

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

## FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

### **Linha de Pesquisa**

Culturas da Imagem e Processos de Mediação

### **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Experiências de Mediação com Artefatos Didáticos no Contexto da Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás no Curso de Especialização *África em Arte-Educação: Construção de Objetos Pedagógicos*.

### **Mestrando**

Nicolas Andres Gualtieri

### **Orientador**

Prof. Dr. Raimundo Martins



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

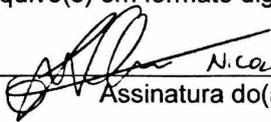
Nome completo do autor: NICOLAS ANDRÉS GUALTIERI

Título do trabalho: Experiências de Mediação com Artefatos Didáticos no Contexto da Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás no Curso de Especialização África em Arte-Educação: Construção de Objetos Pedagógicos.

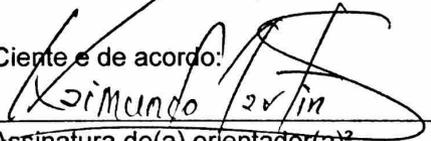
**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
N. COLAS ANDRÉS GUALTIERI  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 13/12/2017

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

**PPGACV**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ARTES E CULTURA VISUAL



CIAR  **UFG**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência para obtenção de título de Mestre em Arte e Cultura Visual, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, sob orientação do Prof. Dr. Raimundo Martins.

**Mestrando**

Nicolas Andres Gualtieri

**Orientador**

Prof. Dr. Raimundo Martins

GOIÂNIA • GOIÁS • BRASIL

ANO 2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gualtieri, Nicolas Andres

Experiências de Mediação com Artefatos Didáticos no Contexto da Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás no Curso de Especialização África em Arte-Educação: Construção de Objetos Pedagógicos. [manuscrito] / Nicolas Andres Gualtieri. - 2017. CCXLI, 241 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação a distância. 2. Artefatos didáticos. 3. Experiências. 4. Visualidades. 5. Design. I. Martins, Raimundo, orient. II. Título.

CDU 159.9

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL  
Campus Samambaia – Caixa Postal 131 – CEP: 74.001-970 – Goiânia/GO.  
Fones: (62) 3521-1440 www.fav.ufg.br/culturavisual

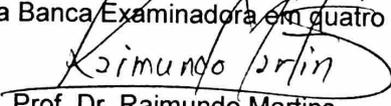
Ata nº 018/2017 da reunião da banca examinadora da defesa de dissertação de **NICOLAS ANDRES GUALTIERI** - Aos treze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezessete (13/12/2017), às 9h00min, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Professores Doutores: Raimundo Martins da Silva Filho (FAV/UFG) – orientador, Fernando Nelson Miranda Somma (UDELAR) e José Maria Gonçalves da Silva Ribeiro (FAV/UFG) para, sob a presidência do primeiro, e em sessão pública realizada no Auditório da Faculdade de Artes Visuais, Campus Samambaia, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO COM ARTEFATOS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO ÁFRICA EM ARTE-EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE OBJETOS PEDAGÓGICOS, em nível de Mestrado, área de concentração em Arte, Cultura e Visualidades, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, de autoria de NICOLAS ANDRES GUALTIERI, discente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora Raimundo Martins da Silva Filho, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando. Terminada a arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº. 1403/2016 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, a dissertação foi considerada aprovada por unanimidade, com as seguintes observações por parte da banca

- Revisar questões formais apontadas pela banca na estrutura da dissertação?
- Substituir o conceito de "opinião" por um termo mais adequado.

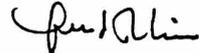
Cumpridas as formalidades de pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e para constar eu, Alzira Martins Prado, secretária do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, lavrei a presente Ata que depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em quatro vias de igual teor.



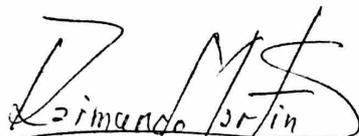
Prof. Dr. Fernando Miranda  
Membro - UDELAR



Prof. Dr. Raimundo Martins  
Presidente - FAV/UFG



Prof. Dr. José Maria Gonçalves da Silva Ribeiro  
Membro - FAV/UFG



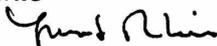
Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV/UFG)

**Orientador**



Prof. Dr. Fernando Miranda (UDELAR)

**Membro Externo**



Prof. Dr. José Maria Gonçalves da Silva Ribeiro (FAV/UFG)

**Membro Interno**

Profª. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães (FAV/UFG)

**Suplente Interno**

Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana (UFMA)

**Suplente Externo**

13 DE DEZEMBRO DE 2017

GOIÂNIA · GOIÁS · BRASIL



**BANCA  
EXAMINA  
DORA**



Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV/UFG)

**Orientador**

Prof. Dr. Fernando Miranda (UDELAR)

**Membro Externo**

Prof. Dr. José Maria Gonçalves da Silva Ribeiro (FAV/UFG)

**Membro Interno**

Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana (UFMA)

**Suplente Externo**

Prof. Dra. Leda Maria de Barros Guimaraes (FAV/UFG)

**Suplente Interno**

13 DE DEZEMBRO DE 2017

GOIÂNIA • GOIÁS • BRASIL

**PARA  
TODOS  
ELLOS  
>**

Meus pais me ensinaram a ser grato e perseverante, por isso dedico minhas conquistas a eles, Jorge e Cristina. Também agradeço o eterno laço de amor com meus irmãos Agustin e Noelia, que embora as distâncias, nossos corações permanecem juntos. Com imenso carinho dedico também a Olga, Mercedes e a minha “abuela” Nely, três mulheres torcedoras que recarregam minhas energias em cada visita em casa.

Agradeço o imenso acompanhamento do meu orientador, pelas horas de atenção e compromisso, professor Raimundo Martins. Pelo esforço constante, embora os problemas pessoais. Para ele todo meu respeito: como verdadeiro profissional da área, dedicado, tolerante, que compreende seus alunos e orientandos. Obrigado pelo exemplo na vocação docente.

Sou Grato ao programa de PPGACV da UFG e a CAPES pela ajuda constante, a bolsa de assistência a pesquisa e pela luta por uma educação de qualidade, livre, gratuita e de acesso universal. Estendo aos professores do programa e colegas com os quais compartilhei aulas, palestras e grupos de pesquisa.

A minha “co-orientadora lingüística” e amiga Laura, por cada hora de leitura, correção e releitura. Por anos de amizade e eterna torcida presencial e a distância, por este sonho do mestrado internacional que nos animamos a realizar com esforço e dedicação.

A equipe do CIAR/UFG pelos anos compartilhados, pela oportunidade de trabalharmos juntos, pela experiência e vocação do trabalho cotidiano. Pelo coração, a pesquisa e cada hora dedicada a melhorar o ensino a distancia da UFG com poucos recursos, mas com muita criatividade e profissionalismo. Para todos eles, meu respeito. Obrigado principalmente a Ana, Sílvia, Flávio e Wagner.

Para Ana Flávia, Ítala, Laryssa, Leandro, Mateus, Nádhya e Víctor. Porque Goiânia é meu lar graças ao carinho e acompanhamento de vocês. Nunca deixem de sorrir, de brigar e serem essas pessoas maravilhosas que são. Merecem o melhor por serem, não só excelentes pessoas, como também profissionais destacados da área. Torcerei sempre por vocês da mesma maneira que torcem por mim.

Para Camila e Sonia, com eterno agradecimento a tantos anos de companhia e risos, e principalmente por estes últimos meses, onde a vida nos colocou mais perto e onde um obrigado não é suficiente. Sou, e serei, sempre grato por me ajudarem e abrirem a porta de sua casa para mim. Obrigado por ser família.

Aos amigos que estão longe mas que nunca deixaram de estar presentes: Cesu, Dani, Florencia, Leandro, Paula, Ruben e Santi. A eles todo meu agradecimento, por me demonstrarem que existem os abraços fortes a distância e por sempre me esperarem com um sorriso. Também aos meus colegas, que me iniciaram e torceram sempre nesta corrida acadêmica: Chiara, Flor, Franco, Menena, Pauli, e Pili.

Agradeço também a Clarisse, Chiquinha, Geraldo, Guilherme, Hildevania, Lara e Luis, minha família goiana. Obrigado por me receber como filho, neto e amigo. Agradeço a todo o povo brasileiro a gentileza de me receberem. Esse é o Brasil que levarei sempre comigo. Também quero estender meus agradecimentos a Caio, Daniel, Josy e Korran por estarem presentes.

A ele, Geovanni, uma pessoa excepcional que até hoje me ensina o valor de querer e amar, lutar e conseguir, sonhar e voar. Obrigado por nunca me deixar sozinho. Por ser o torcedor número um, por me ajudar para não desistir quando todo fica difícil. Não seria possível sem você, obrigado por ser tão incondicional.

A Frida e Doritos, por sempre ficarem me esperando em casa.

<

**GRA**

**CIAS**

**RESU  
MO  
V**

**ABS  
TRAC  
V**

Este projeto visa analisar a relação entre as experiências cotidianas dos alunos que participaram do curso de especialização *África em Arte-Educação: Construção de Objetos Pedagógicos* (modalidade à distância) e os artefatos didáticos audiovisuais, produzidos pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede, da Universidade Federal de Goiás. Foram recolhidos os relatos e as experiências de cinco alunos que participaram do curso, a fim de fazer uma avaliação e receber sugestões que permitam melhorar os processos de mediação entre aluno-professor e, especialmente, a produção de materiais didáticos audiovisuais para os cursos de modalidade a distância, no contexto da Universidade Federal de Goiás.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Educação a distância - Artefatos didáticos - Experiências - Visualidades

The following paper aims the relationship between students, their daily experiences at *África em Arte-Educação: Construção de Objetos Pedagógicos*, a distance learning graduate course and audiovisual didactic artifacts, made by the CIAR-UFG (Centro Integrado de Aprendizagem em Rede). Five student stories were collected from this course, in order to get a critical evaluation and collecting feedbacks that will help improve the student-professor relationship, and especially the creation of audiovisual didactic content for distance learning courses at Universidade Federal de Goiás.

#### **KEYWORDS**

Distance learning - Didactic artifacts - Experiences - Visuals

# LISTA DE FIGURAS E TABELAS

v

## FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Nicolas, Doritos e Frida, os percursos e as bagagens.....	31
<b>Figura 2</b> - Mapa dos pólos de apoio da EaD no contexto da UFG.....	66
<b>Figura 3</b> - Fotografia da equipe do CIAR/UFG no ano de 2014.....	68
<b>Figura 4</b> - A equipe de produção do CIAR/UFG.....	71
<b>Figura 5</b> - Materiais didáticos impressos produzidos pelo CIAR.....	74
<b>Figura 6</b> - Materiais didáticos multimídia produzidos pelo CIAR .....	76
<b>Figura 7</b> - Ebook multimídia produzido pelo CIAR .....	77
<b>Figura 8</b> - Materiais didáticos audiovisual produzidos pelo CIAR.....	79
<b>Figura 9</b> - Experiências de ensino-aprendizagem a distância.....	91
<b>Figura 10</b> - Experiências de ensino-aprendizagem.....	92
<b>Figura 11</b> - Experiências mediadas pelos dispositivos tecnológicos.....	94
<b>Figura 12</b> - Canal de Youtube do CIAR/UFG.....	99
<b>Figura 13</b> - Capturas de três vídeo aulas com técnicas audiovisuais.....	101
<b>Figura 14</b> - Google Analytics do canal do CIAR/UFG no Youtube.....	103
<b>Figura 15</b> - Gráfico do Google Analytics do canal do CIAR/UFG.....	103
<b>Figura 16</b> - Notícia do portal da Universidade Federal de Goiás.....	105
<b>Figura 17</b> - Captura de vídeo aulas. Animação Stop Motion.....	106

<b>Figura 18</b> - Captura de vídeo aulas. Animação Motion Graphics.....	106
<b>Figura 19</b> - Alunos-espectadores em diversos suportes e locais.....	115
<b>Figura 20</b> - Procedimento realizado.....	139
<b>Figura 21</b> - Postagem em 19/07/2015.....	143
<b>Figura 22</b> - Postagem em 08/10/2014.....	144
<b>Figura 23</b> - Fotografias dos encontros.....	146
<b>Figura 24</b> - Visualidades do espaço virtual.....	147
<b>Figura 25</b> - Mapa animado 1. Canal de Youtube da coordenadora.....	148
<b>Figura 26</b> - Mapa animado 1. Postagem do dia 22/05/2015.....	148
<b>Figura 27</b> - Primeira instância do processo de produção.....	162
<b>Figura 28</b> - Primeira instância do processo de produção.....	163
<b>Figura 29</b> - Segunda instância do processo de produção.....	164
<b>Figura 30</b> - Segunda instância do processo de produção.....	164
<b>Figura 31</b> - Terceira instância do processo de produção.....	165
<b>Figura 32</b> - Variáveis de cores e aplicações.....	165
<b>Figura 33</b> - Identidade visual aplicada a diversos objetos.....	166
<b>Figura 34</b> - Identidade visual aplicada a diversos objetos.....	167
<b>Figura 35</b> - Abertura do E-book interativo.....	168

<b>Figura 36</b> - Galeria de imagens do E-book interativo.....	168
<b>Figura 37</b> - Layout do E-book.....	169
<b>Figura 38</b> - Atividades interativo.....	169
<b>Figura 39</b> - Visualidades na tela.....	170
<b>Figura 40</b> - Ilustrações digitais em movimento.....	172
<b>Figura 41</b> - Abertura das animações digitais.....	173
<b>Figura 42</b> - Fechamento com atividades.....	174
<b>Figura 43</b> - Escola Professor Oscarino Caetano de Rezende.....	179
<b>Figura 44</b> - Visualidades da escola.....	180
<b>Figura 45</b> - Visualidades da escola.....	181
<b>Figura 46</b> - Bonecas Abayomi realizadas pelos alunos.....	185
<b>Figura 47</b> - Luciene e os alunos.....	188

## **TABELAS**

<b>Tabela 01</b> - Lista de anos e eventos relevantes na EaD no Brasil.....	55
---	----

# SUMÁ RIO >

## INTRODUÇÃO

• PÁGINA 22

## APRESENTAÇÃO

*“Quem sou eu para falar!”* • PÁGINA 36

## CAPÍTULO 1

*Posicionamentos frente ao Ensino a Distância e materiais didáticos entre imagens, artefatos e viradas* • PÁGINA 40

**1.1.** Algumas noções sobre educação e influências na construção da EaD • PÁGINA 42

**1.2.** Educação a distância • PÁGINA 45

**1.3.** Educação a distância no Brasil: histórias, contextos e abordagens • PÁGINA 50

**1.4.** Ensino a distância no contexto da Universidade Federal de Goiás (UFG) • PÁGINA 56

**1.5.** O Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR/UFG) • PÁGINA 70

**1.6.** Produção de material didático • PÁGINA 75

**1.7.** A virada visual e o papel da imagem na sociedade e na produção de material didático • [PÁGINA 86](#)

**1.8.** Mediações • [PÁGINA 90](#)

**1.9.** Artefatos • [PÁGINA 93](#)

**1.10.** Experiências • [PÁGINA 95](#)

**1.11.** A produção de um artefato audiovisual no CIAR: vídeo aulas • [PÁGINA 102](#)

**1.12.** Linguagens do design audiovisual • [PÁGINA 106](#)

**1.13.** Características particulares dos materiais audiovisuais • [PÁGINA 114](#)

**1.14.** O aluno-espectador e suas experiências com artefatos audiovisuais • [PÁGINA 117](#)

## **CAPÍTULO 2**

*Abordagem metodológica, recortes e interações* • [PÁGINA 130](#)

**2.1.** Pergunta e objetivos • [PÁGINA 131](#)

**2.2.** Pesquisa qualitativa e etnografia • [PÁGINA 133](#)

**2.3.** Descrição etnográfica • [PÁGINA 135](#)

**2.4.** Observação participante • PÁGINA 138

**2.5.** Entrevista semiestruturada • PÁGINA 141

**2.6.** A seleção dos participantes para as entrevistas desde a perspectiva da Antropologia Visual e Digital • PÁGINA 144

**2.6.1.** Antropologia Visual e Digital • PÁGINA 146

**2.6.2.** Performances digitais, contatos e interações • PÁGINA 148

**2.6.3.** Os contatos • PÁGINA 157

## **CAPÍTULO 3**

*África em Arte-Educação: Produção de Objetos Pedagógicos. Mapas, vozes. Construções e desconstruções* • PÁGINA 162

**3.1.** A proposta do curso • PÁGINA 164

**3.2.** A experiência de produzir material didático para o curso • PÁGINA 167

**3.3.** Os mapas animados • PÁGINA 177

**3.4.** Repercussões do curso • PÁGINA 182

**3.5.** Vozes, percursos e impressões • PÁGINA 184

## **CAPÍTULO 4**

*Considerações Finais* • PÁGINA 210

**4.1.** Para matar as *saudades...* • PÁGINA 217

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

• PÁGINA 220

## **ANEXOS**

Anexo 1: Termos de Consentimento  
Livre e Esclarecido (TCLE) • PÁGINA 230

## **APÊNDICES**

Apêndice 1: Roteiro para as  
entrevistas individuais • PÁGINA 240

<

EXPE

RIÊN

CIAS

**INTRO**

—

**DUÇÃO**

Algumas histórias começam como resultado de lembranças emotivas que são muito significativas para nós. Da mesma maneira, algumas pesquisas surgem a partir das experiências pessoais em diversos campos do conhecimento que nos marcam, inquietam e falam a respeito de nós porque “nossas formas são o conteúdo da nossa existência, assim como os discursos e realizações simbólicas que preferimos e promovemos cotidianamente dão a forma a nossas imagens” (VICTORIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 50). Minha experiência no desenvolvimento de material didático no Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás (CIAR/UFG) há mais de três anos, me leva a identificar o que considero um dos principais problemas da Educação a Distância (EaD<sup>1</sup>) no contexto da Universidade Federal de Goiás (UFG): a ausência de uma abordagem institucional, sistemática, que considere a participação, crítica e sugestões dos alunos sobre a qualidade e utilidade dos materiais didáticos. Essa ausência preocupa a todos os atores envolvidos nesse processo educacional, visto que torna visível a falta de tempo para ouvir os comentários dos alunos.

Trabalhamos e produzimos imagens e materiais didáticos sem ter noção de quem está assistindo do outro lado da tela, ou, sem saber como esses espectadores estão reagindo, e o quê e como estão aprendendo ao utilizar os referidos materiais. Através de objetos interativos e visualmente atraentes, tentamos criar novas experiências para os alunos, mas sem necessariamente conhecer e, conseqüentemente, relacioná-los às experiências do cotidiano, do dia a dia. Nesse contexto, esta pesquisa se propõe a coletar e discutir

---

**1-** A abreviatura EaD é empregado em varios momentos para indicar Ensino a Distância ou Educação a Distância. Nesta pesquisa, ambos termos são considerados como sinônimos.

as observações dos alunos que participaram do curso a distância *África em Arte-Educação: Construção de Objetos Pedagógicos*, para gerar um diálogo entre as experiências cotidianas que eles vivenciam, os processos de mediação utilizados pelos professores e os materiais didáticos audiovisuais desenvolvidos para o curso. Preocupa-se, também, por contribuir de maneira mais efetiva para a construção de melhores experiências didáticas e pedagógicas de professores, tutores e alunos que participam da EaD na UFG.

Tomei a liberdade de escrever uma apresentação na qual aponto alguns aspectos que considero relevantes da minha vida e formação acadêmica. Desta maneira, espero que o leitor consiga, em alguns momentos, se posicionar desde o meu olhar. A apresentação tem a intenção de colocar no caminho do leitor muitas coisas que formam parte da minha bagagem de vida e que, de uma forma ou outra, contribuíram na tomada de decisões em relação aos recortes e abordagens escolhidas para o desenvolvimento deste projeto.

Para iniciar esta jornada, o primeiro capítulo apresenta o posicionamento e contextualização da pesquisa frente à educação e particularmente a educação a distância, focando na Universidade Federal de Goiás e na origem do CIAR/UFG como atual órgão de mediação e desenvolvimento de material didático para EaD. Além disso, este capítulo posiciona o problema da pesquisa nas abordagens propostas pela linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV) da UFG. Os conceitos aqui discutidos - cultura visual, imagem, artefatos, mediações e espectador - propõem uma nova maneira de compreender as relações produzidas entre a modalidade de educação a distância e o desenvolvimento de artefatos didáticos.

O segundo capítulo adentra a abordagem metodológica e as delimitações do projeto. São desenvolvidos os conceitos de observação participante, etnografia, entrevista semiestruturada e abordagens da antropologia digital apresentando como foram realizados os recortes da pesquisa e de que maneira foram escolhidos os participantes para as entrevistas.

O capítulo terceiro apresenta o curso *África em Arte-educação: Produção de Objetos Pedagógicos*, os seus objetivos e as particularidades que me levaram a escolhê-lo para fazer parte desta pesquisa. Além disso, é narrada a experiência de produção de material didático para este curso destacando as características principais dos mapas animados e as particularidades do trabalho colaborativo com a coordenadora do curso. Discuto, também, as observações, detalhes, experiências e interações relevantes das entrevistas, visando compreender os aspectos positivos e negativos de um aluno que participou de um curso no contexto do EaD na UFG. Concluo o capítulo fazendo algumas reflexões em relação a futuros desdobramentos desta pesquisa para o desenvolvimento de materiais didáticos para EaD no contexto do CIAR/UFG.

No último capítulo, apresento de forma sintética algumas conclusões gerais destacando elementos que considero pertinentes da pesquisa, projetando novas portas, percursos e possibilidades de análise a partir desta investigação.



