afetivas, até as relações com a área de conhecimento em que atuam, e com as TDIC.

Quando, a partir do currículo estruturado, se considera que os projetos de pesquisa para monografias de final de curso devam ser tratados como uma tarefa à mais, relativa a disciplina ou semestre, inviabiliza-se a possibilidade de que os mesmos possam ser instrumentos para a construção de conhecimento significativo. Estes passam a representar mais uma tarefa escolar obrigatória para recebimento de certificado de conclusão, da qual os discentes não querem mais se lembrar ao concluírem o curso. Algumas instituições divulgam na internet uma lista de temas e objetos de pesquisa para as monografias de seus cursos, além de modelos de projetos e monografias prontos, voltados para determinado currículo.

Ao planejar suas aulas, preparar suas avaliações, preparar o processo de orientação de monografias de final de curso e decidir sobre materiais e dinâmicas, o docente está também reproduzindo as concepções ideológicas, às quais foi submetido em seu processo histórico como discente, e outras concepções que foram construídas em seu processo de formação. Essas últimas podem ou não atender à demanda contemporânea para a produção de sentido. De acordo com Gesser e Ranghetti, “a proposição de currículos para a formação de profissionais, hoje, mais do que nunca, carece de vínculos com a vivência, a experiência, a história e a historicidade do conhecimento que a humanidade produziu” (2011, p. 5). Mesmo que trabalhe com teorias retrógradas, com o conhecimento em currículos e projetos político-

pedagógicos acríticos e rigidamente estruturados, o docente deve atuar levando em consideração sua responsabilidade para com o processo de ensino/aprendizagem, colocando-se, de forma reflexiva, como aquele que está situado historicamente em duas posições: no lugar de quem ensina e no espaço de quem aprende.

Os docentes sofrem influências dessas teorias e, a partir de então, organizam suas práticas, que por sua vez influenciam os discentes que precisam atender às exigências que lhes são colocadas. Assim, retomar discussões sobre as mudanças do conhecimento na contemporaneidade, em função das TDIC, rever linhas de pensamento e concepções pedagógicas que não acompanharam a evolução do conhecimento é importante, pois tudo isso auxilia no entendimento de como esses elementos funcionam e como influenciam seus sujeitos. Essas teorias estão subjacentes aos processos pedagógicos, aos métodos de ensino, às didáticas e aos processos avaliativos, muitas vezes, sem o devido olhar crítico. As TDIC podem, por seu caráter sedutor, levar à reprodução de práticas que deveriam estar em desuso pedagogicamente, proporcionando uma aparência inovadora a processos arcaicos.

O conhecimento construído pelos docentes, que na contemporaneidade orientam monografias de final de curso, se formaram em bases teóricas anteriores ao advento das TDIC, que determinam o conhecimento organizado em áreas com fronteiras limítrofes. Assim, de acordo com Morin, “é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado” (1999, p. 84). Tais bases teóricas vieram influenciando e fundamentando as práticas de ensino/aprendizagem ao longo do tempo, e muitas delas continuam presentes nas práticas desses docentes, mesmo em instituições que reavaliaram suas concepções e refizeram seus projetos pedagógicos. O ensino na modalidade a distância, tendo o modelo presencial como paradigma, recebe também, em menor ou maior grau, as influências dessas teorias. Esse é outro aspecto do conhecimento na contemporaneidade que requer atenção.

Considerando a orientação de monografias de final de curso no ensino na modalidade a distância e o uso das TDIC nesse processo, a relação de fluxo em rede demanda uma análise sobre como ela contribui, ou tem sido um fator de dificuldade, tanto para o docente, na escolha dos instrumentos, quanto para o

discente, em saber usar esses instrumentos de forma a usufruir mais eficientemente de suas possibilidades. Sendo as TDIC instrumentos eminentemente carregados de possibilidades sociointeracionistas para a construção de conhecimento, por ampliar as condições de aproximação dos sujeitos, elas criam um contexto de complexidade para as questões que a contemporaneidade enfrenta nessa construção. Cabe analisar a atuação dessas tecnologias nos processos de ensino/aprendizagem, na orientação de monografias, também a partir dessa complexidade e do conhecimento construído nesse processo. É usual que os discentes julguem que questões que lhes são próximas não possuem relevância para a construção de um projeto de pesquisa e posterior monografia. A participação do docente deve ocorrer também na orientação para a concepção de projetos de pesquisa desde sua ideação, uma vez que a complexidade do conhecimento não é privilégio de questões macroscópicas.

As propostas elaboradas por Morin (1990) explicam a complexidade da construção do conhecimento na contemporaneidade. Numa perspectiva também sociointeracionista, ele considera o conhecimento do mundo como prerrogativa para a construção de saber cujos elementos constitutivos são inseparáveis. O autor exemplifica a complexidade desse mundo, o acesso às informações sobre ele, a condição de poder processá-las e organizá-las, afirmando que não há como dissociar, nesse contexto, “o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico” (2003, p. 38). A complexidade do pensamento, para Morin (2003), está relacionada à indissolubilidade do conhecimento diante de sua pertinência para a educação na contemporaneidade. A não observância dessa complexidade, nos processos de ensino/aprendizagem, levará à construção de um conhecimento inerte para a dinâmica de um mundo no qual os elementos constitutivos dos processos são inseparáveis.

A complexidade do mundo contemporâneo, para Morin (2003), deve ser enfrentada, na escola, a partir de um conhecimento pertinente. Essa pertinência está relacionada ao conhecimento dos problemas-chave do mundo que podem fazer parte tanto de um contexto próximo quanto distante. Para ele, “a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário” (MORIN, 2003, p. 35) sem compartimentalizar os saberes, sem desuni-los. O pensamento complexo, para Morin (2007), nunca se completa, por estar sempre num movimento de articulação

em muitas dimensões. Nesse sentido, o autor tangencia as relações com a inconclusão humana de Freire, o qual considera que as relações que o sujeito estabelece com o meio físico, social e cultural – as muitas dimensões de Morin – o tornam um ser em transformação constante, transformando a si mesmo, aos outros, a seu contexto e seu conhecimento. Morin adverte que o pensamento complexo observa que o conhecimento é “incompleto e inacabado, é algo que nunca termina” (2007, p. 54), estando, assim, em processo de construção e reconstrução. Essa dinâmica abre espaço para a atuação dos sujeitos e requer um movimento de pesquisa e reflexão constantes. Para o docente, trata-se da dinâmica de transformar sua prática em práxis. Pode-se, a partir de então, estabelecer um elo entre o “inacabamento do ser ou a sua inconclusão” (FREIRE, 1996a, p. 50), entre o “ciclo gnosiológico da ‘dodiscência’” (FREIRE, 1996a, p. 28) e o “reconhecimento do inacabado e incompleto de todo conhecimento” (MORIN 2007, p. 54).

Em processos de orientação de monografias de finalização de curso, corre-se o risco de o discente, em razão da rigidez de metodologias que não foram construídas para lidar com a incerteza e a incompletude do conhecimento, não dar continuidade à pesquisa por não compreender o grau de profundidade e a necessidade da continuidade de investigação em determinados processos. O esforço e o investimento empreendidos em uma pesquisa e na subsequente monografia acabam esquecidos em pouco tempo.

A complexidade do pensamento, segundo Morin, na construção de conhecimento, não nos permite “partir metodicamente impulsionados pela confiança no claro e distinto, mas, pelo contrário, aprender a caminhar na escuridão e na incerteza” (2007, p. 55). Essas afirmações colocam a necessidade de definições e redefinições sobre as relações conflituosas entre ensino/aprendizagem e seus atores. Os discentes, em processo de monografias de final de curso, devem lidar com esse dinamismo também na produção do texto monográfico, com a compreensão de que o conhecimento que constroem precisa de reflexão constante, em função de sua própria.

É preciso observar que, tendo em vista o dinamismo com o qual evolui o conhecimento, os projetos de pesquisa de discentes com direcionamento para

posturas definitivas podem ser relegados à inconsistência, se pautados em concepções que não permitam a interterritorialidade do conhecimento. Quando se lida com processos cognitivos que não consideram o fluxo e a interação da informação, do conhecimento e a reflexão sobre os mesmos, reproduz-se o paradigma do conformismo e do desânimo. Para Morin,

educar com base no pensamento complexo deve ajudar-nos a sair do estado de desarticulação e fragmentação do saber contemporâneo e de um pensamento social e político, cujas abordagens simplificadoras produziram um efeito demasiado conhecido e sofrido pela humanidade. (2007, p. 38).

Investigar e refletir sobre as concepções de ensino/aprendizagem e as teorias que vieram ao longo do tempo fundamentando a escola, o conhecimento e o fazer docente, a partir da visão cartesiana, auxilia na compreensão do funcionamento desta como instituição, possibilitando visualizar oportunidades de ações articuladoras e mudanças necessárias para lidar com o saber e o papel que a escola representa para os sujeitos que dela fazem uso. O docente, por sua própria condição de alguém que tem como ofício ensinar, carrega consigo, o estigma de detentor de algo que possui valor predeterminado: ele é o sujeito que detém um conhecimento que o discente não possui, que ainda não construiu. O que deve ser levado em conta nesse sentido está ligado à postura do docente, diante do conhecimento construído e a construir, diante do discente e das relações de ensino/aprendizagem que requerem novos olhares para o fluxo do conhecimento na contemporaneidade. As TDIC possuem um caráter libertador tanto das hierarquias presentes nos processos de ensino/aprendizagem, quanto do corporativismo que limita as ações: podem ser instrumentos para ações autônomas dos docentes em sua práxis. O respeito ao saber que os discentes já possuem e a disponibilidade para o diálogo, devem existir tanto por parte da instituição quanto do docente, nesse contexto.

O fato de o conhecimento ainda ser tratado em compartimentos estanques e de os currículos possuírem estruturas organizadas hierarquicamente em disciplinas por áreas de conhecimento faz com que, muitas vezes, os próprios docentes não se relacionem dentro das instituições em termos de áreas de conhecimento compartilhadas. As TDIC são também instrumentos para modificar esse paradigma.

Cada docente planeja seu trabalho individualmente e, na urgência do cotidiano, muitas vezes não conhece os conteúdos e os planejamentos de outras disciplinas do próprio curso no qual atua. Esse contexto, por certo, influenciará a produção dos discentes na finalização de seus cursos.

Ainda é remota a possibilidade de os docentes, além de dominar o saber construído em sua área de conhecimento, serem também conhecedores das teorias que fundamentam os processos de ensino/aprendizagem e suas didáticas. Nem sempre os docentes conhecem as teorias pedagógicas, suas raízes e o contexto para o qual foram criadas. Possivelmente, foram formados em instituições que se pautaram nas mesmas, mas sem a oportunidade de reflexão crítica sobre essa formação. Com as TDIC, esse conhecimento e as informações que fundamentam essas teorias estão à disposição de quem por elas se interessar. Assim, não se justifica a reprodução de práticas retrógradas, que não estão em consonância com a complexidade do conhecimento na atualidade.

Rever concepções de ensino/aprendizagem no contexto das TDIC e participar da construção de projetos pedagógicos é um caminho para se evitar abordagens controladoras que inibem a construção de conhecimento. Talvez este seja um dos maiores desafios para o ensino na modalidade a distância: a participação de todos os docentes na construção de projetos pedagógicos, na elaboração de currículos, na escolha de plataformas e ambientes de aprendizagem, na construção de materiais didáticos, no acompanhamento e na orientação de projetos de pesquisa dos discentes com sua consequente documentação em monografias.

Para Zabala, não há como o docente estar desvincilhado de alguma influência. O autor afirma que “não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem. Não se presta atenção às contribuições das teorias sobre como se aprende, mas em troca se utiliza uma determinada concepção” (1998, p. 33). Nessa condição, há que se ter o que Freire denomina de “reconhecimento de ser condicionado” (1996b, p. 53). Para o autor, essa condição leva à “consciência do inacabamento” (1996b, p. 50), ou seja, se há conhecimento dessa condição, é possível visualizar prospectivamente ações possíveis. Essa concepção leva à compreensão de que o ser humano está sempre em evolução a

cada experiência cotidiana e tem-se, assim, a construção de outro conhecimento, que passa a fazer parte de suas vivências, e pode ser, por sua vez, reconstruído a partir de novas experimentações.

É próprio da experiência vital agir, interagir e receber as influências do mundo. Nesse sentido, a existência é um processo. A experiência humana muda o mundo e a relação da vida com o mundo. Nesse fluxo, o docente evolui positivamente em seu trabalho e toma consciência do acréscimo de conhecimento construído que a experiência lhe permitiu, consciente de como ela o torna um novo sujeito a cada experiência. A experiência que o discente vive, ao construir um projeto de pesquisa, realizar a mesma e documentá-la em sua monografia de final de curso, deve proporcionar a compreensão da cognoscibilidade da construção do conhecimento e não apenas o cumprimento de uma obrigatoriedade acadêmica. Esse processo requer a participação e o acompanhamento do docente orientador promovendo a reflexão, desestabilizando concepções arraigadas.

A construção do conhecimento, com a estrutura de currículos e concepções pedagógicas que se mesclam, mas não se flexibilizam, requer a ação direta do docente, nesse sentido. Kramer não considera que haja uma diferença conceitual entre concepção pedagógica e currículo. Para a autora, o importante é que o “currículo ou a alternativa curricular sejam amplos, dinâmicos e flexíveis” (1997, p. 3). Isso ocorre porque o currículo ou a alternativa curricular estão ligados ao contexto em que estão inseridos. A ação docente crítica e reflexiva é substancial, nesse caso. A autora esclarece que

toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. (1997, p. 3).

Os docentes em seu processo de formação foram submetidos aos currículos e suas teorias, às formas de ensinar/aprender, às formas de avaliar e até de ser discente ou docente. São processos que ficam arraigados nos sujeitos e, muitas vezes, as condições inovadoras, mesmo decorridas de pesquisas comprovadas, não são realmente aceitas ou colocadas em uso. Os currículos e as concepções



pedagógicas que os orientam permanecem, assim, ligados a processos marcados por decisões tomadas com a intenção de administrar, gerir e racionalizar, tendo que se adequar às exigências de determinado contexto histórico, político e social. Essa estrutura, por certo, influenciará o discente em suas escolhas, seus objetivos de pesquisa e trabalhos de finalização de curso.

Nesse contexto, os resultados apresentados pela escola e seu currículo devem constituir parâmetros para avaliações, tomadas de decisão e providências. Quando se lida com resultados, índices e números, não se deve também perder de vista que eles se referem a pessoas que esperam conseguir o retorno da instituição que frequentaram, na qual investiram tempo e trabalho. De acordo com Valente (2010), as instituições com seus currículos e suas concepções de ensino/aprendizagem devem levar em consideração o conhecimento pertinente (MORIN, 1999) para seus atores e uma aprendizagem efetiva, consoante à realidade de sua configuração social, para que possam atuar profissionalmente. Com a análise de currículos e suas estruturas bem como das teorias que os fundamentam, é possível verificar a abordagem que empreendem aos processos de ensino/aprendizagem, a formação que pretendem para seus discentes e até o espaço de atuação que poderão ter seus docentes e demais profissionais: se há espaço para a participação construtiva ou se o que se deseja é apenas que seus profissionais recebam e cumpram instruções. Distante da participação democrática, crítica e reflexiva, o discurso tecnológico de que o planejamento e a programação são determinados e fechados deve ser combatido.

A escola como instituição lida com o conhecimento em ciclos de vida que revelam padrões previsíveis e repetitivos. Para o ensino na modalidade a distância, Mill e Pimentel sugerem a participação de todos que compõem esse universo de forma que os desafios a serem enfrentados sejam organizados em quatro grupos básicos:

Gestão (planejamento, organização, direção e controle dos processos educacionais em nível macro e micro), docência (processo de ensino, metodologias e didáticas), discência (processos cognitivos, sistemas de aprendizagem e construção do conhecimento) e tecnologias (materiais didáticos, sistemas de comunicação e de interatividade). (2010, p. 10).

De acordo com Mill e Pimentel (2010), é fundamental a compreensão integral desses grupos básicos como condição para a administração da escola como instituição, inclusive no que tange à sua proposta curricular e orientação teórica. Todos os grupos da escola estão ligados às proposições que se possa ter das concepções teóricas e práticas que fundamentam a instituição, mesmo quando se trata da gestão, grupo que tem um caráter administrativo e que, em princípio, está desvinculado das questões pedagógicas.

Assim, subjacente aos pilares de uma organização de ensino, está a concepção que se tem de ensino e aprendizagem. De acordo com Zabala, “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender” (1998, p. 27). O autor lembra ainda que, quando se faz escolhas sobre teorias para fundamentar currículos ou concepções de aprendizagem, leva-se em conta a potencialidade que se lhes atribui em relação às possibilidades de melhores objetivos para o ensino/aprendizagem.

A concepção de que apenas ao final de um curso os discentes estarão em condições de realizar pesquisa e documentá-la em uma monografia - de que é preciso que o discente cumpra uma matriz curricular sequencial que o instrumentalize para esse processo - é propedêutica e acaba não oferecendo ao discente a oportunidade de o mesmo exercitar a pesquisa durante seu curso, momento em que pode ser acompanhado por seus docentes. O projeto de pesquisa para a monografia de final de curso possui, assim, o caráter de instrumento de avaliação para obtenção de título sem a ênfase necessária à construção de conhecimento, ao estímulo à pesquisa e à transformação da prática docente em práxis docente.

O conhecimento sobre objetos de investigação e seu processo, questões que permeiam a área de conhecimento, pesquisas em andamento e a construção de projetos de pesquisa para as monografias de final de curso devem ser considerados elementos integrantes de todo esse contexto, fazendo parte do planejamento desde as ações iniciais do curso. Dessa forma, a competência discente é construída em orientação durante o percurso e em reflexão com a participação docente.

Para Gil, a construção da competência do discente e do docente também está relacionada à intuição, à pesquisa acadêmica e à experiência construída na prática reflexiva. Promove altos níveis de capacitação pedagógica e nem sempre está ao alcance de todos, já que muitos “tendem a permanecer carentes de habilidades pedagógicas ao longo de toda sua vida acadêmica” (2011, p. 15). O autor afirma, ainda, que o aprendizado dos discentes tem relação direta com a capacitação dos docentes, e sua motivação para o trabalho, a qual, aliada ao entusiasmo com a profissão, promove um clima muito mais favorável para a construção de conhecimento. Para o discente, a instituição que o formou ou que o especializou deveria continuar sendo também o local no qual o mesmo poderia retornar com suas dúvidas e questões advindas do exercício da profissão, sem a obrigatoriedade de formalização de vínculo, mas em grupos para pesquisa e reflexão sobre as práticas.

Mesmo com todo o avanço das TDIC, o docente é o profissional que está à frente do ensino na modalidade presencial e nas plataformas de ambientes virtuais de ensino/aprendizagem. Nesse contexto, ocorrem transformações que interferem na atuação e na autonomia desse profissional. Novas funções profissionais surgem, com responsabilidades que envolvem atribuições para as relações de ensino/aprendizagem definidas, as quais fragmentam o trabalho docente. Muitas são as denominações das funções, e subjacente às mesmas estão interesses que atendem às necessidades de cada curso ou instituição, em detrimento da valorização do docente e do magistério. Há o docente, o docente conteudista (que trabalha no planejamento e no preparo da aula, mas não a executa), o docente virtual, o docente tutor, o tutor presencial, o tutor virtual e o tutor a distância, dentre outros. Reconfigura-se a profissão do magistério e as funções inerentes a ela.

Nos cursos do Sistema UAB, as instituições de pesquisa e ensino superior (IPES), vinculadas ao sistema têm liberdade para indicar os docentes e realizar concursos para a seleção de tutores, sendo que todos precisam apresentar documentos comprobatórios de experiência na função de magistério. Não há, pelo sistema UAB, indicação de especificidade relativa ao docente que atuará como tutor ou docente orientador de monografias de final de curso.

Assim, orientar monografias de final de curso requer do docente as exigências do contexto dos ambientes virtuais de aprendizagem e não apenas a especialidade de sua área de conhecimento. Esse profissional precisará dar conta de uma série de recursos cognitivos que lhe possibilitem lidar com situações ligadas à formação cultural, profissional e social dos discentes, que se alteram e nem sempre estão contextualizadas nos ambientes virtuais de ensino/aprendizagem. De acordo com Gil, o aprendizado do docente se dá por construções que envolvem essa formação e não unicamente pela potencialidade do sujeito: “elas só se efetivam por meio de aprendizados que não ocorrem espontaneamente e nem se realizam da mesma forma em cada indivíduo” (2011, p. 37). Assim, proposições que englobem os sujeitos em parâmetros únicos correm o risco de se tornarem infrutíferas. Um processo de orientação de monografias não poderá ser replicado pelo docente, mesmo que o tema do projeto de pesquisa aproxime-se de outro já existente, pois envolve o discente, seus objetivos de investigação e seu contexto de pesquisa, dentre outros aspectos ligados à singularidade do mesmo.

Construir a competência docente para a orientação de monografias de final de curso na modalidade a distância exige mais que definir papéis, delimitar parâmetros ou conseguir atender às demandas de uma posição ou de um cargo de uma estrutura administrativa. Dessa forma, segundo Saraiva (2010), o docente deverá operar mudanças em sua fundamentação teórica e em seu perfil profissional, para que possa ter uma visão clara dos processos de construção de conhecimento, das abordagens didáticas, das metodologias de trabalho e dos processos avaliativos. Para Tarcia e Cabral, “a reflexão pode promover mudança efetiva na ação educativa do professor”. As autoras partem da visão freiriana de que “somente uma reflexão sistemática em torno da prática pode trazer mudanças a ela” (2012, p. 151). Nos pressupostos da pedagogia da autonomia de Freire (2009), a reflexão é um processo permanente que não deve ficar restrito ao domínio do docente, uma vez que, para ensinar/aprender, o autor coloca parâmetros claros em termos da interação de docente/discente/construção de conhecimento, fundamentais nas relações de orientação de monografias de final de curso. Essa abordagem destituiu o docente de sua condição de ser aquele que só ensina, para se tornar aquele que ensina e aprende. Para as autoras, o docente precisa estar centrado numa “educação aberta e flexível, que se constrói na dinâmica da produção do

conhecimento em fluxo e compartilhado, isto é, que se constrói no diálogo entre os envolvidos no processo educativo” (TARCIA E CABRAL, 2012, p. 149), atuando como o mediador entre a informação e o conhecimento construído em fluxo. Esse docente e esse contexto ainda se configuram como utópicos.

Nos processos de orientação de monografias de final de curso, as TDIC potencializam a autonomia e a interação, mas o nível de autonomia e a interlocução entre os atores do ensino/aprendizagem demandam o desejo, o envolvimento e o compromisso deles. A autonomia e a interlocução do fluxo de conhecimento em rede, nesse processo, são facilitadas, mas podem ficar comprometidas se a quantidade de discentes a orientar for muito superior ao número de docentes disponíveis para essa tarefa. O tempo que se tem para estudo e pesquisa, ou para dar retorno aos capítulos postados na plataforma, às dúvidas e questões dos orientados também interfere na qualidade da docência.

Segundo Preti, “fala-se muito em autogestão, autoaprendizagem, autoestudo, autoformação, auto-organização, autonomia, autonomização, autodidatismo – categorias que emergem do princípio do ‘auto’ (si mesmo), isto é, da ‘centralidade’ do sujeito”, mas ignora-se que esse sujeito “pensa, reage, apresenta insegurança, tem resistências e conflitos [...] sobre os quais constrói sua cosmovisão que fundamenta sua ação e sua interação com o mundo social e cultural” (2005, p. 110-112). Considerando todos esses aspectos, espera-se que os discentes em processo de orientação de monografias de final de curso possam ser sujeitos que consigam compreender e administrar as relações de espaço e tempo, às quais o ensino/aprendizagem nas plataformas de ambientes virtuais de ensino/aprendizagem submete seus participantes, a fim de atender às exigências de prazos a cumprir que confirmam fluência ao processo de trabalho. Cabe ao orientador se organizar, definindo as bases do trabalho e propondo-as a seus orientandos de forma a promover a construção da autonomia dos mesmos.