**APRESE**

**-**

**NTAÇÃO**

# “QUEM SOU EU PARA FALAR!”

Uma das principais reflexões que trago como estudante-pesquisador na linha de pesquisa em Culturas da Imagem e Processos de Mediação do PPGACV da Faculdade de Artes Visuais (FAV) é que ao nos deparar frente a um problema de estudo, devemos contemplar diferentes vertentes, experiências e caminhos pessoais. Por isso, é preciso me posicionar como estudante do PPGACV, com 26 anos, Bacharel em Design Gráfico e Comunicação Visual (minha graduação) e como especialista em Histórias e Narrativas Audiovisuais. Me colocando como uma pessoa “chamada” para trabalhar com educação, objetivo que hoje me motiva a realizar o mestrado, e produtor de material audiovisual para educação a distância no contexto do CIAR/UFG. Amante dos cactos, cinéfilo, “viciado em series”, fotógrafo amador, estrangeiro, argentino, santafesino (oriundo de Santa Fe, Argentina) e, uma vez na vida, intercambista. Goianiense há mais de três anos, amigo e vizinho, falante de espanhol e português (muitas vezes portunhol). O mais novo de três irmãos, um dado que não resulta menor é o fato de minha irmã mais velha atuar como mis-

sionária no Benin, África. Minhas relações familiares acontecem atualmente mediadas através de telas e meios digitais (Skype, Whatsapp, etc.). Deve ser por isso que me considero uma pessoa que aprendeu a se deslumbrar e a valorizar intensamente as imagens e as relações a distância. Gosto de chirmarão mais do que café, mas aprendi que o café pode ser um bom companheiro para as minhas manhãs. Não gosto de comparar culturas, senão de vivenciá-las intimamente, foi nesta terra multicultural que aprendi verdadeiramente o significado da diversidade. Doritos e Frida são os nomes dos meus gatos, Frida inspirada em Frida Kahlo, pois tenho uma enorme admiração pelas artes e sobretudo pelo design, abraço as cores e as formas tentando fazê-las sempre minhas, gosto de ver as artes e o design a serviço da sociedade, provocando e nos unindo por meio de discussões ou prazeres.

Tudo isso, em alguns momentos, pode parecer simples, mas implica voltar sobre os nossos passos. Compreender que somos atravessados por toda a nossa história e o cotidiano em cada decisão que tomamos, e evidenciar como essa bagagem repercute na nossa maneira de nos relacionarmos, estudar e pesquisar sobre e com as imagens.



**FIGURA 1** - Nicolas, Doritos e Frida, os percursos e as bagagens

**CAPIÍT**  
-

**U L O 1**

# POSICIONAMENTOS FRENTE AO ENSINO A DISTÂNCIA E MATERIAIS DIDÁTICOS ENTRE IMAGENS, ARTEFATOS E VIRADAS

Para iniciar esta jornada, este capítulo apresenta o posicionamento e contextualização da pesquisa frente à *educação* e particularmente a *educação a distância*, focando na Universidade Federal de Goiás e na origem do CIAR/UFG como atual órgão de mediação e desenvolvimento de material didático para

EaD. Claro que não é o foco deste trabalho abordar historicamente alguns detalhes da EaD, ainda que possa parecer, por momentos, uma construção superficial. Porém, considero que as seguintes noções básicas nos ajudarão a contextualizar e delimitar nosso trabalho. Além disso, este capítulo posiciona o problema da pesquisa nas abordagens propostas pela linha de pesquisa Culturais da Imagem e Processos de Mediação do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV) da UFG. Os conceitos aqui discutidos - cultura visual, imagem, artefatos, mediações e espectador - possibilitam outras maneiras de compreender as relações produzidas entre a modalidade de educação a distância e o desenvolvimento de artefatos didáticos.

Esta dissertação de mestrado não teve um ponto de partida do zero. Foram relevantes os aportes de outros pesquisadores da UFG no que se refere à contextualização histórica e organização estrutural da EaD. Como referências torna-se importante destacar as dissertações de mestrado de Elias (2011) que analisa a implementação de um curso de Licenciatura em Física (modalidade EaD) no polo de Goianésia no estado de Goiás. Elias realiza uma série de entrevistas para conseguir uma visão dos gestores. Utiliza entrevistas semiestruturadas e faz um delineamento das principais características da educação a distância no Brasil e, particularmente, na UFG. A tese de doutorado de Faria (2011), dentre outras questões, aborda a gestão e organização da educação a distância na UFG. Propondo um percurso histórico sumamente detalhado que chega até o ano de 2011, o autor destaca a criação de instituições, consórcios e resoluções que permitiram a implementação de uma estrutura EaD no contexto da UFG. Considero essas pesquisas um ponto de partida e de referência para os percursos propostos.

# 1.1. ALGUMAS NOÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E INFLUÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA EAD

Autores como Maia e Mattar (2007) assinalam que os primeiros modelos de cultura e educação datam da Grécia Antiga e marcam de maneira acentuada o Ocidente. A *formação integral* do ser humano que os gregos pretendiam alcançar era associada à educação do corpo através da educação física e atlética da mente e do espírito que incluía música e poesia. Estava ligada

intrinsecamente à Filosofia, já que através dela buscavam formar cidadãos aptos na área da dialética e das questões políticas. Esta primeira educação acontecia na residência dos alunos onde aqueles primeiros professores eram remunerados. Neto (2008, p. 21) destaca que

por volta de 387 a.C., surge a Academia fundada por Platão, discípulo de Sócrates e em 335 a.C., Aristóteles funda o Liceu. Em Roma, a educação era realizada nas casas, pelos pais ou tutores, onde a criança a partir dos 7 anos aprendia a ler, escrever e calcular, ou seja, cursava uma escola primária.

É importante destacar que as mulheres só podiam ter acesso a um estudo primário, no entanto os homens podiam estudar literatura e gramática a partir dos 12 anos. Após os 15 anos eles estudariam com retóricos e filósofos.

Já no século IV surgiram os mosteiros que atuavam como centros de preservação da ciência e da cultura antiga. No século IX o ensino se fundamentava principalmente nas artes liberais, a gramática, a retórica, a dialética, a geometria, a aritmética, a astronomia e a música. Na Idade Média surgem as bibliotecas como câmeras de saber que permitem a expansão da educação. Entre os séculos XII e XIII, com o desenvolvimento do comércio e da urbanização, surgem as escolas urbanas (públicas) que substituem as monásticas e rurais. Elas buscavam desenvolver áreas voltadas para as atividades humanas que propiciassem a lógica e a razão. As escolas urbanas, voltadas a desenvolver conhecimentos sobre uma área específica, evoluíram até dar origem posteriormente às universidades (NETO, 2008). Os princípios da auto-organização e a importância das relações entre as pessoas para seu próprio crescimento foram reforçados no mesmo período

pela educação anarquista. No século XX, nos Estados Unidos, a educação é tecnicista e se centra no planejamento, organização, direção e controle das atividades pedagógicas que, já naquele momento, empregavam recursos audiovisuais e computadores (NETO, 2008).

Maia e Matter asseguram que as teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky são uma grande contribuição para os processos de formação do conhecimento em educação, as quais “define[m] que o conhecimento é um processo contínuo na invenção, construção e descoberta pelo próprio aluno de sua forma de aprender, utilizando este (aluno) os objetos e pessoas com quem se relaciona no dia-a-dia” (Neto, 2008, p. 23). Os autores estabelecem uma relação com o cotidiano do aluno e com as experiências que o atravessam dentro e fora da sala de aula. No século XXI, os avanços tecnológicos de informação e comunicação que Baccharin (2013) identifica como uma educação informatizada, dinâmica, interativa e possível a grandes distâncias permitiram um

novo processo, onde as relações espaço/tempo perdem relevância, sendo redirecionadas ao tema/assunto”. Todo este processo leva a um desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas educacionais, as quais deságuam na EaD, onde se busca aprimorar o ensino-aprendizagem, somados a informatização tão veloz. (BACCARIN, 2003, p. 11)

Ao concluir esse prólogo me refiro a Santos (2003, p.35) ao assegurar que “as inovações tecnológicas na sociedade atual exigem dos cidadãos outros modos de agir e interagir. É o novo conceito de inter-relação com os saberes “homem/máquina”, visando a múltiplas ações para um mundo em mudanças”.

# 1.2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O termo *educação a distância* substitui o de *estudo por correspondência* possivelmente tendo como referência os termos alemães *Fernstudium* e *Fernunterricht* que significam também educação a distância, no francês *Tele-enseignement* e do espanhol *Educación a distancia*. Na Inglaterra, a expressão foi inserida na década de 60 do século passado por Charles Wedemeyer. (NISKIER, 1999, p. 53).

No Brasil, a partir da legislação, a EaD pode ser definida como uma aprendizagem mediada por tecnologias de comunicação que acontecem entre o professor e o aluno num espaço e tempo determinados (NETO, 2008). Segundo Maia e Mattar (2007, p. 6) “é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. A tecnologia é empregada para promover o ensino quando o educador e o educando encontram-se separados física e temporalmente. Isso faz com que o professor e o aluno construam

uma “relação mediada” pelo recurso tecnológico no qual os dois sujeitos encontram-se em horários determinados, ou interagem de maneira atemporal desde diferentes espaços físicos. Particularmente, os cursos oferecidos pela UFG possuem um determinado número de encontros presenciais, o que acaba denominando a experiência como *ensino misto* ou *semipresencial*. Desta maneira torna-se fundamental o processo de auto-aprendizagem, do auto-desenvolvimento e da aquisição da autonomia. Neste contexto de constantes mudanças, ao repensar o sistema de educação, torna-se fundamental situar a integração da informática e as práticas pedagógicas para que professor e aluno façam parte de um processo de preparação contínua onde possam ter autonomia para construir o próprio conhecimento (SANTOS, 2003, p. 42).

Devido a essa distância espaço-temporal entre os sujeitos, o processo de aprendizagem ocorre, dependendo do caso, em um momento posterior ao do ensino. Esta característica é substancial tornando-se foco das principais críticas à modalidade EaD, visto que, teoricamente, a educação presencial possibilita o contato direto entre o aluno e o professor mediante expressões orais e gestuais que otimizam a condução das necessidades dos alunos, característica que ficaria eliminada no contexto da EaD.

Ao mesmo tempo, a EaD não tem a expectativa de superar as práticas presenciais. Ao contrario, a idéia é contemplá-las e complementá-las, oferecendo mais possibilidades e facilidades de acesso à informação e formação fora do horário presencial de aula. Exemplo disso é o novo plano sistemático que espera-se seja implementado nos próximos anos na UFG. Este plano se propõe a re-ofertar algumas disciplinas presenciais no formato EaD para que os alunos não fiquem paralisados meses ou até anos aguardando as re-ofe-

tas presenciais das mesmas disciplinas. Isto ajudará para que muitos alunos consigam se graduar mais rapidamente e diminuir a deserção. A aplicação de novas tecnologias é uma das principais características desta modalidade e deve buscar suprir a deficiência dos estudos presenciais mediante grupos de discussão, fóruns, *e-mails*, vídeo conferências, utilização de redes sociais e bate-papo. As práticas pedagógicas estão em processo de transformação na Era Digital, nos diz Santos (2003, p.45), estamos frente a discussões e a construção de uma metodologia pedagógica que permita contemplar o saber pedagógico e o saber científico.

Considero, então, que a EaD é um modo de ensino e aprendizagem que se deve a evolução do ensino presencial e da utilização das Tecnologias. Neto (2008, p. 26) apresenta a concepção de Baccarin “EaD como “fases” que se inicia com textos impressos, passa para a uma abordagem analógica mediada por recursos tecnológicos de multimídia e termina na “digital” com o auxílio das novas tecnologias.”. Alves e Nova (2003, p. 3) definem a EaD como

uma das modalidades de ensino-aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizada por meio de distância física. Além de focalizar a EaD como um sistema de auto-aprendizagem, tem-se que compreendê-la como uma forma de “[...] construção coletiva do conhecimento, mediada pela tecnologia de rede” (ALVES; NOVA, 2003, p. 4).

Assim, devemos perceber não só a necessidade de aplicar e inserir os novos meios, mas também de criar pedagogias com características particulares que as instituições possam utilizar a partir das necessidades da sociedade e das capacidades tecnológicas da comunidade. Emociona-me pensar que

cada janela de interação de um aluno é uma porta para vários níveis de interpretação. Concordo plenamente com Santos (2003, p. 49) ao afirmar que

cada nova interação possibilita diferentes interpretações e uma nova janela se abre, possibilitando que novos significados e novas relações se estabeleçam. Trata-se de um processo dinâmico de aprendizagem, muito mais amplo, em que o aluno desenvolve ações e tem a iniciativa de aprofundar e ampliar os significados elaborados.

Não podemos deixar de lado o acesso da sociedade ao conhecimento. Embora os avanços na educação presencial em matéria de integração de deficientes e flexibilidade de horário para as pessoas tenha sido significativa, a EaD abriu novas portas ao cotidiano da sociedade. Pessoas com deficiência física ou que dependem de aparelhos para subsistir, que ficam impossibilitadas de se deslocar até os espaços físicos, hoje assistem às aulas em casa e realizam o sonho de formar-se num curso de graduação ou pós-graduação de longa duração. Em alguns casos, essas pessoas podem receber um atendimento personalizado e materiais com ferramentas de acessibilidade para os diferentes tipos de deficiência - auditiva, visual, motora etc. Sujeitos que não conseguiam conciliar árduas horas de trabalho ou atividades cotidianas com estudo, como, por exemplo, grávidas, idosos, pessoas com poucos recursos econômicos ou pessoas com horário de trabalho integral, hoje podem realizar o sonho de serem inseridos no sistema de ensino e se transformarem em profissionais graças a uma educação que lhes oferece grande flexibilidade, tanto em relação ao tempo quanto aos espaços. No Brasil ou em outros países latino-americanos e do mundo em geral, não é possível afirmar que a EaD se desenvolva sem problemas e que o sistema funcione da maneira consistente. Precisamos entender que são muitos os “fantasmas” que rodeiam a EaD no Brasil: problemas que

começam com os partidos políticos e as políticas econômicas de cada governo passando pelas instituições, pelo acesso às tecnologias e a questão das desigualdades sociais que afetam a maneira como conceitos e teorias são aprendidos e ensinados e, ainda, o modo como a prática acontece em cada espaço de trabalho e em cada lar brasileiro.

Este trabalho é fruto de alguns desses “fantasmas” e, ao longo desta discussão, trarei pontos e comentários que nos ajudem a discutir e construir esses conceitos e ideais.

# 1.3. EAD NO BRASIL: HISTÓRIAS, CONTEXTOS E ABORDAGENS

Contar histórias resulta, por momentos, tedioso e complexo porque uma informação pode ser substancial na mudança de pensamento, aplicação e desenvolvimento de uma modalidade como o EaD. Mas, tentarei, a partir de alguns momentos históricos e instituições relevantes, contextualizar o surgimento da EaD como é conhecida até hoje e como a praticamos na atualidade. No final das contas, devemos realizar recortes e posicionamentos.

A EaD no Brasil surge impulsionada a partir de diversos movimentos internacionais na área, com a diferença de que os cursos eram oferecidos por correspondência. Num segundo momento, esses cursos são oferecidos em-

pregando as mídias de rádio e televisão e, num terceiro momento, são criadas universidades abertas, condição que permitirá a ampliação dos programas.

Os registros indicam que a EaD no Brasil tem seu começo em 1891 mediante a publicação na seção de classificados do Jornal do Brasil, onde se oferecia um curso de datilografia profissional por correspondência. No início, os cursos eram em espanhol já que seguiam padrões das escolas internacionais. A educação tinha pouco investimento, se lhe dava pouca importância e os correios eram precários, situação que aumentava as dificuldades dos estudantes. No ano de 1923 a educação começa a ser feita pelo rádio, cria-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia cursos de português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia. O Departamento de Correios e Telégrafos operava os programas com aulas de literatura, telefonia e radiotelegrafia, literatura Infantil, línguas, dentre outras. Essa emissora, que passou a pertencer ao Ministério de Educação e Saúde a partir de 1936, criou o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.

No final da década de 30 do século passado, os grupos privados fundaram em São Paulo o Instituto Rádio Técnico Monitor, focado em ministrar cursos a distância no ramo da engenharia elétrica. Em 1941 o Instituto Universal Brasileiro foi criado e começou a oferecer cursos de formação profissional em nível elementar e médio. De uma perspectiva religiosa, em 1943, a Igreja Adventista lançou programas radiofônicos através da Escola Rádio - Postal que tinham por finalidade oferecer cursos bíblicos por correspondência.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que surgiu no ano de 1946 no Rio de Janeiro e em São Paulo, começou a desenvolver, em

1973, uma programação que integrasse cursos por correspondência seguindo o modelo da Universidade de Wisconsin nos Estados Unidos. Nas décadas de 50 e 60 instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), passam a oferecer cursos a distância para capacitação de trabalhadores empregando correspondência e rádio. A Universidade de Santa Maria foi pioneira ao utilizar o circuito fechado de televisão para ensinar, colocando programas destinados aos alunos de Medicina. É relevante destacar a importância da capacitação dos trabalhadores com os cursos a distância porque considero que foi uma das primeiras tentativas de utilizar a tecnologia e os recursos de comunicação para gerar direitos de acesso ao conhecimento de maneira livre e gratuita. Esses cursos utilizavam aparelhos tecnológicos disponíveis naquele período como o rádio e a rede de comunicação por carta que caracteriza as décadas anteriores a chegada da internet, das telecomunicações globais e a conectividade instantânea. Isso determinava outro tipo de relação em termos de conteúdos, do dia a dia dos participantes, das ferramentas de comunicação e, principalmente, da noção de temporalidade. Podemos considerar esses cursos como uma primeira forma massiva de formação técnica para trabalhadores, mediada por sistemas de comunicação.

O Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM) foi uma das primeiras instituições públicas a incentivar o uso da EaD quando a partir de 1967 começou a oferecer cursos por correspondência. Nesse mesmo ano, de acordo com Maia e Mattar (2007, p. 26), a Fundação Padre Landell de Moura iniciou cursos por correspondência e por rádio em seu núcleo de EaD. Depois

dessas primeiras iniciativas de tele-educação, o Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL), criado em 1961, criou uma rede de canais de televisão federais para emissoras educativas. Desta maneira o governo brasileiro estimulava a promoção da educação a distância.

Em 1965, com o ingresso do Brasil na Organização dos Estados Americanos (OEA), o país começou a dar mais atenção à educação inclusiva. Deu prioridade máxima aos programas educativos de rádio difusão e televisão contribuindo para a redução dos problemas socioeconômicos da América Latina. Nesse contexto, foi criada em 1967, no Rio de Janeiro, a Fundação Brasileira de Televisão Educativa (FCBTVE) e, no ano seguinte, a primeira emissora integral educativa do país, a TV Universitária, da Universidade Federal de Pernambuco. Em 1969, entrou no ar, em São Paulo, a Fundação Padre Anchieta de Rádio e Televisão e em 1970 começou a funcionar a TV Educativa do Maranhão, que colocou no ar a primeira experiência de TV escolar do país.

Niskier (1999) nos diz que nesse mesmo ano, a Portaria Interministerial MEC/MINICOM n. 408, regulamentou o Decreto n. 236 que tornou obrigatória, para as emissoras de rádio e televisão comerciais, um mínimo de cinco horas semanais para a veiculação de programas educativos. Esta Portaria também estabelecia regras para a programação das TVs educativas:

Tais programas poderiam destinar-se à complementação do trabalho dos sistemas educacionais regulares, à educação supletiva de adolescentes e adultos, ou à educação continuada. Poderiam ainda abranger, em qualquer nível de escolaridade, setores de divulgação sobre unidade ou sistemas escolares de interesse da clientela. Deveria ser intensificado o intercâmbio de programas ou subsídios para sua produção entre instituições competentes e especializadas, públicas e privadas,

nacionais e internacionais, além de outras áreas de educação sanitária, cívica, rural, profissional, comunitária, artística e para o lazer. Cabia ao Ministério da Educação e Cultura a responsabilidade pela execução e coordenação das atividades previstas na referida Portaria, devendo, para esses fins, organizá-la como um programa especial (NISKIER, 1999, p.168).

O próprio governo viria a realizar iniciativas de EaD apenas na década de 70, quando institucionalizou diversos programas de educação a distância, em concordância com os objetivos de integração nacional.

Pode-se afirmar que a EaD, desde o início de sua implantação no Brasil esteve relacionada diretamente não apenas à inovações tecnológicas nos meios de comunicação, mas, também, a novos recursos pedagógicos que auxiliassem a ampliação de sua eficiência. Para suprir a carência de profissionais qualificados na área, em 1971, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro realizou o primeiro curso para televisão educativa no ano de 1972 levando-a a criar o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), cuja finalidade era

integrar, em âmbito nacional, as atividades didáticas e educativas, através do rádio, da televisão e de outros meios de forma articulada com a Política Nacional de educação”. Para isso, suas atribuições seriam:

- 1) Coordenar, em âmbito nacional, as atividades educativas e culturais que empreguem tecnologias educacionais (televisão, rádio, cinema e outros meios), particularmente, para o desenvolvimento dos projetos do Plano Setorial de Educação e Cultura;
- 2) Elaborar o Plano Nacional de Teleducação, de acordo com a Política Nacional de Educação;

3) Coordenar e executar as medidas necessárias à implantação e ao Pleno desenvolvimento do Sistema Nacional de Teleducação, a ser previsto no Plano Nacional de Teleducação;

4) Estimular a realização de encontros e estudos sobre teleducação e promovê-los sempre que necessário;

5) Elaborar padrões de avaliação das atividades de teleducação (NISKIER, 1999, p. 202).

Niskier (1999) detalha as diretrizes que a programação educativa devia seguir a partir das prioridades fixadas pelo Ministério de Educação (MEC) naquele momento. Estas diretrizes buscavam que a programação servisse de apoio para o ensino regular presencial.

No final da década de 70, de acordo com os dados do Ministério da Educação, existiam mais de 30 estabelecimentos de ensino que empregavam a metodologia da EaD, a maioria deles localizados nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. O objetivo dessa modalidade de ensino era ampliar o alcance dos cursos profissionalizantes, de capacitação ou preparatórios para concurso.

Em 1972 o Congresso Nacional recebeu o Primeiro Projeto de Lei criando a Universidade Aberta, mas tal projeto não teve sucesso. Nos anos seguintes, se constitui a Coordenadoria Nacional de Ensino a Distância, órgão que acabou por originar o Instituto Nacional de Educação a Distância. Alguns pontos positivos foram encontrados no país, favorecendo a implantação de um Sistema Nacional de Ensino Superior Aberto e a Distância graças ao amplo parque editorial, inúmeras emissoras de rádio e de TV, uma excelente rede de comunicação postal, telefônica e via satélite. No entanto,

as iniciativas governamentais no sentido de criar uma universidade pública aberta não tiveram continuidade.

Até a metade dos anos 90, a EaD não passava de um instrumento emergencial, utilizado pelo governo federal para suprir demandas específicas. Muitas das iniciativas mencionadas, especialmente aquelas pertencentes ao âmbito governamental, não foram adiante por causa das mudanças e da descontinuidade das políticas públicas educacionais brasileiras. Nada era pensado a longo prazo. Niskier (1999, p. 25) afirma que a maioria dos programas e campanhas de EaD oferecidas pelo governo, principalmente nas décadas de 70 e 80 eram guiados por modelos “paternalistas e assistencialistas” construídos “sem uma visão sistêmica do problema”.

O caminho até aqui percorrido começou a mudar a partir do ano 1995, quando foi criada a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) no governo de Fernando Henrique Cardoso. Neto (2008, p. 38) afirma que a “EaD no Brasil entrou em uma nova fase em que o governo e as instituições de ensino começaram a dar maior atenção a essa modalidade, passando a enxergá-la como uma possibilidade de democratizar o acesso à educação de qualidade”. A criação da SEED foi “estruturada para cumprir a política do MEC de investir com mais vigor na educação a distância e na tecnologia como estratégia para elevar a qualidade do ensino público no Brasil (MEC, 1996, p.23)”. Atualmente, a SEED articula os projetos de EaD, dando um grande impulso à implantação de cursos a distância no país. Antes da criação da SEED, a EaD no Brasil confundia-se principalmente com a teleeducação. Somente após a criação desse órgão governamental começou a associar-se EaD com tecnologia e a utilização de múltiplos instrumentos que buscam

proporcionar ao aluno um ambiente ideal de ensino/aprendizagem que o capacite para viver, interagir e trabalhar no mundo contemporâneo.

No Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o presidente Fernando Henrique Cardoso regulamentou, no o art. 80, o conceito daquilo que representa a EaD:

Art. 1 – Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, 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.

Parágrafo único – Os cursos sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

O Decreto estabelece que o credenciamento das instituições e a autorização dos cursos teriam validade por cinco anos e que os certificados e diplomas expedidos por instituições que trabalhem em regime de EaD teriam validade nacional e a avaliação do aluno, para fim de promoção, seria realizada presencialmente.

Atualmente no Brasil, a EaD encontra-se num momento de grande crescimento. Uma matéria publicada pela Universidade Cândido Mendes de Minas Gerais (UCAM PROMINAS) do ano 2015 revela que, de acordo com estudo recente da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), a perspectiva é de que o número de alunos desta modalidade de ensino dobre em

cinco anos no Brasil. “Estima-se que até 2022 mais de um milhão de pessoas estejam matriculadas nesta modalidade de ensino, representando 16% do total de matrículas no mercado e um crescimento médio de 3,8% ao ano.” (FREITAS, 2015). Na atualidade, são oferecidos cursos livres sobre os mais diversos assuntos até o ensino superior, com cursos de graduação, pós-graduação e extensão em várias universidades. As políticas governamentais, como por exemplo, a Lei 10.639/03 (posteriormente substituída pela Lei 11.645/08) que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, foi considerado na justificativa do projeto pedagógico do curso *África em Arte-Educação* como principal motor para ofertar um curso de formação complementar para os professores. Entendendo que diante das condições diárias de trabalho e do cotidiano, a melhor alternativa para esses professores seria realizar uma formação semipresencial. Este exemplo nos ajuda a compreender que algumas políticas governamentais reconhecem a importância da EaD na modalidade educacional, principalmente no que diz respeito a formação de professores. A meta era formar, por intermédio dessa modalidade, 150 mil professores até 2007, conforme o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Nos últimos anos houve uma intensa criação de redes e consórcios de universidades virtuais com a finalidade de oferecer cursos técnicos e tecnológicos, de extensão, graduação e pós-graduação a distância. Portais educacionais, associações, instituições que oferecem educação a distância no modelo tradicional, cursos de formação, notícias e serviços de educação, bibliotecas virtuais, dicionários virtuais, *softwares* de ambientes virtuais para aprendizagem, educação corporativa e treinamento empresarial.

Foram criadas diversas instituições para incentivar e viabilizar essa modalidade de ensino, tal como a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED), a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o Comitê Gestor da Internet no Brasil, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), o Consórcio-Rede de Educação a Distância (EAD), o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE) e o Programa Sociedade da Informação (SOCINFO).

Os números e resultados revelados pelas estatísticas são surpreendentes. O relatório 2015 da Associação Brasileira de Educação a Distância revelou que a EAD movimenta, no mínimo, 5.048.912 de alunos nas mais variadas áreas de conhecimento, níveis acadêmicos e tipos de cursos em mais de 368 instituições em todo o Brasil. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto n. 5800 de 8 de junho de 2006, alcança uma parcela da população brasileira que, até então, era considerada excluída.

Na sequência, apresento um quadro com algumas informações institucionais e tecnológicas relevantes para explicar o desenvolvimento da EaD no Brasil. Este quadro que encontra-se no livro de Maia e Mattar (2007, p. 48) abrange o período que vai do ano 1904 até 2006.

1904	Ensino por correspondência.
1923	Educação por rádio.
1939	Instituto Monitor.
1941	Instituto Universal Brasileiro.
1947	Universidade do Ar (Senac e Sesc).
1961	Movimento de Educação de Base (MEB).

1965	Criação das TVs educativas pelo poder público.
1967	Projeto Saci (Inpe).
1970	Projeto Minerva.
1977	Telecurso (Fundação Roberto Marinho).
1985	Uso do computador stand alone ou em rede local nas universidades.
1985	Uso de mídias de armazenamento (videoaulas, disquetes, CD-ROM, etc.) como meios complementares.
1989	Criação da Rede Nacional de Pesquisa (uso de BBS, Bitnet e e-mail).
1990	Uso intensivo de teleconferências (cursos 'via' satélite) em programas de capacitação a distância.
1991	Salto para o Futuro.
1994	Início da oferta de cursos superiores a distância por mídia impressa.
1995	Fundação da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). Disseminação da Internet nas Instituições de Ensino Superior.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Criação da Secretaria Especial de Educação a Distância (Seed).
1997	Criação de ambientes virtuais de aprendizagem, início da oferta de especialização a distância, via Internet, em universidades públicas e particulares.
1998	Decretos e portarias que normalizam a EaD.
1999	Criação de redes públicas e privadas para cooperação em tecnologia e metodologia para o uso das Novas 38 Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na EaD. Credenciamento oficial de instituições universitárias para atuar em educação a distância.

2000	Fundação do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj).
2005	Universidade Aberta do Brasil (UAB).
2006	Congresso do ICDE (International Conference on Data Engineering) no Rio de Janeiro.

**TABELA 1** - FONTE: MAIA, C.; MATTAR NETO, J. A. ABC da EaD: educação a distância hoje. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2007.

A tabela dos autores apresenta os eventos mais relevantes nos últimos 100 anos de história da educação a distância no Brasil incluindo saltos significativos em matéria de suporte, do rádio para o papel e do papel para as telas. Os avanços no quesito tecnológico permitiram maior acesso da população a educação. Destaca-se, também, a criação de mais de 10 instituições com o objetivo de discutir e discorrer sobre as diretrizes, portarias e decretos que levaram nos atuais direcionamentos. Por último, destaca os consórcios originados a partir da criação da UAB no ano de 2005 que possibilitaram a chegada e criação de um órgão da EaD na UFG.

Continuando este percurso histórico e contextualizador, não posso omitir a revolução cibernética. O acesso a internet atingiu também a educação marcando a necessidade de aprimorar as práticas e metodologias pedagógicas, tentando incluir nelas a utilização de novas ferramentas interativas que garantam um ensino de qualidade buscando desenvolver nos sujeitos as características de um mundo interativo, reflexivo e colaborativo. Isso começa a ser discutido a partir de 1998, quando surgem novas normas para regulamentar o ensino superior, a graduação e a pós-graduação a distância.

Com as possibilidades de interconexão, em 2004 se propõe que só 20% da carga horária dos cursos seja semipresencial. Em 2007 é definido o “pólo de apoio presencial” como unidades operacionais para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. A partir disso, o governo passa a investir no desenvolvimento de softwares, equipamentos e telecomunicações, buscando integrar as iniciativas de EaD para um melhor compartilhamento de experiências e melhor utilização dos recursos existentes.

Com a instituição da obrigatoriedade do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para as universidades, Decreto n. 5773, de 9-5-2006, a EaD adquire maior destaque. A maior contribuição à educação do país é dar possibilidade de estudo a pessoas que residem em regiões distantes geograficamente, unindo diversas culturas, permitindo o compartilhamento de saberes, descobertas e, principalmente, permitindo que as ciências trabalhem em prol da evolução do país, da sociedade (NETO, 2008).

O decreto permitiu instaurar novas parcerias entre as instituições o que possibilitou atingir um maior número de alunos, reduzindo custos e investimentos ao dispor de espaços tecnológicos, administrativos e acadêmicos já existentes. Outras áreas da EaD que conseguiram se expandir são aquelas relacionadas ao treinamento para funcionários de empresas, grupo alvo que foi atingido pela parceria com as universidades. Essa nova modalidade permitiu garantir um baixo custo no deslocamento e garantiu a certificação e credenciamento dos cursos. A competitividade obrigou às Instituições de Ensino Superior a se unirem em consórcios ou redes que ajudassem a diminuir os cursos e investimentos. A formação dos primeiros consórcios de Instituições

Ensino Superior (IES) deu-se com a finalidade de montar cursos a distância. Um deles foi a formação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada em 2005, como um consórcio de IES públicas de ensino superior, estados e municípios, coordenado pela Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação. Seus objetivos principais são:

- Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- Ampliar o acesso à educação superior pública;
- Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;
- Estabelecer um amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- 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.

Nesse sentido, uma das propostas de governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva foi a implantação progressiva de uma rede universitária nacional de ensino superior a distância com exigente padrão de qualidade. Seguindo essa proposta, a expansão da rede de instituições que atua por meio da EaD tem aumentado paulatinamente (NETO, 2008). Os cortes no orçamento da

educação aprovados pelo presidente Michel Temer nos anos de 2016 e 2017 obrigaram as instituições a se retrair, sendo obrigadas a limitar as vagas e a suspensão de editais de cursos a distancia. Assim, diminuíram as propostas educativas das instituições e foram feitos cortes nos orçamentos destinados a produção de material didático, bolsistas e compra de aparelhos tecnológicos que permitem uma melhor qualidade de ensino. De maneira geral esse é o panorama das instituições e universidades que oferecem educação a distância, entendendo que cada caso tem problemáticas específicas.

# 1.4. ENSINO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

Um dos consórcios institucionais que permitiu o desenvolvimento da educação a distância no Centro-Oeste foi o chamado Universidade Virtual do Centro-Oeste (UNIVIR-CO), formado pela Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMG), a Universidade Federal Mato Grosso do Sul (UFMGS), a Universidade

Estadual de Goiás (UEG), a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMG) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMGS). Esse consórcio foi criado em 1998 com o objetivo de alcançar uma maior competitividade.

Dessa maneira, a Reitoria da UFG, considerando a alta demanda da EaD na região passou à Pró Reitoria de Extensão e Cultura a responsabilidade de gerenciar a participação da UFG no consórcio. Assim, e em parceria com a Faculdade de Educação, foi ofertado um pequeno curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, que começou no ano 2000. Neste primeiro momento, UFG e UFMS foram as instituições responsáveis pela elaboração do projeto e do material didático do curso, e todas as instituições do consórcio participariam das obrigações administrativas. Sua ação deu suporte ao surgimento de programas tais como Pró-Licenciatura 1 e 2 e a própria UAB. No dia 25 de agosto de 2000 na UFG, o Conselho Universitário criou o Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás, denominado UFG Virtual, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC/UFG), por meio da Resolução nº 05/2000. Os objetivos do Centro visavam:

d) A necessidade de implementar e consolidar uma política acadêmica voltada para o desenvolvimento tecnológico de Educação a Distância;

e) A necessidade de integrar ensino, pesquisa, extensão e cultura a partir de meios tecnológicos que democratizem o acesso à informação e ao conhecimento;

Na resolução lançada pela UFG no ano 2000 foram estabelecidos os objetivos, finalidades e fundamentos da UFG Virtual. Elias (2011, p. 38) destaca dentre os objetivos

promover educação a distância que permita o acesso democrático ao conhecimento, por meio de recursos didáticos organizados e com o apoio de diferentes meios tecnológicos de informação e de comunicação; utilizar, pesquisar e desenvolver recursos tecnológicos vinculados ao cotidiano das práticas e processos educacionais, tendo como pressuposto fundamental o desenvolvimento de projetos e programas de natureza científica, pedagógica e sociocultural, comprometidos com uma política de formação voltada para a melhoria da qualidade de vida da pessoa humana nos diferentes segmentos sociais.

A respeito das finalidades do programa, foi delimitado:

atuar na viabilização, dinamização, expansão e difusão de projetos de educação a distância no âmbito da Universidade Federal de Goiás e instituições consorciadas ou conveniadas; apoiar e subsidiar técnica e academicamente atividades desenvolvidas pela comunidade universitária ou por meio de parcerias, na execução de projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura, na modalidade de educação a distância;

acompanhar e avaliar criticamente as experiências em educação a distância, visando ao progresso da ciência e à promoção dos processos de ensino-aprendizagem;

criar e apoiar a constituição de grupos de trabalho e núcleos de estudos e pesquisas sobre educação a distância, nas diferentes áreas do conhecimento;

estabelecer intercâmbio de especialistas e instituições nacionais e internacionais, que desenvolvam estudos e trabalhos em educação a distância;

produzir conhecimentos teóricos e metodológicos direcionados ao processo educacional a partir da aplicação e experimentação de procedimentos inerentes à educação a distância. (ELIAS, 2011, p. 38)

Fica evidente a necessidade de democratizar o acesso ao conhecimento, visando a qualidade e a ética na utilização de tecnologias para gerar autonomia nos processos de ensino-aprendizagem e propiciar espaços colaborativos de trabalho entre professores, tutores, alunos, gestores educacionais, pesquisadores e instituições. Também, priorizar a formação de equipes multidisciplinares, promovendo a produção a partir das demandas regionais, reforçando a formação pedagógica e educacional humanizadora do sujeito social (ELIAS, 2011).

Segundo Faria (2011), no primeiro ano de funcionamento, em 2001, a UFG Virtual certificou 687 alunos em dois cursos de extensão de formação de professores a distância. Em 2002, foram 2.342 alunos, em 2003, 1.977, e em 2004 foram 1.210. Os cursos ofertados pela UFG Virtual nesse período foram vinculados a um convênio entre a UFG e outros órgãos do MEC. Este convênio foi até o ano de 2004 e serviu de base para a estruturação tecnológica da UFG Virtual. O público-alvo desses cursos era formado por professores, gestores, técnicos e alunos da rede pública de educação básica. No ano de 2005, a discussão sobre a oferta de cursos de formação de professores do programa Pró-Licenciatura dentro da UFG levou o Conselho Universitário a nomear um Grupo de Trabalho em EaD(GT EAD/UFG), por meio da portaria

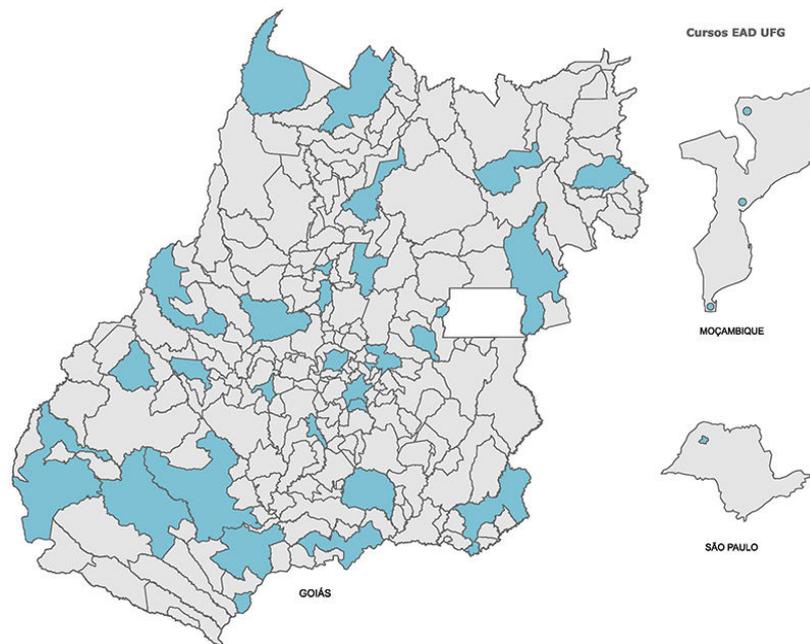
nº 1.240, de 16 de junho, que foi formado por onze professores, para analisar e fazer sugestões sobre a EaD na UFG. Em seu relatório, o GTEAD/UFG apontou a necessidade de implantação de um centro especializado em EaD, que tivesse infraestrutura logística adequada para dar suporte não apenas aos cursos de graduação, mas também àqueles de pós-graduação e extensão, com funcionários, tecnologia e logística adequados.

# 1.5. O CENTRO INTEGRADO DE APRENDIZAGEM EM REDE (CIAR/UFG)

Em março de 2007, ocorre uma mudança na gestão e organização da EAD na UFG com a criação, a partir da Resolução CONSUNI nº 02 de 23 de março, do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR/UFG), órgão ligado diretamente à Reitoria e não à Pró-Reitoria de Extensão, como era a UFG Virtual. Esta resolução, além de criar o CIAR/UFG e suprimir a UFG Virtual, colocou como finalidade do novo órgão a implementação e apoio as ativi-

dades acadêmicas de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa integradas pelas tecnologias da informação e comunicação e na modalidade a distância, desenvolvidas pela UFG.

A partir dessa decisão a demanda de cursos aumentou graças aos convênios e diretrizes do programa UAB. Foram abertos processos seletivos para cursos como Licenciatura em Artes Cênicas, Artes Visuais, Física, Ciências Biológicas e em Educação Física, oferecendo-se cursos de graduação em EaD em 21 polos de apoio presencial espalhados pelo Estado de Goiás como: Águas Lindas, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Catalão, Cezarina, Formosa, Goianésia, Goiás, Inhumas, Iporá, Mineiros, Morrinhos, Piranhas, Posse, Rio Verde, São Miguel do Araguaia, São Simão, Uruanã e Votuporanga (São Paulo) (FARIA, 2011). E também três pólos de apoio presencial em Moçambique, África. Estes últimos são fruto de um acordo bilateral que envolve o Brasil e Moçambique, no qual a UFG é participante com a oferta do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância.



**FIGURA 2** - Mapa dos pólos de apoio da EaD no contexto da UFG

Fonte: CIAR/UFG, 2017

Atualmente, de acordo com o site da UFG, o CIAR/UFG desenvolve as seguintes atividades:

- Oferta de cursos de formação em EaD e de uso do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, para professores e tutores que ingressam nessa modalidade de ensino;
- Produção de material didático, em conjunto com professores das unidades acadêmicas, nos formatos impresso, audiovisual e multimídia;

- Suporte tecnológico para a realização de aulas por meio de web conferência;

- Apoio às Unidades Acadêmicas da UFG nas negociações com órgãos federais de fomento à EaD, como a CAPES e secretarias do Ministério da Educação, no que tange à abertura, financiamento, pagamento de bolsas e execução de cursos pertencentes a programas do Governo Federal, como a Universidade Aberta do Brasil (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017)

A organização de trabalho do CIAR/UFG configura-se da seguinte maneira: uma secretaria, direção e vice-direção, sala de comunicação que mantém contato permanente com a Assessoria de Comunicação da UFG, e sala de produção de material didático composta por uma equipe de designers e programadores que elaboram materiais impressos, audiovisuais e multimídias. Também a sala da equipe pedagógica, que trabalha assessorando o sistema *Moodle* e o lançamento de editais. O CIAR conta também com um suporte tecnológico encarregado do monitoramento de redes, web conferências e manutenção dos servidores. Por último, mas não menos importante, dispõe de uma equipe de finanças que administra os recursos econômicos destinados para o pagamento de professores, tutores e produção de material didático.



**FIGURA 3** - Fotografia da equipe do CIAR/UFG no ano de 2014

Fonte: Registro fotográfico do CIAR/UFG

As estatísticas dos últimos anos são contundentes, pois são mais de 10.000 alunos formados em cursos de graduação, pós-graduação, especialização e aperfeiçoamento no período de 2008 a 2016, segundo os registros do CIAR/UFG. Contudo, como foi indicado anteriormente, devido aos cortes de verba na educação que começaram no ano de 2015 e continuam até hoje, infelizmente a oferta de cursos sofreu uma queda de aproximadamente um 80%. Por esta razão, o CIAR/UFG se viu obrigado a realizar cortes na sua produção de trabalho, compra de aparelhos tecnológicos, abertura de editais e na incorporação de pessoal administrativo. Devido aos cortes no orçamento, a Reitoria solicitou ao CIAR/UFG administrar o sistema *Moodle* e web conferências da UFG a partir do ano 2016, com a possibilidade de ajudar a sustentar o órgão enquanto aguarda a re-oferta de novos cursos para o ano de 2017 e 2018.

# 1.6. PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Este trabalho tem como foco a produção de material didático direcionado à EaD. Portanto, torna-se relevante continuar nosso percurso com uma das principais funções que atualmente possui o CIAR/UFG.