## 2. A INTERTERRITORIALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: CONTEXTOS DE ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO NA ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

*Diálogos cada vez mais intensos vêm configurando uma nova cartografia cognitiva caracterizada por colaborações entre diferentes territórios e domínios, colocando em evidência as possibilidades de compartilhamento de estratégias pautadas pela complementariedade, inter-relacionamento e reciprocidade entre disciplinas. [...] Transitar entre territórios converteu-se em condição humana contemporânea marcada pela transitoriedade, deslocamento, fluxo e aceleração. Territórios entendidos como contextos definem os lugares de existência.*  
Ana Mae Barbosa e Lilian Amaral

O docente, em sua prática cotidiana, organiza os espaços e tempos em que o conhecimento pode ser construído. Organiza sua práxis e essa organização tanto pode ser o simples ato de mudar uma sequência de atividades, como pode ser o uso de uma estratégia didática ou metodologia inovadora. Podem existir também razões afetivas e simbólicas para esses atos. Em todas as situações, esse docente revelará sua singularidade, sua concepção pedagógica e seu compromisso ético e estético com a práxis, com os tempos e espaços dos processos de ensino/aprendizagem.

Com as TDIC, mesmo na modalidade presencial, a prática docente se reconfigura a partir da necessidade de seus atores e da construção de conhecimento, que se tornam instrumentos de trabalho. Uma aula acontece no turno da manhã na sala presencial e à noite o discente encontra-se com o docente em outros espaços, nos ambientes virtuais de aprendizagem, nas redes sociais, nos endereços do correio eletrônico. É provável que, em breve, não se faça mais distinção tão demarcada entre os espaços do ensino na modalidade a distância e na modalidade presencial, sendo o hibridismo a tônica do processo de ensino/aprendizagem, de acordo com o contexto e os objetivos do processo que, segundo Miranda (2008, p. 9) podem “tanto ser espaços como simples possibilidades para o fluxo de ideias, críticas e novas apropriações nos campos e nas áreas de conhecimento”. Assim, mesmo nos cursos presenciais, os docentes e os discentes já fazem uso de vários instrumentos das TDIC para seu trabalho, entre eles os que possibilitam encontros não presenciais para a reflexão e o fluxo de ideias. Até mesmo os serviços administrativos das escolas, como matrículas, notas, como declarações e requerimentos já são

totalmente disponibilizados através dos ambientes virtuais das instituições, o que revela a possibilidade dessa situação se tornar uma contingência natural para os usuários das TDIC.

No mundo complexo no qual tudo está tecido junto, não há limites, mas confluências possibilitadas pelos fluxos que estabelecem conexões interterritoriais. Para este trabalho, o conceito de território “implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. O valor do território é existencial: ele circunscreve, para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 23). Assim, os territórios são configurados, nesta tese, como ensino na modalidade a distância o território 1 e ensino na modalidade presencial o território 2, tornando-se áreas de conhecimento, sem considerar a ordem numérica, uma vez que o fluxo entre os dois territórios não depende de ordem ou sequência, mas sim do fluxo de acordo com a necessidade da pesquisa e da reflexão para a construção de conhecimento. Dessa forma, a relação de diálogos, colaborações, complementariedade e inter-relacionamento entre territórios, configura-se na interterritorialidade, uma nova cartografia cognitiva que, segundo Barbosa e Amaral (2008) é uma condição humana contemporânea à transitoriedade, aos deslocamentos e fluxos de conhecimentos. Nesta tese, o fluxo que se estabelece com o conhecimento construído na orientação de monografias de final de curso, no ensino/aprendizagem que ocorre na modalidade presencial, é compartilhado, estabelecendo colaborações e complementariedade na construção de conhecimento na modalidade a distância. Configura-se, assim, a interterritorialidade com a possibilidade de “iluminar novas práticas e reflexões” (BARBOSA; AMARAL, 2008, p. 20) na construção de conhecimentos.

Com a internet, a atenção da escola se volta para essa rede, seu fluxo e seus compartilhamentos, pois a própria escola e seus sujeitos se constituem e se situam nela, levando à oportunidade da interterritorialidade na construção de conhecimentos. Utilizar as TDIC para aprender com elas está dinamicamente relacionado à singularidade de cada sujeito.

A singularidade do discente e seu projeto são a base para o planejamento do processo de orientação tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a

distância. A seleção de informações, o uso das referências para os projetos dos orientandos, a proposição de questões para direcionar leituras, de acordo com os objetivos de pesquisa, são campos de atuação do docente orientador que contribuem para a formação de seu orientando. Nesta tese, esses aspectos foram preponderantes durante o trabalho presencial nas duas modalidades de ensino considerando que muito do que tem sido feito com relação a abordagens didáticas e metodologias no ensino na modalidade a distância, tiveram sua criação e funcionam no ensino na modalidade presencial. Os diálogos, nessa cartografia, se configuram com a possibilidade de novos processos cognitivos e a relação informal de interterritorialidade, que vem sendo observada entre docentes e discentes que possuem estreita relação com as TDIC, sinaliza que em breve futuro as fronteiras entre as duas modalidades de ensino deixarão de provocar atritos e se tornarão mais fluidas e maleáveis. É preciso analisar as possibilidades da interterritorialidade do conhecimento de uma modalidade para outra.

As relações de cooperação, colaboração e diálogo se configuram cada vez mais intensas e deixam em evidência que os limites entre o ensino/aprendizagem nas modalidades a distância e presencial são colocados pelos usuários e não pela tecnologia. Embora sejam territórios existenciais bem distintos, eles se circunscrevem em campos familiares por possuírem aspectos favoráveis para ensinar/aprender e construir conhecimento. Desenvolver estratégias que estimulem o compartilhamento de abordagens didáticas e metodologias entre as duas modalidades de ensino pode possibilitar a interterritorialidade, o interrelacionamento entre áreas de conhecimento, entre docentes, discentes e seus saberes, entre a reciprocidade e a complementariedade didática.

Nessa interterritorialidade que promove a construção de conhecimento, os esquemas cognitivos são favorecidos, sendo que o compartilhamento e o interrelacionamento podem acontecer a partir de reformulações, de acordo com o contexto e a experiência. Essa deve ser uma relação de *mão em fluxo*, ou seja, experiências de ensino/aprendizagem na modalidade presencial podem ser utilizadas no ensino na modalidade a distância. Da mesma forma, experiências de ensino/aprendizagem na modalidade a distância podem ser utilizadas na modalidade presencial. Nesse sentido, acontece a interterritorialidade de abordagens didáticas,



metodologias e tecnologias, proporcionando a construção de conhecimento aos atores do processo. As experiências de docentes com o ensino na modalidade a distância contribuem para sua prática docente na modalidade presencial e o mesmo acontece no sentido inverso. Esse fato pode ser observado por docentes que, tendo mais experiência de uso das TDIC, incorporam-nas em sua prática presencial, mesmo que seu trabalho não esteja ligado a elas. O uso das TDIC não se restringe a especificidades profissionais ou sociais, pois elas fazem parte da vida e da cultura contemporâneas.

A proposição de ações didáticas e metodologia para a orientação de monografias do Curso de Especialização na modalidade a distância, teve sua construção a partir de ações no ensino presencial. O fazer docente na modalidade presencial é, nesse contexto, o centro da construção de conhecimento, com as relações de ensino/aprendizagem demandando ação/reflexão e ocorrendo simultaneamente. Pode-se afirmar que, cognitivamente, o docente aprende na sua prática e internaliza esse processo com a construção de conhecimento. É importante que o docente seja um sujeito voltado para desenvolver uma práxis, sendo um pesquisador constante de seu fazer. O planejamento e a sistematização dos processos de ação/reflexão devem ser bem organizados, de forma a viabilizar o registro e a documentação necessários. Com os ambientes virtuais de ensino/aprendizagem, o processo de documentação e registro pode ser realizado automaticamente. Dessa forma, é possível retomar os registros e proceder à sua sistematização, de forma que o processo de construção de conhecimento não sofra prejuízo.

Delimitar o que deve ser feito apenas em uma modalidade de ensino/aprendizagem, tendo como justificativa suas características específicas, pode ser uma atitude reducionista. O uso do instrucionismo em abordagens didáticas e metodologias, tanto para o ensino na modalidade presencial quanto para o ensino na modalidade a distância, é uma atitude reducionista. Essas considerações e a reflexão/ação da pesquisa foram preponderantes para que se efetivasse a construção de conhecimento sem que fossem delimitadas ações que levassem à hibridização do processo. Dessa forma, foi possível o ciclo gnosiológico do conhecimento.

O dinamismo das TDIC já provocou mudanças nas formas de como os indivíduos se relacionam e aprendem autonomamente, tanto no ensino na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Programas que permitem inserir novas informações, ampliar e facilitar relações, manifestar o pensamento, desenvolver interação social, trabalhar colaborativamente e compartilhar produções estão à disposição nas duas modalidades de ensino. Como as TDIC não foram criadas com objetivos educacionais, elas demandam para seu uso, nesse contexto, que o docente tenha competência para criar os interstícios que promovam a fluidez entre as potencialidades de interterritorialidade pedagógica de ações didáticas e metodologias, sua utilização com os recursos tecnológicos e as intencionalidades pedagógicas de seus usuários. As TDIC não devem servir para consolidar hábitos de ensino ultrapassados, pois elas oferecem possibilidades que alteram, além da vida cotidiana dos sujeitos, as ações e condições de pensar e representar contextos. No caso deste trabalho, isso significa processos de ensino/aprendizagem e interterritorialidade na construção de conhecimentos.

Um aspecto relevante, que promove a interterritorialidade entre ensino/aprendizagem na modalidade presencial e nos ambientes virtuais de aprendizagem, está relacionado à capacidade do docente em conhecer os processos cognitivos que promovem o ensino/aprendizagem nesses espaços, ou seja, ter domínio sobre conteúdos e conhecer as potencialidades das TDIC. No ensino na modalidade a distância, esse é um processo com características de mão em fluxos, ou seja, há domínio desses aspectos para uso das TDIC por docentes e discentes. É uma exigência que cria fluxo, reciprocidades e complementariedades com as abordagens didáticas e metodologias, que cria fluxos com novos diálogos pedagógicos, considerando e respeitando o que é particular, o que é próprio e o que é específico em cada situação.

As escolhas de abordagens didáticas e metodologias requerem que o docente saiba fazer escolhas sobre a didática mais adequada aos conteúdos que pretende e precisa abordar, como e até que ponto realizá-las mediadas pelas TDIC. É preciso saber qual é a contribuição significativa que os instrumentos das TDIC trazem para a interterritorialidade no trabalho docente que permitam atingir seus objetivos

pedagógicos. É atribuir significado e potencialidade às TDIC na funcionalidade que o trabalho docente requer.

O uso de ambiente virtual de ensino/aprendizagem foi para a docente, nesta pesquisa, a primeira experiência com essa modalidade para a mediação de docente/discente na construção de conhecimento, num processo de orientação de monografias de final de curso. Considerando a necessidade de acolhida que promovesse interlocução e interação para esse momento que sinaliza o rompimento, com a finalização do cumprimento de créditos no curso, e o acesso à plataforma apenas para o processo de orientação, a pesquisadora disponibilizou durante a pesquisa, um cronograma diário de presença em tempo real na plataforma de ambiente virtual, caso desejassem esse tipo de contato.

O diagrama da Pesquisa, a seguir, revela o cotidiano da ação docente que se instaura e alimenta a interterritorialidade do trabalho em fluxo constante, por tratar-se de um processo novo, em função das TDIC.

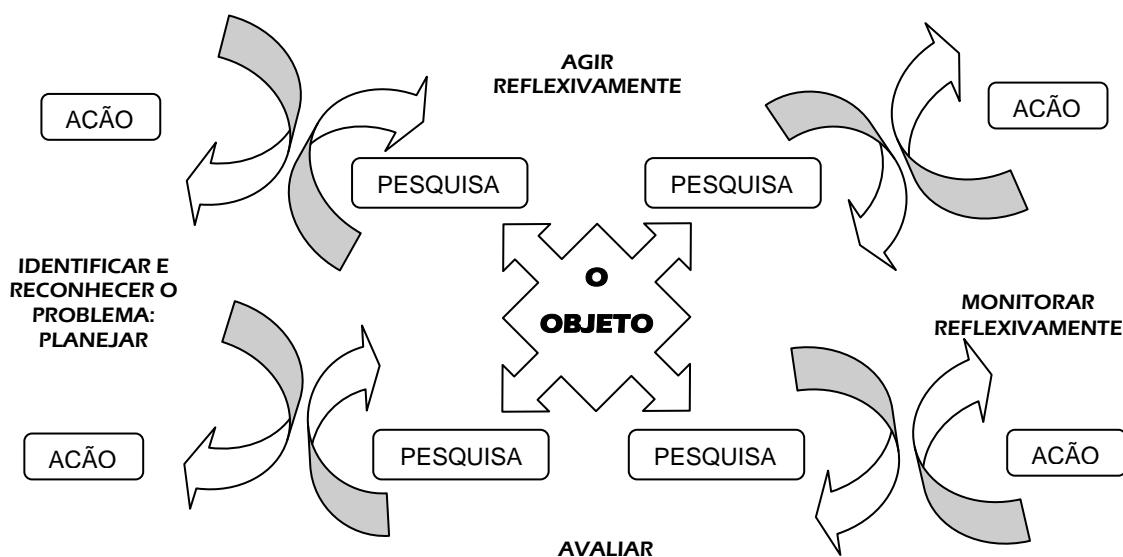


Diagrama 3 – Evolução dinâmica necessária à Interterritorialidade na construção de conhecimento

Na pesquisa, o reconhecimento desse fluxo como instrumento metodológico de investigação requer processos técnicos que possam ser aplicados em outras modalidades de pesquisa, a saber: a sistematização da abordagem, o delineamento metodológico, a definição e o delineamento do problema, o contexto de realização da investigação e seus participantes e para finalizar, os procedimentos metodológicos percorridos para se construir o conhecimento proposto. O que de acordo com Freire, trata-se do ato de constatar “não para simplesmente adaptar, mas para mudar ou melhorar as condições objetivas através da intervenção” (2000, p. 41).

Como intencionalidade investigativa da pesquisa, a construção de estratégias didáticas e metodologia, desenvolvidas pela docente pesquisadora foi instrumento que viabilizou a possibilidade da interterritorialidade na construção de conhecimento. Os referidos instrumentos orientam e planificam o trabalho docente no processo de orientação das monografias como um roteiro objetivo. É comum que os discentes, diante do acesso a outros materiais de referência e à interação com outras pessoas, desvirtuem os objetivos colocados no projeto; no caso dessa pesquisa, os objetivos de pesquisa dos projetos para monografias de final de curso reconfigurados.

Para a pesquisa que resultou nesta tese foram criados os quadros 1 e 2, a seguir, como material de apoio que possibilita, no início do processo de orientação, retomar questões formais e conceituais para a construção de projetos de pesquisa. Esses quadros foram criados em função da pesquisa e de sua configuração. A docente, em sua primeira “leitura flutuante” (BARDIN 2011, p. 126) detectou no lote de projetos pesquisados, a necessidade da retomada de conteúdos. Esses quadros são importantes desde o primeiro encontro presencial. São usados em estratégias didáticas para redefinição dos objetivos de pesquisa. Pode-se também sugerir, aos discentes, a retomada de páginas do material didático sobre as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) como referência rápida, que deve se tornar de fácil acesso no momento da produção do texto monográfico.

## QUADRO 1 – MATERIAL PARA APOIO PARA ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

| MATERIAL DE APOIO: ESTRUTURANDO OBJETIVOS DE UM PROJETO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A) - PESQUISA: É uma atividade humana cujo propósito é descobrir respostas para as indagações significativas que são propostas. Quando ela é sistematizada, o investigador deve estar ciente de quais são as dificuldades da pesquisa, das fases sucessivas que compreendem a tarefa de pesquisar, bem como das disposições pessoais e atitudes de trabalho que o pesquisador deve desenvolver.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>B) PESQUISA ACADÊMICA E CIENTÍFICA: A pesquisa científica tenta conhecer e explicar a natureza dos fenômenos existenciais e sociais. Ela se expressa sob a forma de problemas, possui teorias e hipóteses que têm que ser submetidas à verificação, de acordo com os dados obtidos da realidade empírica. Como atividade científica completa, a pesquisa desenrola-se através de cinco fases. Cada uma destas fases acarreta estágios e variadas operações. Assim que se tem o tema e seu foco, inicia-se o trabalho: 1 - Preparação da pesquisa: projeto, 2 - Trabalho de campo: pesquisa em referências, 3 - Processamento e análise de informações: leituras, dados etc. 4 - Interpretação e explicação: reflexões (o que se aprendeu com o trabalho). 5 - Redação do relatório de pesquisa: relatório, memorial, monografia, dissertação etc.</p>                                                                                               |
| <p>C) PESQUISA SOBRE/EM ENSINO DE ARTE: Pimentel (2006, p. 311)</p> <p>► A pesquisa “sobre ensino de arte” aborda o estudo da História do Ensino de Arte, sua teoria e sua crítica. Assim, saber a História e analisá-la pode nos ajudar a compreender o presente e projetar melhor a atuação no futuro. Conhecer e analisar as diversas metodologias de Ensino de Arte passa a ser fundamental para contribuir com a melhor adequação e a dinamização do processo de ensino/aprendizagem. Pode-se dizer que é o conjunto de estudos que vai propiciar a formação de um <i>corpus</i> teórico importante na área.</p> <p>► Já a pesquisa “em ensino de arte” tem sua ênfase no processo de ensino de arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e a reflexão sobre ela. É o ensino de arte enquanto processualidade do ser, vinculado ao fazer e ao ensinar/aprender concomitantes, indissociáveis, interagentes e interativos.</p> |
| <p>D) ENCAMINHAMENTO DE UMA PESQUISA:</p> <p>► Uma pesquisa só chegará a termo se o pesquisador tiver clareza de seus objetivos. Mesmo que inicialmente o pesquisador não tenha perguntas a serem respondidas, dúvidas ou questões, sua pesquisa pode se fundamentar no desejo de conhecer determinado assunto, aprender sobre algo ligado à sua área de formação acadêmica e profissional. Esse aprendizado deve servir para o crescimento acadêmico e profissional do pesquisador, além de ser útil, no mínimo, à comunidade acadêmica.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>REFERÊNCIAS</p> <p>CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. <i>Metodologia científica</i>. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.</p> <p>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. <i>Metodologia do trabalho científico</i>. 7. ed. São Paulo-SP: Atlas, 2007.</p> <p>PIMENTEL, Lucia Gouvêa. O ensino de arte e sua pesquisa, possibilidades e desafios. In: NAZARIO, Luiz; FRANCA, Patrícia. <i>Concepções contemporâneas de arte</i>. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.</p> <p>SANTOS, Antonio R. <i>Metodologia científica: a construção do conhecimento</i>. 4. ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&amp;A, 2007.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

**QUADRO 2 – MATERIAL PARA APOIO PARA ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS  
DETALHANDO OBJETIVOS DE UM PROJETO**

| OS OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                       | É FUNDAMENTAL SABER QUE OS OBJETIVOS CONSTARÃO DE                                                                                                                                                                                                                         | OBJETIVO GERAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Define(m) a natureza do trabalho, o que se quer investigar e aprender, o tipo de questão a ser respondida. “delimitam e dirigem os raciocínios a serem desenvolvidos. Fornecem até o ‘calibre’ dos dados que serão necessários para o desenvolvimento dos argumentos.” (SANTOS, 2001, p.60)</p> | <p>uma visão que responderá, principalmente, às perguntas: O quê? Por quê? Para quem? Onde? Como? Com quê? Quanto e quando? Quem? Com quanto? fazer a pesquisa”. Também é importante definir a que ponto o trabalho pretende chegar. (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 103)</p> | <p>É a “espinha dorsal” e deve expressar claramente aquilo que o pesquisador pretende conseguir com sua investigação. <u>Não é</u> o que ele “vai fazer” (isto se prevê nos procedimentos, na metodologia), mas o que pretende conseguir com sua investigação. É uma visão ampliada do assunto, a que ponto se pretende chegar, o que se quer alcançar, o centro do estudo. (SANTOS, 2002, p.65). Importante: Na redação do objetivo geral não se deve propor resolver a questão em si, mas apenas levantar as informações necessárias para melhor compreendê-la.</p> | <p>Subdivisões do objetivo geral. Nesse momento aprofundam-se intenções expressas nos objetivos gerais. O porquê do estudo do objetivo geral, o que se buscará. “À medida que se alcançam os objetivos específicos, se chega automaticamente ao objetivo geral. Cada um dos objetivos específicos será uma parte distinta da futura redação”. [da monografia]. (SANTOS, 2002, p. 66).<br/>Termos usados: “Mapear, identificar, levantar, diagnosticar, historiar, identificar novos aspectos, [...] utilizar conhecimentos adquiridos com a pesquisa para instrumentalizar a prática... Os mesmos usados para o Objetivo Geral”(CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 75)</p> |

A partir de orientação coletiva, com os projetos em mãos, com os textos já referidos e os quadros em projeção permanente durante o primeiro encontro para o processo de orientação, os discentes recebem o quadro 3 para trabalhar.

O quadro 3 (originalmente tamanho A4) foi criado para uso na modalidade presencial e trazido para a modalidade a distância, o mesmo em relação à planilha de acompanhamento de orientação (originalmente possui tamanho A4 ocupando duas laudas na posição “paisagem”). Eles podem ser adequados à área de conhecimento do Ensino de Artes Visuais em função dos modelos de referências, ou a outra área de conhecimento. Esses instrumentos devem ser usados no atendimento para redefinição de objetivos de pesquisa no primeiro encontro presencial. O quadro 3 e a planilha são trabalhados como quadros a serem

preenchidos manualmente, discutidos e revisados coletivamente. Posteriormente, as planilhas, com as especificidades de cada orientando e digitadas, devem ser postadas na plataforma de ambiente virtual de ensino/aprendizagem para acesso de todos.

**QUADRO 3 – INSTRUMENTO PARA ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS - MODALIDADE PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**

| <b>O que <u>eu quero</u> pesquisar: Fazer uma lista de possibilidades para a pesquisa</b> | <b>Sobre o que <u>eu vou</u> pesquisar</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1.                                                                                        | 1.                                         |
| 2.                                                                                        |                                            |
| 3.                                                                                        | 2.                                         |
| 4.                                                                                        |                                            |
| 5.                                                                                        | 3.                                         |
| 6.                                                                                        |                                            |

Nesse quadro os discentes orientandos são solicitados a reformular suas questões de pesquisa e escrever na coluna da esquerda, até seis questões sobre as quais gostariam de investigar para a monografia, considerando a interlocução coletiva já realizada no atendimento coletivo que acabam de receber. Os discentes devem levar em conta a possibilidade de realização da pesquisa, dentro dos parâmetros colocados pelos objetivos do curso. Podem também estabelecer relação com alguma experiência, vivência e o desejo de cada um.

O quadro 4 (originalmente tamanho A4) foi criado inicialmente para o uso na modalidade presencial. Ocupa uma lauda na posição “retrato” É usado para a organização do pensamento a partir da possibilidade de um tema para pesquisa. Com duas colunas, esse quadro é preenchido na interlocução entre discentes e a

docente, durante o *Seminário Dialogado*. Pode também fundamentar as discussões em um Fórum e postado na plataforma de ambiente virtual de aprendizagem.

#### QUADRO – 4 - SEMINÁRIO DIALOGADO/FÓRUM

| <b>Aluno (a)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Obs.:</b> Nem sempre temos respostas para todas as questões, mas é importante tentar elaborar uma exposição. Para isso deve-se pensar a respeito das questões que queremos trabalhar e, à medida que se faz isso, também é importante planejar a elaboração e exposição de um pensamento. Faça anotações nesse sentido. |                                                                                                               |
| <b>ROTEIRO PARA PREPARAR PARTICIPAÇÃO NO SEMINÁRIO DIALOGADO</b>                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>FAÇA SUAS ANOTAÇÕES LEMBRANDO QUE PODERÁ REESTRUTURÁ-LAS ORGANIZANDO OBJETIVAMENTE DURANTE O SEMINÁRIO</b> |
| Faça uma apresentação introdutória e rápida do que pretende fazer/pesquisar. Apresente uma ou mais perguntas que se coloca a respeito do que pretende fazer/pesquisar.                                                                                                                                                     |                                                                                                               |
| O que quer/pensa fazer e onde pretende chegar?                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                               |
| O que faz você ver que isso é possível de ser realizado?                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                               |
| O que já estudou e leu a respeito do que pretende pesquisar?                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                               |

De posse do quadro 4 os discentes discutem, organizando o pensamento e anotando na coluna da direita o que sistematizaram durante o debate. Nesse intercâmbio os discentes se interessam pelas ideias dos colegas e fazem



questionamentos que auxiliam na organização do pensamento e posterior sistematização.

A partir de interlocução coletiva, a lista de opções é direcionada para que se chegue a três objetivos para pesquisa que são transcritos para o quadro 5, primeira parte da planilha onde constam as colunas Objetivo Geral e Objetivos Específicos. Nestas colunas já há sugestões da forma como apresentar os referidos objetivos, além da coluna Lista de Referências (preenchida após a revisão das referências de acordo com as normas da ABNT).



As informações contidas na planilha, mais especificamente o conteúdo relativo aos objetivos, gerais e específicos, conduzem os trabalhos durante todo o processo, até a preparação da apresentação para a banca de defesa da monografia. Sugere-se que a orientação acompanhe os orientandos também na montagem da referida apresentação, a partir de programa apresentador e computador, uma vez que a delimitação de tempo e o tipo de exposição são específicos em cada caso. Durante a pesquisa, os discentes informaram não saberem usar o programa apresentador e receberam um arquivo com uma base para colocar seus dados. Nesse processo receberam também o apoio dos tutores presenciais e à distância. Essa base também faz parte dos instrumentos para estratégias didáticas e foi construída para o processo de orientação. Essa base objetivou também revelar a linha condutora do trabalho que é definida pelos objetivos do projeto de pesquisa. A partir dos referidos objetivos, que direcionaram o texto de desenvolvimento da monografia, produz-se o texto de Conclusão, em seguida o texto de Introdução e posteriormente o Resumo da monografia. Utilizando essa estrutura em outra ordem sequencial, organiza-se a apresentação para a defesa na banca. Esse é um instrumento que deve ser apresentado no início dos trabalhos do primeiro encontro presencial para a orientação das monografias tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância.

Na semana seguinte ao encontro presencial, os referidos instrumentos devem ser postados na plataforma *Moodle*. Assim, cada discente pode acompanhar na plataforma, sua planilha revisada e digitada, com a sequência básica de sua produção de texto e a agenda de postagem de tarefas. Na modalidade presencial, essa planilha deve ser preenchida no primeiro encontro individual que ocorre após o primeiro encontro coletivo e cada orientando fica com cópia da mesma.

As referidas planilhas, no ensino/aprendizagem na modalidade a distância, quando completas e postadas na plataforma *Moodle* ou quando usadas no ensino/aprendizagem presencial, tornam-se instrumentos balizadores dos passos que os orientandos devem seguir, conferindo autonomia e liberdade de ação aos mesmos. Dessa forma, evitam-se as distorções e os desvios na produção do texto. É habitual ocorrer desvios nesse sentido, pois, ao dar início à produção de texto, o orientando vislumbra mais possibilidades de trabalho e pode se confundir ou perder

o foco de sua intenção inicial. Com a planilha de orientação, orientador e orientando têm em mãos um roteiro claro e objetivo do que deve ser feito.

Outra particularidade dos processos de orientação está relacionada ao número de orientações por orientador. Nesse caso, a referida planilha facilita o trabalho, uma vez que também direciona o docente orientador sobre os procedimentos aos quais precisa estar atento. São muitas as nuances de cada projeto que demandam trabalho. Se for considerado o número de, oito orientandos por orientador, multiplicado pelo número mínimo de objetivos específicos, três para cada projeto, têm-se o total de vinte e quatro objetivos de produção de texto. Controlar cada um deles, no momento de ler no monitor do computador os textos enviados e dar retorno aos orientandos, sem provocar transtorno com o material, é importante ao trabalho, além de agilizar e reduzir um pouco o tempo de trabalho do docente na plataforma virtual. Na orientação das monografias do curso na modalidade presencial, os quadros e a planilha de acompanhamento atendem aos mesmos objetivos da orientação das monografias do ensino/aprendizagem na modalidade a distância e atingem os objetivos planejados para seus usos.

As TDIC são importantes também por possibilitar uma planificação do percurso de cada orientando até o final dos trabalhos com a defesa da monografia na banca. Os orientandos sempre se manifestam preocupados com questões formais relativas às bancas de defesa. Desejam saber detalhes desse processo. Para questões dessa natureza, uma exposição coletiva pode ser preparada, demonstrando a importância da redefinição dos objetivos. O uso do programa apresentador e da construção de diagramas que definem a rota de trabalho baseada nos objetivos de pesquisa, de forma que possam ser levados a termo, foi construída como estratégia didática, mostrando a prospecção das ações desde a construção do texto das monografias à defesa nas bancas.

Tanto no território 1, modalidade a distância, quando no território 2, modalidade presencial, os dois diagramas possibilitam aos discentes, visualizar o papel e a importância dos objetivos de pesquisa constantes nos projetos e porque é importante investir nesse sentido. Visualiza-se assim, a *rota* para todo o processo de trabalho, o qual se inicia na definição de que os objetivos estão adequados ou que

há necessidade de redefinição, e que se dará, a partir de então, o percurso da pesquisa em referências que fundamentam a construção do texto monográfico. Essa explanação é reveladora de processo e é importante que orientandos consigam prever, a partir de uma rota balizadora, o processo que organiza as ações na produção do texto monográfico, contribuindo assim para a construção da autonomia dos mesmos. (Os diagramas abaixo estão ampliados na página seguinte).

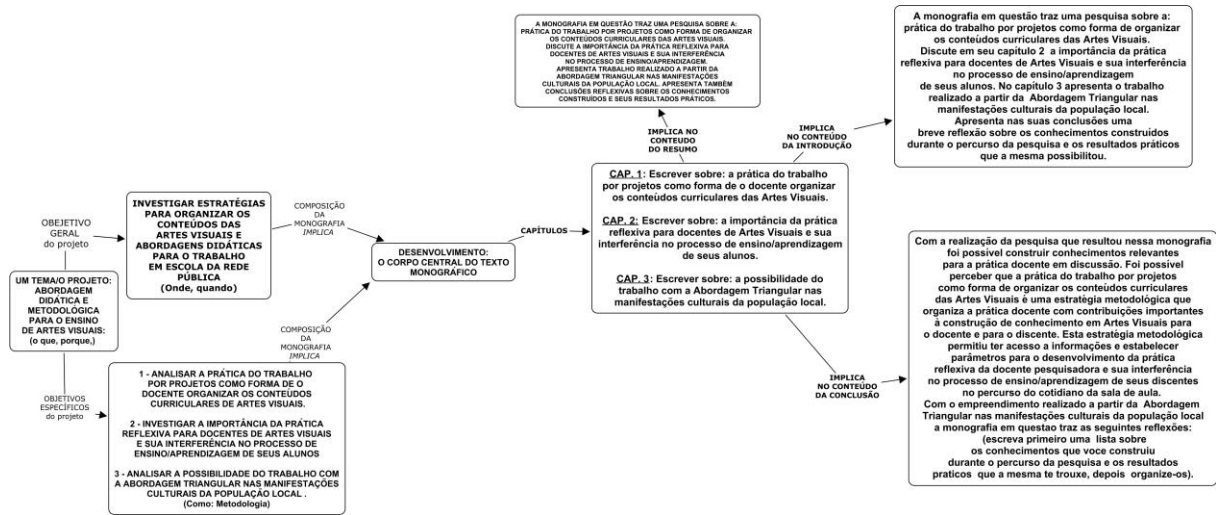


Diagrama 4 – Rota construída a partir de objetivo geral e objetivos específicos de projetos de pesquisa para monografias de conclusão de curso

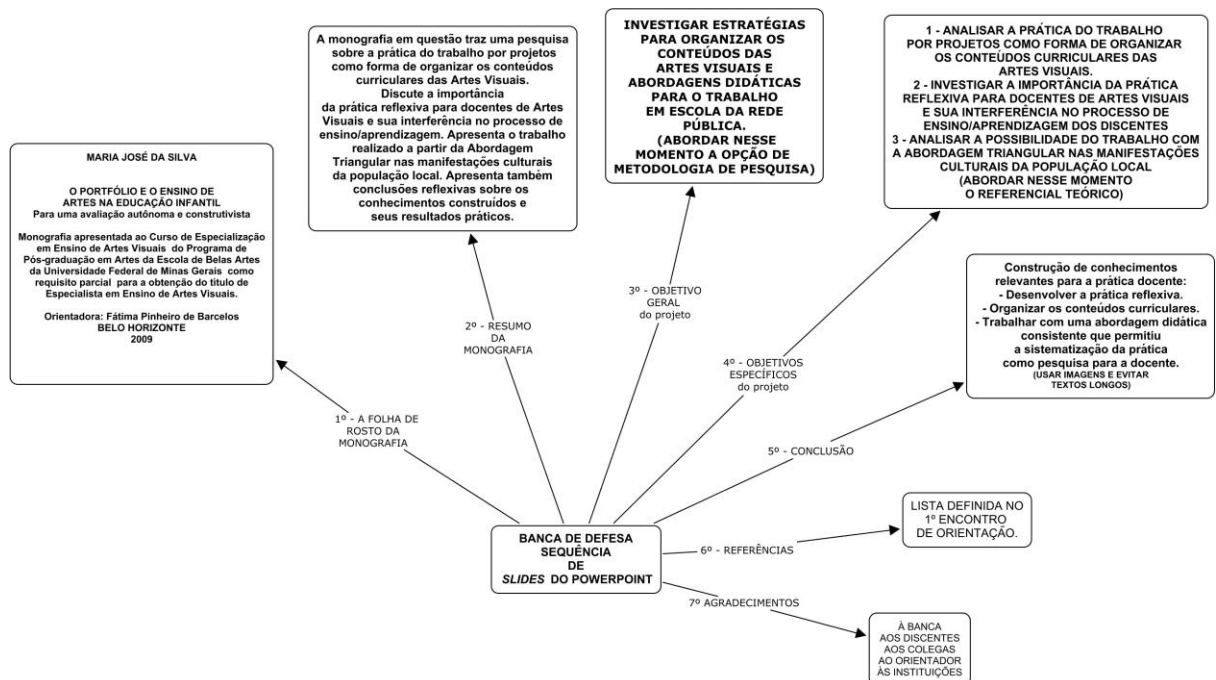


Diagrama 5 – Rota construída a partir de objetivo geral e objetivos específicos de projetos de pesquisa para defesa em banca de monografias de conclusão de curso

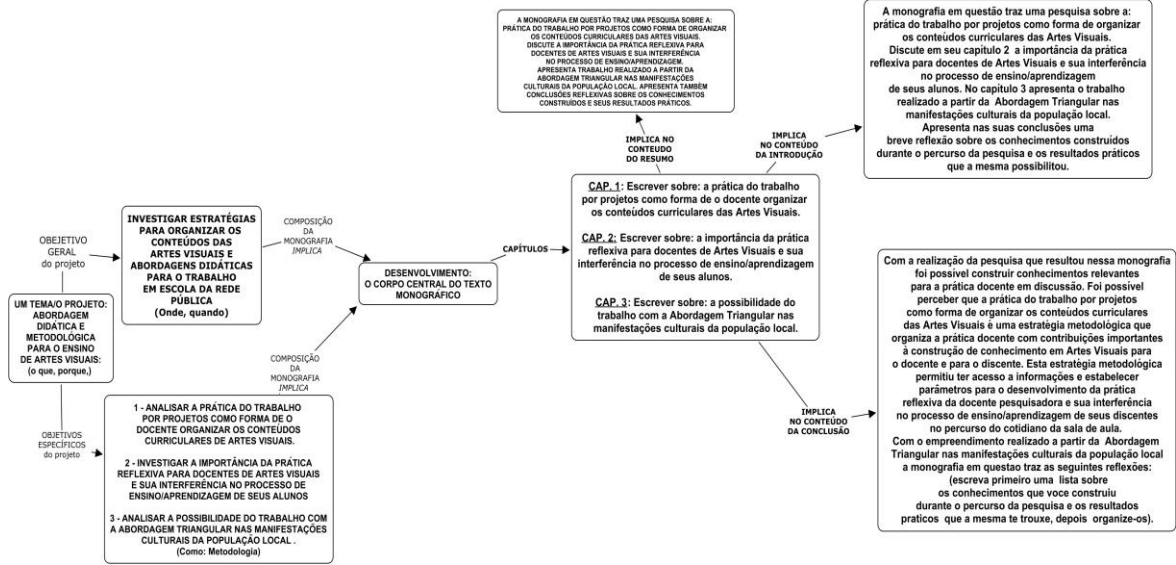


Diagrama 4 – Rota construída a partir de objetivo geral e objetivos específicos de projetos de pesquisa para monografias de conclusão de curso

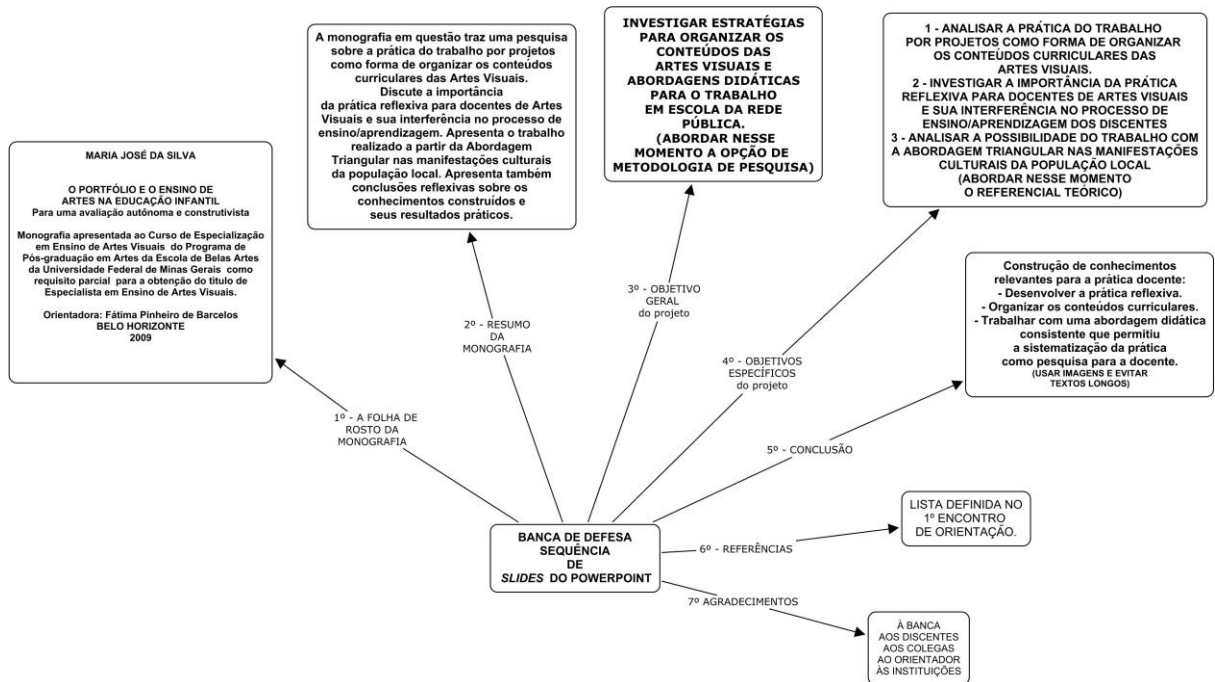


Diagrama 5 – Rota construída a partir de objetivo geral e objetivos específicos de projetos de pesquisa para defesa em banca de monografias de conclusão de curso

Os dois diagramas foram construídos com objetivo geral e objetivos específicos hipotéticos, mas procurando estabelecer relação com os objetivos da orientação proposta para exemplificar a possível rota que os discentes, em processo de pesquisa e construção de monografias, percorrem. Os diagramas devem ser usados na apresentação dialogada coletiva tanto no ensino presencial, quanto no ensino na modalidade a distância.

Esse processo de trabalho permite aos discentes, além de visualizar um percurso que normalmente causa bastante ansiedade e insegurança, promover a condição de que podem se preparar para sustentar reflexões pertinentes a seus trabalhos, por se tratar de um percurso natural de pesquisa. Também possibilita esclarecer dúvidas apresentadas mesmo por discentes que já viveram alguma experiência nesse sentido.

Os dois diagramas são significativos em relação ao uso das TDIC, pois os orientandos visualizam o planejamento de uma defesa em banca. Conseguem antever que a construção da monografia está diretamente ligada às questões formais da banca de defesa e assim se tranquilizam a respeito de ter que se preparar para esse momento. Coordenar ações ao expor sobre a pesquisa, sua organização e resultados utilizando um programa apresentador pode ser um problema, diante da ansiedade que o momento traz a qualquer discente. Os dois diagramas possibilitam demonstrar, que os objetivos de pesquisa dos projetos permeiam todo o trabalho e como condutores de pesquisa, estudo, produção de texto, devem também ser condutores da defesa na banca.

Para os docentes, a participação em bancas de defesa de monografias de final de curso não é uma tarefa simples, mesmo presencialmente. Em geral, quando se trata de curso de especialização, o ritual costuma ser mais ágil e o número de bancas por turno de trabalho acaba sendo menor. Na modalidade a distância, é preciso multiplicar o número de discentes considerando que cada polo oferece em torno de 50 vagas. Cada docente, além de acompanhar seus orientandos, também participa como leitor das bancas dos docentes do mesmo polo ou de outros. Assim, mais uma vez, multiplicam-se os números. Ao final das bancas, é preciso fazer as respectivas

atas e passar para os discentes as observações e solicitações de revisão que precisarão fazer.

Pensando em dinamizar esse processo, a pesquisadora construiu dois outros instrumentos (quadros 6 e 7), com o objetivo de documentar essa pesquisa e apoiar a atuação de docentes leitores, no processo de leitura das monografias a serem defendidas.



**QUADRO 6**  
**ESCOLA XXXXXXXXXX**  
**UNIVERSIDADE XXXXXXXXXX**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**POLO: XXXXXXXX - XX**

**BANCA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE FINAL DE CURSO – \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Orientador(a) \_\_\_\_\_

Título da Monografia: \_\_\_\_\_

| <b>Itens a serem avaliados</b>                          | <b>Total de Pontos</b> | <b>Pontos Obtidos</b> |
|---------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------|
| <b>Quanto ao conteúdo:</b>                              |                        |                       |
| - Pesquisa: adequação ao tema e objetivos propostos     |                        |                       |
| - Referências: adequação ao Projeto do Curso            |                        |                       |
| <b>Quanto à escrita:</b>                                |                        |                       |
| - Construção e qualidade do texto: conteúdo + português |                        |                       |
| <b>Quanto à formatação:</b>                             |                        |                       |
| - Adequação às normas da ABNT – questões conceituais    |                        |                       |
| - Adequação às normas da ABNT – apresentação gráfica    |                        |                       |

| <b>Quanto à defesa na banca</b>                     |           |  |
|-----------------------------------------------------|-----------|--|
| - Utilização do tempo                               |           |  |
| - Utilização de linguagem clara, objetiva e correta |           |  |
| - Domínio do tema                                   |           |  |
| - Clareza e domínio das respostas à banca           |           |  |
| <b>TOTAL</b>                                        | <b>60</b> |  |

| A: Nota Fase de Orientação<br>Total 40 pontos | B: Nota Defesa da Monografia na Banca<br>Total 60 pontos | Nota Total A + B<br>Total 100 pontos | Conceito obtido:<br>A - (100/90)<br>B - (89/80)<br>C - (79/70)<br>D - (Reprovado) |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
|                                               |                                                          |                                      |                                                                                   |

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Assinatura Professor(a) Leitor(a) |  |
|-----------------------------------|--|

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| Assinatura Professor(a) Orientador(a) |  |
|---------------------------------------|--|

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/2009.

**QUADRO 7**

ESCOLA XXXXXXXX  
 UNIVERSIDADE XXXXXXXXX  
 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO MODALIDADE A DISTÂNCIA  
 POLO: XXXXXXXX - XX

**BANCA DE DEFESA MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO – \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.**

**RELATÓRIO: COMENTÁRIOS, OBSERVAÇÕES E CORREÇÕES**

Professor(a) Leitor(a): \_\_\_\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Título da Monografia: \_\_\_\_\_

Professor(a) Orientador(a): \_\_\_\_\_

**Itens imprescindíveis de serem revisados:**

- Revisão de Português
- Revisão de Normas da ABNT

**Comentários:**

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Assinatura Professor(a) Leitor(a) |  |
|-----------------------------------|--|

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| Assinatura Professor(a) Orientador(a) |  |
|---------------------------------------|--|

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/2009.

Os respectivos quadros são de grande valia no momento de dar retorno aos orientandos, pois é impossível para os mesmos anotar, no tempo em que os docentes fazem oralmente suas observações, todas as correções necessárias e assim, evita-se a necessidade de longas conversas posteriores para sanar dúvidas, além de dinamizar os trâmites com a construção das atas de defesa. Quanto ao quadro seis, ficha de avaliação, a mesma foi estabelecida com base em critérios que a pesquisadora leva em conta no momento de leitura de monografias e pode ser adequada a especificidade, de acordo com o curso.

### **3. A ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: CONTEXTOS DE PESQUISA**

*A educação geral deve preparar os cidadãos para escolher entre os padrões, ou achar seu caminho em uma sociedade que contém grupos comprometidos com vários padrões, mas não deve em condição alguma subjugar a mente deles de modo que se conformem aos padrões de algum grupo particular. Os padrões serão considerados, serão discutidos, as crianças serão encorajadas a ter proficiência nos assuntos mais importantes, mas só como se tem proficiência em um jogo, ou seja, sem compromisso sério e sem roubar a mente de sua capacidade de jogar também outros jogos. Tendo sido preparada dessa maneira, uma pessoa jovem pode decidir dedicar o restante de sua vida a uma profissão particular e pode começar a leva-la a sério daí em diante.*

Paul Feyerabend

A pesquisa, na prática e sobre prática docente, apresenta aspectos de subjetividade em função do sujeito que a realiza, pois pode fugir a padrões determinados. Para a docência essa é uma atitude inerente ao docente comprometido e que faz da sua prática uma pesquisa contínua, que sistematiza e reflete processualmente sobre a mesma, considerando a retrospectiva de suas ações, as ações presentes e as possibilidades prospectivas.

Mesmo que o docente não esteja imbuído de documentar e registrar sistematicamente a sua prática, ele está continuamente intervindo na construção de conhecimento de seu discente, pois é preciso que este esteja, ao final de uma aula, com um acervo maior de conhecimento construído do que quando essa se iniciou. Na construção de um projeto de pesquisa para monografia de final de curso, a sua pesquisa e realização se torna um processo que, ao final, deixa um acervo marcante

para o discente, que lhe confere um grau de maturidade acadêmica, com a possibilidade de que o mesmo possa, a partir de então, redirecionar suas escolhas profissionais. Para esta tese, essas ações são as bases para a pesquisa. Para Freire, essa é a dinâmica do conhecimento que se processa nas relações docentes cotidianas, as quais vão se dando e fazem “parte da natureza da prática docente: a indagação, a busca, a pesquisa” (2001, p.1).