O material didático tem que ter as características e metodologias que a EaD propõe para vincular o conhecimento com as múltiplas realidades e situações dos alunos, professores e tutores. Como descrito anteriormente, o material deve promover uma autogestão da aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de materiais didáticos como trabalho que envolve diferentes conhecimentos e profissionais num espaço que aborda conceitos, linguagem, metodologia e planejamento (OTO; VIEIRA, 2012). A adequação pedagógica dos conteúdos e informações que são disponibilizadas nos materiais e ambientes educativos virtuais deve ser enfatizada com o objetivo de

permitir ao estudante sentir-se motivado para autogerir a sua aprendizagem, assim como a construção de conhecimento. Esse processo deve ser deflagrado a partir de métodos que estimulem a aquisição de conhecimento e a compreensão de conceitos que favoreçam a aprendizagem colaborativa (MOTA; GOMES; LEONARD, 2016).

As equipes de desenvolvimento de material têm um caráter multidisciplinar com funções de design institucional (áreas relacionadas à pedagogia, jornalismo, letras, literatura e sociologia), revisão de textos (profissionais das áreas de letras, literatura e biblioteconomia) e design gráfico (ligados a design, sistemas de informação, computação e web). O processo de construção é organizado em etapas que vão desde produção do material “cru” até o desenvolvimento de uma linguagem gráfica por designers, a revisão de conteúdo e aprovação final dos professores autores. Na perspectiva do design gráfico a linguagem gráfica é considerada

um sistema de signos gráficos é formada pelo significado (conceito) e significante (imagem gráfica). As três relações (similaridade/diversidade, ordem e proporcionalidade) consistem nos significados da representação gráfica e são expressas pelas variáveis visuais (tamanho, valor, textura, cor, orientação e forma) (ARCHELA, 1999, p. 6)

O processo de produção de material didático (impresso, digital ou audiovisual) no CIAR/UFG começa quando o professor de um determinado curso EaD precisa desenvolver material específico que funcione como suporte para a ementa do curso ou da disciplina. Realizamos uma reunião na qual o professor apresenta a temática e os objetivos a serem atingidos por esse material. A

equipe discute ideias, realiza uma instância de briefing e logo depois de decidir o suporte (livro, e-book, vídeo aula, site, objeto interativo, etc.) e apresentar as alternativas que são consideradas em matéria de produção, passa a trabalhar/preparar o conteúdo específico em um diálogo permanente com o professor autor da disciplina.



**FIGURA 4** - A equipe de produção do CIAR/UFG reunida para discutir projetos

Aqui, gostaria de fazer um parêntese porque este acompanhamento minucioso e colaborativo acontece já que muitos professores, acostumados a desenvolver material didático para ensino presencial consideram que podem empregar o mesmo material e as mesmas técnicas e metodologias para a EaD, gerando slides e textos enormes sem tópicos, gravando intermináveis aulas com um celular de baixa qualidade. Deixo claro que se coloca em dúvida o mérito, esforço e dedicação dos professores, principalmente porque conseguem trabalhar apesar das enormes limitações tecnológicas. Os materiais educativos desenvolvidos para a EaD possuem características particulares que os diferenciam daqueles produzidos para o ensino presencial. Isso acontece porque, em determinados contextos, os alunos lidam com dificuldades que os alunos do ensino presencial não costumam ter. Algumas dessas particularidades são: a ausência da figura física do professor, limitações de caráter temporal, ou seja, disponibilidade de tempo, e as próprias experiências dos alunos no dia a dia. Também soma-se a isso a aceleração da velocidade de leitura nas telas, as interações geradas em sala virtual e, ainda, suas relações e afetos dentro e fora do ambiente virtual. Além dessas particularidades, podemos acrescentar limitações de ordem tecnológica que incluem o acesso à rede, a instabilidade da conexão com a internet nas diversas regiões do estado de Goiás e especialmente nos pólos de ensino. Não quero aprofundar nos detalhes, nem entrar numa discussão sobre a formação dos professores e tutores da EaD ou das obrigações do professor de atender e produzir conhecimento tendo tempo tão limitado porque esse não é o foco deste trabalho.

Como comentei anteriormente, são muitos os “fantasmas” que rodeiam a EaD. Continuando com a produção de material didático no contexto do CIAR/

UFG é importante destacar que a instituição não realiza o processo de produção do conteúdo. Quando o material chega às mãos da equipe de produção, já foi revisado pedagogicamente pelo/a coordenador/a e os/as professores/as da disciplina. A única revisão que a instituição oferece é ortográfica e gramatical entendendo que só o autor do conteúdo consegue gerar as atividades e articular o material de maneira pertinente. Como já foi mencionado, a função da equipe de produção se restringe a determinar uma linguagem gráfica e alternativas para melhorar a acessibilidade, legibilidade e leiturabilidade.

Vejo-me na necessidade de apresentar algumas imagens dos materiais didáticos produzidos pelo CIAR/UFG nos últimos anos com o objetivo de materializar visualmente os objetos de aprendizagem das três modalidades (audiovisual, multimídia e impresso) considerando que alguns leitores podem desconhecê-los.





FIGURA 5 – Materiais didáticos impressos produzidos pelo CIAR



**FIGURA 6** – Materiais didáticos multimídia produzidos pelo CIAR

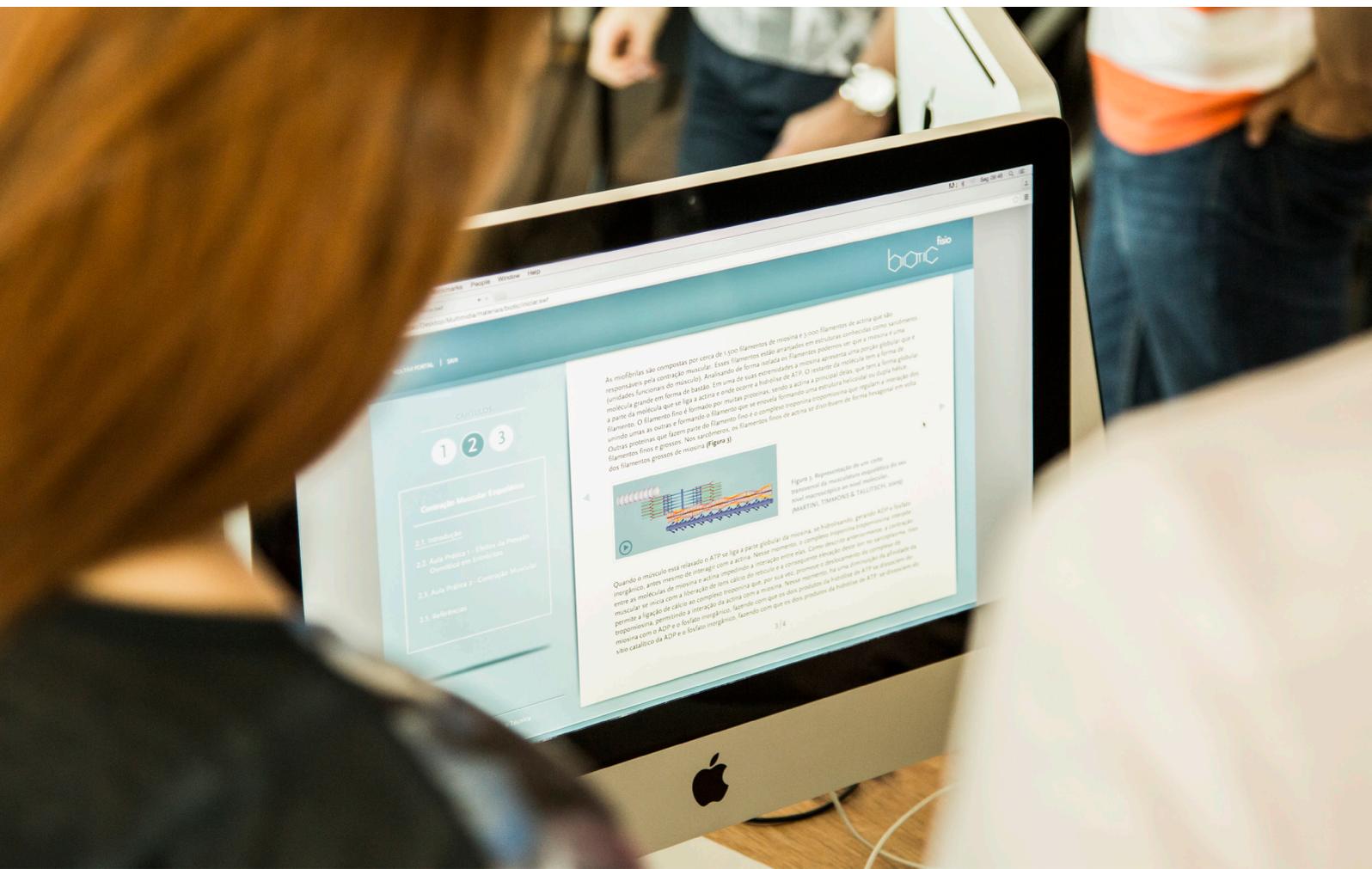
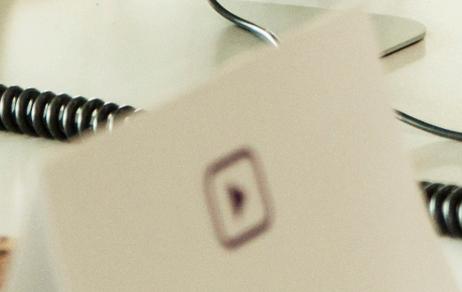


FIGURA 7 – Ebook multimídia produzido pelo CIAR para o curso de Biologia modalidade EaD





**FIGURA 8** – Materiais didáticos audiovisual produzidos pelo CIAR.

Vídeo aula com a técnica de Stop Motion para discorrer sobre o SUS (Sistema Único de Saúde). Este projeto foi desenvolvido para o curso de Biologia modalidade EaD.

Após os materiais serem desenvolvidos e utilizados pelos alunos no decorrer do curso, poucas vezes, coordenadores, professores, tutores ou alunos dão *feedback* à equipe do CIAR/UFG sobre como foi trabalhar com esses materiais na sala de aula virtual. Acredito na qualidade e no esforço de todos para desenvolver o melhor material possível, porém, o que os alunos têm a dizer sobre os artefatos didáticos que eles utilizam? Como foi mencionado na introdução deste trabalho, é neste momento do processo que percebo a ausência de um retorno em relação ao uso do material na sala virtual: a ausência de *feedback* acerca da eficiência da técnica empregada no desenvolvimento do material e em termos de acessibilidade, além da falta de sugestões por parte dos professores, tutores e alunos.

# 1.7. A VIRADA VISUAL E O PAPEL DA IMAGEM NA SOCIEDADE E NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

A “virada cultural” proposta pelos Estudos Culturais analisa as práticas sociais e as suas relações como modos de gerar significado. Nos dias de hoje, especialmente no campo de estudos da imagem, não se pode pensar na experiência social sem discutir os sentidos e significados das imagens. Os Estudos

Visuais foram impulsionados pelo que Mitchell (2009) denominou em sua obra “Teoría de la Imagen”, a “virada pictórica”.

A aproximação dos Estudos Visuais com os Estudos Culturais deve-se, entre outros fatores, à compreensão da cultura como um campo de diferenças e lutas sociais, que reproduz um espaço de conflito de práticas de representação com os processos de formação e reformação de grupos sociais. Busca-se compreender então, como os artefatos discursivos visuais participam e constroem os diferentes grupos sociais que configuram a vida das pessoas. Mitchell (2009) mostra como o estudo do campo visual é transformado pelas diversas possibilidades de ação do espectador (o olhar, o fixar do olhar, as práticas de observação, de vigilância, de prazer visual), as quais podem ser tão problemáticas quanto às várias formas de leitura (decifração, decodificação, interpretação, etc.).

Na proposta da “virada pictórica”, de Mitchell, na década de 90 do século passado, ganha destaque a expressão “virada visual”, cunhada por Martin Jay (1993) ao questionar o papel do visual na formação do sujeito. Para o autor, refletir sobre a técnica e, sobretudo, sobre as culturas da imagem, é fator decisivo para caracterizar a construção discursiva, textual ou institucional de imagens derrubando o que ainda possa existir como estereótipo natural. (KNAUSS, 2008). Entretanto, ao mesmo tempo em que a imagem desvincula-se do analogismo direto ao seu objeto, se decodifica e ressignifica a partir de novos contextos e valorações culturais.

As imagens são concebidas como táticas de poder, empregadas por setores sociais numa luta pela legitimação de valores e crenças. Por esta razão, é importante pensar um ensino de artes em diálogo com a cultura visual de

maneira que possibilite a formação de cidadãos com um pensamento crítico. É claro o impacto de uma cultura de consumo numa sociedade que não sabe lidar com os impulsos imagéticos e a proliferação de imagens de consumo possibilitadas principalmente pela manipulação das mídias de comunicação em massa. As imagens, em geral, oferecem valores de mercado, marcadas principalmente por crenças sociais convencionais (estereótipos), em que a principal mensagem é consumir os bens e serviços sociais que possibilitem a nossa felicidade e estabilidade social (DUNCUM, 2011).

Nesse contexto, ressurge com força o papel da educação artística para a formação integral das pessoas e para a construção da cidadania. O desenvolvimento da capacidade criativa, do pensamento abstrato, da autoestima, da disposição para aprender ou da capacidade de trabalhar em equipe, encontram na educação artística uma estratégia potente (MIRANDA, 2012).

Dewey (1934) nos permite refletir a respeito da nossa tarefa como educadores, que consiste em restaurar a continuidade entre as formas refinadas e intensas da experiência, as obras de arte, e os acontecimentos que constituem a experiência cotidiana. Devemos contemplar todos os artefatos geradores de experiências estéticas, incluindo as belas artes, artes populares e objetos presentes na cultura popular e na cultura de massas. Atualmente, uma mudança do currículo nos espaços acadêmicos e as possibilidades tecnológicas que ajudam na inclusão social, marcam o caminho em direção a novas ferramentas ou técnicas que permitam refletir sobre questões interdisciplinares a partir da utilização das imagens na sala de aula.

Nesse momento, devemos pensar que os materiais didáticos para educação a distância são, na sua totalidade, um conjunto de imagens que

se articulam para estabelecer relações entre o professor e o aluno, o aluno e o conhecimento, o aluno e suas experiências cotidianas. E, por que destacar principalmente a experiência a distância? Porque ela se fundamenta e existe por meio de imagens, como foi anteriormente mencionado. A educação a distância não conta com todos os elementos próprios da sala de aula presencial que, por sua vez, com frequência, tem uma carência de imagens e experiências cotidianas. Dessa maneira, devemos entender que 100% das experiências de ensino-aprendizagem da EaD encontram-se geradas a partir de imagens intermediadas por tecnologias.

## 1.8. MEDIAÇÕES

O papel do mediador nesta pesquisa adquire relevância ao entendemos que existem varias instancias. O professor como mediador de conhecimento com o aluno, o CIAR/UFG como mediador dos processos de desenvolvimento de materiais e gestão da EaD no contexto da UFG, e eu, pesquisador e mediador entre o professor e os artefatos audiovisuais a serem desenvolvidos. A particularidade do processo de mediação entre aluno e professor acontece majoritariamente no contexto virtual onde “o trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimento, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo” (LIBÂNEO, 1994, p.88) que pressupõe o confronto entre os conteúdos sistematizados trazidos pelo professor e a experiência sociocultural do aluno.

Considero importante pensarmos sobre a mediação desde a perspectiva da cultura visual. Nesse sentido, retomo a ideia de Nathalie Heinich (2008, p. 87) ao explicar que “o termo *mediação* [...] designa tudo o que intervém entre uma obra e sua recepção [...]”. A mediação é o elo que promove contatos, interações e relações do trabalho artístico com o indivíduo no campo

da arte. Numa visão mais ampla, o conceito de mediação atravessa várias áreas do conhecimento, sendo utilizado pelas mesmas em suas concepções e possuindo características específicas em cada uma destas áreas. Nesses diferentes contextos, a mediação refere-se ao cultural enquanto ação educativa. Uma relação de troca de conhecimentos, de reflexão crítica sobre o mundo social e cultural que permite ao indivíduo se perceber enquanto agente nessa construção da realidade (BARROS; BEZERRA, 2015).

No campo da educação, particularmente na modalidade a distância, a mediação, geralmente assistida por tecnologias, deve buscar trabalhar os conteúdos de modo diversificado, conforme as particularidades dos alunos e das diversas turmas, mesmo que os conteúdos sejam os mesmos, as abordagens serão diferenciadas a partir do contexto particular. Pensando esta relação entre educação, cultura, mediação e indivíduo, autores como Imanol Aguirre (2011) focam suas análises nas proposições que esta relação tem possibilitado para ampliar os conceitos de mundo através de um exercício de olhares, diálogos provocativos e troca de experiências que criam e recriam reflexões, percepções, conexões e múltiplas significações sobre o universo particular e coletivo dentro de contextos específicos.

Na mediação, entre tantos, estamos atentos às falas, aos silêncios, às trocas de olhares, ao que é desvelado e velado, aos conceitos e repertórios que ditam os gostos, os modos de pensar, perceber e deixar-se ou não envolver pelo contato, com a experiência de conviver com a arte. Convívio que nos exige sensibilidade inteligente e inventiva para pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças,

problematizando também para nós o convívio com a arte. Muito mais do que ampliar repertórios com interpretações de outros teóricos, a mediação cultural como a compreendemos, quer gerar experiências que afetem cada um que a partilha, começando por nós mesmos. Obrigá-nos, assim, a sair do papel de quem sabe e viver a experiência de quem convive com a arte. (MARTINS, 2006, p.3).

Como indica Martins, a mediação abrange um conhecimento que começa pelo indivíduo, que parte das suas vivências, comentários, olhares, sensações primeiras e construídas, valores, porquês, dúvidas, entre outros detalhes. Parte do conhecimento particular para o conhecimento coletivo, amplo, ligado a referências teóricas, visões de mundo, influências sociais, econômicas e históricas, para então dialogar com o trabalho de arte e as práticas educativas construídas para esse exercício de correlações. Este exercício que acontece entre sujeito e obra, professor e aluno, aplica-se também para mim como pesquisador e criador de objetos didáticos no contexto do CIAR/UFG. Tenho que mediar o processo de criação com os professores (trabalho colaborativo), para desenvolver materiais didáticos que permitam estabelecer relações entre sujeito e contexto, cotidiano e conhecimento, o aluno e sua bagagem.

# 1.9.

## ARTEFATOS

Sem dúvida, aqui temos uma mudança de conceitos, pois o que anteriormente era concebido como objeto imagético passa a ser concebido a partir dos Estudos Culturais como artefatos que desencadeiam ideias, lembranças e memórias. No contexto desta investigação devemos considerar os materiais didáticos produzidos a partir de imagens como artefatos visuais que

ofrecen acceso al comportamiento humano entendido con suficiente amplitud para incluir una referencia a las dimensiones de las experiencias emocionales y psíquicas, así como a las más directamente racionales” (MOXEY, 2009, p. 16).

Reforçando o argumento de Moxey (2009), é importante trazer à tona as reflexões significativas de Dewey sobre a importância de não privilegiarmos apenas alguns artefatos do contexto com o qual estamos interagindo, neste caso, os materiais didáticos, mas também, incluir todos os artefatos do cotidiano que possam desencadear experiências gerando diferentes relações com outros artefatos. Para Dewey, esta deve ser a base de pensamento de qualquer educador.

Alves, ao abordar e discutir este tema recupera o pensamento de Habermas (1984) e expõe argumento similar ao afirmar que “introduzir a dimensão cotidiana nos estudos de currículo é necessário para a compreensão da escola e das relações que mantém com a realidade social mas ampla” (2003, p. 23). É agindo no mundo, sobre o mundo e interagindo com o mundo que se impõe aquilo que Piaget (1947) chamou de assimilação e acomodação das estruturas do pensamento.

Seguindo esta linha de raciocínio não podemos considerar o artefato didático imagético produzido para EaD como algo isolado. Ele encontra-se em relação constante não apenas com o aluno que possui sua própria bagagem histórica, cultural, política, econômica, ideológica, mas também com o cotidiano do próprio aluno, ou seja, com o espaço onde o aluno cria relações com o artefato, com os afetos que se encontram nesse espaço, as lembranças e experiências cotidianas que ele atravessa diariamente, seus medos, suas dúvidas, seus vícios, suas alegrias, debilidades etc.

# 1.10. EXPERIÊNCIAS

Um dos conceitos chaves desta pesquisa é a experiência. Graças a ela esta investigação existe, fundamenta e abre espaço para a voz dos entrevistados. O conceito de experiência em geral, está intimamente relacionado ao conjunto dos sentidos (tacto, audição, paladar, visão, olfato) e estes, por sua vez, integram com a cognição de um agente. Da perspectiva de Dewey (1959), este conceito vai um pouco além contribuindo com a instauração ou manutenção de hábitos, e se vincula diretamente à noções de ações cotidianas que Nilda Alves (2003) considera relevantes. A educação deweyana é fundamentada principalmente na experiência de vida do indivíduo, isto é, uma educação significativa, útil para a ação no cotidiano. De acordo com Dewey (1959, p. 354), a experiência tem como propósito

delinear os aspectos gerais da Educação como o processo por meio do qual os grupos sociais mantêm sua existência contínua [...] a Educação é o processo da renovação das significações da experiência, por meio da transmissão acidental em parte, no contato ou trato ordinário entre os adultos e os mais jovens, e em parte intencionalmente instituída para operar a continuidade social.