É possível afirmar que esses “que-fazerem que vão se dando” (FREIRE, 2001, p. 1), no cotidiano docente, com o uso das TDIC, que oferecem, no dinamismo da rede, o fluxo para o compartilhamento solidário, a troca e a organização dos saberes necessários à pesquisa, que não há mais fronteiras para a construção de conhecimento. Essa construção depende de seus atores, em termos de reflexão e sistematização do conhecimento construído, de forma que o mesmo possa ser disponibilizado, compartilhado, tornando-se documentos para o aprimoramento da prática de outros docentes. É uma certeza unânime que a rede, por si só, não resolve as questões e os desafios que o ensino/aprendizagem enfrenta. Mesmo que houvesse uma estrutura de suporte perfeita para o funcionamento das instituições de ensino, as questões e os desafios persistiriam. O cotidiano docente torna-se assim, repleto de possibilidades de pesquisa. Elas demandam comprometimento pessoal e profissional, ação, reflexão e sistematização.

O docente encontra nas TDIC, oportunidades para compartilhar suas experiências, trabalhar coletiva e colaborativamente, estabelecer interatividade com possibilidades de mobilizações, que não seriam possíveis por outros meios. Nesse contexto estas facilitam o investimento na pesquisa sobre a prática docente, oferecem alimento para refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e possibilitam o compartilhamento das experiências docentes. Segundo Freire, “esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro” e exigem “rigorosa metódica e pesquisa”, exigem “reflexão crítica sobre a prática” (1996b, p. 29). Essas ações e seu compartilhamento se constituem para esta tese os espaços para a pesquisa.

O docente que faz da sua prática o espaço de pesquisa, encontra caminhos e respostas às demandas de seus processos de ensino/aprendizagem, pode realizar uma prática reflexiva e transformadora. Isso é coerente com a singularidade das

experiências humanas da mesma forma que é coerente com as ações coletivas vivenciadas no universo escolar. Tais relações são possíveis no compartilhamento das interrogações que a prática oferece e das intencionalidades que sustentam o fazer pedagógico. De acordo com Barbier, a pesquisa docente torna-se a

ciência da práxis exercida no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes, e da sistematização burocrática. (2007, p. 59).

A liberdade de ação na pesquisa está diretamente ligada à singularidade do pesquisador que, como docente, atua concomitantemente à pesquisa. Para Freire, (1996b) esse processo está diretamente ligado ao fato de o docente, no ato pedagógico, viver uma busca contínua que o mantém em interrogação processual. O autor afirma que o docente enfrenta constatações e essas o levam a intervenções que o movem a se educar. As buscas constantes do docente, para resolver as questões de sua prática, podem levá-lo a campos inusitados e à sistematização do conhecimento construído. Esse fluxo contribui também para sua práxis no processo de orientação de monografias de final de curso.

As estratégias para as ações didáticas, instrumentos e a metodologia que esta tese apresenta propõem também, que construir objetivos de pesquisa seja uma tarefa do decorrer dos cursos, acompanhada pelos docentes, e ainda, que as respectivas monografias de conclusão de curso sejam valorizadas como trabalho de construção de conhecimento e que não proporcionem aos discentes um percurso solitário.

Quando o discente faz opção por um curso na modalidade a distância, o faz em função de não possuir condições de tempo e espaço, isso não destituiu dele a necessidade do outro na interação para o processo reflexivo. O deslocamento de casa ou do trabalho até a escola, o horário em que são oferecidos os cursos presenciais e também a rotina diária com uma carga de atividades, que já ocupam quase todos os tempos e espaços de uma vida cotidiana, levam o sujeito à escolha pela modalidade a distância sem se dar conta do tempo que precisará para poder acompanhar o curso e das relações pessoais que deverá estabelecer nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Ilusoriamente tem-se a ideia de que as TDIC resolverão questões que cabem aos sujeitos, como tempo para leitura, estudos e realização das atividades propostas. As ações didáticas e a metodologia que esta tese apresenta se propõem também a oferecer aos discentes instrumentos que contribuam para o seu trabalho autônomo na dinamização de seu tempo e espaço cotidiano. Nesse sentido, a planilha de acompanhamento do processo de orientação, da mesma maneira que é um mapa balizador para docentes e discentes, é também um mapa balizador para o trabalho de tutores e de docentes tutores que ficam à par de todo trabalho que foi negociado no processo de orientação. Considerando que o número de discentes por turma gira em média em cinquenta discentes e um orientador acompanha em torno de oito discentes, podendo chegar ao número de dez orientandos, as planilhas podem auxiliar o processo de trabalho.

Fundamentando todo o processo de ensino/aprendizagem, a construção das planilhas, as relações entre docentes e discentes e entre esses e tutores, está a consideração da necessidade da construção de relações pessoais harmônicas, uma vez que, instrumentos didáticos e metodologias, digitais ou não, por si só não constroem as relações pessoais necessárias aos processos de ensino/aprendizagem. Nesse sentido os estudos de Freire (1996b), Maturana (2009) Morin (2003) e Vygotsky (1989) sobre as relações afetivas, como preponderantes para os processos de construção de conhecimento nas relações de ensino/aprendizagem, são discutidos nesta tese. As TDIC nesse sentido, oferecem diferentes oportunidades de convivência, espaços para interações quase imediatas, só possíveis, em função da informatização e do fluxo oferecido pela internet.

Não se destituí de valor também, a preparação e atenção que se deve disponibilizar a cada orientando, desde o primeiro encontro presencial, uma vez que o processo de pesquisa e construção da monografia é diferente do processo de aulas e atividades durante o curso. Deve-se considerar, que o momento da construção do projeto, a pesquisa e a monografia geram tensão e ansiedade, mesmo na modalidade presencial e naqueles que já viveram essa experiência na graduação. Essa tensão e ansiedade interferem negativamente nos processos cognitivos.

A pesquisa, nesta tese, se pautou na abordagem qualitativa, considerando o uso das TDIC para sua realização na modalidade a distância. As TDIC possibilitam o processo de trabalho com a proximidade, o diálogo, o acesso a todos os passos do processo de pesquisa, através dos materiais didáticos construídos para a mesma e da metodologia que os sustentavam presencialmente e no ambiente virtual de ensino/aprendizagem. Elas foram também o instrumento que viabilizou a documentação de todo o processo. A agilidade da comunicação possibilitou o acesso rápido e o retorno de resultados.

As planilhas de acompanhamento de processo de orientação, quando dispostas na plataforma de ambiente virtual ou quando usadas no acompanhamento na orientação presencial podem, a qualquer momento, atender à necessidade de orientadores e orientandos, possibilitando o acesso a todo processo vivido. Esse processo deve ser monitorado reflexivamente, avaliado em curso e também com a finalização das monografias e suas defesas, de forma a atender às demandas avaliativas de finalização que os cursos requerem. O resultado de todo o trabalho, ou seja, as monografias, disponibilizadas para consulta de forma virtual, ou nas bibliotecas presenciais, tornam-se o resultado materializado das estratégias didáticas, dos instrumentos e metodologia que se propõe nesta tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...*  
Fernando Pessoa

O texto de Fernando Pessoa, em epígrafe, revela que o ser humano não fica impune às suas trajetórias e experiências. Transpondo-se para o sujeito que vive o contexto das TDIC demanda-se considerar que o mesmo é submetido a *flash-backs*, à compressão de vários anos da história numa única cena ou num parágrafo e, inversamente, a descrições multidetalhadas que se estendem muito além do tempo real de uma ação.

As experiências humanas misturam-se com as imagens que fazem parte da construção de cada indivíduo. Ligam-se a partir de um imenso número de conexões que se estabelecem em seu emaranhado de vivências. Com a realização da presente tese, foi possível verificar que esse fato tão difundido e as mudanças nas formas de comunicação são mais complexos para os processos de ensino/aprendizagem do que uma simples mudança de paradigma, pois envolvem a forma como se sistematiza, documenta e controla o conhecimento científico, além de como as informações advindas da construção desse conhecimento estão disponibilizadas. A estrutura universalizante que atendia, desde o século XVII, às necessidades de sistematização e validação do conhecimento científico precisa ser revista a partir do advento das TDIC, uma vez que a operacionalidade das tecnologias digitais interfere nessa narrativa. A própria internet é a configuração de que essa estrutura não é mais universalizante, ela abre espaços e fluxos para atender à diversidade de informação, que é a base para a construção de conhecimento. Esse conhecimento sistematizado, organizado e documentado adquire o *status* de ciência. Reforça-se, assim, o caráter de valor e poder da informação. Nos processos de ensino/aprendizagem, as mudanças de paradigma demandam a democratização da informação uma vez que a mesma é a base para a construção do conhecimento.



A pesquisa nos dois territórios desta tese revelou que, embora o advento das TDIC esteja mapeando a vida das pessoas e a digitalização esteja sendo aceita sem possibilidade de contestação em todos os segmentos sociais, ainda é um grande desafio pensar seu uso em processos formativos para o campo do ensino/aprendizagem institucionalizado.

A discussão sobre a imponderabilidade do contexto da construção de conhecimentos, a partir das TDIC apresentada nesta tese, denota que, embora esse contexto seja desafiador, os referenciais a partir de Freire (1996), Morin (2007) e Maturana (2009) estão postos à disposição das instituições e de docentes que se disponibilizarem para um compromisso ético e estético com o ensino. O termo *final* para as monografias a serem orientadas evidenciou não o fim de um percurso, mas o início de um novo processo de ensino/aprendizagem para os dois territórios pesquisados, com a demanda da retomada de conceitos, sua desconstrução e a construção de outros paradigmas para a reconstrução dos objetivos dos projetos de pesquisa dos discentes.

A interterritorialidade entre ensino/aprendizagem na modalidade presencial e o ensino/aprendizagem na modalidade a distância realizada nesta tese, descortinou um caminho que levou à criação de instrumentos para estratégias didáticas e metodologia, que levaram à construção de conhecimento para os dois territórios. Conhecimento presente nos objetivos dos projetos reconstruídos, não delegando a nenhuma das modalidades a primazia dessa construção, nem hierarquizando os saberes. Revelou a possibilidade da experiência construída na prática crítica e reflexiva sobre o ofício da docência, como oportunidade de realização da pesquisa científica sistematizada, servindo assim a outras experiências e não devendo ser vista apenas como um ofício, no qual o fazer se torna um fim em si mesmo, no cotidiano das urgências.

Construções possibilitadas nos dois territórios pesquisados revelaram que discentes que não possuem experiência com a docência, mesmo que possuam essa formação, não conseguirão, sem auxílio, estabelecer objetivos de pesquisa com questões voltadas para a prática. Esses discentes também encontraram dificuldade na compreensão de textos que apresentavam questões voltadas para o exercício da

docência. Para suprir essa dificuldade, retomavam sua experiência como discentes na educação básica e fundamental, como referencial de processos de ensino/aprendizagem, currículo e conhecimento sistematizado. Esse fato revela as concepções voltadas para heranças do passado presentes em seus enunciados.

Os discentes apresentaram dificuldades na compreensão dos textos de referência dos cursos, seja em relação à compreensão dos valores epistemológicos dos mesmos ou à reflexão sobre eles para a construção dos textos monográficos. O fato de os discentes serem oriundos, em sua formação anterior, de outras áreas de conhecimento interferiu na compreensão dos textos, pois a relação com um novo saber demanda um tempo para a sistematização de informações até então desconhecidas, a compreensão de conceitos e seus significados. Dessa forma, fica evidente que a orientação de monografias de final de curso é um novo processo de construção de conhecimento, e que o docente orientador, com a experiência e o conhecimento construído no mesmo campo do projeto do discente, tem condição de auxiliar objetivamente nesse sentido.

Também foi verificado que as experiências recentes de construção de conhecimento, como as vivenciadas nos cursos de especialização, são sobrepostas por experiências anteriores, o que enfatiza Pimentel (2009), como fruto da herança do passado. Assim, a vivência na prática docente é importante para que essa construção se efetive como determinante a fim de que se possa refletir a respeito.

Foi possível concluir que, se para a docência em Ensino de Artes Visuais há a necessidade da formação em Ensino de Artes Visuais, essa prática docente ficará comprometida se o sujeito possuir apenas a formação em Artes Plásticas ou Artes Visuais. Se a formação ocorrer em outra área do conhecimento, mais difícil ainda se torna. A demanda da Licenciatura e o conhecimento no campo das Artes Visuais são preponderantes nesse sentido.

Assim torna-se relevante evidenciar que a pesquisa *sobre* o Ensino de Artes Visuais, ou seja, “a pesquisa com ênfase na história, na crítica e na teoria a ele relativas” (PIMENTEL 2006, p. 310) e *em* Ensino de Artes Visuais, ou seja, “a pesquisa com ênfase no processo de ensino de arte” (PIMENTEL, p. 310) é um caminho para

que os discentes tomem decisões mais acertadas no sentido da conclusão de uma pesquisa e a produção de monografias de final de curso nesses campos de conhecimento, levando a definição de objetivos de pesquisa que possam ser levados a termo.

Ficou evidente, ainda, que é importante o conhecimento da faixa etária sobre a qual incidirá a pesquisa, ou seja, para se definir objetivos de pesquisa para a educação básica é importante conhecer as especificidades das fases das faixas etárias que compreendem essa divisão formal dos anos escolares. É importante conhecer o que uma criança de educação infantil é capaz de sistematizar, é importante conhecer o currículo para o Ensino de Artes Visuais para essa faixa etária; como docente é importante conhecer didática e metodologias para essa faixa etária; além de saber definir objetivos pedagógicos para o Ensino de Artes Visuais. Um exemplo dessa situação está no projeto P1 modalidade a distância, no qual o discente desejava comparar o resultado da diferença de uma criança e um adulto se expressarem através do desenho. Outro exemplo está no projeto P2, também na modalidade a distância, no qual o docente tinha como objetivo fazer com que a criança conhecesse a história da arte e as técnicas do artista Pablo Picasso para analisá-las e recriá-las. (em anexo).

Esse contexto também revelou a necessidade de se definir que projetos de pesquisa *em* Ensino de Artes Visuais devem ser orientados por docentes que possuam conhecimento e experiência *em* Ensino de Artes Visuais, relacionados à demanda dos objetivos de pesquisa dos projetos. Um docente que não possui a práxis com educação infantil ou educação básica terá mais trabalho e encontrará dificuldades em orientar projetos *em* Ensino de Artes Visuais nessas faixas etárias.

Da mesma forma que a experiência estética é fundamental para a docência em Ensino de Artes Visuais, é fundamental conhecer as especificidades dos processos pedagógicos, as ações didáticas e metodologias que o exercício da docência exige. O sujeito que possui e vive experiências estéticas artísticas e que se propõe a trabalhar *em* Ensino de Artes Visuais precisa desse conhecimento, tanto quanto o docente que tem vivência na regência de classes de educação Infantil e

Fundamental precisa da formação *em* Ensino de Artes Visuais, além de vivenciar experiências estéticas para trabalhar com o Ensino de Artes Visuais.

O fato de o ensino na modalidade a distância ter como paradigma o ensino na modalidade presencial trouxe à tese a necessidade de rever e planificar as concepções de ensino/aprendizagem que foram no passado expectativas para resolver os desafios enfrentados pelo ensino, e que, no contexto das TDIC, demandam a consciência de que se lida com a incerteza e com a imponderabilidade do conhecimento no século XXI. Se no século XX os processos de ensino/aprendizagem tinham em seu cerne o propósito de controle, domínio e poder sobre os sujeitos, no século XXI, com o fluxo de informações e conhecimento existente na internet, esse controle muda de perspectiva, ou seja, quem tiver acesso à tecnologia e à informação, e fizer uso das mesmas de forma crítica e reflexiva, atingirá a autonomia, como sujeito de seu conhecimento. As consequências desta mudança de foco para o ensino presencial e a distância, as possibilidades que o fluxo de informações e conhecimento traz para o campo do Ensino de Artes Visuais, colocam nas mãos de docentes e discentes uma considerável parcela de autonomia na construção de um conhecimento, que era privilégio de grupos dos centros acadêmicos e científicos.

Nesse sentido, a compreensão da construção do conhecimento *em* e *sobre* Ensino de Artes Visuais é um desafio para as práticas docentes e esbarram em questões relativas às TDIC, à reflexão crítica e ao processo histórico e cultural de seu ensino. Esbarram na necessidade de deslocamento e desconstrução de práticas fundadas em conceitos solidificados, que envolvem a escola e seus atores. O dinamismo das TDIC demanda, assim, um docente também dinâmico construindo conhecimento sobre seu ofício para si mesmo, mas com a oportunidade de disponibilizá-lo para outros. Para o Ensino de Artes Visuais, as TDIC oferecem a possibilidade do compartilhamento e de uma interatividade que lhe são peculiares, ou seja, de uma interatividade com diversidade de informações e conhecimento que, de outra forma, não seria possível realizar.

A formação de docentes para o Ensino de Artes Visuais, nesse contexto, requer também o dinamismo que possibilite a interterritorialidade entre campos de saberes.

Nesse sentido, esta tese possibilitou revelar que o contexto das TDIC atende ao Ensino de Artes Visuais e oferece campo para que docentes possam reconstruir conceitos e significados, propondo pesquisas sobre seu ofício e abrindo caminhos para práticas críticas e reflexivas sobre o ato de ensinar.

Os instrumentos para as ações didáticas e a metodologia propostas nesta tese foram fundamentais na visualidade e na viabilização dos processos de orientação possibilitando aos discentes o conhecimento de sua trajetória com autonomia. Os discentes não visualizavam esse aspecto mesmo já tendo cursado uma graduação, não conseguiam antever que a monografia é a conclusão de um processo, o qual deve estabelecer relação direta com o percurso construído, a partir das disciplinas da matriz curricular de seus cursos. Possibilitou, ainda, que os discentes organizassem suas leituras de acordo com a produção de texto que deveriam realizar evitando que se desviassem dos objetivos de produção de textos, que fossem influenciados por outras informações no decorrer do processo e, ainda, que não soubessem o que deveriam escrever e quando fazê-lo.

Nos processos de orientação dos cursos de especialização desta tese, tanto nos presenciais quanto na modalidade a distância, o número de docentes efetivos não corresponde ao número necessário de docentes para a quantidade de discentes a serem orientados, ao final dos cursos. Assim, os cursos precisam contratar docentes extras, apenas para o processo de orientação de monografias de final de curso. Nos cursos na modalidade a distância essa é uma situação mais pontual, pois as turmas são maiores do que nos cursos presenciais. A metodologia desenvolvida e aplicada nesta tese oferece a possibilidade de que, havendo a necessidade da contratação de docentes que não lecionaram nos cursos, e não participaram dos mesmos, recebendo as planilhas, conseguem acompanhar seus orientandos em seus processos de produção de monografias sem a necessidade de fazer intervenção para reconstrução de objetivos de pesquisa. Propõe-se, a partir dos desafios vivenciados com esta tese, que os mesmos sejam construídos no decorrer do curso. Nesse caso, a construção das planilhas de orientação deve ser parte integrante do programa de uma ou mais disciplinas que os cursos oferecem em seu currículo. Dessa forma, no decorrer do curso, os discentes devem vivenciar a oportunidade de construir objetivos de pesquisa relativos às propostas do referido curso.

A pesquisa sobre o fazer docente (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2002, 2006) utilizada nesta tese e que oportunizou o exercício da *interterritorialidade* entre ensino presencial e ensino na modalidade a distância, materializou diferentes intersecções possibilitando a sistematização e a organização do processo de pesquisa, mostrando que a prática docente é um *locus* complexo. Justificou-se, assim, a finalidade da investigação e sua aplicação, detectada a partir da necessidade de resolução de um problema, implicando a importância das relações que devem ser construídas entre os atores da pesquisa. Esses aspectos, no exercício da pesquisa, revelaram ainda, que as relações afetivas são preponderantes nos processos de ensino/aprendizagem significativos, de acordo com Freire (1996b), Maturana (2009) e Morin (2007), conferindo aos objetos de investigação o caráter de relevância que deve ser atribuído a esse *locus*. As relações de implicação que a pesquisa possibilitou à tese foram fundamentais por abrir espaço, de acordo com Barbosa (2008, p. 9), para o “fluxo de ideias, críticas e apropriações nos campos e nas áreas do conhecimento e da arte”.

Espera-se que esta tese suscite desdobramentos em função de sua temática e sua instância, entendendo que, os processos de construção do conhecimento, do inacabamento do mesmo e da incompletude humana revelam que o divergente não é o oposto, mas o complemento para a continuidade da reflexão e do diálogo necessários à construção de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ANATED - Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância

Disponível em:

<[http://tutor.anated.org.br/\\_site/page/?p=anated\\_quem\\_somos-2](http://tutor.anated.org.br/_site/page/?p=anated_quem_somos-2)>. Acessado em 10/10/12.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da educação e da pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. *História antiga e medieval*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Alexandre. Pesquisa aponta crescimento do acesso à internet nos lares brasileiros. *Notícias e eventos*. Governo eletrônico, Brasília. p. 1-3, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/noticias-e-eventos/noticias/pesquisa-aponta-crescimento-do-acesso-a-internet-nos-lares-brasileiros>>. Acessado em 12 dez 2011.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte-educação contemporânea, consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 7, n. 9, p. 11-27, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. *Diálogos & Reflexões: Arte-Educação como mediação*. Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) São Paulo: 2000. p. 4-7.

\_\_\_\_\_. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. *Zig/Zag, Arte/Educação e mediação*. SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20., 2006, Montenegro-RS. Anais... FUNDARTE, 2006. 198 p.

BARBOSA, Ana Mae.; AMARAL, Lilian. (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Edições SESC, 2008.

BARBOSA, Ana Mae.; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, 2009.

BARBOSA, Ana Mae.; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BAUER, Martin W., GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

BERCHT, M. *Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas*. 2001. Tese de Doutorado (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Informática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BLANCHÉ, Robert. *História da lógica*. Lisboa: Edições 70, 2001.

BORGES, Liliam F. P.; NOGUEIRA, Francis M. G. A efetivação da universalização do Ensino Fundamental e o processo de democratização no Brasil. *Revista HISTEDBR on line*. Campinas: v.16, 2004. Disponível em: <[http://www.ccp.uenp.edu.br/centros/d\\_pedagogia/jmalanchen/txt/ar-jm02.htm](http://www.ccp.uenp.edu.br/centros/d_pedagogia/jmalanchen/txt/ar-jm02.htm)>. Acessado em: 21/jul/2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acessado em: 22/08/2010.

BRASIL. Decreto n. 2494 de 10 de fevereiro de 1998. Ministério da Educação - MEC. Brasília, Distrito Federal, 11 fev. 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/D2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/D2494.htm)>. Acessado em: 22/08/2010.

BRASIL. Decreto n. 5622 de 19 de dezembro de 2005. Ministério da Educação - MEC. Brasília, Distrito Federal. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/D2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/D2494.htm)>. Acessado em: 22/08/2010.

BRASIL. Decreto n. 5773 de 09 de maio de 2006. Ministério da Educação - MEC. Brasília, Distrito Federal. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Arts. 9º, incisos VI, VIII e IX,



e 46, da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, na Lei nº 9.784, de 29/01/1999, e na Lei nº 10.861, de 14/04/2004.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>.

Acessado em: 22/08/2010.

BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>.

Acessado em: 22/08/2010.

BRASIL. Decreto Nº 6.303, de 12/12/2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19/12/2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9/05/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Lei nº 9.394, de 20/12/1996, na Lei nº 9.784, de 29/01/1999, e na Lei nº 10.861, de 14/04/2004. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm)>.

Acessado em: 22/08/2011.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação 2001.

Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>.

Acessado em: 22/08/2011.

BRASIL. Lei Nº 11.273, de 06/02/2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Plano Nacional de Educação 2001.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm)>

Acessado em: 22/08/2011.

BRASIL. Lei Nº 11.502, de 11/06/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9/01/1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9/01/1992, e 11.273, de 6/02/2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)>.