Portanto, a educação deweyana é uma educação para a vida na vida, ou seja, o aluno não se educa para viver, ele vive educando-se. É uma educação não-conteudista, mas pragmática. Do ponto de vista da cultura visual e tomando os artefatos imagéticos como desencadeadores de experiências Dewey indica que

el medio de expresión en el arte no es ni objetivo ni subjetivo, es la materia de una nueva experiencia en que ambos van cooperado de tal manera que ninguno tiene existencia por sí mismo. En ese sentido los agentes que son relevantes con el arte no pueden ser sino los “modos de relación- que se proponen en cada obra de arte, modos de relación que afectan a la percepción y la rearmen, que desde su específica codificación estética son capaces de alcanzar la organización más general de la experiencia infiltrándose desde lo más extraordinario a lo más cotidiano, transformando el mundo callada y discretamente, sin pretender establecer nuevos catecismos que reemplacen a los ya existentes (2008, p.13)

O autor assinala que não depende da imagem para gerar uma experiência no espectador, senão da relação que ele pode estabelecer com a imagem o que vai determinar uma verdadeira experiência. No caso dos artefatos imagéticos para EaD, é o aluno que vai ser desafiado a se posicionar e gerar uma crítica em relação ao que ele está visualizando e de que maneira isso se relaciona com seu cotidiano, com o que ele estuda, com a maneira em que ele aprende.



**FIGURA 9** – Experiências de ensino-aprendizagem a distância  
Fonte: Registro fotográfico do CIAR/UFG





**FIGURA 10** - Experiências de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias  
Fonte: Registro fotográfico do CIAR/UFG



**FIGURA 11** - Experiências mediadas pelos dispositivos tecnológicos  
Fonte: Registro fotográfico do CIAR/UFG

Por esse motivo, Dewey reforça a necessidade de construir métodos e materiais com base na filosofia da experiência, já que para ele, a unidade fundamental da nova pedagogia encontra-se na ideia de que existe uma íntima e necessária relação entre os processos da experiência real e a educação. Contudo

a crença de que toda autêntica educação se efetua mediante a experiência não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas uma a outra (DEWEY, 1958, p.22)

Existem experiências que não são educativas. Uma experiência é anti-educativa quando tem por efeito deter ou perturbar o desenvolvimento de outras experiências. Isto acontece frequentemente em escolas tradicionais onde o elemento perturbador, indica o autor, não é a ausência de experiências, senão seu imutável e errado caráter (DEWEY, 1967). Da mesma maneira, as minhas experiências na área de produção de material didático no CIAR/UFG me despertaram e permitiram perceber um problema. Acredito que cada aluno contribui para esta pesquisa com as suas próprias experiências, estabelecendo relações entre sua bagagem cultural e o cotidiano associado ao fato de ter sido aluno de um curso de EaD que lidou com o material didático, participou de atividades, dinâmicas e interações nos fóruns e nos encontros presenciais. São essas experiências, positivas ou negativas, que nos permitem questionar as estruturas e metodologias empregadas no processo de desenvolvimento dos artefatos didáticos que projetamos no CIAR/UFG, visando poder melhorar e contribuir para as experiências de futuros alunos no ensino-aprendizagem a distância.

# 1.11. A PRODUÇÃO DE UM ARTEFATO AUDIOVISUAL NO CIAR: VÍDEO AULAS

Como já foi mencionado, o CIAR/UFG desenvolve artefatos imagéticos em três áreas de interação específicas: impressos, audiovisuais e multimídia. Entendemos que é prioridade para esta pesquisa focar na relação dos alunos com a produção audiovisual e, portanto, na produção do que denominamos de *vídeo aulas*.

Uma vídeo aula é um vídeo empregado para estimular a aprendizagem do aluno. É uma abordagem pedagógica utilizada para transmitir um conteúdo determinado. São produzidas em parceria entre os professores for-

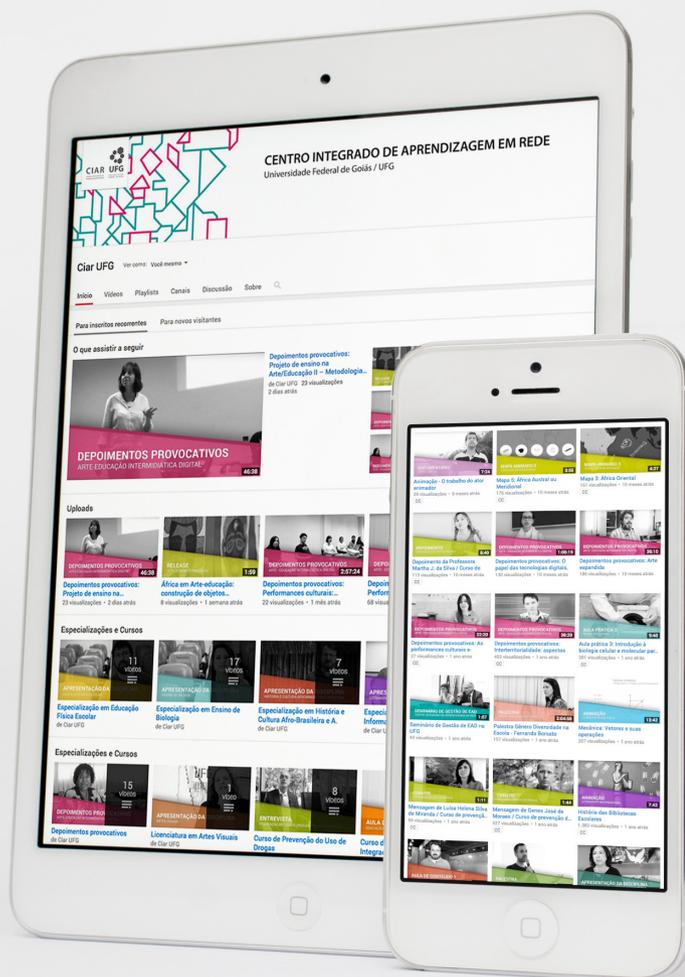
madores ou conteudistas e os profissionais técnicos do CIAR/UFG. A vídeo aula é de suma importância para o aprendizado em rede já que garante uma forma de visualização do conteúdo por parte dos estudantes. Não tem como objetivo esgotar um conteúdo, pelo contrário, uma vídeo aula geralmente apresenta uma proposta provocadora e permite que esta seja explorada pelos professores e alunos empregando atividades, gerando discussões em fóruns, seminários etc.

Sobre o processo de realização posso indicar que a filmagem, montagem e edição de uma vídeo aula é bem complexa e envolve uma equipe multidisciplinar. Em geral, uma vídeo aula começa com a escolha do tema pelos professores e, logo em seguida, passa para um roteirista que vai transformar o conteúdo em uma proposta viável para vídeo. Uma vez aprovado o roteiro pela equipe de produção e pelo responsável da disciplina, prepara-se o material necessário para a montagem da aula, objetos, cenários, locações, equipamentos, ilustrações, musicalização, iluminação, dentre outros. No caso, como o CIAR/UFG é um órgão pequeno e não conta com muitos profissionais, atualmente sou eu o encarregado de todas as funções antes mencionadas, o que em alguns momentos dificulta a realização ou o desenvolvimento de várias tarefas de forma simultânea. Para finalizar, o material passa por um processo de pós-produção e aprovação do professor autor. No caso dos materiais audiovisuais, é política do CIAR/UFG disponibilizar todos os produtos finalizados no canal do *Youtube* ([www.youtube.com/ciarufg\\_ead](http://www.youtube.com/ciarufg_ead)) com acesso livre para toda a comunidade.



QR CODE: CANAL DE  
YOUTUBE DO CIAR/UFMG

Ingresse no Canal de Youtube do  
CIAR/UFMG empregando o leitor de  
QR Code do seus dispositivo digital



**FIGURA 12** - Canal de Youtube do CIAR/UFG

Atualmente podemos dividir as vídeo aulas produzidas pelo CIAR/UFG em três categorias. Primeiro, as vídeo aulas de apresentação de disciplinas, nas quais os professores fazem uma apresentação do conteúdo proposto nas ementas de suas disciplinas, apresentam sua metodologia de ensino e os objetivos das disciplinas dentro da matriz do curso em questão. Em segundo lugar, as vídeo aulas de conteúdo prático. Nesses casos, os professores vão demonstrar experimentos, técnicas ou procedimentos de atividades práticas que são muito comuns em cursos de artes, física, química, biologia, educação física, entre outros. Em terceiro lugar, aquelas de conteúdo teórico, nas quais os professores apresentam uma teoria ou documento específico e promovem uma análise do conteúdo ou teoria apresentados. Em geral, são aulas um pouco mais longas que contam com uma estrutura básica do tipo: introdução, desenvolvimento e conclusão.

# 1.12.

# LINGUAGENS DO DESIGN AUDIOVISUAL

Meu estreito vínculo com as áreas de design não pode ser excluído deste trabalho. Posicionar-me em termos da perspectiva da criação das imagens gera conforto para poder conversar sobre algumas questões da linguagem gráfica utilizadas dos produtos audiovisuais intermediados pelas técnicas de design.

Quando a equipe de produção começa um trabalho colaborativo com um professor para desenvolver material audiovisual, uma das principais questões a definir é a técnica a ser empregada. Pode ser uma vídeo aula com o professor de frente para uma câmera, um documentário, uma entrevista ou animação gráfica computadorizada, dentre outras.

Cada uma dessas técnicas envolve uma série de recursos visuais que as caracterizam. Por exemplo, o gênero documentário possui um tratamento específico de cores, tomadas de decisões fundamentais na construção da

narrativa, ao contrário de uma animação gráfica onde é preciso manter um diálogo permanente com a equipe de ilustração, definir questões de sonoroplastia, técnicas de ilustração etc. Cada uma dessas linguagens dentro da produção audiovisual compreende uma série de decisões e características. Dependendo da demanda trazida pelo professor para a equipe, é discutida a melhor opção.



**FIGURA 13** - Capturas de três vídeo aulas com técnicas audiovisuais diferentes  
Animação / Documentário / Aula expositiva

Há vários anos a equipe de produção do CIAR/UFG vem tentando quebrar com a estrutura tradicional de vídeo aulas utilizadas por instituições que costumam desenvolver material para EaD. Tentamos gerar novas linguagens e estruturas visuais mais agradáveis, dinâmicas, lúdicas e diferenciadas para o aluno. Por exemplo, não empregamos fundos de *Chroma Key* (técnica de substituição de fundo), geramos entrevistas desestruturadas, empregamos locações em espaços abertos naturais para não gravar em salas de aula. Implementamos recursos gráficos animados para discutir questões de história, sustentabilidade, saúde, matemáticas, física, biologia e outras áreas sem a necessidade de um professor na frente da câmera ou da utilização

de um quadro. Outra proposta é trocar o antigo modelo de vídeo em que o professor explica olhando para as câmeras por *curta documentários* (vídeo documentários com duração máxima de 8 minutos).

A partir do sistema estatístico *Google Analytics*, a nossa equipe toma muitas das decisões na realização dos materiais audiovisuais. O sistema nos permite visualizar a quantidade de reproduções que tem o vídeo, a média de tempo assistido por espectador, a localização geral, faixa etária, sexo, os dispositivos mais empregados e redes de compartilhamento. Dessa maneira, foi possível compreender que as pessoas que assistem às vídeo aulas não toleram um conteúdo mais longo do que 5 minutos. Quando o vídeo supera os 15 minutos, geralmente ele é assistido em média somente os primeiros 3. Portanto, consideramos que uma vídeo aula deve ser enquadrada em aproximadamente 5 e 7 minutos porque os alunos perdem o poder de atenção e fecham ou trocam de janela no navegador. É importante esclarecer que, quanto mais breve o vídeo, melhor. Foi assim que percebemos que as animações podem ter melhor recepção independentemente da faixa etária e gênero.

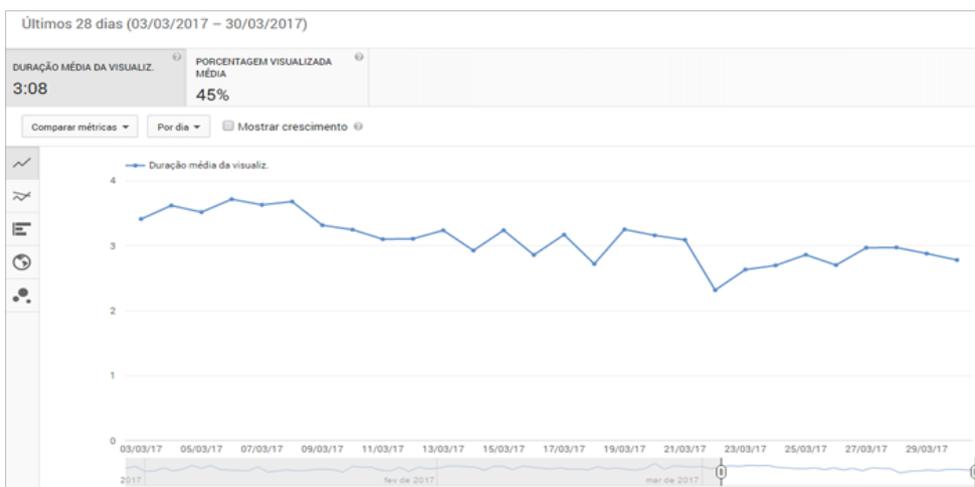


FIGURA 14 - Google Analytics do canal do CIAR/UFG no Youtube.  
Duração média da visualização.

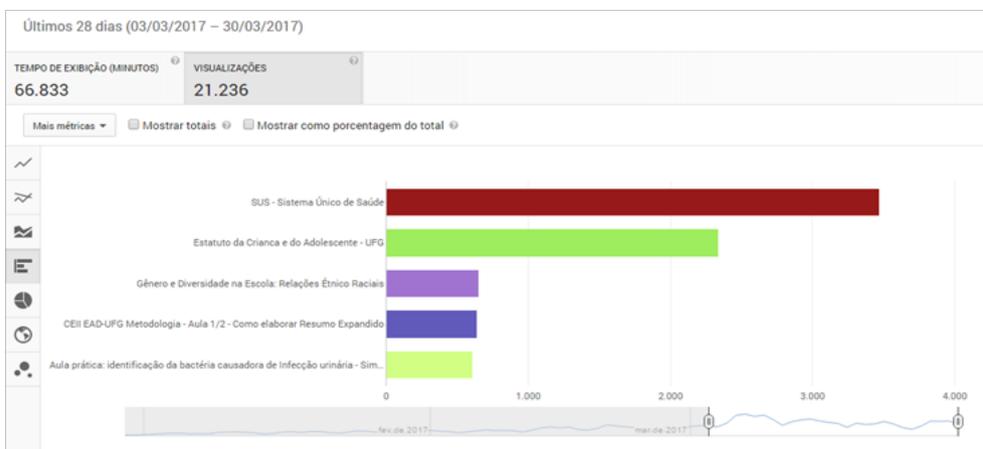


FIGURA 15 - Gráfico do Google Analytics do canal do CIAR/UFG no Youtube.  
Quantidade de visualizações.

A técnica de animação empregada em duas disciplinas de cursos EaD para discutir o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Estatuto da Criança e do Adolescente são exemplos que tornam visível a preferência do público pela linguagem animada do que uma aula expositiva empregando a figura dos professores.

Estamos cada vez mais próximos de, como pessoalmente chamo, “professores youtubers”, que pensam os vídeos não só para o aluno, mas também para toda a comunidade. Isso porque as vídeo aulas estão disponíveis no canal do *Youtube* e ao mesmo tempo nos fóruns e salas de discussão do ambiente *Moodle* de aprendizagem. Por último, mas não menos importante, novas ferramentas de acessibilidade estão sendo implementadas nos vídeos permitindo gerar legendas integradas e interpretação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entendemos que cada material e professor são particulares, às vezes a abertura dos professores ou os temas são um verdadeiro desafio para a produção de novos materiais. Devido a desses desafios o CIAR/UFG, como órgão que desenvolve material didático para EaD, e particularmente a equipe de produção, tornou-se referência nacional na área. Trago à tona a avaliação com nota máxima do curso de Artes Cênicas modalidade EaD finalizado em 2016 no qual participei da produção do material didático. Não esquecendo, também, das avaliações positivas e com nota máxima de outros cursos da mesma modalidade como, por exemplo, a Licenciatura em Artes Visuais, finalizado em 2015.

Informativos > Notícia

## Curso EaD de Artes Cênicas é avaliado com nota máxima pelo MEC

14/12/2016 12:18 - Atualizada em 08/03/2017 18:41

*Licenciatura oferecida a distância pela UFG foi elogiada pela estrutura, material didático e quadro de docentes e tutores*

Fotos: Zé Khaty

O curso de Licenciatura em Artes Cênicas a distância da UFG foi avaliado com nota máxima pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, o INEP, vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

O documento elogia a estrutura das salas e dos laboratórios, a formação e a atuação do corpo docente e dos tutores, e avalia com nota máxima a qualidade dos materiais didáticos utilizados no curso. A comissão ainda destacou que o curso contribui para o desenvolvimento dos municípios em que é oferecido, "na medida em que insere novos conhecimentos específicos para a área de Artes Cênicas e o setor cultural".

No relatório, lê-se que "o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é excelente para atender à demanda real. A produção do material didático é organizada pelo CIAR - Centro Integrado de Aprendizado em Rede. Fornecem apenas o número de exemplares que necessitam e fazem a mediação de entrega de material entre CIAR, professor autor e revisor".

Você pode assistir a algumas das [videoaulas do curso de Artes Cênicas](#) e acessar alguns materiais da [coleção O Grande Governador da Ilha dos Lagartos](#).

**FIGURA 16** - Notícia do portal da Universidade Federal de Goiás de 2017.

O curso de Artes Cênicas EaD recebe a nota máxima pelo MEC elogiado, dentre outras coisas, pela produção e qualidade do material didático desenvolvido pelo CIAR/UFG

É importante destacar que no caso das animações e documentários criados para experiências em EaD acontece algo bem interessante. Conforme nossas estatísticas, geralmente, essas técnicas costumam ter um alto nível de aceitação pela linguagem cinematográfica que empregam, a amplitude do público alvo e o atrativo visual. No caso das animações digitais isso acontece em função dos recursos de design empregados ou pela utilização das técnicas de *Stop Motion* (animação gerada foto a foto com objetos físicos), *Motion Graphics* (animações geradas por computador empregando elementos digitais), entre outras.



FIGURA 17 - Captura de vídeo aulas. Animação Stop Motion.



FIGURA 18 - Captura de vídeo aulas. Animação Motion Graphics.

É importante destacar esses aspectos para contextualizar os processos de produção, as possibilidades técnicas empregadas nas vídeo aulas e a importância de um trabalho colaborativo com o professor na elaboração dos artefatos didáticos imagéticos audiovisuais.

# 1.13.

## CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DOS MATERIAIS AUDIOVISUAIS

Começarei esse segmento com uma pergunta: Por que um professor decide realizar um material audiovisual em lugar de apresentar o conteúdo através de um texto ou empregando outras ferramentas? Devemos entender que o principal objetivo da experiência audiovisual é mobilizar o espectador e gerar nele incertezas perceptivas, cognitivas e afetivas. As experiências de medo, suspense e a própria narrativa audiovisual não seriam possíveis sem um espectador hesitante (COMOLLI, 2008). Embora não tenhamos um alto grau de produção cinematográfica, nas vídeo aulas são empregadas diferentes técnicas de cinema para desenvolver artefatos audiovisuais didáticos de imersão, dinâmicos e visualmente atraentes para que o aluno tenha uma experiência de aprendizagem confortável a partir da qual possa duvidar, perguntar e se sentir provocado.

Devemos considerar que o aluno-espectador encontra-se totalmente desligado dos artefatos cotidianos da sala de aula, e as vídeo aulas podem, em algumas situações, tentar recuperar esses vestígios da sala de aula presencial, a memória emotiva do espaço e os afetos. Exemplo disso é quando um professor deseja utilizar o quadro negro, as mesas e cadeiras durante a filmagem da vídeo aula, ou quando utiliza os fóruns de discussão para remeter aos debates produzidos no contexto da sala presencial. Embora esses produtos audiovisuais e interativos tenham uma excelente recepção por parte dos alunos, estamos frente a artefatos que se encontram em constante mudança e que cada vez mais propiciam essa divisão entre a sala de aula virtual e a sala de aula presencial.

Sob o ponto de vista de uma perspectiva didática e histórica em relação ao uso das imagens em movimento na sala de aula, o EaD conseguiu atingir essa carência dos processos pedagógicos colocando as produções audiovisuais como principal mediação entre o professor, o saber e o aluno, pois “as escolhas feitas ao longo dos processos de ensinar e aprender também integram as dinâmicas de transformação dos cenários culturais” (MARTINS, 2014). É importante fazer referência ao texto da professora Alice Fátima Martins, que apresenta a situação de uma escola localizada ao lado de um cinema. Na escola os alunos desejam o tempo inteiro pular o muro que separa a escola do cinema porque a instituição educativa não consegue estimulá-los visualmente da mesma maneira que o cinema. Em primeiro lugar, porque as produções audiovisuais abordadas pela escola encontram-se fragmentadas pela falta de tempo. Num segundo momento, porque as temáticas abordadas pelos filmes na escola têm a própria escola como personagem principal

(MARTINS, 2014). Por isso é mais do que interessante trabalhar com os artefatos audiovisuais no EaD, para diminuir essa distância espacial entre professor e aluno. Estimular os alunos a partir de imagens implica ressignificar os recursos imagéticos que durante tantos anos ficaram presos à cultura de massas e que hoje têm a possibilidade de ser trabalhados na sala de aula presencial ou no ambiente de aprendizagem virtual.

É pertinente atentar às possibilidades do aluno-espectador com o advento do conceito da *Web 2.0* que disponibilizou ferramentas criativas e interativas para a intervenção dos usuários nos espaços virtuais. Como afirma Martins (2014, p. 17), “se as condições técnicas e tecnológicas experimentam grandes transformações, então os modos como as pessoas percebem, interpretam e constituem sentidos para o mundo também se transforma”. O aluno-espectador não só olha, mas também manipula, interage e cria. É co-autor da peça, escritor de novas narrativas. Abordar o papel do espectador e sua relação com os artefatos audiovisuais não implica ignorar a concepção da *Web 2.0*, mas continuar refletindo a respeito do aluno em frente à tela em momentos onde não há possibilidade de interagir com o conteúdo. Claro que ele pode pausar e gerar rupturas temporais, navegar, pesquisar e continuar sua visualização, mas quando a reprodução do produto audiovisual acontece, ele só pode interagir utilizando seu olhar crítico, criando relações entre a experiência audiovisual e sua própria bagagem.

# 1.14. O ALUNO- ESPECTADOR E SUAS EXPERIÊNCIAS COM ARTEFATOS AUDIOVISUAIS

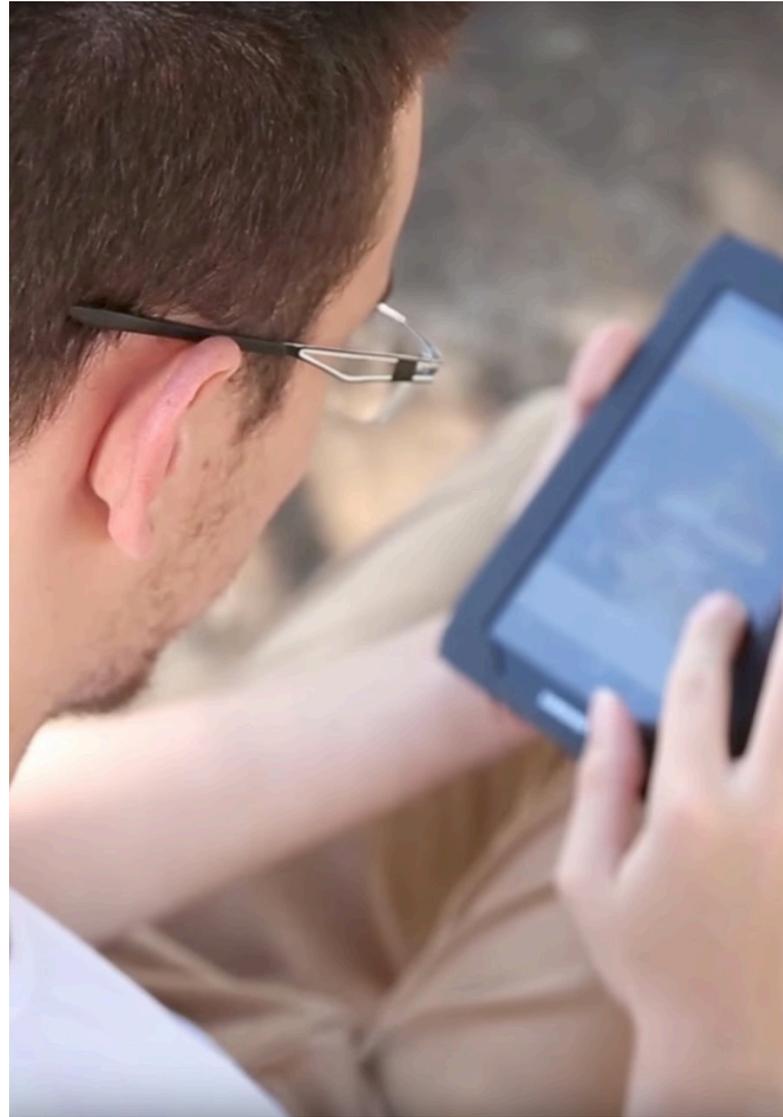
O conceito de aluno-espectador surge da articulação, em primeiro lugar, das características do espectador desenvolvidas por Jacques Rancière (2012) e as relações estabelecidas por Jean-Louis Comolli (2008) a respeito dos diversos espetáculos e rituais do espectador. Em um segundo momento, estes conceitos dialogam com algumas situações que o aluno de EaD acostuma

passar cotidianamente no processo de ensino-aprendizagem, o que me permite descrever as características particulares do aluno-espectador. Essas relações foram estabelecidas durante a disciplina Tópicos Especiais em Arte e Visualidades: Filme-ensaio, narrativas e mediações, oferecida no PPGACV (2016/1) pelo professor Rafael de Almeida.

Devemos discorrer a respeito do espectador porque esta dissertação de mestrado trabalha com o análise de Mapas Animados. Estes, como produções audiovisuais, interagem diretamente com os alunos e com o cotidiano deles, pelo que se torna imprescindível demarcar algumas características e situações particulares dos nossos espectadores. Encontramo-nos na obrigação de indicar que há vários tipos de espectadores, e que cada um deles possui particularidades. Existe o espectador de cinema, de museus, de espetáculos musicais, de teatro, espectadores que ficam juntos, de pé ou sentados e limitados por uma poltrona. Todavia, podemos destacar questões comuns a todos eles. A primeira, é que todas essas exposições contêm um “ritual” diferente, seja a busca de uma poltrona, seja a compra de pipoca, a fila para a entrada, a exposição à publicidade e patrocínios, a compra do ingresso, até a roupa escolhida para esse espetáculo forma parte do “ritual”. Num segundo momento, destacamos o que Jean-Louis Comolli (2008) chama de “estrangeiros”, essas pessoas que compartilham conosco a hora do espetáculo. “Estrangeiros” porque são desconhecidos para nós, e porque eles têm uma bagagem ideológica, cultural e experiências totalmente diferentes das nossas. Em cada poltrona há um sujeito distinto que será crítico com um olhar tão particular quanto o nosso. Por último, podemos marcar uma relação que envolve o espectador e seu olhar. Acontece que temos que olhar para receber

outro “olhar”, um retorno, uma inquietação. Nas próprias palavras de Jean-Louis Comolli “o lugar do espectador de cinema é sempre aquele de quem sabe que está aqui para ver, que vai mobilizar o olhar e que lhe será devolvido um olhar. Repetição. Insistência. Consciência” (2008, p.140).

Estas características também se aplicam ao nosso aluno-espectador, só que com algumas particularidades. Por exemplo, a inclusão de artefatos do cotidiano no contexto de visualização e a possibilidade de criar interrupções temporais por meio da pausa. Outra característica desse espectador é que ele pode interagir e intercambiar considerações ou saberes com pessoas que se encontram no mesmo contexto de visualização - um polo de acesso ou sua própria casa -, além do espaço virtual onde também poderá entrar em contato com os tutores, professores e colegas.



120

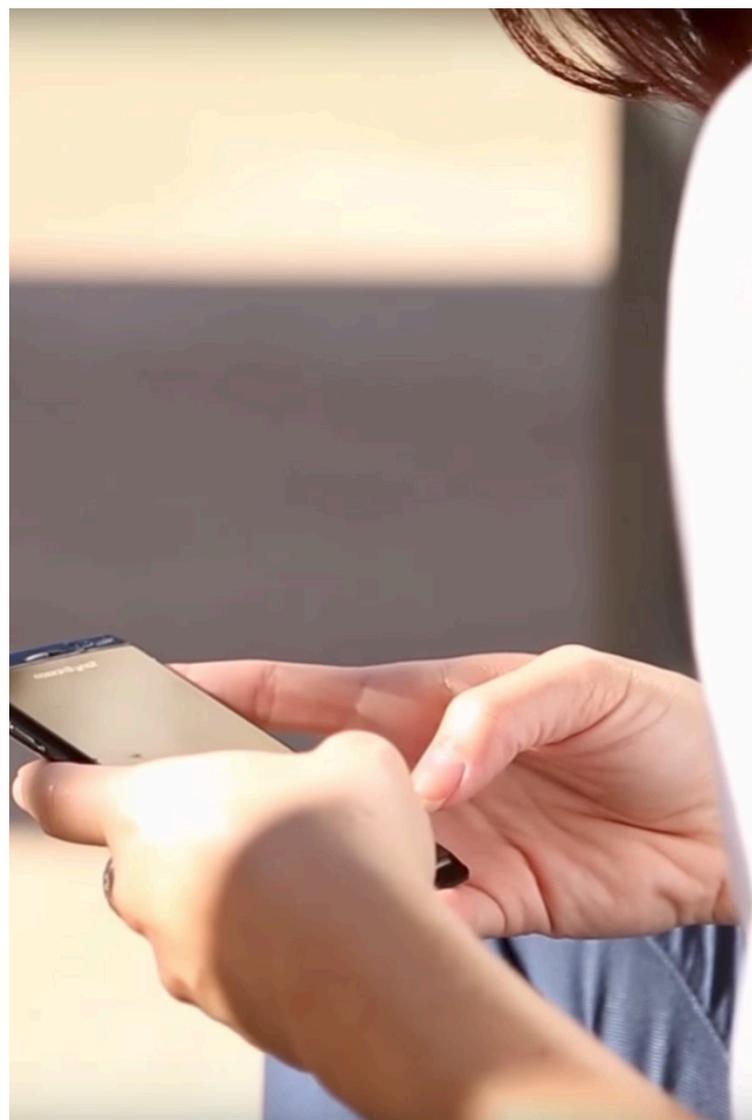


FIGURA 19 - Alunos-espectadores em diversos suportes e locais

Quando nos transformamos em espectadores frente a uma produção audiovisual somos convidados a participar de vários espetáculos, de limitações, cegamentos e principalmente do desafio de criar um pensamento crítico. Quando Jean-Louis Comolli (2008) aborda o cegamento do espectador, ele explica que o retângulo de enquadramento onde assistimos as produções audiovisuais é um próprio limitador. Seja o retângulo da tela da sala de cinema ou o reproduzidor de vídeos que o aluno empregue para assistir o material didático audiovisual, ele sempre está limitado porque

Inclui/exclui corpos ou objetos em movimento [...] Seu papel é apenas limitar, restringir o campo visual do espectador ao retângulo luminoso da tela. Antes de mostrar, para melhor mostrar, o quadro começa por subtrair à visão ordinária uma parte importante do visível (COMOLLI, 2008, p. 138 e 139).

Resulta que a tela de visualização adota a forma de “máscara” (comparação feita pelo autor), já que restringe o campo de visão fazendo que se perca o restante da cena, o que acontece por trás. Mas ao mesmo tempo, nesse olhar restrito existe uma intenção de focar o olho crítico do espectador de maneira particular. Esta particularidade é característica do cinema, da televisão e destes tipos de materiais didáticos audiovisuais, porque em outro tipo de espetáculo, como por exemplo, no teatro, nossa visão nunca é submetida a esse processo seletivo do olhar, a essa limitação restrita do que podemos e não podemos ver.

O aluno-espectador assim como os outros tipos de espectadores participa de dois espetáculos ao mesmo tempo (COMOLLI, 2008). Um deles tem a ver com a temática abordada, o conteúdo a ser apresentado ou desenvolvido pelo professor e também a desculpa narrativa empregada para desenvolver o

saber específico. O outro espetáculo tem a ver com questões técnicas, montagem de câmeras, enquadramentos, edição de som, maquiagem etc.

O lugar do espectador sempre esteve marcado pela imobilidade, não precisamente pela poltrona, mas sim pela não-possibilidade de reagir aos estímulos audiovisuais, pois “ser espectador é estar imóvel em seu lugar, passivo. Ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e de poder agir” (RANCIÈRE, 2012, p.8). Se o fato de ser um espectador passivo é uma problema, de maneira geral, podemos imaginar no contexto do EaD no qual precisamos de um aluno-espectador mais crítico. Devemos arrancar o espectador do embrutecimento e da fascinação de só identificar-se com a temática ou a personagem que a produção audiovisual propõe. O espectador tem que ser retirado da posição de observador que lhe é atribuída. Nas próprias palavras de Rancière (2012, p. 10) “deve ser desapossado desse controle ilusório, arrastado para o círculo mágico da ação teatral, onde trocará o privilégio de observador racional pelo do ser na posse de suas energias vitais integrais”. Acontece que não temos que mudar nossa situação passiva frente ao estímulo visual, precisamos mudar nossa atitude de normalidade frente ao estímulo. Rancière nos explica que aprendemos, agimos, ensinamos, dialogamos, olhamos e até sonhamos tendo uma atitude de espectador passivo. Nós não nascemos sendo visualmente críticos, durante toda nossa vida aprendemos a ser espectadores pensativos.

A emancipação do pensamento frente a um produto audiovisual começa quando se questiona a oposição entre o que olhamos e como agimos ante isso. Ao compreender que o olhar também determina uma estrutura de posição, podemos nos perguntar: qual é nossa posição frente a este estímulo

visual? O espectador tem a possibilidade de reagir igual ao aluno ou ao intelectual se considerarmos que “o espectador observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares.” (RANCIÈRE, 2012, p. 17). É claro que o aluno-espectador não assiste um produto audiovisual alheio a todas as suas vivências, crenças e construções de raciocínio. Ele é um espectador que possui uma mochila, uma bagagem carregada de experiências do cotidiano e afetos que condicionam seu olhar, sua forma de agir e de se envolver com os estímulos visuais. É claro que ninguém espera que o espectador se transforme em um crítico “irremediável”, sem argumentos, apenas pelo simples fato de ser crítico. Mas que seja um aluno-espectador que, embora se encontre distante, assistindo através de uma tela, não esteja distante da problemática, que interprete e reaja criticamente de maneira ativa à proposta que lhe é apresentada (RANCIÈRE, 2012).

Para pensar como espectadores, necessitamos acreditar naquilo que está sendo apresentado, nos sentirmos imersos nessa construção, mas ao mesmo tempo questionando o que vemos, submetendo ao escrutínio da dúvida. Isso nos transforma ainda mais em espectadores. Diante da necessidade de tornar o espectador um sujeito mais crítico, a mediação que ocorre entre o cinema e o observador, entre o aluno e os artefatos audiovisuais didáticos, não deve resultar em algo desconhecido para nós. Está em jogo a própria lógica pedagógica em que o professor tenta eliminar a distância entre o conhecimento e a ignorância do aluno por meio de novos saberes e provocações. Da mesma maneira, o canal de contato entre o aluno e o produto audiovisual tem que resultar de uma provocação que solicite ao observador um pensa-

mento crítico, ou seja, sair do espaço de conforto. Uma vez levantada essa provocação, outras serão deflagradas pelos recursos pedagógicos e assim como acontece a relação entre o “mestre e o ignorante” (RANCIÉRE, 2012) teremos a possibilidade de substituir a ignorância pelo saber.

Mas, mediante quais recursos podemos gerar um aluno-espectador mais crítico? Para responder a esta pergunta faremos uma reflexão sobre uma experiência que vivi no CIAR/UFG e em diálogo com os argumentos de Raymond Bellour (1997). Essa experiência nos ajuda a pensar sobre a construção de uma linha de temporalidade e espacialidade no contexto da produção audiovisual. A inserção de imagens, fotografias ou elementos relacionados com a temática abordada durante a trama geram uma interrupção na linha temporal do filme que permite ao espectador refletir sobre essa imagem e sua relação no contexto audiovisual. Em momento nenhum o produto audiovisual encontra-se prejudicado ou coloca-se em risco seu entendimento, pelo contrário, afronta o olhar crítico de um espectador mais reflexivo. O argumento de Bellour (1997, p. 86) explicita que

O contato com a foto oferece a disponibilidade, preciosa, de acrescentar algo ao filme [...] A foto me subtrai da ficção do cinema [...] Criando uma distancia, um outro tempo, a foto me permite pensar no cinema [...] A presença da foto me permite investir mais livremente o que vejo. Ela me ajuda (um pouco) a fechar os olhos mantendo-os abertos.

Ainda de acordo com Bellour, esta é uma característica recorrente nas vídeo aulas desenvolvidas especificamente para o EaD. Os professores autores das disciplinas solicitam a inserção de fotografias ou imagens alusivas que

geram essa interrupção na linha temporal da narrativa para gerar um espaço de interação direta entre a imagem e o espectador. É importante salientar que muitos professores desconhecem esta abordagem e solicitam a inserção de imagens ou fotografias pela própria necessidade explicativa.

Como observa Jean-Louis Comolli (2008), as produções audiovisuais avançam no tempo e envelhecem, são acumuladas, caracterizadas e re-configuradas. Posteriormente, ao desenvolvermos um repertório audiovisual mais amplo, conseguimos observar uma linha temporal de construção pontuando os elementos que sofreram transformações e críticas e determinaram futuras mudanças na produção, na técnica e no modo de olhar do espectador. Esse é o caminho que as produções audiovisuais para o EaD tem percorrido nesses últimos anos: árduas transformações tecnológicas, possibilidades de acesso e críticas positivas e negativas aos recursos pedagógicos. Essas mudanças e transformações contribuem no sentido de consolidar-se como uma categoria audiovisual com suas próprias particularidades técnicas e conceituais. Embora exista ainda um árduo caminho pela frente, podemos ser otimistas, mas sempre mantendo em perspectiva o fato de que o olhar dos nossos alunos-espectadores avança tão rápido quanto a tecnologia.



**CAPÍT**  
-

**U L O 2**

# ABORDAGEM METODOLÓGICA, RECORTES E INTERAÇÕES

Após ter contextualizado e apresentado o marco teórico, adentro na abordagem metodológica e as delimitações da pesquisa. Serão definidos os conceitos de observação participante, etnografia, entrevista semiestruturada e abordagens da antropologia digital apresentando os recortes da pesquisa e de que maneira foram escolhidos os participantes para as entrevistas.

## 2.1. PERGUNTA E OBJETIVOS

Como mencionei anteriormente, ao perceber a falta de um *feedback* de professores, tutores e alunos a respeito da utilização e das experiências com os artefatos didáticos audiovisuais desenvolvidos para educação a distância no contexto da UFG, me vejo diante da seguinte pergunta: o que os alunos têm a dizer sobre os artefatos didáticos que eles utilizam? Na raiz desta pergunta está o objetivo principal, ou seja, coletar e discutir os comentários dos alunos que participaram do curso *África em Arte-Educação: Construção de Objetos Pedagógicos* para gerar um diálogo entre as experiências cotidianas que eles vivenciam, os processos de mediação utilizados pelos professores e os materiais didáticos audiovisuais desenvolvidos para o curso.

Os objetivos secundários incluem narrar a minha experiência na produção do material didático para o curso destacando a participação da professora autora no processo e, identificar as principais características dos Mapas Animados como artefatos didáticos audiovisuais dando atenção ao

modo como eles foram utilizados no processo de mediação. Para tanto, realizei cinco entrevistas com alunos que participaram do curso registrando as mesmas e, posteriormente, propus uma discussão sobre suas experiências, percepções e críticas.

## 2.2. PESQUISA QUALITATIVA E ETNOGRAFIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e, em decorrência dessa escolha, trabalho com uma abordagem etnográfica descritiva e com o método narrativo biográfico utilizando, também, a observação participante. Ancorado nos princípios da antropologia digital selecionei os sujeitos que participaram das entrevistas semiestruturadas. Sandin Esteban (2010) apresenta os métodos narrativo-biográfico, etnográfico, estudo de caso e pesquisa-ação como os mais significativos da pesquisa qualitativa. Escolhi trabalhar com esta metodologia porque de acordo com a perspectiva de Lüdke e André (1986) este tipo de pesquisa se caracteriza pela possibilidade de retratar a realidade de forma completa e profunda, utilizando uma variedade de fontes de informação, experiências, enfatizando a interpretação de um contexto o qual requer o exercício da prática reflexiva. De acordo com Atikison e Hammersley (1994), a etnografia é uma abordagem metodológica que nos ajuda a estudar e com-

preender atividades, relações e práticas cotidianas por meio da observação. Como procedimento metodológico, a etnografia nos ajuda a evitar algumas armadilhas que se tornaram conhecidas como, confiar nas explicações que alguns atores sociais colocam como comportamento ou generalidade e que, em muitos casos, são apenas uma simulação de experiências sobre as pessoas (ATKINSON, HAMMERSLEY, 1994).

São diversas as maneiras de abordar o fazer etnográfico. Atkinson e Hammersley (1994) apresentam algumas delas com o objetivo de demonstrar como diferentes abordagens podem se tornar mais ou menos pertinentes dependendo do problema e do perfil da pesquisa. Para Spradley, (1980, p. 44), “la etnografía es el registro del conocimiento cultural de la investigación detallada de padrones de interacción social”, no entanto, Gumperz (1981), vê a etnografia como “el análisis holístico de sociedades” (ATKINSON; HAMMERSLEY, 1994)

Alguns autores consideram a etnografia como uma prática metodológica essencialmente descritiva, outros a consideram uma forma de registrar narrativas orais. Essa diversidade de abordagens põe em evidência que nem todos os pesquisadores dão ênfase à etnografia como uma possibilidade de verificação de teorias (ATKINSON; HAMMERSLEY, 1994). Uma das principais características desse método é a descrição detalhada de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis.

## 2.3.

# DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA

Segundo Geertz (1989), a descrição etnográfica apresenta, em primeiro lugar, o que o autor entende por cultura, visto que existe uma diversidade de conceitos. Para ele o conceito de cultura não atende apenas as exigências de uma ciência experimental construída a partir de normas e regras, mas se configura como uma ciência interpretativa em busca de sentidos e significados. A cultura não simboliza um poder em relação ao qual possam ser atribuídos comportamentos e acontecimentos sociais nas instituições e seus processos. Ao contrário, o que de fato a cultura simboliza é um contexto no qual todos esses elementos estão inseridos. Como explica o próprio autor,

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise;

Portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p.15).

Geertz (1989) entende a antropologia como uma ciência interpretativa e experimental e a cultura como um texto onde são possíveis diversas interpretações e não uma mera descrição. Assim, seria função do antropólogo não apenas descrever os acontecimentos sociais, dados, comportamentos, entre tantas outras descrições, mas caberia também, interpretar o contexto no qual esses fenômenos estão inseridos. Nesse sentido, uma *descrição densa* seria o método adequado à análise interpretativa posto que nela se poderia diferenciar uma piscadela de um tique nervoso, mesmo que as duas coisas utilizassem o ato de contrair a pálpebra direita (GEERTZ, 1989). As etnografias elaboradas a partir da descrição se caracterizam por uma percepção mais aguçada em que se percebem as “miudezas”. A descrição pode ser verificada através das seguintes características:

ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixa-lo em formas pesquisáveis (...) ela é microscópica (GEERTZ, 1989, p. 31).