Acessado em: 22/08/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2010 (dados preliminares). Brasília, DF, 2011. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acessado em:

12/11/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12. Estabelece normas para o

funcionamento de cursos de pós-graduação presenciais e a distância. Disponível em:

<[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_01.pdf)>. Acessado em: 19/10/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, de 8 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de julho de 2007, Seção 1, p. 9.. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf)>. Acessado em: 19 de outubro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. RESOLUÇÃO FNDE/CD/ Nº 044, de 29/12/2006. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício 2006.

Disponível em:

<<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucaofnde.pdf>>.

Acessado em: 05/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. RESOLUÇÃO FNDE/CD/ Nº 24, de 04/06/2008. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008/2009.

Disponível em:

<[http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/05/resolucao-24\\_2008-bolsas.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/05/resolucao-24_2008-bolsas.pdf)>. Acessado em: 05/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. RESOLUÇÃO FNDE/CD/ Nº 26, de 05/06/2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009.

Disponível em:

<[http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao\\_fnde\\_n26.pdf](http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf)>. Acessado em: 05/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. RESOLUÇÃO FNDE/CD/ Nº 49, de 10/09/2009. Dispõe sobre: orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Disponível em:

<[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72:resolucao-no-49-de-10-de-setembro-de-2009&catid=15:resolucoes&Itemid=47](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72:resolucao-no-49-de-10-de-setembro-de-2009&catid=15:resolucoes&Itemid=47)>

Acessado em 05/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004. Resolve sobre: credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior (IES) para oferta de cursos superiores a distância.

<[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port\\_4361.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf)>

Acessado em 12/10/2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_impresao.php?id\\_noticia=1708](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1708)>. Acessado em: 02/09/2011.

CARVALHO, Jaciara de Sá. *Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela internet*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

Cátedra UNESCO de Educação a Distância da UnB.

Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead>>. Acessado em 10/11/2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

Disponível em:

i - Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em:

<[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)>. Acessado em 20/08/2010.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae.(Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, Mia. *Poema da despedida*. Terra sonâmbula. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEDIAÇÕES EM ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO. Disponível em:

<[http://www.uemg.br/noticia\\_detalhe.php?id=3535](http://www.uemg.br/noticia_detalhe.php?id=3535)>. Acessado em 25 nov 2011.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Feitas (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DAMÁSIO, António. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMAZIO, Vera.; MONT'ALVÃO, Cláudia. Prefácio edição brasileira. In: NORMAN, Donald A. *Design emocional: porque adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

DERVAL, Juan. *Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEMO, Pedro. A tecnologia na educação e na aprendizagem. *Edutecnet* Rede de educação e tecnologia. Campinas. Maio 2000. Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/pdemo.htm>>. Acessado em: 30 ago. 2011.

DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

DOMINGUES, Diana. (Org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: UNESP, 1997.

DOMINGUES, Ivan. (Org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade II, aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

EFLAND, Arthur D. *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículo*. Barcelona: Octaedro, 2004.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. Tradução de Leda Guimarães. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 318-345.

EISNER, Eliot. *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 1999.

FEYRABEND, Paul. *Contra o método*. São Paulo: UNESP, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI*. Lexikon Informática, 2009.

FIDALGO, Fernando. *et al.* Educação a distância: tão longe, tão perto. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

FRANGE, Lucimar Bello. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Reflexões sobre a minha vida e a minha prática. São Paulo: Editora UNESP, 1996a.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>>. Acessado em: 22 abr 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 26. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR (FUNADESP). *Legislação e normas da educação a distância no Brasil*. Brasília: Funadesp, 2005. (Série Documentos/ set.2005).

GARDNER, Howard. *A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. 3. ed. São Paulo-SP: EDUSP, 2003.

GESSER, Verônica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, Ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acessado em: 30 ago. 2011.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

GOMES, Silvane Guimarães Silva. *Tópicos em EAD no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

GÓMEZ, A. I. Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2011.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 01, Jul. 1985. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46981985000100006&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981985000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 27 Jan. 2012.

GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo (Orgs.). *Educação a distância: uma articulação entre teoria e prática*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 163-174.

HOFSTADTER, Douglas R. *Gödel, Escher, Bach: um entrelaçamento de gênios brilhantes*. Editora Universidade de Brasília: Brasília, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas-SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas-SP: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*. CEDES, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, 1997.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC, 2002.

LALANDE, Andre. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LARNIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 20. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Selma. *Histórico da UniREDE*. Disponível em: [http://www.unirede.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43&Itemid=27](http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27). Acessado em: 12 de setembro de 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011a. p.188-212.

LIBÂNEO, José Carlos. *O ensino de graduação na universidade: a aula universitária*.

Disponível em: <[http://www.ucg.br/site\\_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf](http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf)>. Acessado em: 30 ago. 2011b, p. 1-12.

LIBÂNEO, José Carlos. *O essencial da didática e o trabalho de professor: em busca de novos caminhos*. 2001. Disponível em: <[http://www.ucg.br/site\\_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf](http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf)>. Acessado em: ago. 2011c, p. 1-9.

LONGHI, Magali; BEHAR, P. A.; BERCHT, M. Reconhecimento de estados afetivos do aluno em ambientes virtuais de aprendizagem. *CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 78-88, dez. 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 26, p. 1-8, Maio/Ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acessado em: 22 nov. 2010.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógicos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MACHADO, Nílson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARIOTTI, Humberto. Prefácio. In: MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATUCK, Artur. Cultura digital, arte e política. In: SANTAELLA, Lucia.; ARANTES, Priscila. (Orgs.). *Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir*. São Paulo: EDUC, 2008.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto R. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2006

\_\_\_\_\_. R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2009.

MCLAREN, Peter. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. *As necessidades básicas de aprendizagem dos professores: um enfoque útil à formação de políticas*. 2004. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/oprofessorqueaprende.pdf>> Acessado em: 09/02/2011.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. O teletrabalho como categoria de análise da docência virtual: reflexões de base sobre o trabalho pedagógico a distância. In.: FIDALGO, Fernando. *et al. Educação a distância: tão longe, tão perto*. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012.

MIRANDA, Danilo Santos de. *Prefácio*. In: BARBOSA, Ana Mae.; AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Edições SENAC, 2008.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, 2002a.

MORAES, Maria Cândida. *O pensamento eco-sistêmico*. Petrópolis: Vozes, 2002b.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, Edgar. *O método 3: conhecimento do conhecimento*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, Edgar. *O método 4: as ideias habitat, vida, costumes, organização*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005c.

MOTTA, Elias de Oliveira. Educação a Distância. In: GOMES, Candido Alberto (Org.) *A nova LDB: uma lei de esperança*. Brasília: Universa - UCB, 1998. Disponível em: <[http://www.fe.unb.br/catedra/bibliovirtual/ead/educacao\\_a\\_distancia\\_texto\\_da\\_ldb.htm](http://www.fe.unb.br/catedra/bibliovirtual/ead/educacao_a_distancia_texto_da_ldb.htm)>. Acessado em: 20/12/2010.

MUSSO, Pierre. A filosofia da rede. In: PARENTE, André. (Org.). *Tramas da rede: dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulinas, 2010.



NASCIMENTO, Milton; BASTOS, Ronaldo. *Nada será como antes*. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1972. 1 CD, digital, estéreo. Acompanha livreto.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: PRETI, Orestes (Org.). *Educação a distância: ressignificando práticas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

NOGUEIRA, Mário. Ensino Superior a distância: possibilidades e dificuldades. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 157/158, Abr./Set. 2002. Disponível em: <[http://www.abt.org.br/portal/index.php?option=com\\_remository&Itemid=30&func=selectcat&cat=6](http://www.abt.org.br/portal/index.php?option=com_remository&Itemid=30&func=selectcat&cat=6)>. Acessado em: 20 nov. 2011.

NORMAN, Donald A. *Design emocional: por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

ODDONE, Nanci. Revisitando a “epistemologia social”: esboço de uma ecologia sociotécnica do trabalho intelectual. *Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*. Brasília, v. 36, n. 1, p. 108-123, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Celina Couto de. *Ambientes informatizados de aprendizagem*. Campinas-SP: Papirus, 2001.

PARSONS, M. J. *Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença, 1992.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul-RS: EDUCS, 2008.

PEREIRA, Eva Waisros.; MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amaralina Miranda de.; FIORENTINI, Leda Maria R.; RODRIGUES, Maria Alexandra M. (Orgs.). *Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

PEREIRA, Fabrício Andrade. *O conhecimento epistemológico e o conhecimento em arte: análise de paradigmas do século XXI sob enfoque transdisciplinar*. 2011.126f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.13-24.

PERRENOUD, Phillippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, Fernando. *Obras completas, poesias de Álvaro de Campos*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

PEVSNER, Nikolaus. *Academias de arte: passado e presente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PIAGET, J.; INHALDER, B. *A psicologia da criança*. 11. ed. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 1990.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Formação de professores de arte: novos caminhos. CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, XV., 2004, Rio de Janeiro. *Trajetórias e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais XV Confaeb. Anais...* Rio de Janeiro: Edições MEC/Unesco, 2009. 356 p.

\_\_\_\_\_. 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 (Orgs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Limites em expansão*. Belo Horizonte-MG: C/Arte, 1999.

\_\_\_\_\_. Metodologias do ensino de artes visuais. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). *Curso de especialização em ensino de artes visuais 1*. 2. ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino de arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. In: NAZÁRIO, Luiz; FRANCA, Patrícia. (Orgs.). *Concepções contemporâneas de arte*. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 2006.

PLUNKETT, K. O conxionismo hoje. In: POERSCH, J. M. *Psicolinguística, ciência e arte*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 109-122.

PRETI, Oreste. A “autonomia” do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro, 2005. p.109-151.

RÄSÄNEM, M. *Building bridges*. Helsinki: University of Art and Design, 1998.

REGO, Teresa Cristina. *VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Daniela. *Revisão de literatura: ensino a distância*. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/sociais/administracao/treinamento/revisao-de-literatura:-educacao-a-distancia-2820/artigo/>>. Publicado em: 01/09/2008. Acessado em: 12/12/2010.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Modernidade, pós-modernidade e metamorfose da percepção. In: GUINSBBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. *Politizar as novas tecnologias*. São Paulo: Editora 34, 2003.

SARAIVA, Karla. *Educação a distância: outros tempos, outros espaços*. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 2000.

SIGNATES, Luiz Antônio. Um estudo sobre o conceito de mediação. *Novos Olhares (USP)*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 37-49, 1999.

SMITH, Annie. Fundamentos teóricos do ensino da história da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

SOMMER, Luis Henrique. Apresentação. *Em aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 11-14, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1787/1351>>. Acessado em: 17/01/2011

TANUS, Tânia Izabel Vendas. *Políticas de educação a distância e a formação de professores em Mato Grosso do Sul*, caminhos e descaminhos. 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul-MS, 2002. Disponível em: <[http://www.tede.ucdb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=155](http://www.tede.ucdb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=155)>. Acessado em: 20/12/2010.

TARCIA, Rita Maria Lino; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2012. p. 148-153.

TEATINI, João Carlos. O papel da EAD na expansão do ensino superior. VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – VIII ESUD2011. Ouro Preto. *O EAD e a transformação da realidade brasileira*. Ouro Preto: UniREDE, 2011. Disponível em:

<[http://lite.dex.ufla.br/esud2011/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136&Itemid=147](http://lite.dex.ufla.br/esud2011/index.php?option=com_content&view=article&id=136&Itemid=147)>. Acessado em: 19 de outubro de 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, Michel. (Org.). *Pesquisa-Ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB). Disponível em:  
<[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1)>. Acessado em 10/11/12.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan.; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elizabette B. Brito (Orgs.). *Educação a distância via internet*. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

VALENTE, José Armando. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 25-41.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIANNEY, J.; BARCIA, R. M.; LUZ, R. J. P. Universidade virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior? Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – *Revista Estudos* – Ano 17, n. 26, nov. 1999. Disponível em:  
<<http://lawi.ucpel.tche.br/abmes/estud26/vianney.htm>>. Acessado em: 29/11/2010.

YVGOTSKY, L. Semenovich. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YOUNG, Ricardo. A inclusão digital e as metas do milênio. *Inclusão social*. Brasília, v. 1, n.2, p.96-99, abr./set. 2006.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. *et al. O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/obra/voca.prn.pdf>>. Acessado em: 30/03/2012.

i - Disponível em:

<[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)>. Acessado em: 08/09/2010.

ii - Disponível em:

<[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)>. Acessado em: 08/09/2010.

iii Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acessado em: 09/12/2012.

iv - Disponível em:

<[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=25](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=25)>. Acessado em: 08/09/2010.

v - Curso De Pós-Graduação *Lato Sensu* Mediações em Arte, Cultura e Educação (MACE) -. ESCOLA GUIGNARD – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG - Disponível em:

<[http://www.uemg.br/noticia\\_detalhe.php?id=3535](http://www.uemg.br/noticia_detalhe.php?id=3535)>. Acessado em 25 nov 2011.

vi – Referenciais De Qualidade Para Educação Superior A Distância. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf)>. Acessado em 10 nov 2012.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - ANÁLISE DO ENUNCIADO PROPOSICIONAL: Identificação do “universo de referências dos atores da pesquisa” nos textos dos objetivos (Geral e Específicos) dos projetos de pesquisa para monografias de final de curso- Modalidade a distância – Território 1

APÊNDICE B - ANÁLISE DO ENUNCIADO PROPOSICIONAL: Identificação do “universo de referências dos atores da pesquisa” nos textos dos objetivos (Geral e Específicos) dos projetos de pesquisa para monografias de final de curso – Modalidade presencial – Território 2.

APÊNDICE C - DIAGRAMA 6 – Planificação Básica da Pesquisa para a Modalidade a Distância – Território 1

APÊNDICE D - DIAGRAMA 7 – Planificação de Planejamento - Modalidade a Distância - Território 1

APÊNDICE E - DIAGRAMA 8 – Planificação de Fluxo: Modalidade a Distância - Território 1

APÊNDICE F - DIAGRAMA 9 – Planificação Básica da Pesquisa – Modalidade Presencial - Território 2

APÊNDICE G - DIAGRAMA 10 – Planificação de Planejamento - Modalidade Presencial - Território 2

APÊNDICE H - DIAGRAMA 11 – Planificação de Fluxo - Modalidade Presencial - Território 2

APÊNDICE I – Tabulação Resultados - Modalidade a Distância - Território 1

APÊNDICE J - Tabulação Resultados - Modalidade a Distância - Território 2

**ANÁLISE DO ENUNCIADO PROPOSICIONAL:** Identificação do universo de referências dos atores da pesquisa nos textos dos objetivos dos projetos de pesquisa para monografias **Modalidade a Distância – Território 1**

| <b>P<br/>R<br/>O<br/>J<br/>E<br/>T<br/>O<br/>S</b> | <b>OBJETIVO<br/>GERAL</b>                                                                                                                                                                         | <b>OB. ESPECÍFICOS<br/><br/>ARTES VISUAIS<br/>PARA QUESTÕES<br/>PEDAGÓGICAS:<br/><br/>RACIONALIDADE<br/>COGNITIVA</b> | <b>OB. ESPECÍFICOS<br/><br/>ARTES VISUAIS<br/>PARA APRENDER<br/>TÉCNICAS:<br/><br/>RACIONALIDADE<br/>INDUSTRIAL</b>                                                                                                             | <b>OB. ESPECÍFICOS<br/><br/>ARTES VISUAIS<br/>PARA QUESTÕES<br/>PSICOLÓGICAS:<br/><br/>RACIONALIDADE<br/>EXPRESSIVA</b>                                                                                   | <b>OB. ESPECÍFICOS<br/><br/>ARTES VISUAIS PARA<br/>QUESTÕES CULTURAIS:<br/><br/>RACIONALIDADE<br/>HISTÓRICA E CULTURAL</b>                                                                                                                                                                                                                          | <b>OB. ESPECÍFICOS<br/><br/>ARTES VISUAIS<br/>PARA QUESTÕES<br/>ECOLÓGICAS:<br/><br/>RACIONALIDADE<br/>INTERDISCIPLINA<br/>R</b> | <b>OB. ESPECÍFICOS<br/><br/>ARTES VISUAIS<br/>PARA QUESTÕES<br/>SOCIAS:<br/><br/>RACIONALIDADE<br/>MORAL</b>                                                                                                                          | <b>OB. ESPECÍFICOS<br/><br/>ARTES VISUAIS<br/>PARA QUESTÕES<br/>DE<br/>COMUNICAÇÃO:<br/><br/>RACIONALIDADE<br/>COMUNICATIVA</b>                                                       |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>P<br/>1</b>                                     | Desenho infantil                                                                                                                                                                                  | Como atividade educativa construtiva                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                       | -Como e o que a criança transmite com seu desenho;<br>-diferença expressiva entre o desenho da criança e do adulto                                                                    |
| <b>P<br/>2</b>                                     | Analisar historicamente a arte e artistas e suas obras.<br>Manipulação de materiais                                                                                                               |                                                                                                                       | -entrar em contato com diversos materiais<br>-manipulação e uso de diferentes técnicas;                                                                                                                                         | Ampliar conhecimento de si<br>-desenvolver consciência de potenciais de sensibilidade;                                                                                                                    | -interessar-se por obras regionais, nacionais e internacionais;<br>-ampliar conhecimento de mundo e da cultura.                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                  | -desenvolver a cidadania;                                                                                                                                                                                                             | -Utilizar materiais diversos para se expressa;<br>-entrar em contato com formas expressivas para se comunicar;                                                                        |
| <b>P<br/>3</b>                                     | Promover reflexão sobre o desenho                                                                                                                                                                 | -desenho infantil como linguagem;<br>-desenho como atividade educativa                                                |                                                                                                                                                                                                                                 | -influência psicológica do docente na produção das crianças                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                       | - desenho como expressão.<br>-desenho para representar informações veiculadas na escola.                                                                                              |
| <b>P<br/>4</b>                                     | Compreender até que ponto a criação artística infantil (4 a 6 anos) pode ser interpretada como forma de representar sua rede de relações                                                          | -Caracterizar os paradigmas e atribuições das artes no que tange o ensino e a fruição                                 |                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                           | -descrever processo histórico das artes no Brasil de forma particular na vida das crianças e na Educação Infantil.                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                       | -avaliar as criações das crianças e suas próprias interpretações sobre suas criações e as de seus colegas;<br>Interpretar a criação segundo parâmetros formalistas e não formalistas. |
| <b>P<br/>5</b>                                     | Possibilitar visão do papel da arte na educação e importância para o desenvolvimento humano possibilitando relação de percepção sensorial, abstração e cognição. Praticar, e dominar habilidades, | - interdisciplinar métodos de ensinar e aprender;                                                                     | - organizar meio e de etapas sequenciais e de diferentes técnicas pedagógicas;<br>- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes experimentando-os conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos | -observar necessidades psicológicas;<br>-proporcionar comportamento criativo e harmonioso;<br>-vivenciar processos de produção e entendimento sensível e cognitivo da arte;<br>- articular a percepção, a | - apreciar historia da arte;<br>- selecionar conhecimentos artísticos e estéticos produzidos historicamente pela humanidade nas diversas modalidades (pintura, desenho, escultura, cinema e vídeo, dentre outros;<br>- compreender e identificar a arte como fato histórico contextualizando nas diversas culturas, conhecer, respeitar e observar, | -observar necessidades e problemas ambientais                                                                                    | -observar problemas comunitários e sociais;<br>-edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma | -articular atos perceptivos e verbalizadores com base na experiência estética;<br>-expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal ou coletiva,         |

|        |                                                                                                                                                                                                                                                        |  |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|        | <p>atitudes e convicções artísticas.</p> <p>Avaliar a relação sociocultural e a finalidade educativa da arte</p>                                                                                                                                       |  | <p>pessoais;</p> <p>-compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;</p> | <p>imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar fruir produções artísticas</p>                                                                                                        | <p>produções presentes no entorno, assim como do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;</p> <p>-buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artista, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções presentes na história das diferentes culturas e etnias.</p> |  | <p>multiplicidade de procedimentos e soluções;</p> <p>observar relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;</p>                                       |  |
| P<br>6 | <p>Observar o desenho de alunos do Ensino Fundamental com problemas de aprendizagem quando estes fazem a representação da sua família com características negativas, degradantes ou vazias, tentando, com as artes visuais mudar esta perspectiva.</p> |  |                                                                                                                                                                                                                          | <p>-traçar o perfil do aluno através de seu comportamento no ambiente escolar;</p> <p>-identificar qual o problema que fez o aluno representar sua família de maneira disforme, pesada e sem nexos;</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  | <p>-interligar o tipo relacionamento familiar do aluno com seus desenhos</p> <p>-buscar maneiras de auxiliar o aluno na sua representação de família com pontos positivos;</p> <p>-aliar o reconhecimento do universo familiar na melhoria da aprendizagem.</p> |  |
| P<br>7 | <p>Detectar como e quando os alunos aprendem o que é tridimensionalidade na fabricação de peças artesanais de cerâmica.</p>                                                                                                                            |  | <p>- Entender exatamente quando o aluno aprende o que é tridimensionalidade e como isso acontece para poder trabalhar com técnica em objetos cerâmicos artesanais.</p>                                                   |                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |



**ANÁLISE DO ENUNCIADO PROPOSICIONAL:** identificação do universo de referências nos textos de objetivos dos projetos para monografias-**MODALIDADE PRESENCIAL – TERRITÓRIO 2.**

| PROJETOS | OBJETIVO GERAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | OB. ESPECÍFICOS<br>ARTES VISUAIS PARA QUESTÕES PEDAGÓGICAS:<br>RACIONALIDADE COGNITIVA | OB. ESPECÍFICOS<br>ARTES VISUAIS PARA APRENDER TÉCNICAS:<br>RACIONALIDADE INDUSTRIAL   | OB. ESPECÍFICOS<br>ARTES VISUAIS PARA QUESTÕES PSICOLÓGICAS:<br>RACIONALIDADE EXPRESSIVA E CRIATIVA | OB. ESPECÍFICOS<br>ARTES VISUAIS PARA QUESTÕES CULTURAIS:<br>RACIONALIDADE HISTÓRICA E CULTURAL                                                                                                                                                                                                                                                                                              | OB. ESPECÍFICOS<br>ARTES VISUAIS PARA QUESTÕES ECOLÓGICAS:<br>RACIONALIDADE INTERDISCIPLINAR                                     | OB. ESPECÍFICOS<br>ARTES VISUAIS PARA QUESTÕES SOCIAIS:<br>RACIONALIDADE MORAL | OB. ESPECÍFICOS<br>ARTES VISUAIS PARA QUESTÕES DE COMUNICAÇÃO:<br>RACIONALIDADE COMUNICATIVA                    |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1       | Dialogar com adolescentes sobre o tema vestir de modo sustentável. Oferecer materiais para interferências em peças de roupa.                                                                                                                                                                                   |                                                                                        |                                                                                        |                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | - dialogar sobre sustentabilidade e suas muitas formas de ser praticada, com ênfase no campo da moda e a customização de roupas; |                                                                                |                                                                                                                 |
| P2       | Investigar as atividades artísticas e culturais desenvolvidas pelo Atelier (x) a fim responder quais são as influências que este espaço cultural exerce na produção e manutenção da diversidade cultural da cidade. Produção de um vídeo que possa ampliar o acervo histórico cultural da cidade.              |                                                                                        | Identificar: ações que possibilitem o aprimoramento de técnicas de produção artesanal; |                                                                                                     | -Identificar ações solidárias que favoreçam a gestão participativa e o fortalecimento comunitário.                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                  |                                                                                | - Identificar ações mediadoras que estabeleçam proximidade e interação entre o artista e seu público consumidor |
| P3       | Realizar uma pesquisa, através de entrevistas e da experiência de direção musical da gravação do 1º cd do grupo de reinado congales (em comemoração ao centenário do grupo) sobre como alguns reinadeiros, desde a corte e os “chefes” da Festa (Rei e Rainha Congos, Rei Bordão e Capitão Mor) aprendem a ser |                                                                                        |                                                                                        |                                                                                                     | - possibilitar o registro escrito e fonográfico de parte da história e memória do grupo congadeiro (X), assim como da festa de seu centenário de um modo geral, pois serão entrevistados, além dos reinadeiros deste corte, os reis e rainhas da festividade;<br>- observar, pesquisar e registrar como se aprende a ser um artista popular, dentro de seus vários papéis vivenciados, sejam |                                                                                                                                  |                                                                                |                                                                                                                 |

|        |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |  |  |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|        | um artista popular.                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>eles, de músicos, dançadores, cantores, reis, rainhas, e quem ou o que o legimita, quais os processos e ritos grupais de "iniciação" existentes (ou não);</p> <p>- preservar para as gerações presentes e futuras, (congadeiras ou não) em formato de cd e entrevistas, parte dos conhecimentos adquiridos através da história oral e parte do cancionero do Reinado do referido grupo.</p> |  |  |  |
| P<br>4 | Realizar uma investigação sobre o uso das festas religiosas como atrativo turístico. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>- Investigar sobre o fomento que o turismo exerce sobre as festas religiosas, ajudando a manter viva sua cultura;</p> <p>-investigar sobre o uso de festas religiosas como manifestações de fé;</p> <p>-investigar sobre o uso de festas religiosas como formas de lazer profano.</p>                                                                                                       |  |  |  |
| P<br>5 | <p>Analisar as possibilidades da arte na promoção da inclusão na escola.</p>         | <p>valorizar a arte como caminho viável para a inclusão no âmbito escolar;</p> <p>- apresentar estudos que comprovem ser a arte sustentadora de meios para a realização do processo de inclusão nas escolas;</p> <p>- propor através de estudos ensaísticos, ações de sensibilização para mudanças atitudinais através da arte, visando à educação inclusiva;</p> |  | <p>- Identificar a intervenção da arte no desenvolvimento social, cognitivo, psicológico dos alunos com necessidades especiais no processo de inclusão da escola;.</p> <p>- estudar ao longo do trabalho, a importância do desenho em arte na formação da personalidade infantil.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |  |  |