Portanto, somente a descrição densa poderia nos levar a distinguir entre tiques nervosos e piscadelas por conspiração com um amigo, as piscadelas por imitação e as piscadelas ensaiadas (GEERTZ, 1989). A diferenciação poderia ser alcançada através do sentido imposto pelo indivíduo na proporção em que ela é compartilhada e compreensível pelos demais. Então, o etnógrafo só poderia captar as distinções de significado buscando o “ponto de vista dos nativos”.

Geertz acrescenta que a etnografia deve ser mais interpretativa do que observadora, pois o etnógrafo observa, registra e analisa. Desta maneira, nesta dissertação busco alcançar um nível de descrição etnográfico que não seja superficial nem meramente narrativo fazendo uma descrição que identifique as características particulares dos participantes entrevistados, suas percepções, expressões, manifestações corporais e, sobretudo, as críticas.

ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o 'dito' num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixa-lo em formas pesquisáveis (...) ela é microscópica (GEERTZ, 1989, p. 31).

Portanto, somente a descrição densa poderia nos levar a distinguir entre tiques nervosos e piscadelas por conspiração com um amigo, as piscadelas por imitação e as piscadelas ensaiadas (GEERTZ, 1989). A diferenciação poderia ser alcançada através do sentido imposto pelo indivíduo na proporção em que ela é compartilhada e compreensível pelos demais. Então, o etnógrafo só poderia captar as distinções de significado buscando o “ponto de vista dos nativos”.

Geertz acrescenta que a etnografia deve ser mais interpretativa do que observadora, pois o etnógrafo observa, registra e analisa. Desta maneira, nesta dissertação busco alcançar um nível de descrição etnográfico que não seja superficial nem meramente narrativo fazendo uma descrição que identifique as características particulares dos participantes entrevistados, suas percepções, expressões, manifestações corporais e, sobretudo, as críticas.

## 2.4.

# OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Minha posição como observador e pesquisador durante as entrevistas bem como minha participação na produção de material didático no contexto do CIAR/UFG, pressupõe uma discussão do conceito metodológico de *observador participante*, ou seja, estabelecer uma participação adequada do pesquisador em relação ao grupo observado visando reduzir a estranheza recíproca. Ao compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados os pesquisadores tentam estar em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos. Malivosky (1978) sistematizou as regras metodológicas para a pesquisa antropológica ao propor que somente através da imersão no cotidiano de outra cultura o antropólogo poderia chegar a compreendê-la. Um dos pressupostos da observação participante é que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e, em decorrência, possibilite uma compreensão que de outro modo não seria alcançável.

A experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar ações, atitudes, episódios etc. que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidos ou até mesmo opacos. Assim, o pesquisador deve passar por um processo de transformação através do qual idealmente, venha a tornar-se um nativo. Pode acontecer por momentos que essa experiência não seja sistemática e seja necessário reelaborá-la transformando-a numa descrição da cultura. O resultado desta “interpretação” consiste no texto etnográfico, quando o pesquisador apresenta uma re-elaboração de suas experiências (MARTINS J. B., 1996). Essa atitude demanda compromissos particulares com a ciência, com o conhecimento, visto que

é necessário que o cientista e sua ciência seja, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir (BRANDÃO, apud MARTINS J. B., 1996, p. 270).

Considerando que o trabalho do antropólogo é fazer etnografias, que estas são *descrições densas* que buscam apreender uma cultura, e entendendo a etnografia como uma “leitura sobre essa cultura”, essa perspectiva coloca em pauta o posicionamento do pesquisador ao destacar que

no estudo da cultura a análise penetra no próprio corpo do objeto, isto é, começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las ... (enfim) os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’. (MARTINS J. B., 1996, p. 271)

O produto do trabalho do antropólogo, o texto etnográfico, é visto como o resultado da interação que se estabelece entre o pesquisador e seu objeto de estudo, uma interpretação elaborada a partir de uma posição histórica do pesquisador na relação a seu objeto de estudo. Da Matta (1978) considera a antropologia como uma ciência da “comutação e da mediação”, mediando a experiência vivenciada como nativo e a produção do texto etnográfico a partir da reconstrução das experiências. Esta pesquisa possui esse caráter “nativo” ao colocar em perspectiva minha experiência no CIAR/UFG. Antes de iniciar meu percurso como pesquisador, comecei a realizar este processo de imersão que me possibilitou o acesso ao comportamento, as dinâmicas e relações dos sujeitos com os artefatos didáticos analisados. Percebo, também, a necessidade de me posicionar como pesquisador frente à veracidade das informações e a importância do meu compromisso ético na produção de um texto etnográfico que represente as experiências e os relatos dos alunos entrevistados.

## 2.5.

# ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para construir este percurso narrativo de experiências utilizei a entrevista semiestruturada (Apêndice 1) que, segundo Triviños (2008), valoriza a presença do investigador e oferece as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Para Yin (2005, p. 116),

Em geral, as entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais. Os entrevistados bem-informados podem proporcionar insights importantes sobre esses assuntos ou eventos. Eles também podem fornecer atalhos para a história prévia dessas situações, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidência.

Lüdke e André (2008, p.34) afirmam que a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Ao entrevistar os alunos participantes da pesquisa sobre suas percepções, críticas e sugestões em relação ao material didático produzido para o curso de especialização, minha expectativa foi produzir e incorporar dados sobre suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões tal como são expressas por eles mesmos e não como uma simples descrição (GONZALES; HERNÁNDEZ, 2003). Uma das principais características desta técnica é a busca do sentido que as pessoas dão a seus atos, a suas idéias e ao mundo que os rodeia. Atkinson e Hammersley(1994) trabalham com a idéia de que a pesquisa etnográfica, no espaço acadêmico da sala de aula, pode ser abordada pelo viés quantitativo, visando melhorar a qualidade dos processos pedagógicos e ajudando os educadores a refletirem sobre determinados aspectos das suas práticas educativas. No caso deste projeto, o viés quantitativo facilitou alguns registros (recorrência de visualizações, números de acessos para rever e compreender um conceito, possibilidades de interpretações a partir da visualização de um mesmo mapa animado etc.) abrindo espaço para discutir de maneira específica um determinado tipo de material didático ou experiências, compartilhadas ou não, com colegas, tutores e professor, que tem gerado observações e críticas.

Nesse sentido foram realizadas entrevistas com cinco estudantes que participaram do curso. Eles comentam suas experiências cotidianas e outras questões que consideram relevantes em termos positivos ou como forma de crítica ao material e ao curso. O contato dos alunos foi disponibilizado pela professora e coordenadora do curso, que gentilmente cedeu os dados para a pesquisa. As entrevistas foram registradas em um gravador de áudio. Não foram utilizadas câmeras, para evitar constrangimento ou situações descon-

fortáveis. Posteriormente as entrevistas foram transcritas. Temas recorrentes e/ou inusitados foram relacionados e organizados numa espécie de mapa conceitual que permitiu a posterior análise dos dados.

O contato inicial com os alunos foi um elemento chave no sentido de fazê-los partícipes da investigação, dos detalhamentos sobre a colaboração e, sobretudo, de inspirar confiança para criarmos uma relação construtiva que se refletiu na credibilidade dos dados a serem coletados. Para motivar e, de certa forma, provocar diálogos instigantes durante as entrevistas, foram utilizados os mapas animados confeccionados para o curso. Dentre os seis mapas produzidos escolhi dois para serem usados nas entrevistas. O Mapa animado 2, *África Setentrional*, que trabalha questões históricas e sociais da Primavera Árabe, e o Mapa animado 6, *África Ocidental*, que aborda a importância das civilizações Yorubanas e Bantas na chamada Diáspora Africana nas Américas destacando sua influência na construção de algumas características da cultura brasileira. Os alunos não foram informados sobre o fato de que trabalhei na produção do material. A etapa de produção de dados, ou seja, as entrevistas, foi de fundamental importância para suscitar reflexões e relações. Serviram, também, para avaliar e contribuir para a construção de futuros materiais didáticos.

## **2.6. A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA AS ENTREVISTAS DESDE A PERSPECTIVA DA ANTROPOLOGIA VISUAL E DIGITAL**

A seleção dos participantes é elemento chave no sentido de obter respostas sinceras e autênticas sobre as experiências de cada um dos sujeitos. Com a

intenção de me preparar para ir a campo e evitar deixar “pontas soltas”, no caso das entrevistas, cursei a disciplina Dinâmicas Sociais e Culturais na era Digital do PPGACV, oferecida pelo professor José da Silva Ribeiro. Identifiquei na disciplina a possibilidade de receber uma orientação, um reforço que me ajudasse a selecionar os possíveis candidatos para as entrevistas com o objetivo de gerar o primeiro contato.

A disciplina que o professor José Ribeiro ministrou me preparou para observar espaços virtuais de interação social que fossem de interesse para a pesquisa do ponto de vista antropológico e da cultura visual. Defini, então, que o critério de seleção dos entrevistados partiria da participação e interações dos alunos no grupo de *Facebook África em Arte-Educação* (grupo aberto) onde os coordenadores e professores costumavam postar materiais de leitura e deixar recados e mensagens. Após observar o grupo, adicionei alguns membros aos meus contatos para realizar uma observação particular de cada um deles e, assim, finalmente, definir se eles seriam potenciais participantes das entrevistas e gerar o primeiro contato convidando-os a participar da pesquisa. O gráfico abaixo explica os procedimentos que foram realizados:



Observação do grupo de Facebook  
*África Arte-Educação*  
(grupo aberto)



Determinar possíveis candidatos para as entrevistas a partir das interações, postagens e comentários dos alunos.



Adicionar os possíveis candidatos no Facebook para obter acesso aos conteúdos cotidianos postados por eles.



Observar as interações, postagens e comentários dos alunos.



Realizar o primeiro contato propondo participação na pesquisa.

**FIGURA 20** – Procedimento realizado.

## 2.6.1.

# ANTROPOLOGIA VISUAL E DIGITAL

A antropologia digital evidencia como, historicamente, os meios retêm traços culturais que determinam a maneira de entender as culturas contemporâneas. Autores como Miller (2015) e Horst (2015) partem do pressuposto de que a interação presencial num local específico e a comunicação digital são igualmente culturais. Da mesma forma, a produção material tecnológica da internet é analisada tendo como base o conceito de cultura material, considerando como campo de análise as relações sociais dos sujeitos e seus bens (MACHADO, 2015).

Miller propõe seis princípios como parte das principais questões e preocupações que atendem a antropologia digital. O primeiro princípio é que o digital intensifica a natureza dialética da cultura, isso porque o termo “digital” é assinado para tudo o que pode ser reduzido aos códigos binários. O segundo ponto, que se relaciona com o digital, nos permite entender e expor a natureza fechada da cultura analógica, ou as falhas da vida pré-digital.

O terceiro refere-se ao compromisso holístico da antropologia digital entendendo que devemos, desde uma perspectiva epistemológica, analisar de maneira conjunta tanto os sistemas quanto os sujeitos, evitando uma análise individual e independente. O quarto princípio, ainda segundo Miller, marca a importância do relativismo cultural sob o qual cada cultura deve ser entendida em seus próprios termos, visto que não existe uma cultura única e universal interpretação. O autor destaca que devemos dar “voz e visibilidade àquelas pessoas que foram jogadas as periferias por modernistas e perspectivas similares” (MILLER; HORST, 2015, p.92). A preocupação com a abertura e fechamento da cultura digital, baseada em políticas de uso e privacidade, é o quinto princípio, e o último, reconhece a materialidade dos mundos digitais. A materialidade funciona como mecanismo por trás de nossas observações finais, ou seja, “diz respeito à capacidade incrível da humanidade de restabelecer-se normativamente tão rápido quanto as tecnologias digitais criam condições de mudanças” (MILLER; HORST, 2015, p.92). Com estes princípios os autores apresentam a antropologia digital como um sub campo que se opõe às abordagens que consideram que “tornar-se digital” nos faz menos humanos. Pelo contrário, não apenas continuamos humanos no mundo digital, mas o digital nos ajuda a compreender do ponto de vista antropológico, o que significa ser humano. (MILLER; HORST, 2015).

## 2.6.2. PERFORMANCES DIGITAIS, CONTATOS E INTERAÇÕES

Seguindo a proposta metodológica de realizar uma observação que fosse do macro ao micro, ingressei no grupo aberto de Facebook anteriormente apresentado. O grupo foi criado em setembro de 2014 pelas coordenadoras do curso que convidaram os alunos a participar abertamente. Além dos alunos, pessoas da comunidade também participaram das palestras e atividades desenvolvidas pela Faculdade de História da UFG. Na plataforma online, as coordenadoras disponibilizaram material didático e notícias referentes à temática do curso, como por exemplo, a revalorização indígena, palestras e reuniões para discutir a cultura afro-brasileira e africana. Além disso, também foram postados editais, tanto para inscrição no curso quanto para

concursos públicos de professores ou comunicados especiais da Reitoria da Universidade. Uma questão que chamou muito a minha atenção foi que o grupo aproveitou o espaço para tirar dúvidas ou sugerir datas e mudanças no programa diferentemente de outros grupos abertos em que esta dinâmica não funciona e o grupo acaba sendo um espaço de conversas aleatórias.



**FIGURA 21** – Postagem em 19/07/2015  
Fotografia com temática indígena da África



**FIGURA 22** - Postagem em 08/10/2014  
Processo seletivo do curso

O grupo virtual estava composto por 352 pessoas das quais 80% eram mulheres e 20% homens. A plataforma teve publicações semanais, algumas vezes houve mais de uma publicação no mesmo dia. Durante um período de dois anos o grupo só ficou sem postagens durante as férias. O grupo não ficou isolado dos acontecimentos políticos e sociais que aconteciam em Goiânia e no Brasil. Uma das coordenadoras fez menção à luta dos professores contra a privatização das escolas. Também foram discutidos no gru-

po os acontecimentos políticos relacionados à ex-presidente Dilma Rousseff, demonstrando como o digital é uma expansão das discussões dos espaços físicos do cotidiano (MILLER; HORST, 2015). Isso nos ajuda a refletir sobre como e porque as redes sociais permitem esta interação com o espaço físico cotidiano e como muitas vezes a sala de aula presencial fica isolada das coisas que acontecem fora dela.

Sem dúvida, as imagens acabam recebendo mais destaque na plataforma. As coordenadoras disponibilizaram fotos referentes aos encontros presenciais, palestras e ateliês de produção de material. Foram as fotos que receberam o maior número de interações e também comentários positivos. Aqui me pergunto: os participantes se sentem bem desenvolvendo essas atividades ou os atrai o fato de poder compartilhar e mostrar para a comunidade que são parte de algo? Eles se reconhecem nas fotos ou simplesmente preferem a aceitação do público que as visualiza? A relação com as imagens, artefatos culturais, forma parte da construção do sujeito humano. Os artefatos permitem gerar uma ordem, vínculos e socializar com outros indivíduos (MILLER; HORST, 2015). As imagens despertam o interesse de pessoas que não costumam se relacionar com o grupo ou que não participam do curso. Surge, assim, a curiosidade de formar parte do grupo. Rosângela comenta no álbum fotográfico: “quero fazer o curso”.



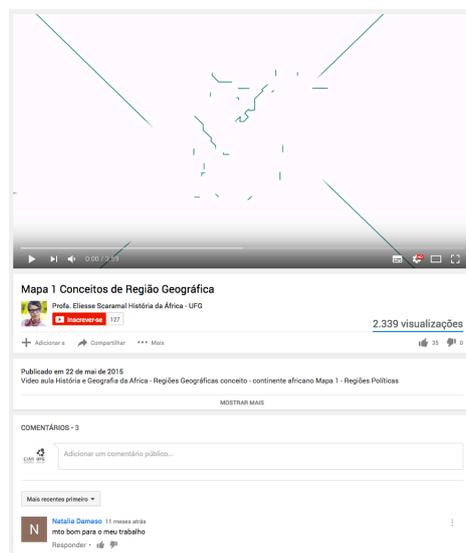
FIGURA 23 - Fotografias dos encontros

Tendo participado da produção do material didático, posso apontar que uma das particularidades gráficas do curso é a utilização das tramas e cores para quebrar os estereótipos convencionais que costumam ser utilizados para representar visualmente as culturas e o continente africano. Portanto, podemos observar o quão atraente a galeria de fotografias e imagens do grupo se tornou. Tanto as coordenadoras, quanto os alunos personalizaram o espaço virtual para que ficasse aconchegante, particular, e ao mesmo tempo, colaborativo.



FIGURA 24 - Visualidades do espaço virtual

Os mapas animados, como parte do material didático do curso, também tiveram destaque entre as publicações. Os administradores compartilharam Links de acesso que redirecionavam os participantes para o canal do *Youtube* da coordenadora do curso, ocorrendo então várias interações, em diferentes espaços. Houve comentários positivos e, em geral, os mapas animados tiveram uma boa aceitação.



**FIGURA 25** - Mapa animado 1.  
Canal de Youtube da coordenadora.



**FIGURA 26** - Mapa animado 1.  
Postagem do dia 22/05/2015.

É importante destacar a maneira como as coordenadoras, os professores e tutores se expressaram. Sentiam-se descontraídos ao se encontrarem fora do espaço acadêmico presencial ou do ambiente virtual de aprendizagem. Na escrita, utilizaram expressões coloquiais como “saída do forno”, dentre outras. Segundo Miller e Horst (apud KIRSCHENBAUM, 2008, 135), “quanto mais efetiva a tecnologia digital, mais tendemos a perder a consciência do digital como um processo material e mecânico”. Afinal, eles não estavam utilizando uma conta ou *login* oficial da universidade no *Facebook*, estavam cadastrados com nome, sobrenome e até apelidos, em contas particulares que utilizavam diariamente para navegar na rede social. Portanto, consequentemente, o cotidiano da rede os atravessava deixando de lado o formalismo e

a linguagem acadêmica, mas voltando sempre na hora dos avisos importantes com o clássico “Car@s alun@s...”.

Em geral, posso dizer que o grupo se manifestava sobre ideais comuns em favor da educação, dos direitos das minorias, principalmente dos negros, indígenas e pessoas de descendência afro-brasileira e africana. A partir das postagens pude perceber que eles trabalharam com material e publicações fundamentadas em documentos, artigos e artefatos, tanto acadêmicos quanto políticos, no momento das discussões sociais. Possivelmente porque, de maneira geral, todos os participantes possuem ensino superior em história, condição que exige remeter sempre às fontes, sobretudo quando trabalhavam com fatos sociais e políticos que podem, de alguma maneira, atentar contra as liberdades particulares ou contra os princípios e direitos a educação.

Durante o processo de pesquisa a coordenadora do curso disponibilizou a lista como contato dos alunos que participaram da especialização. Como o grupo de *Facebook* era aberto e a comunidade, em geral, podia participar, pude observar as interações produzidas pelos participantes ao mesmo tempo em que observava se aquela pessoa pertencia à turma de formados da especialização. Considerando o número de participações e interações com os materiais e as atividades propostas no grupo, pré-selecionei os seguintes participantes: Arioval, Jackson, Luciane, Maria Elisa, Adenilsa e Marli Cristina. Posteriormente adicionei-os como novos contatos através do meu Facebook pessoal na expectativa de que eles aceitassem o meu convite.

Alguns deles aceitaram pouco tempo depois, outros, em contrapartida, demoraram até uma semana. Observei as postagens que eles faziam na

rede social durante uma semana e percebi que, em muitos dos casos, as reclamações sociais ou interesses gerais do grupo se manifestavam de maneira individual. **Luciene**, por exemplo, é pedagoga e professora do município de Nerópolis e não se envolveu de maneira virtual com os movimentos sócio-políticos de protesto vivenciados pela chamada lei “PEC 241/55”. Por outro lado, Luciene é uma pessoa que demonstra grande interesse pela África, pois grande parte do seu interesse no espaço virtual tem a ver com esta temática. **Jackson**, ao contrário de Luciene, esteve a favor das ocupações das escolas e universidades como forma de protesto no ano de 2016 e grande parte dos seus compartilhamentos no espaço virtual foram críticas aos líderes e às políticas do estado. Formado em Artes Cênicas, ele tem muita consideração pelas raízes africanas no Brasil e a diversidade das minorias no contexto social. No caso de **Arioval**, posso afirmar que ele não costuma realizar postagens ou interagir diretamente nas redes sociais. As poucas postagens realizadas nas semanas de observação foram retratos de momentos com familiares e amigos. A simples vista, Arioval não explicita seus interesses sobre assuntos sociais, sobre seriados, músicas, leitura ou outros hobbies. Pesquisando as interações no *Facebook* descobri que **Marli Cristina**, **Maria Elisa** e **Adenilsa** trabalhavam na mesma escola que Luciane em Nerópolis e que na realidade, eram colegas de trabalho. Estas últimas entraram em contato no final da pesquisa, dificultando a avaliação das relações cotidianas que eles mantêm no espaço virtual.

## 2.6.3. OS CONTATOS

Após uma semana de observação de cada um dos contatos selecionados, encaminhei a seguinte mensagem para cada um dos participantes que aceitaram o meu convite na rede social:

*Olá boa tarde (Nome do participante)! Sou Nicolas, te adicionei aos meus contatos do Facebook porque estou realizando um mestrado em Arte e Cultura Visual na UFG e me encontro trabalhando com o curso de Especialização África em Arte Educação que finalizou no começo deste ano. Queria saber se você, como ex-aluno do curso, gostaria de participar de uma entrevista que pode ser de caráter anônimo, onde serão discutidas questões referentes ao material didático e ao sistema de educação a distância da UFG. As entrevistas serão curtas, acontecerão no mês de março e abril do próximo ano. As mesmas não serão filmadas e acontecerão em qualquer local, podendo ser na faculdade, numa lanchonete ou até na sua própria casa. Também agradeceria se você tivesse algum companheiro ou colega que participou do curso e que queira fazer parte da pesquisa. Agradeço muito pelo seu tempo!*

Todos demonstraram interesse e estiveram disponíveis para realizar as entrevistas. Eles fizeram perguntas sobre mim, e acredito que, em algum momento, observaram o meu perfil na rede social da mesma maneira que eu fiz com eles. Posteriormente, Luciane, umas das selecionadas, me indicou que o grupo de professoras amigas que trabalham com ela e participaram do curso juntas (Marli Cristina, Maria Elisa e Adenilsa) estavam dispostas a dar seus depoimentos nas entrevistas, com a condição de que as entrevistas fossem realizadas na escola onde elas trabalham e no horário de aula. Por outra parte, Jackson frequenta diariamente o Campus Samambaia da UFG e solicitou que a entrevista fosse realizada em algum local disponível no campus. Finalmente, Arioval teve muita gentileza e atenção tentando marcar o dia e local para a entrevista, mas infelizmente suas possibilidades de trabalho acabaram impedindo a realização da entrevista e, depois de várias tentativas, ele acabou desistindo. Devido a essa dificuldade conclui o trabalho de campo com cinco entrevistas.