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                          |                                                                                           |  |                                                                                                                                                                                 |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P<br>6 | Realizar uma pesquisa bibliográfica a respeito do ensino da arte utilizando o desenho nos anos iniciais do ensino fundamental e suas contribuições para a qualidade educacional.                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | - refletir sobre a fundamentação do ensino do desenho, no processo do ensino-aprendizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental;<br>- analisar a realidade das escolas que utilizam o desenho, no ensino da arte no currículo escolar. |                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | - Investigar a respeito do ensino da arte no Brasil, tais como seus elementos culturais; |                                                                                           |  |                                                                                                                                                                                 |
| P<br>7 | Este projeto objetiva pensar a arte com suas várias potencialidades dando enfoque ao seu aspecto terapêutico. A partir das novas tendências e formas diferentes de se fazer e ensinar arte pretende-se elaborar métodos que venham de encontro aos anseios destes alunos que vivem esta nova realidade e podem se beneficiar e muito de tudo que esta experiência artística pode proporcionar. Este trabalho pretende mostrar como a arte pode influenciar mudanças na vida dos alunos. |                                                                                                                                                                                                                                         | - Investigar novos recursos que podem ser incorporados às práticas dos ateliers; | mostrar que é possível melhorar a concentração dos alunos;<br>- apontar para os benefícios de trabalhar a arte em grupo;<br>- apontar para os benefícios de trabalhar a arte em grupo;<br>- demonstrar que todas as pessoas tem potencial criativo;<br>- comprovar que a arte tem aspectos recreativos;<br>- investigar se é possível a obtenção de material artístico passível de ser interpretado; |                                                                                          | - mostrar que a arte contemporânea pode contribuir nesta área da arte e não só em museus; |  | - relacionar o fazer artístico com a elevação da autoestima;<br>- apresentar os efeitos que as aulas de arte podem provocar em pessoas que se encontram em processo depressivo. |

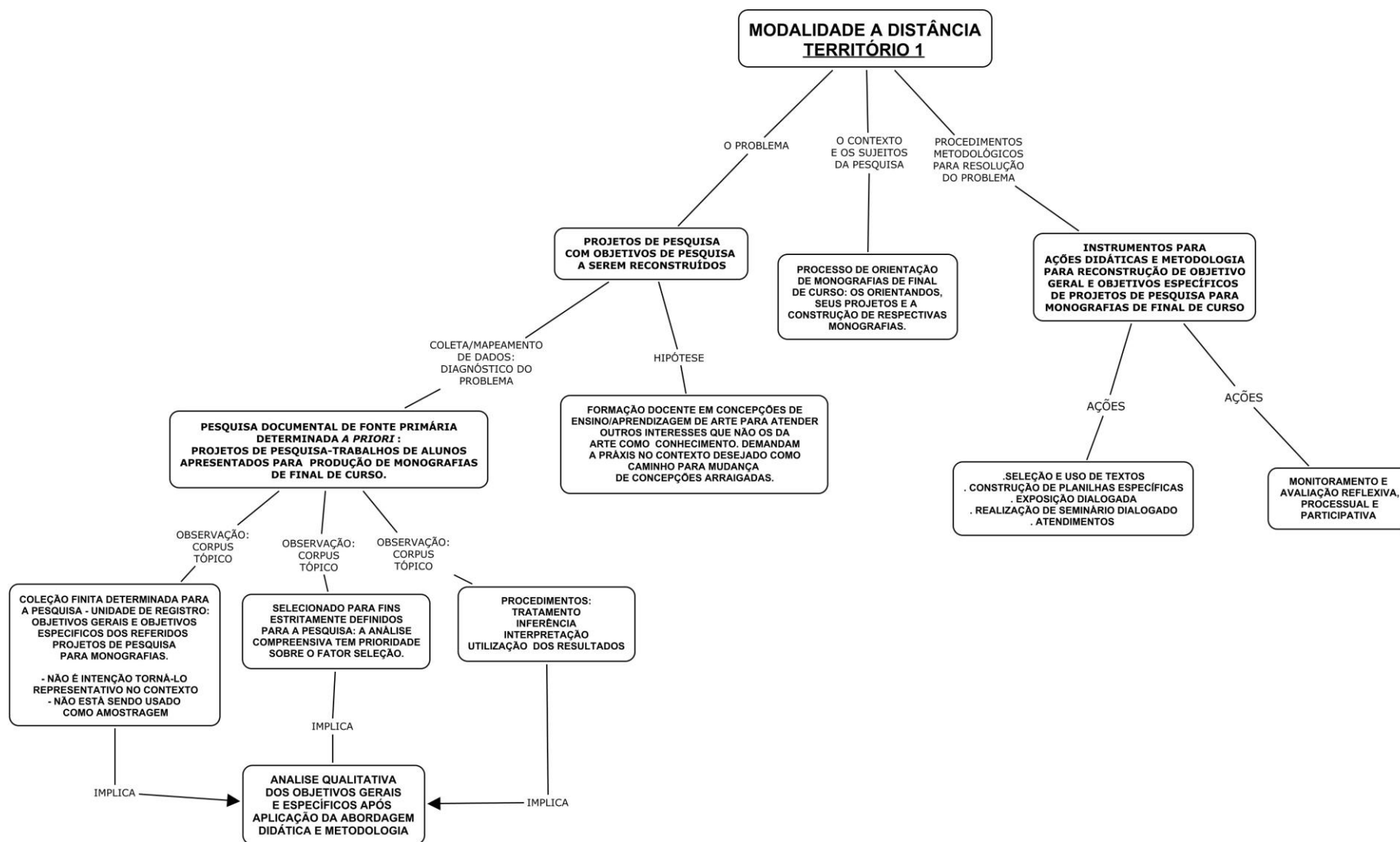


Diagrama 6 – Planificação básica da Pesquisa para a Modalidade a Distância - Território 1

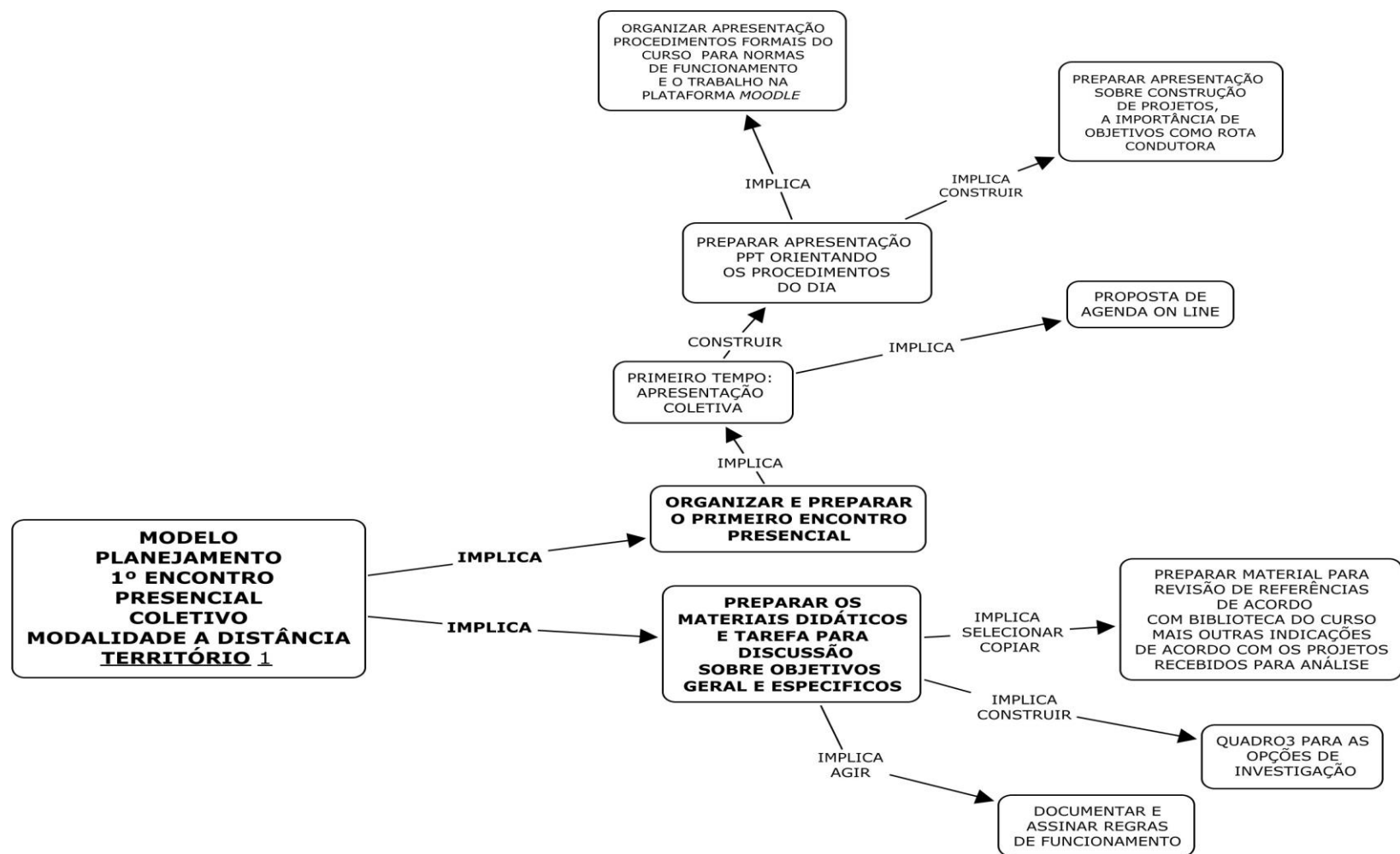


Diagrama 7 – Planificação do Planejamento - Modalidade a Distância -Território 1

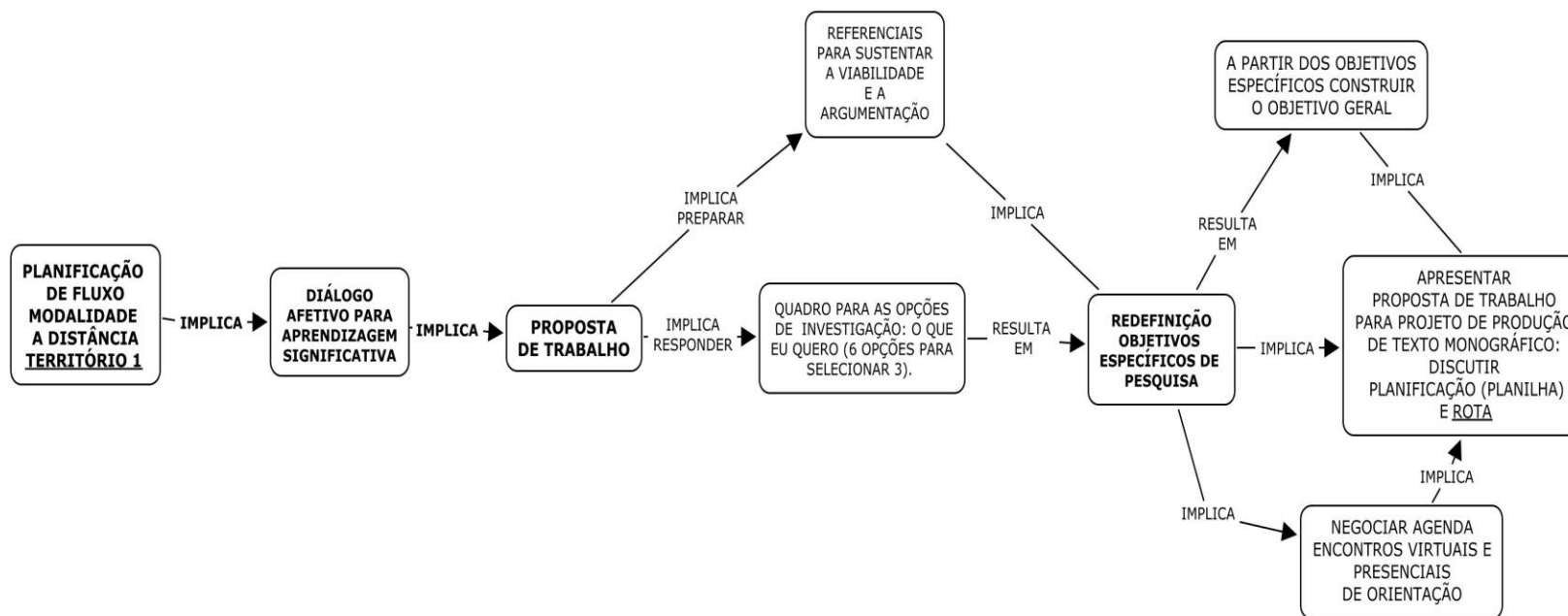


Diagrama 8 – Planificação de fluxo – Modalidade a Distância - Território 1

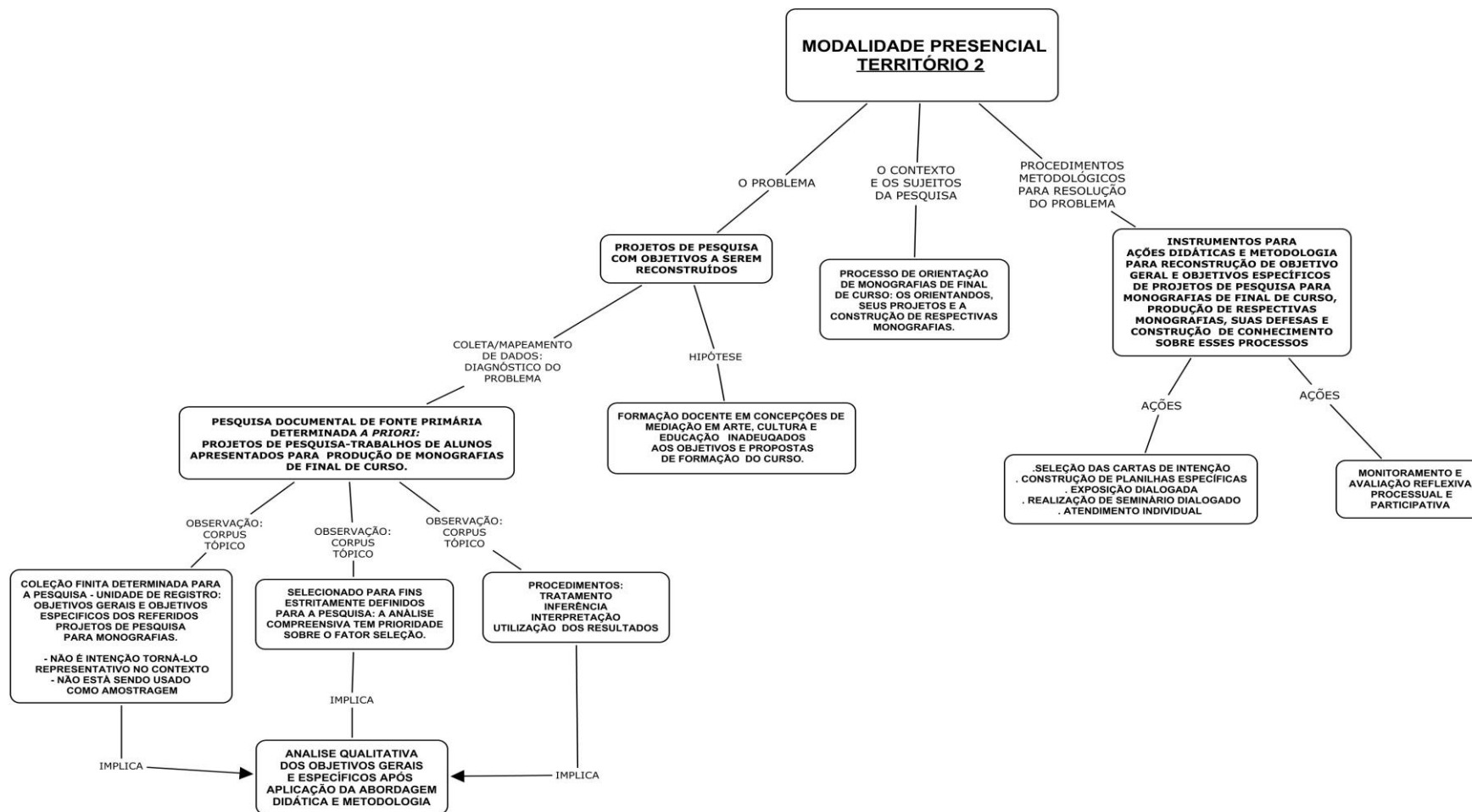


Diagrama 9 – Planificação básica da Pesquisa – Modalidade Presencial - Território 2

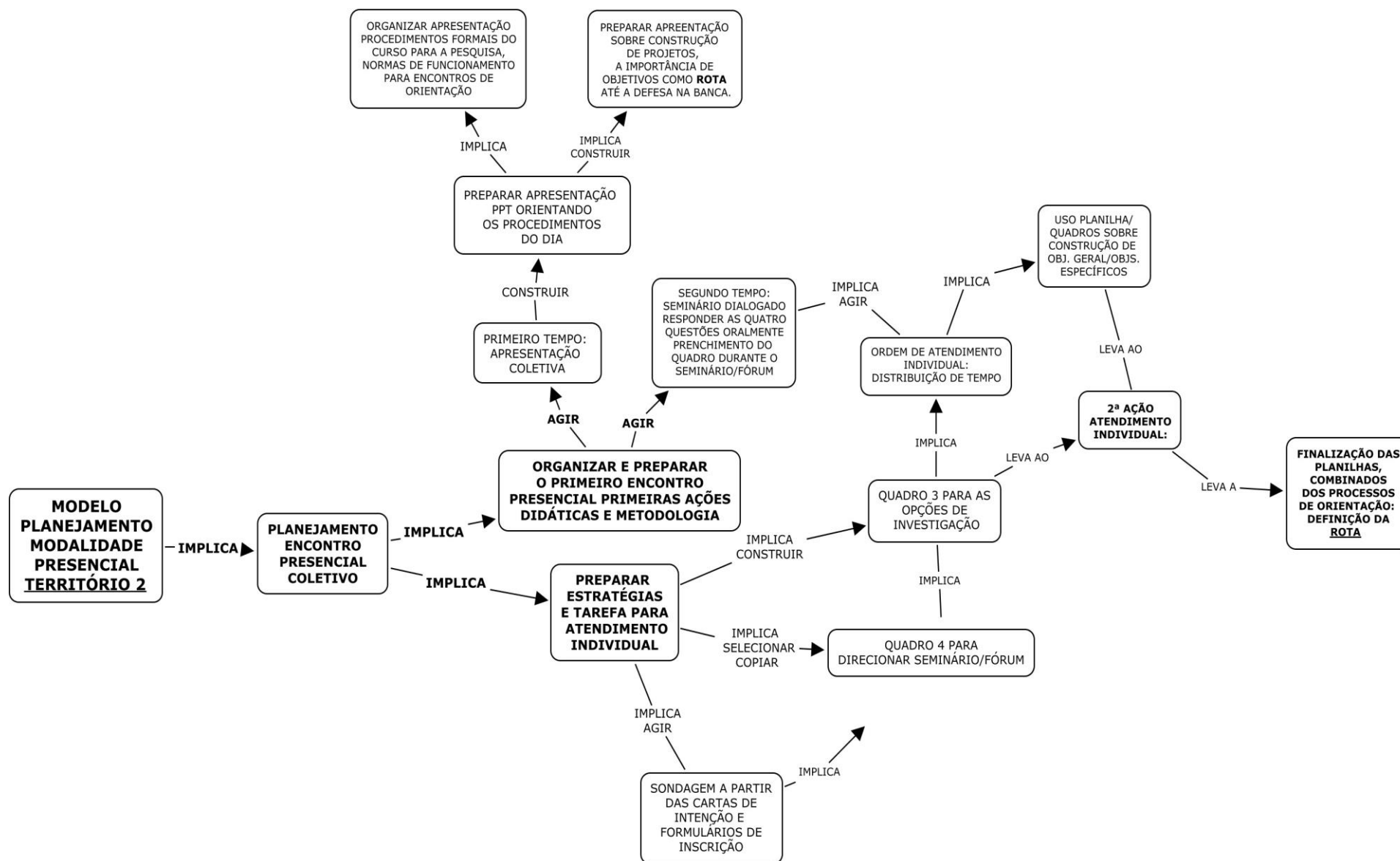


Diagrama 10 – Planificação do Planejamento - Modalidade Presencial - Território 2



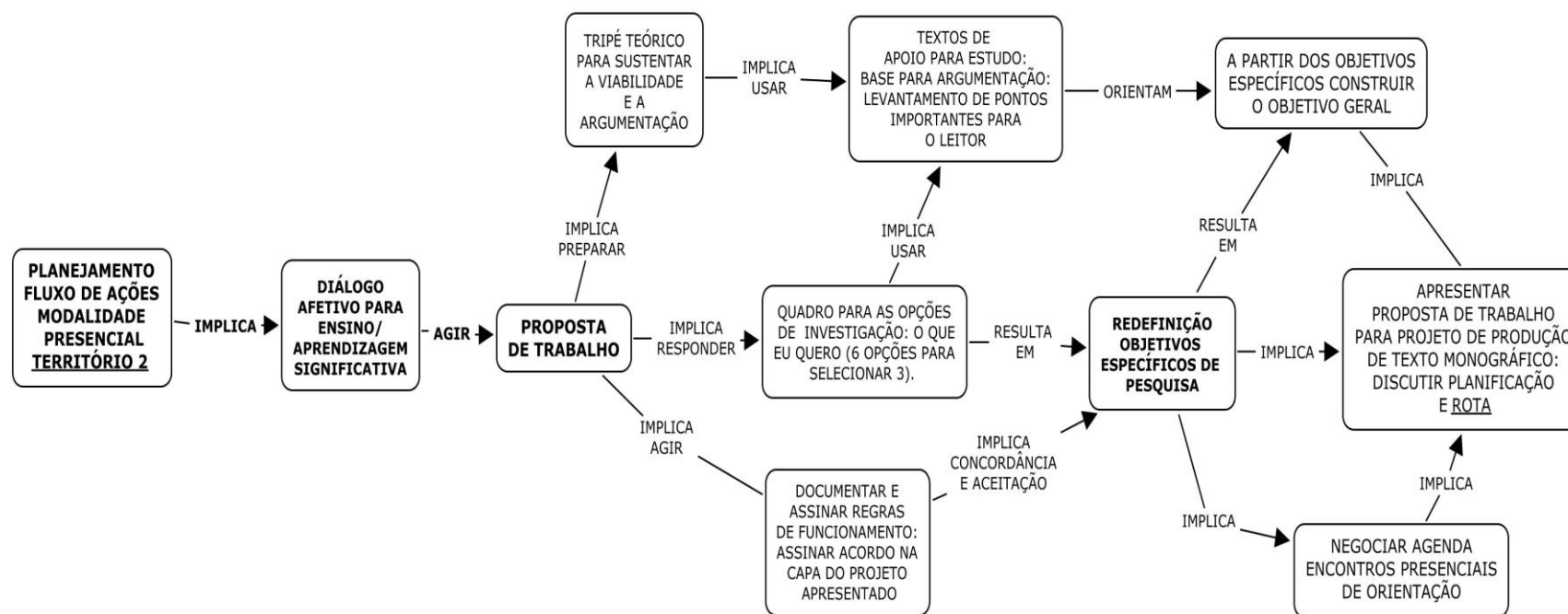


Diagrama 11 – Planificação de Fluxo - Modalidade Presencial - Território 2

**TABULAÇÃO TRANSFORMAÇÕES – MODALIDADE A DISTÂNCIA TERRITÓRIO 1**  
**Objetivos de pesquisa antes e depois das estratégias didáticas e metodologia: a construção de conhecimento**

| P1                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | P1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES das estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Objetivo Geral APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Propiciar o reconhecimento da importância do desenho infantil, levando em conta que esta é uma forma de a criança expressar o seu mundo, seus sonhos e seus sentimentos.                                                                                                                              | Investigar teorias que abordam o desenho na Educação Infantil como recurso que a criança possui para se expressar e a importância das Artes Visuais e seu ensino para essa faixa etária.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Objetivos Específicos ANTES estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                | <b>Objetivos Específicos APÓS estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar o desenho como atividade educativa e construtiva;</li> <li>- entender como e o que a criança transmite através dos seus desenhos;</li> <li>- perceber a diferença na maneira da criança e o adulto se expressarem por meio do desenho.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Investigar teorias que abordam a importância e o desenvolvimento do desenho em crianças de Educação Infantil.</li> <li>2 – Investigar sobre a formação do professor de Educação Infantil para o Ensino de Artes Visuais e as concepções sobre o uso do desenho na Educação Infantil.</li> <li>3 – Analisar teorias que abordam as Artes Visuais e a construção do conhecimento pela criança de Educação Infantil.</li> </ul> |

| P2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | P2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES das estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Objetivo Geral APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Fazer com que a criança conheça alguns pontos sobre a história da arte, a vida de artistas como Picasso, sua técnica e sua obra, para analisá-las e criá-la ao seu modo ampliando assim o seu conhecimento de mundo. Proporcionar a manipulação e o uso de diferentes técnicas e materiais fazendo com que as crianças desenvolvam a consciência de seus potenciais, sua sensibilidade e sua cidadania.                                                                                                                                                          | Investigar estratégias para organizar os conteúdos do Ensino de Artes Visuais e as abordagens didáticas de seu trabalho em escola da rede pública da cidade (X), no trabalho com as Artes Visuais em manifestações culturais da população local.                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Objetivos Específicos ANTES estratégias didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Objetivos Específicos APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar o conhecimento de mundo manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades, entrando em contato com formas diversas de expressão artística;</li> <li>- utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação;</li> <li>- interessar-se pelas próprias produções, de outras crianças e diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Analisar a possibilidade do trabalho por projetos como forma de organizar os conteúdos curriculares do Ensino de Artes Visuais.</li> <li>2 – Investigar a importância da prática reflexiva para professores de Artes Visuais e sua interferência no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.</li> <li>3 – Analisar a possibilidade de uso da Abordagem Triangular (Ana Mae Barbosa), no trabalho com as Artes Visuais em manifestações culturais da população local.</li> </ul> |

com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura.

**TABULAÇÃO TRANSFORMAÇÕES – MODALIDADE A DISTÂNCIA TERRITÓRIO 1**  
**Objetivos de pesquisa antes e depois das estratégias didáticas e metodologia: a construção de conhecimento**

| P3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | P3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES das Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Objetivo Geral APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Promover uma reflexão sobre a prática do desenho na Educação Infantil considerando que o encaminhamento que se dá às atividades de desenho é fortemente determinado pelas concepções que o professor tem sobre esta linguagem e por suas ideias a respeito do desenvolvimento da criança.                                                                            | Investigar e analisar sobre a prática do desenho na Educação Infantil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Objetivos Específicos ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Objetivos Específicos APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer e caracterizar o desenho como atividade educativa;</li> <li>- perceber a expressão de diversos saberes manifestados pela criança através do ato de desenhar;</li> <li>- compreender como a criança constrói suas formas de representação e como ela se apropria das informações veiculadas na escola.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Investigar e analisar práticas docentes de Artes Visuais em sala de aula de Educação Infantil e as concepções de professores sobre sua importância e seu uso.</li> <li>2 – Investigar as concepções de autores que estudaram sobre o desenho infantil.</li> <li>3 – Investigar e documentar propostas do uso do desenho em classes de Educação Infantil.</li> </ul> |

| P4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | P4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES das Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Objetivo Geral APÓS as Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Compreender até que ponto a criação artística da criança entre 4 e 6 anos pode ser interpretada como forma de representar sua rede de relações                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Investigar teorias que abordam a Arte na Educação Infantil e as formas de avaliação e produção plástica nessa fase de aprendizagem. Contestar o Ensino de Artes Visuais como preparação psicomotora a para escrita                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Objetivos Específicos ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Objetivos Específicos APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- caracterizar os paradigmas e atribuições das artes no que tange o ensino e a fruição;</li> <li>- descrever o processo histórico das artes no Brasil de forma particular na vida das crianças e na Educação Infantil;</li> <li>- avaliar as criações das crianças e suas próprias interpretações sobre suas criações e as de seus colegas;</li> <li>- interpretar a criação segundo os parâmetros formalistas e não-formalistas de análise artística.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Investigar sobre o desenho na Educação Infantil como forma de manifestação da criança.</li> <li>2 - Investigar e analisar o uso do portfólio como processo de reelaboração da produção de crianças de Educação Infantil nas aulas de Artes Visuais.</li> <li>2 – Investigar sobre formas de organizar os conteúdos curriculares de Artes Visuais para Educação Infantil.</li> </ul> |

**TABULAÇÃO TRANSFORMAÇÕES – MODALIDADE A DISTÂNCIA TERRITÓRIO 1**  
**Objetivos de pesquisa antes e depois das estratégias didáticas e metodologia: a construção de conhecimento**

| P5                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | P5                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES das Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Objetivo Geral APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Possibilitar uma visão do papel desempenhado pela arte na educação, bem como sua importância para o desenvolvimento humano, proporcionando uma relação de percepção sensorial, abstração e cognição. Praticar e dominar habilidades, hábitos, atitudes e convicções artísticas. Ser capaz de avaliar a relação sociocultural e a finalidade educativa da arte, compreendendo e melhorando a cultura de nosso país.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Investigar sobre teorias que abordam a importância, na construção do conhecimento, o ensino e a aprendizagem das Artes Visuais em Educação Infantil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Objetivos Específicos ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Objetivos Específicos APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- observar as necessidades psicológicas dos alunos ou em suas necessidades e problemas ambientais, comunitários e sociais;</li> <li>- interdisciplinar os métodos de ensinar e aprender artes;</li> <li>- desenvolver o ensino aprendizagem pensando a partir da própria arte como um sistema de conhecimento do mundo da arte advindo do fazer artístico e também da apreciação e história da arte;</li> <li>- articular atos perceptivos e verbalizadores dos alunos como base da experiência estética;</li> <li>- estimular e dar condições para que os alunos possam, através das atividades, terem um comportamento mais criativo e mais harmonioso;</li> <li>- vivenciar processos de produção e de entendimento sensível cognitivo da arte;</li> <li>- organizar por meio de etapas sequenciais diferentes técnicas pedagógicas;</li> <li>- selecionar dentre os conhecimentos artísticos e estéticos produzidos historicamente e em produção pela humanidade nas diversas modalidades (pintura, desenho, escultura, cinema e vídeo, dentre outros).</li> <li>- expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Analisar atuais concepções sobre o uso do desenho na Educação Infantil.</li> <li>2 – Investigar sobre teorias que tratam da criatividade humana como potencial e o trabalho com o Ensino de Artes Visuais com crianças de Educação Infantil.</li> <li>3 – Investigar a possibilidade da intervenção gráfica no desenho infantil como estratégia de ampliação do olhar estético de crianças de Educação Infantil.</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>artísticas;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes experimentando-os conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;</li><li>- edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;</li><li>- compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizando nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;</li><li>- observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;</li><li>- compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;</li><li>- buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artista, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes), acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções presentes na história das diferentes culturas e etnias.</li></ul> |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

**TABULAÇÃO TRANSFORMAÇÕES – MODALIDADE A DISTÂNCIA TERRITÓRIO 1**  
**Objetivos de pesquisa antes e depois das estratégias didáticas e metodologia: a construção de conhecimento**

| P6                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | P6                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES das Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Objetivo Geral APÓS as Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Observar o desenho de alunos do Ensino Fundamental com problemas de aprendizagem, quando estes fazem a representação da sua família com características negativas, degradantes ou vazias, tentando, com as artes visuais mudar esta perspectiva.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Trabalhar com desenho a arte do Grafite, com alunos adolescentes a partir do intercâmbio de experiências correlatas, tendo a tecnologia informatizada/ <i>internet</i> como instrumento de apoio para o Ensino das Artes Visuais.                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Objetivos Específicos ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Objetivos Específicos APÓS as Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Traçar o perfil do aluno através de seu comportamento no ambiente escolar;</li> <li>- interligar o tipo de relacionamento familiar do aluno com seus desenhos em sala de aula;</li> <li>Identificar qual o problema que fez o aluno representar sua família de maneira disforme, pesada e sem nexos;</li> <li>- buscar maneiras de auxiliar o aluno para que sua representação de família tenha pontos positivos;</li> <li>Aliar o reconhecimento do universo familiar do aluno à melhora da sua aprendizagem.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Investigar caminhos metodológicos para o trabalho com desenho no ensino de Artes Visuais, com alunos da 7ª série da escola X.</li> <li>2 – Investigar e utilizar a <i>Internet</i> para o trabalho com a pesquisa em Arte e sobre Arte com alunos de 7ª série da escola X.</li> <li>3 – Realizar projeto de oficina de Grafite com alunos da 7ª série da escola X com o objetivo de executar trabalho de Grafite em um mural da escola X.</li> </ul> |

| P7                                                                                                                                                                                                                                                                               | P7                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES das Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                              | <b>Objetivo Geral APÓS as Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Detectar como e quando os alunos aprendem o que é tridimensionalidade na fabricação de peças artesanais de cerâmica.                                                                                                                                                             | Investigar a prática de Ensino de Artes Visuais da comunidade da rua X da cidade X – MG, para documentar o processo de aprendizagem de alunos adolescentes, especificamente a partir da tridimensionalidade, com execução de peças em cerâmica.                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Objetivos Específicos ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                           | <b>Objetivos Específicos APÓS as Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender o momento exato quando o aluno aprende o que é tridimensionalidade e como isso acontece para poder trabalhar com técnica em aulas de cerâmica para ensinar a modelar objetos tridimensionais em cerâmica artesanal;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Observar e registrar a construção da experiência estética de alunos da comunidade X através da produção de peças tridimensionais em oficinas de Artes Visuais em cerâmica.</li> <li>2 – Investigar estratégias para a educação do olhar no trabalho de execução de objetos tridimensionais em cerâmica.</li> <li>3 – Documentar reflexivamente, através de relatos, o processo de criação, e a construção do conhecimento em Arte e sobre Arte dos alunos das</li> </ul> |

|                                                               |
|---------------------------------------------------------------|
| oficinas de cerâmica da comunidade da rua X da cidade X - MG. |
|---------------------------------------------------------------|

**TABULAÇÃO TRANSFORMAÇÕES - MODALIDADE PRESENCIAL TERRITÓRIO 2**  
**Objetivos de pesquisa antes e depois das estratégias didáticas e metodologia: a construção de conhecimento**

| P1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | P1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Objetivo Geral APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Dialogar sobre o tema: vestir de modo sustentável com um grupo de alunos do segundo ano do ensino médio noturno, acompanhando o processo de aproximação, apropriação e prática sobre o tema, oferecendo informações e materiais específicos para realizarem interferências em suas peças de roupa e apresentar o resultado do trabalho realizado para os outros alunos da escola X..                                                                                                                                                                                                                                                         | Realizar com o grupo de alunos do segundo ano do ensino médio noturno da escola X uma oficina de customização de roupas, considerando as características do vestuário sustentável, propondo a realização de interferências em suas peças de roupa e apresentar o resultado do trabalho realizado, em desfile para a escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Objetivos Específicos ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Objetivos Específicos APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- dialogar sobre sustentabilidade e suas muitas formas de ser praticada, com ênfase no campo da moda e a customização de roupas;</li> <li>- observar de forma sistemática o processo de aproximação, apropriação e prática, do grupo observado, sobre o tema abordado;</li> <li>-oferecer material conceitual e concreto para que os alunos possam interferir em suas peças de roupas, aumentando a vida útil destas peças;</li> <li>- apresentar para os demais alunos e profissionais da escola, as peças customizadas, o resultado concreto do trabalho realizado pelo grupo observado.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar aproximações entre Ensino de Artes Visuais e a moda do vestuário contemporâneo através do trabalho de profissionais dessa área que se inspiram em artistas conhecidos.</li> <li>- Investigar e analisar sobre sustentabilidade e suas formas de ser praticada, com ênfase no campo da moda e a customização de roupas;</li> <li>- Investigar e analisar referências e materiais recicláveis que sirvam para o trabalho com Artes Visuais e também para interferências em peças de roupas, aumentando a vida útil destas peças;</li> <li>- Planejar, organizar e apresentar junto com os alunos do segundo ano do ensino médio noturno da escola X, desfile com as peças customizadas, e realizar apresentação de depoimentos dos alunos sobre o processo vivido objetivando verificar a construção de conceitos e referenciais estéticos relativos a customização para a sustentabilidade.</li> </ul> |

**TABULAÇÃO TRANSFORMAÇÕES - MODALIDADE PRESENCIAL TERRITÓRIO 2**  
**Objetivos de pesquisa antes e depois das estratégias didáticas e metodologia: a construção de conhecimento**

| <b>P2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>P2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Objetivo Geral APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Investigar as atividades artísticas e culturais desenvolvidas pelo Atelier (x) a fim responder quais são as influências que este espaço cultural exerce na produção e manutenção da diversidade cultural da cidade. Produção de um vídeo que possa ampliar o acervo histórico cultural da cidade | Investigar as atividades artísticas e culturais desenvolvidas pelo Atelier (X), a fim responder quais são as influências que este espaço cultural exerce na produção e manutenção da diversidade cultural da Cidade e promover a mediação entre artesãos, atelier e comunidade local.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Objetivos Específicos ANTES Estratégias didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                           | <b>Objetivos Específicos APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| – Identificar:<br>ações que possibilitem o aprimoramento de técnicas de produção artesanal; ações solidárias que favoreçam a gestão participativa e o fortalecimento comunitário; ações mediadoras que estabeleçam proximidade e interação entre o artista e seu público consumidor.             | - Identificar e analisar ações que possibilitem o aprimoramento de técnicas de produção artesanal da população local direcionando os artesãos que se interessarem para o estabelecimento de relações com o Atelier (X);<br>- Identificar, analisar e promover ações solidárias que favoreçam a gestão participativa e o fortalecimento comunitário da população local a partir do estabelecimento do Atelier (X) como espaço de referência para os artesãos e cidadãos que possuem o conhecimento de técnicas artesanais que estão em desuso e que precisam ser resgatados como acervo do conhecimento cultural da cidade;<br>- Investigar, analisar e promover ações mediadoras que estabeleçam proximidade e interação entre os artistas artesãos e o público consumidor da comunidade local. |



**TABULAÇÃO TRANSFORMAÇÕES - MODALIDADE PRESENCIAL TERRITÓRIO 2**  
**Objetivos de pesquisa antes e depois das estratégias didáticas e metodologia: a construção de conhecimento**

| <b>P3</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>P3</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Objetivo Geral APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Realizar uma pesquisa, através de entrevistas e da experiência de direção musical da gravação do 1º cd de um grupo de reinado congales (em comemoração ao centenário do grupo) sobre como alguns reinadeiros, desde a corte aos “chefes” da Festa (Rei e Rainha Congos, Rei Bordão e Capitão Mor) aprendem a ser um artista popular.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Investigar e analisar, a partir experiência de direção musical da gravação do 1º cd do grupo de congadeiros da Corte Estrela do Oriente, em comemoração ao centenário do grupo, sobre como alguns componentes deste grupo constroem seu processo de aprendizagem como artistas populares.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Objetivos Específicos ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Objetivos Específicos APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- possibilitar o registro escrito e fonográfico de parte da história e memória do grupo congadeiro (X), assim como da festa de seu centenário de um modo geral, pois serão entrevistados, além dos reinadeiros desta corte, os reis e rainhas da festividade;</li> <li>- observar, pesquisar e registrar como se aprende a ser um artista popular, dentro de seus vários papéis vivenciados, sejam eles, de músicos, dançadores, cantores, reis, rainhas, e quem ou o que os legitima, quais os processos e ritos grupais de “iniciação” existentes (ou não);</li> <li>- preservar para as gerações presentes e futuras, (congadeiras ou não) em formato de cd e entrevistas, parte dos conhecimentos adquiridos através da história oral e parte do cancionário do Reinado do referido grupo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- pesquisar e registrar como se aprende a ser um artista popular no grupo congadeiro Corte Estrela do Oriente, dentro de seus vários papéis vivenciados, sejam eles, de músicos, dançadores, cantores, reis, rainhas, e quem ou o que os legitima;</li> <li>- realizar o registro escrito de parte da história e memória do grupo congadeiro Corte Estrela do Oriente, assim como da festa de comemoração do seu centenário;</li> <li>- documentar em formato de cd musical parte dos conhecimentos adquiridos através da história oral e parte do cancionário do grupo investigado durante a pesquisa.</li> </ul> |

| <b>P4</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>P4</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES Estratégias didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Objetivo Geral APÓS Estratégias didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Realizar uma investigação sobre o uso das festas religiosas como atrativo turístico.                                                                                                                                                                                                                                           | Investigar o potencial das festas religiosas como atrativo turístico para a cidade (X).                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Objetivos Específicos ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Objetivos Específicos APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar sobre o fomento que o turismo exerce sobre as festas religiosas, ajudando a manter viva sua cultura;</li> <li>-investigar sobre o uso de festas religiosas como manifestações de fé;</li> <li>-investigar sobre o uso de festas religiosas como formas de lazer</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar e analisar sobre a interferência do fomento que o turismo exerce sobre as festas religiosas na cidade y.</li> <li>- Investigar sobre o papel das festas religiosas como manifestações de fé e sua interferência no cotidiano da população local;</li> </ul> |

|           |                                                                                                                                                                                          |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| profano.. | - Investigar sobre o uso de festas religiosas como forma de lazer profano, ou seja as interferências advindas das mudanças sociais que estão ocorrendo nessas festas da comunidade local |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**TABULAÇÃO TRANSFORMAÇÕES - MODALIDADE PRESENCIAL TERRITÓRIO 2**  
**Objetivos de pesquisa antes e depois das estratégias didáticas e metodologia: a construção de conhecimento**

| <b>P5</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>P5</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Objetivo Geral APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Analisar as possibilidades da arte na promoção da inclusão na escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Investigar e analisar as possibilidades do Ensino de Artes Visuais na promoção da inclusão na escola formal, de alunos com necessidades especiais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Objetivos Específicos ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Objetivos Específicos APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a intervenção da arte no desenvolvimento social, cognitivo, psicológico dos alunos com necessidades especiais no processo de inclusão da escola;</li> <li>- valorizar a arte como caminho viável para a inclusão no âmbito escolar;</li> <li>- apresentar estudos que comprovem ser a arte sustentadora de meios para a realização do processo de inclusão nas escolas;</li> <li>- propor através de estudos ensaísticos, ações de sensibilização para mudanças atitudinais através da arte, visando à educação inclusiva;</li> <li>- estudar ao longo do trabalho, a importância do desenho em arte na formação da personalidade infantil.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar como o Ensino de Artes Visuais pode contribuir pra a inclusão de alunos com necessidades especiais.</li> <li>- Investigar ações didáticas com as Artes Visuais como caminho viável para a inclusão de alunos com necessidades especiais no âmbito escolar formal.</li> <li>- Investigar sobre trabalhos realizados com o Ensino de Artes Visuais para a realização do processo de inclusão nas escolas regulares, de alunos com necessidades especiais.</li> <li>- Propor através de estudos e ações de sensibilização, mudanças, no ensino de Artes Visuais na escola Z, visando educação inclusiva.</li> </ul> |
| <b>P6</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>P6</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Objetivo Geral ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Objetivo Geral APÓS Estratégias didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Realizar uma pesquisa bibliográfica a respeito do ensino da arte utilizando o desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições para a qualidade educacional.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Investigar em referências as contribuições do Ensino de Artes Visuais utilizando o desenho, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Objetivos Específicos ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Objetivos Específicos APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar a respeito do ensino da arte no Brasil, tais como seus elementos culturais;</li> <li>- refletir sobre a fundamentação do ensino do desenho, no processo do ensino-aprendizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</li> <li>- analisar a realidade das escolas que utilizam o desenho, no ensino da Arte no currículo escolar.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar sobre o Ensino de Arte no Brasil direcionado à séries iniciais do Ensino Fundamental.</li> <li>- Investigar em referências sobre teorias que abordam a importância do desenho no Ensino de Artes Visuais como expressão da criança.</li> <li>- Investigar em referências sobre a fundamentação didática e metodológica para o Ensino de Artes Visuais e sobre o desenho para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</li> <li>- Investigar na localidade X, escolas que trabalham com o desenho nas</li> </ul>                                                                                         |

|  |                                                                                |
|--|--------------------------------------------------------------------------------|
|  | séries iniciais do Ensino Fundamental, analisando suas abordagens pedagógicas. |
|--|--------------------------------------------------------------------------------|

**TABULAÇÃO TRANSFORMAÇÕES - MODALIDADE PRESENCIAL TERRITÓRIO 2**  
**Objetivos de pesquisa antes e depois das estratégias didáticas e metodologia: a construção de conhecimento**

| P7                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | P7                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Geral ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Objetivo Geral APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Este projeto objetiva pensar a arte com suas varias potencialidades dando enfoque ao seu aspecto terapêutico. A partir das novas tendências e formas diferentes de se fazer e ensinar arte pretende-se elaborar métodos que venham de encontro aos anseios destes alunos que vivem esta nova realidade e podem se beneficiar e muito de tudo que esta experiência artística pode proporcionar. Este trabalho pretende mostrar como a arte pode influenciar mudanças na vida dos alunos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Investigar didáticas para pensar a Arte com suas varias potencialidades no ensino em atelier e também promover o aprimoramento do processo criativo dos alunos pela apreciação de seus trabalhos..                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Objetivos Específicos ANTES Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Objetivos Específicos APÓS Estratégias Didáticas e Metodologia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar novos recursos que possam ser incorporados às práticas dos ateliêrs;</li> <li>- mostrar que é possível melhorar a concentração dos alunos;</li> <li>- apontar para os benefícios de trabalhar a arte em grupo;</li> <li>- demonstrar que todas as pessoas tem potencial criativo;</li> <li>- comprovar que a arte tem aspectos recreativos;</li> <li>- relacionar o fazer artístico com a elevação da autoestima;</li> <li>- investigar se é possível a obtenção de material artístico passível de ser interpretado;</li> <li>- apresentar os efeitos que as aulas de arte podem provocar em pessoas que se encontram em processo depressivo;</li> <li>- mostrar que a arte contemporânea pode contribuir nesta área da arte e não só em museus;</li> <li>- relatar algumas experiências bem sucedidas em aulas de arte;</li> <li>- analisar como a arte influencia os alunos de faixa etárias diferentes;</li> <li>- pesquisar quais técnicas artísticas devem ser utilizadas tendo em vista as diferentes personalidades dos alunos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar novos recursos didáticos, técnicos e materiais que podem ser incorporados às práticas de atelier de pintura em tela.</li> <li>- Investigar os benefícios de trabalhar a arte em grupo no atelier X.</li> <li>- Investigar como os alunos avaliam e pensam sobre seus trabalhos artísticos produzidos no atelier X.</li> <li>- Analisar e revelar as contribuições que o exercício da prática de pintura em tela, dos alunos do atelier X podem trazer aos aspectos sociais do seu cotidiano..</li> </ul> |

## ANEXOS

ANEXO A - RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 3 DE BRIL DE 2001 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf> >.

Acessado em 22/08/2010.

ANEXO B - BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.pdf)>.

Acessado em: 22/08/2010.

ANEXO C - BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, de 8 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de julho de 2007, Seção 1, p. 9.. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Disponível em:

<[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf)>. Acessado em: 19 de outubro de 2011

ANEXO D - BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004. Resolve sobre: credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior (IES) para oferta de cursos superiores a distância.

<[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port\\_4361.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf)>

Acessado em 12/10/2012

## RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001.

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “g”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e nos artigos 9º, incisos VII e IX, 44, inciso III, 46 e 48, §§ 1º e 3º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Parecer CNE/CES 142/2001, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 15 de março de 2001,

## RESOLVE:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação.

§ 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º A autorização de curso de pós-graduação *stricto sensu* aplica-se tão-somente ao projeto aprovado pelo CNE, fundamentado em relatório da CAPES.

§ 3º O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* dependem da aprovação do CNE, fundamentada no relatório de avaliação da CAPES.

§ 4º As instituições de ensino superior que, nos termos da legislação em vigor, gozem de autonomia para a criação de cursos de pós-graduação devem formalizar os pedidos de reconhecimento dos novos cursos por elas criados até, no máximo, 12 (doze) meses após o início do funcionamento dos mesmos.

§ 5º É condição indispensável para a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* a comprovação da prévia existência de grupo de pesquisa consolidado na mesma área de conhecimento do curso.

§ 6º Os pedidos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* devem ser apresentados à CAPES, respeitando-se as normas e procedimentos de avaliação estabelecidos por essa agência para o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos mediante formas de associação entre instituições brasileiras ou entre estas e instituições estrangeiras obedecem às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

Parágrafo único. A emissão de diploma de pós-graduação *stricto sensu* por instituição brasileira exige que a defesa da dissertação ou da tese seja nela realizada.

Art. 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.

§ 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais.

Art. 4º Os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* obtidos de instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em área afim.

§ 1º A universidade poderá, em casos excepcionais, solicitar parecer de instituição de ensino especializada na área de conhecimento na qual foi obtido o título.

§ 2º A universidade deve pronunciar-se sobre o pedido de reconhecimento no prazo de 6 (seis) meses da data de recepção do mesmo, fazendo o devido registro ou devolvendo a solicitação ao interessado, com a justificativa cabível.

§ 3º Esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de reconhecimento pelas universidades, cabe recurso à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 5º É admitida, excepcionalmente, a obtenção de título de doutor mediante defesa direta de tese, de acordo com o que estabelecerem as normas da universidade onde tal defesa for realizada.

§ 1º A defesa direta de tese de doutorado só pode ser feita em universidade que ofereça programa de doutorado reconhecido na mesma área de conhecimento.

§ 2º O diploma expedido após defesa direta de tese de doutorado tem validade nacional.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* os cursos designados como *MBA (Master Business Administration)* ou equivalentes.

§ 2º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior.

Art. 7º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do recredenciamento da instituição.

Art. 8º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 9º O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu* deverá ser constituído, necessariamente, por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido.

Art. 10 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 11 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 12 A instituição responsável pelo curso de pós-graduação *lato sensu* expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, assegurada, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem mencionar a área de conhecimento do curso e ser acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;

IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e

V – indicação do ato legal de credenciamento da instituição, no caso de cursos ministrados a distância.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem ter registro próprio na instituição que os expedir.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 13 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas a Resolução CFE 5/83, as Resoluções CNE/CES 2/96, 1/97 e 3/99 e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA  
Presidente da Câmara de Educação Superior



**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**

**DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006.**

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 80 e 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial.

§ 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

§ 2º Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.

Art. 3º O Ministério da Educação firmará convênios com as instituições públicas de ensino superior, credenciadas nos termos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 4º O Ministério da Educação firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter pólos de apoio presencial do Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 5º A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os pólos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB.

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de junho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 9.6.2006.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**  
**RESOLUÇÃO N° 1, DE 8 DE JUNHO DE 2007 (\*) (\*\*) (\*\*\*)**

*Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização.*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto nos arts. 9º, inciso VII, e 44, inciso III, da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CES n° 263/2006, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação em 18 de maio de 2007, publicado no DOU de 21 de maio de 2007, resolve:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação lato sensu aqueles cuja equivalência se ajuste aos termos desta Resolução.

§ 2º Excluem-se desta Resolução os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros.

§ 3º Os cursos de pós-graduação lato sensu são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

§ 4º As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e exclusivamente, na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido ao disposto nesta Resolução.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação lato sensu, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.

Art. 3º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação lato sensu deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 4º O corpo docente de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento)

destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pelo Ministério da Educação.

Art. 5º Os cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação lato sensu a distância somente poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (\*) Resolução CNE/CES 1/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de junho de 2007, Seção 1, pág. 9 (\*\*) O § 4º do art. 1º foi alterado pela Resolução CNE/CES nº 5, de 25 de setembro de 2008. (\*\*\*) O § 4º do art. 1º foi revogado pela Resolução CNE/CES nº 7, de 8 de setembro de 2011.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Art. 7º A instituição responsável pelo curso de pós-graduação lato sensu expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento, segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, sendo obrigatório, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência. § 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu devem mencionar a área de conhecimento do curso e serem acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;

IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e V - citação do ato legal de credenciamento da instituição.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, na modalidade presencial ou a distância, devem ser obrigatoriamente registrados pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 8º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os arts. 6º, 7º, 8º, 9º, 10, 11 e 12 da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, e demais disposições em contrário.

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA

**PORTARIA Nº 4.361, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2004**  
**(DOU de 30 de dezembro de 2004, Seção 1, páginas 66/67)**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004; o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001; o Decreto 5.225, de 1<sup>o</sup> de outubro de 2004; o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; a Portaria Ministerial nº 2.051, de 9 de julho de 2004; a Portaria Ministerial nº 3.643, de 9 de novembro de 2004, resolve:

Art. 1<sup>o</sup>. Os processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC.

§ 1<sup>o</sup>. O SAPIEnS/MEC é um sistema informatizado que possibilita a inserção de documentos, despachos e relatórios nos respectivos processos, por meio da Internet com utilização de tecnologias de informação, de forma a permitir a interação entre as instituições de educação superior e os órgãos do Ministério da Educação, visando a tramitação dos processos, o acompanhamento e o controle.

§ 2<sup>o</sup>. As informações constantes dos arquivos do SAPIEnS/MEC constituem, para todos os fins legais, a base de dados oficial do Ministério da Educação, em relação aos processos mencionados no *caput* deste Artigo.

§ 3<sup>o</sup>. A Secretaria de Educação Superior - SESu é o órgão gestor do SAPIEnS/MEC, podendo, para tanto, estabelecer normas, procedimentos e os critérios para acesso e utilização do Sistema, em consonância com as especificidades das atribuições da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

§ 4<sup>o</sup>. A Coordenação Geral de Informática e Telecomunicações – CEINF da SUBSECRETARIA DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS – SAA do MEC, é responsável pela infra-estrutura de redes e de servidores de aplicação do sistema SAPIEnS, em conformidade com as diretrizes da SESu.

§ 5<sup>o</sup>. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, é responsável pela infra-estrutura dos servidores de banco de dados referente ao sistema SAPIEnS, incluindo a manutenção e segurança das informações neles contidas, assegurando o acesso do sistema instalado nos servidores de aplicação da CEINF e as suas necessidades operacionais.

§ 6<sup>o</sup>. O MEC não se responsabilizará por solicitação de abertura de processos ou atendimento de recursos/diligências não informados no sistema SAPIEnS, por motivos de inserção de documentos de forma inadequada, falhas de comunicação,

congestionamento das linhas de comunicação bem como outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

§ 7º. Toda informação prestada em forma de arquivo e referenciada ou não nos processos arquivados, poderá ser excluída da base de dados do MEC, a critério da SESu, sendo de inteira responsabilidade da instituição, em caso de interesse, a conservação dos documentos originais.

§ 8º. A obtenção de usuário e senha, para acesso ao sistema SAPIEnS/MEC, deverá ser solicitada por meio das orientações contidas na tela de abertura do sistema, sendo que o registro do usuário e fornecimento de senha pela SESu não caracteriza abertura de processos de credenciamento e autorização de cursos.

§9º. As instituições interessadas deverão atualizar “o módulo documental” do sistema SAPIEnS/MEC, antes da abertura de novos processos no sistema.

§10. O registro gerado pela instituição no SAPIEnS/MEC somente será considerado como processo formal junto ao MEC quando a documentação exigida pela legislação for recebida pelo protocolo da SESu e registrada no Sistema de Informações de Documentos - SIDOC.

§11. Toda informação prestada na forma de arquivos no sistema SAPIEnS/MEC deverá respeitar o formato e os limites definidos pelo sistema.

Art. 2º. A protocolização de processos no Sistema SAPIEnS somente será efetivada após o pagamento no Banco do Brasil S.A, da importância de R\$ 1.000,00 (um mil reais), individual para cada processo, por meio de Guia de Recolhimento da União-GRU- Nome do Contribuinte/Recolhedor: o nome da Instituição ou pessoa que está efetuando o recolhimento; Nome da Unidade Favorecida: Secretaria de Educação Superior; Código de Recolhimento: 28832-2; Número de Referência: o nº do CNPJ da Instituição; Competência: mês e ano do recolhimento; Vencimento: dia, mês e ano do recolhimento; CNPJ ou CPF do Contribuinte: o nº do CNPJ ou CPF do Recolhedor; UG/Gestão: 150011/00001; (=) Valor do Principal: 1.000,00; (=) Valor Total: 1000,00.

§1º. O recolhimento definido no *caput* refere-se aos custos inerentes à análise documental estabelecida no Art. 3º da Portaria MEC nº 3.643/2004, no caso de processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições.

§2º. Não haverá devolução do valor recolhido para a protocolização dos processos.

§3º. Não haverá reaproveitamento do valor recolhido para a protocolização de novos processos.

Art. 3º. Os processos listados no artigo 1º desta Portaria, conforme suas especificidades, para serem protocolizados no SAPIEnS/MEC deverão conter:

- I – os documentos previstos no art. 20, do Decreto 3.860/2001;
- II – o plano de desenvolvimento institucional - PDI;
- III – o estatuto;
- IV – o regimento interno;
- V – o comprovante de recolhimento previsto no art. 2º desta Portaria;
- VI – a proposta dos projetos pedagógicos dos cursos solicitados;
- VII – a descrição da infra-estrutura, corpo docente, tutoria, plataforma de educação a distância, metodologia, equipes multidisciplinares, parcerias e pólos, bem como outros elementos específicos para educação superior a distância.

Parágrafo Único. Os processos de credenciamento de instituições, autorização de cursos superiores e aumento de vagas, também deverão conter proposta específica com análise crítica e propositiva que atenda aos critérios de necessidade e responsabilidade social das instituições de educação superior, redução de desigualdades sociais e regionais, e ações afirmativas na promoção de igualdade de condições com vistas à inclusão social.

Art. 4º. Para a protocolização dos pedidos de credenciamento e reconhecimento de universidades e centros universitários, desde que atendam aos requisitos do art. 21, do Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001 e art. 8º, da Resolução MEC/CNE/CES nº 10, de 11 de março de 2002, exige-se a apresentação dos documentos previstos nos incisos I, II, III e V do artigo 3º desta Portaria.

Art. 5º. Para a protocolização dos pedidos de credenciamento e reconhecimento de faculdades integradas, faculdades, faculdades de tecnologia, institutos superiores ou escolas superiores exige-se a apresentação dos documentos previstos nos incisos I, II, IV, V e VI do artigo 3º desta Portaria.

Art. 6º. Os pedidos de autorização de cursos superiores de novas instituições, embora vinculados ao processo de credenciamento, devem ser protocolizados individualmente.

Art. 7º. O credenciamento não poderá ser solicitado quando titulares e dirigentes integrarem outras instituições ou mantenedoras que comprovadamente tenham cometido irregularidades ou tenham sofrido punições nos últimos 5 (cinco) anos.

Art. 8º. Para a protocolização dos pedidos de credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância exige-se apresentação dos documentos previstos nos incisos I, II, III, IV, V, VI e VII do artigo 3º desta Portaria, e outros em consonância com a legislação específica vigente.

Parágrafo único. Caberá a SESu ou a SETEC encaminhar, de acordo com a natureza do curso, o respectivo relatório da avaliação *in loco* ao Conselho Nacional de Educação com recomendação sobre o credenciamento ou reconhecimento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância.

Art. 9º. A protocolização de pedido de autorização de novos cursos superiores, presenciais ou a distância, ou de aumento de vagas, por faculdades integradas, faculdades, faculdades de tecnologia, institutos superiores ou escolas superiores credenciadas, está condicionada a apresentação dos documentos previstos nos incisos I, III, IV, V e VI do artigo 3º desta Portaria.



§ 1.º Nos casos previstos no *caput* deverá haver previsão dos cursos no Plano de Desenvolvimento Institucional aprovado, bem como a instituição deverá atualizar os documentos previstos no art. 20, do Decreto 3.860/2001;

§ 2.º Do requerimento de que trata o *caput* deste artigo deverá constar a denominação e a modalidade do curso, a área de conhecimento de vinculação, o ato de autorização do curso e de credenciamento da instituição de educação superior, o endereço para a oferta do curso.

§ 3.º No caso de processos de autorização de cursos superiores a distância, também deverão ser apresentados os documentos previstos no inciso VII do artigo 3º desta Portaria.

§ 4.º No caso de processos de autorização de cursos superiores de tecnologia, também deverá ser informada a área profissional vinculada ao curso.

Art. 10. A protocolização de pedido de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento de cursos superiores está condicionada a apresentação dos documentos previstos nos incisos I, V e VI do artigo 3º desta Portaria..

§ 1.º As instituições de educação superior deverão solicitar o reconhecimento de seus cursos quando os mesmos completarem 50% do tempo de integralização de seu projeto curricular, e deverão solicitar a renovação de reconhecimento quando decorridos 50% do prazo concedido no último ato de reconhecimento.

§ 2.º Do requerimento de que trata o *caput* deste artigo deverá constar a denominação e a modalidade do curso, a área de conhecimento de vinculação, o ato de autorização do curso e de credenciamento da instituição de educação superior, o endereço de funcionamento do curso, conforme consta no SiedSup.

§ 3.º No caso de processos de reconhecimento de cursos superiores a distância, também, deverão ser apresentados os documentos previstos no inciso VII do artigo 3º desta Portaria.

§ 4.º No caso de processos de autorização de cursos superiores de tecnologia, também deverá ser informada a área profissional vinculada ao curso.

Art. 11. A protocolização de pedido de cursos fora de sede pelas universidades está condicionada a apresentação dos documentos previstos nos incisos I, III, IV, V e VI do artigo 3º desta Portaria.

Parágrafo Único. Nos processos referidos no *caput* deverá haver previsão dos cursos no Plano de Desenvolvimento Institucional aprovado, bem como a atualização dos documentos previstos no art. 20, do Decreto 3.860/2001.

Art. 12. A protocolização de pedido de transferência de manutenção está condicionada a apresentação dos documentos previstos nos incisos I, III, IV, V e VI do artigo 3º desta Portaria e outros em consonância com a legislação específica vigente.

Parágrafo Único. Nos processos referidos no *caput* deverá ser apresentado relatório de auditoria independente, bem como a atualização dos documentos previstos no art. 20 do Decreto 3.860/2001.

Art. 13. Será sustada a tramitação dos processos quando a mantenedora ou a instituição de educação superior por ela mantida estiver submetida à sindicância ou inquérito administrativo, envolvendo questões afetas a esta portaria.

Art. 14. Caberá à SESu e à SETEC a recomendação de deferimento, a decisão de indeferimento ou de arquivamento dos processos protocolizados no MEC pelas instituições de educação superior vinculadas ao sistema federal de ensino.

§ 1º. A recomendação de deferimento dos pedidos formulados pelas instituições será encaminhada ao Ministro da Educação pela SESu ou SETEC para apreciação e decisão.

§ 2º. Quando se tratar de processos relativos à educação superior a distância, a SESu ou a SETEC encaminhará o seu relatório ao Conselho Nacional de Educação para deliberação.

§ 3º. A decisão de indeferimento ou de arquivamento do processo poderá ocorrer caso seja constatado o não atendimento aos requisitos de habilitação previstos no artigo 20 do Decreto nº 3860, de 09 de julho de 2001, a não recomendação do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI ou avaliações negativas de instituições e/ou cursos.

Art. 15. A SESu e a SETEC são responsáveis pelas análises dos documentos constantes dos incisos I, II, III, IV e V do artigo 3º desta Portaria, integrantes dos pedidos protocolizados pelas instituições de educação superior.

§ 1º. Denomina-se diligência o procedimento, utilizado pela SESu e SETEC, destinado a esclarecer ou a complementar o processo com informações e/ou documentos adicionais.

§ 2º. Instaurada a diligência, será a mantenedora ou a IES comunicada por ofício, dos documentos a serem complementados, dos itens a serem esclarecidos ou dos aspectos adicionais a serem atendidos para a conclusão das análises.

§ 2º. O prazo para cumprimento das diligências, pelas mantenedoras ou IES, será de 10 (dez) dias, contados da data de devolução, pelo Correio, ao Protocolo da SESu/MEC, do Aviso de Recebimento (AR) por parte da instituição.

§ 4º. Constatado o cumprimento da diligência e o atendimento das deficiências apontadas, o processo retornará ao curso regular de análise.

Art. 16. O arquivamento do processo dar-se-á quando não couber instauração de diligência, quando seu cumprimento for insatisfatório, ou quando ocorrer decurso do prazo estipulado.

Art. 17. O despacho da decisão de indeferimento ou de arquivamento de processos da SESu e SETEC será registrado eletronicamente e publicado em resumo no Diário Oficial da União.

Art. 18. Das decisões proferidas pela SESu e SETEC cabe recurso administrativo ao Secretário de Educação Superior ou ao Secretário de Educação Profissional e Tecnológica.

Art. 19. Os prazos para interposição de recurso iniciam a partir da ciência ou da divulgação oficial da decisão recorrida, excluindo-se da contagem o dia do começo e incluindo-se o do vencimento.

§ 1º O interessado poderá apresentar recurso à autoridade que proferiu a decisão, no prazo de 30 (trinta) dias, contados da ciência da decisão recorrida ou da divulgação oficial da decisão por intermédio de despacho publicado no Diário Oficial da União.

§ 2º A autoridade que proferiu a decisão poderá reconsiderá-la, no prazo de 5 (cinco) dias, ou no mesmo prazo, encaminhar o recurso, devidamente informado, ao Secretário de Educação Superior ou ao Secretário de Educação Profissional e Tecnológica.

Art. 20. O recurso será interposto por meio de requerimento, formulado eletronicamente por intermédio do sistema SAPIEnS, expondo o recorrente os fundamentos do pedido de reexame, podendo juntar os documentos que julgar convenientes.

§ 1º Na apreciação do recurso o Secretário da SESu e o Secretário da SETEC poderão solicitar a manifestação do Conselho Nacional de Educação.

§ 2º A consulta a que se refere o parágrafo anterior será obrigatória para a instrução de recursos contra decisões proferidas em processos de credenciamento e credenciamento de universidades e centros universitários e de autorização e reconhecimento dos cursos superiores previstos nos artigos 27 e 28 do Dec. nº 3.860, de 9 de julho de 2001.

Art. 21. No caso de decisão final desfavorável nos processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de autorização prévia de funcionamento de cursos superiores, inclusive os fora de sede em universidades, os interessados só poderão apresentar nova solicitação relativa ao mesmo curso ou instituição decorrido o prazo de dois anos, a contar da publicação do ato, nos termos do disposto no art. 34, § 2º, do Dec. nº 3.860, de 2001.

§ 1º Em qualquer fase da análise do pedido formulado pela IES ou entidade mantenedora, a SESu e a SETEC poderá promover diligência destinada a esclarecer ou a complementar a instrução do processo e, a seu exclusivo critério, solicitar a juntada de documentos.

§ 2º Verificado o não atendimento dos requisitos de habilitação relacionados no artigo 20 do Decreto 3.860, de 2001, o processo será arquivado, sem exame do mérito, facultada à entidade interessada apresentar recurso desta decisão.

§ 3º Na hipótese prevista no parágrafo anterior não se aplica a vedação de que trata o *caput* deste artigo.

§ 4º. Caso a decisão seja pelo provimento do recurso, será restaurado o trâmite regular do processo.

Art. 22. O despacho com a decisão do Secretário da SESu ou o Secretário da SETEC será registrado eletronicamente no respectivo processo e publicado em resumo no Diário Oficial da União.

Art. 23. As deliberações pelo arquivamento, pelo deferimento ou pelo indeferimento em processos de credenciamento e recredenciamento de universidades e centros universitários e de autorização e reconhecimento de cursos superiores previstos nos artigos. 27 e 28 do Decreto nº 3860, de 2001, são de competência exclusiva da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

§ 1º. Caberá à SESu, nos casos previstos no caput, recomendar o arquivamento, deferimento ou indeferimento do pedido à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Caso a deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação seja pelo acolhimento das recomendações da SESu, adotar-se-ão os procedimentos pertinentes àquela instância, para a interposição de eventuais recursos.

Art. 24. O arquivamento dar-se-á por solicitação da entidade interessada, ausência ou desistência de interposição de recurso, ou ainda por decisão final da área competente, da qual não caiba mais recurso.

Parágrafo único. No arquivamento previsto no caput não se aplica a vedação de que trata o artigo 20 desta Portaria.

Art. 25 - A instituição credenciada e os cursos autorizados deverão iniciar seu funcionamento no prazo de até doze meses, contando da data da publicação do respectivo ato legal, findo o qual este ficará automaticamente revogado.

Parágrafo único. Fica vedada neste período, a transferência dos cursos e da instituição para outra mantenedora.

Art. 25. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as Portarias n.º 637, de 13 de maio de 1997; n.º 639, de 13 de maio de 1997; n.º 641, de 13 de maio de 1997; n.º 877, de 30 de julho de 1997; n.º 946, de 15 de agosto de 1997; n.º 323, de 31 de janeiro de 2002; n.º 859, de 24 de outubro de 2002, n.º 3.131, de 8 de novembro de 2002, n.º 301, de 7 de abril de 1998, n.º 2.402, de 9 de novembro de 2001; n. 1.647, de 25 de novembro de 1999; n. 064, de 12 de janeiro de 2001; n. 445, de 31 de março de 2000 e demais disposições em contrário.

TARSO GENRO