Ao momento da entrevista os participantes foram novamente notificados da pesquisa e convidados para assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente apresentados para Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Todos os participantes assinaram e permitiram ser identificados com nome e sobrenome ao longo desta pesquisa (termos TCLE em ANEXO 1).



**CAPÍT**  
-

**U L O 3**

# ÁFRICA EM ARTE-EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE OBJETOS PEDAGÓGICOS. MAPAS, VOZES, CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES

Depois de ter identificado a falta de *feedback* de professores, alunos e tutores a respeito da produção de material didático audiovisual do CIAR/UFG, decidi estudar de maneira mais detalhada um dos cursos que marcou a nossa

produção. Busquei, então, obter retorno dos alunos sobre os materiais desenvolvidos, no caso, o curso *África em Arte-educação: Produção de Objetos Pedagógicos*. Uma das particularidades que motivou a minha escolha é que os artefatos didáticos desenvolvidos para os alunos foram planejados com a intenção de serem utilizados posteriormente em aulas presenciais nas escolas. Outro elemento que contribuiu para a escolha foi a narrativa da experiência de produção de material didático para o curso destacando as características principais dos mapas animados e as particularidades do trabalho colaborativo com a coordenadora do curso. Adenilza, Luciene, Maria Elisa, Marly Cristina, Sandra Meire e Jackson se posicionaram, durante a discussão, trazendo à tona as suas experiências pessoais. Qual seria o meu papel perante tudo isso? Ouvir, olhar, anotar e tentar estabelecer relações com os conteúdos apresentados. Surgiram perguntas que me surpreenderam, foram feitas perguntas para as quais não havia resposta e, provavelmente, algumas expectativas pessoais que não foram atingidas.

# 3.1. A PROPOSTA DO CURSO

O curso de especialização, *África em Arte-Educação: Construção de Objetos Pedagógicos*, foi oferecido pela Faculdade de História da UFG no período de 2014-2016. Fazendo uma descrição breve, o projeto do curso tinha

por escopo atuar no estudo e extensão de temas sobre as relações diaspóricas no trinômio Áfricas/Américas-Brasil/Goiás. Seu formato tem um caráter interdisciplinar e multidirecional e, nesse sentido, pretende ser um aporte dialogado entre as áreas básicas/obrigatórias previstas e na Lei Federal 10.639/2003 e Diretrizes curriculares de educação para as relações etnicorraciais, especialmente das áreas de História, Artes, Geografia, Pedagogia e Letras. Nesses termos, o presente projeto visa divulgar e difundir conhecimentos e conteúdos já sistematizados, ou em vias de sistematização, sobre a história e culturas do continente africano e sua diáspora. A diretriz principal de desenvolvimento do projeto centra-se na construção coletiva e integrada de objetos pedagógicos para estudar história da África, tais como Mapas-táteis; Mapas-animados; Bonecas Abayomis (níveis básico, intermediário e avançado); Painéis de Orilatura (mitologias africanas e afro americanas, patrimônio material

e imaterial); jogos didáticos digitais e não-digitais; instrumentos de ensino e avaliação com ênfase na afetividade e sensibilização antirracista. (ANEXO C - MODELO DE PROJETO DE CURSO, 2014, p. 2)

Disciplinas como Bases legais para uma Educação antirracista, Educação Cartográfica Básica, História Cartográfica do Continente africano, Culturas africanas na diáspora Americana e módulos de construção de Mapas Táticos, Bonecas/Bonecos Abayomis e Painéis de Orilatura, contribuíram para articular os três eixos acadêmicos do curso: extensão, pesquisa e ensino. O curso teve uma carga horária total de 180 horas com 120 vagas disponíveis. O público alvo convidado para participar foi conformado fundamentalmente por professores da rede do sistema básico de ensino do município de Goiânia e Nerópolis, estado de Goiás. Dentre os objetivos da especialização podemos destacar:

- Conhecer e produzir alternativas didático-pedagógicas que promovam ações informativas, culturais e educativas referidas na produção histórico-bibliográficas existentes sobre história da África.
- Capacitar os participantes para a realização de pesquisa e ensino sobre temáticas da área específica do curso.
- Contribuir na construção e aplicação de objetos didáticos, artísticos e pedagógicos para o estudo de história e cartografia do continente africano em sala de aula.
- Colaborar para a produção de bens culturais, educativos e científicos economicamente sustentáveis e socialmente responsáveis, valorizando os saberes locais e tradicionais que envolvem os contextos histórico dos povos africanos na diáspora.
- Contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003 e Diretrizes curriculares Nacionais que tornam obrigatórios o ensino de história

e culturas africanas, afrobrasileiras no Sistema Nacional de Ensino.  
(ANEXO C - MODELO DE PROJETO DE CURSO, 2014, p. 3)

Como parte da proposta do curso, havia a expectativa de que os materiais utilizados e as técnicas desenvolvidas durante a aprendizagem pudessem ser aplicados e levados para a sala de aula das escolas. Portanto, os materiais desenvolvidos para o curso pelo CIAR/UFG deveriam abranger vários tipos de público, situação que condicionava não somente o conteúdo, mas especialmente a maneira como este seria apresentado envolvendo questões de ordem estética, representações, tipo de técnica utilizada etc.

## 3.2.

# A EXPERIÊNCIA DE PRODUZIR MATERIAL DIDÁTICO PARA O CURSO

Assim como fazemos com todos os projetos, iniciamos a produção de material didático estabelecendo as necessidades do curso e levando em consideração as metodologias de trabalho das disciplinas.

No planejamento da produção foi formalizada a criação de uma identidade visual que fosse aplicada a objetos a serem entregues aos alunos nos encontros presenciais: pastas, posters, mapas, *botons*, sacolas, camisetas, bloquinhos de anotação, dentre outros. *E-books* interativos foram produzidos per-

mitindo o acesso a partir de qualquer local para, desta maneira, não depender dos custos de impressão e possibilitar a todos os alunos o acesso aos materiais. Esses *e-books* incluem atividades, animações explicativas e um completo banco de imagens. A coordenadora do curso considerou inovadoras as ferramentas e as perspectivas pedagógicas que lhe foram apresentadas pela equipe na busca de desconstruir os estereótipos africanos e reivindicar valores. A partir desse momento, a coordenadora decidiu trabalhar ativamente no processo de criação.

A projeção de uma identidade visual e sua aplicação em objetos, *e-books* e animações foi um processo que teve várias intervenções da professora no sentido de quebrar estereótipos de cor e imagens que não representam a diversidade cultural do continente africano.

ÁFRICA

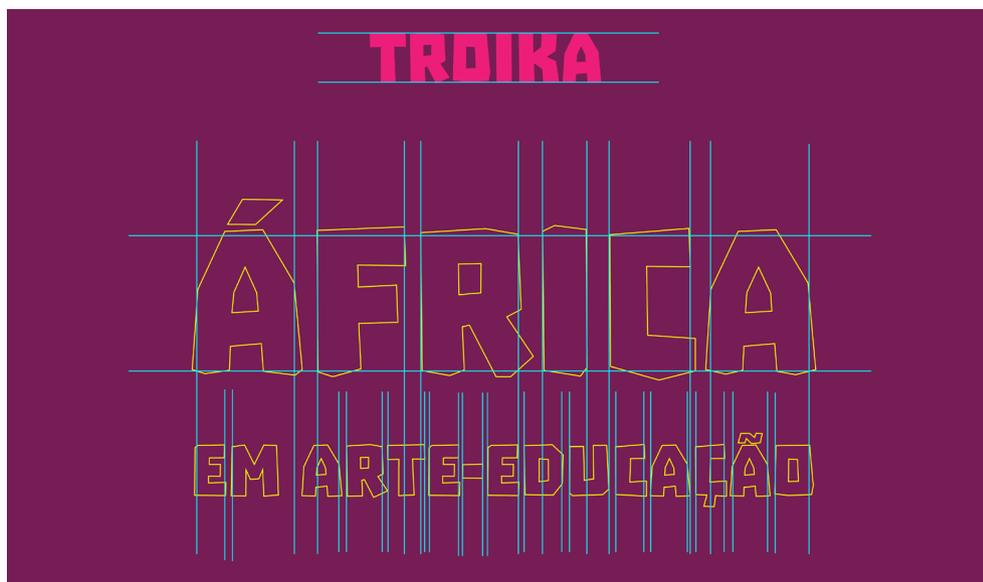
África  
Sem  
arte-educação

FIGURA 27 – Primeira instância do processo de produção da identidade visual do projeto



FIGURA 28 – Primeira instância do processo de produção da identidade visual do projeto

A docente explica que tenta fugir do estereótipo de representação cromática da África: laranja, vermelho e preto. Destaca também que a morfologia da tipografia não representa a África.



**FIGURA 29** - Segunda instância do processo de produção da identidade visual do projeto



**FIGURA 30** - Segunda instância do processo de produção da identidade visual do projeto

É proposta com cores que permitem criar um novo conceito cromático para a África e com uma tipografia com mais corpo e peso visual. A pattern ajuda na construção de uma identidade mais representativa da cultura africana



FIGURA 31 – Terceira instância do processo de produção da identidade visual



FIGURA 32 - Terceira instância do processo de produção da identidade visual do projeto



FIGURA 33 - Identidade visual aplicada a diversos objetos





FIGURA 34 - Identidade visual aplicada a diversos objetos

# ÁFRICA

## EM ARTE-EDUCAÇÃO

**Governo Federal**  
República Federativa do Brasil  
Ministério da Educação  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Universidade Federal de Goiás

**Organização**  
Eliesse Scaramal



Goiânia, 2015

[ACESSAR OS MÓDULOS](#)

FIGURA 35 - Abertura do *E-book* interativo

## Módulo 3

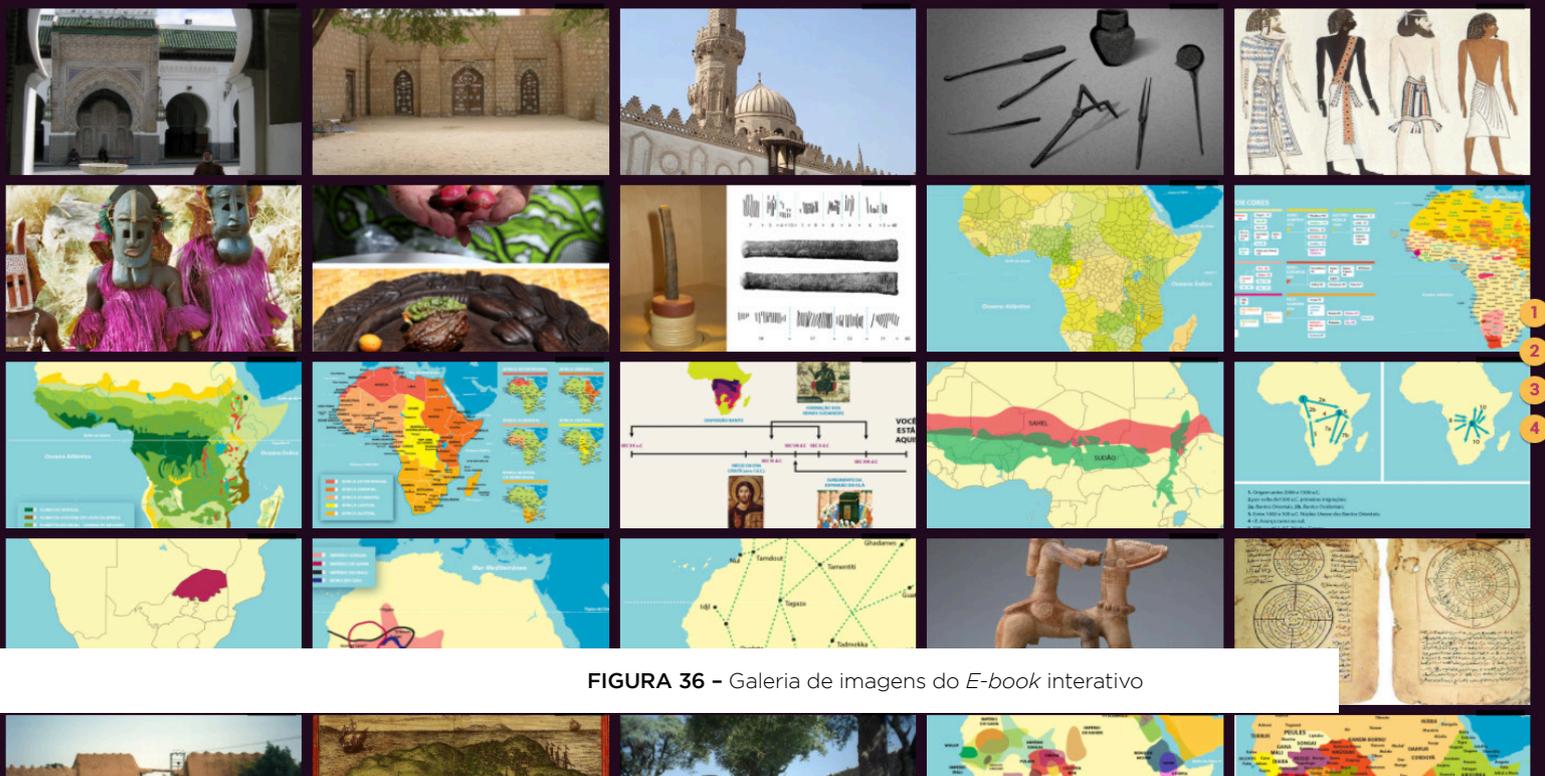


FIGURA 36 - Galeria de imagens do *E-book* interativo

[Voltar à introdução](#)

## Educação Antirracista: construindo saberes

**E**studar a **África**, suas histórias e culturas, demanda uma desconstrução de conceitos e preconceitos que levam, historicamente, aqueles que descendem de suas inúmeras populações a serem submetidos à injustiça, à intolerância e, por conseguinte, à violência. Conhecer a história desse continente e de suas regiões – algumas delas possuem um papel importantíssimo para a História do Brasil – demanda uma batalha árdua contra uma série de representações e imagens negativas e errôneas que são repassadas através dos meios de comunicação.

Quanto/as de vocês já ouviram informações positivadas sobre a África? Se ouviram, como essas informações foram apresentadas? O que estamos propondo aqui é uma possibilidade de construirmos um novo conhecimento sobre esse continente que é, frequentemente, apresentado como distante da nossa realidade, como se não tivesse nenhuma importância para nós. Queremos demonstrar a relevância que todo o continente africano possui para a nossa história e realidade atual. Vamos lá?!

Para entendermos todo esse conteúdo, vamos dividir essa disciplina em duas partes. Na primeira, vamos trabalhar com as leis, pareceres e resolução que determinam o estudo da História da África em sala de aula. Você vai entender que o ensino desse conteúdo é uma

### Três falsas ideias sobre a África

Você saberia dizer o que é a África? Muitas pessoas começam a responder essa pergunta com um sonoro "A África é um país..." ou, pelo menos, pensam assim. A África não é um país e sim um **continente**.

#### 1ª Ideia falsa

Essa noção é resultado do pouco conhecimento que possuímos acerca desse continente e constitui a **primeira falsa ideia** que precisa ser desconstruída. A África é o segundo maior **continente** do mundo, ficando atrás apenas da Ásia. Para você ter uma ideia, sua área total é igual à de 18 países juntos, dentre eles Estados Unidos, China, Espanha,

FIGURA 37 – Layout do E-book

Passa o mouse em cima dos números no mapa ao lado e clique para saber a descrição!

#### Berço da humanidade

Uma das teorias científicas mais aceitas sobre o surgimento dos primeiros homínidos e humanos aponta que eles tiveram origem na África, há aproximadamente 160 mil anos. Os fósseis mais antigos do Homo sapiens foram encontrados na região oriental do continente africano, onde se localizam a Tanzânia, Etiópia, Quênia e Uganda.



FIGURA 38 – Atividades interativas



FIGURA 39 – Visualidades na tela



**QR CODE: E-BOOKS  
ÁFRICA ARTE-EDUCAÇÃO**

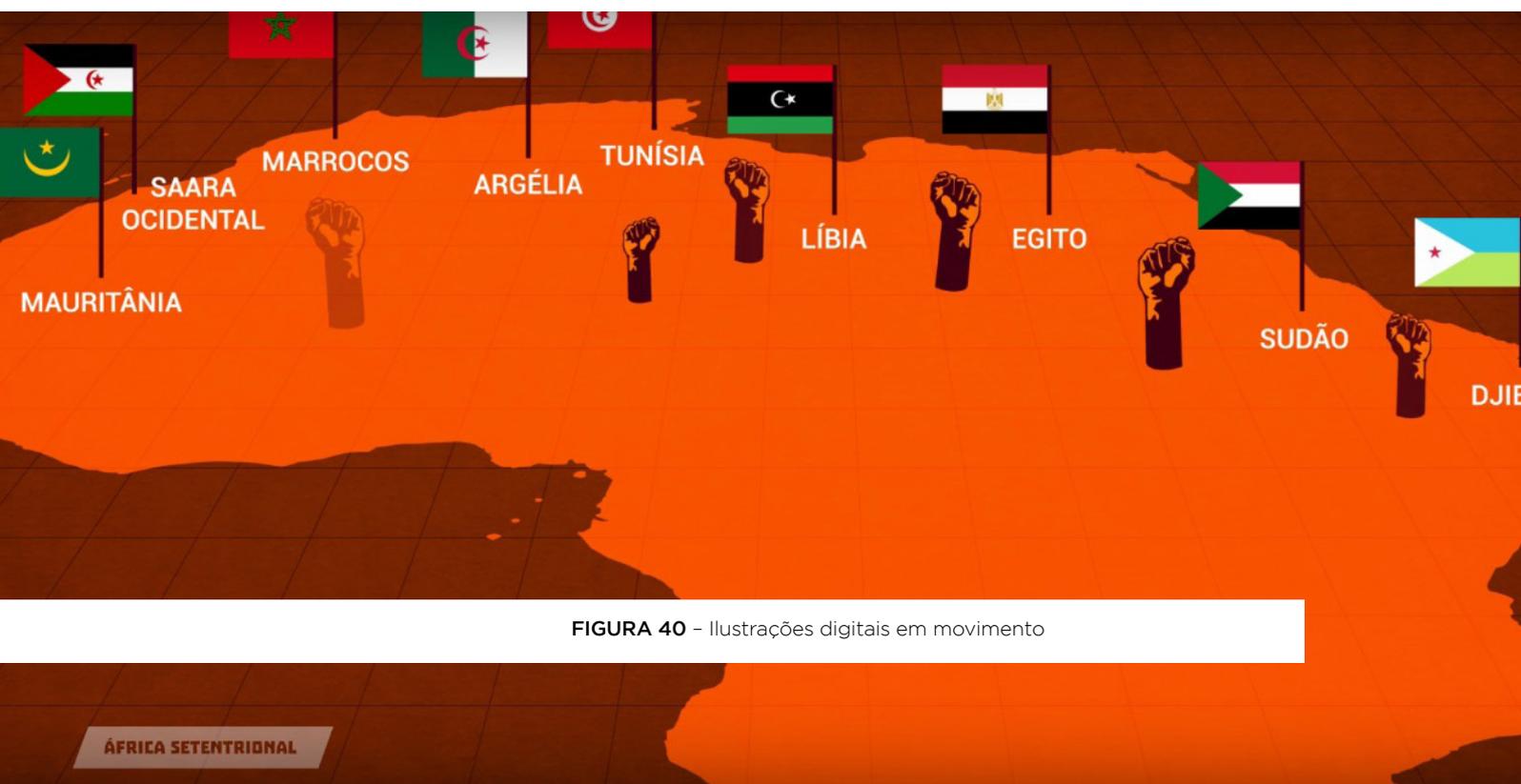
**Ingresse nos e-books  
empregando o leitor de QR Code  
do seu dispositivo digital**

# 3.3. OS MAPAS ANIMADOS

Os mapas animados foram pensados pela coordenadora do curso e desenvolvidos em parceria com a equipe do CIAR/UFG. Especificamente foram elaboradas seis animações digitais com a técnica *Motion Graphics* de aproximadamente 5 minutos cada uma delas. Elas explicam questões cartográficas, religiosas, ideológicas e históricas tentando ressignificar valores culturais estereotipados e desconhecidos para muitos brasileiros. As animações foram desenvolvidas pensando nas particularidades geográficas, políticas, religiosas e culturais de cada uma das cinco regiões do continente africano. As animações foram intituladas da seguinte maneira: Mapa 1: Conceitos de Região Geográfica, Mapa 2: África Setentrional, Mapa 3: África Oriental, Mapa 4: África Central, Mapa 5: África Austral ou Meridional e Mapa 6: África Ocidental.

Escolhemos desenvolver animações digitais pela linguagem ilustrativa e a dinâmica de movimento que resulta muito atraente. Remeter a cultura africana a partir de imagens compostas por *padrões*, cores e formas foi parte

da proposta apresentada para a professora. Também consideramos o público alvo, como foi comentado anteriormente, pois as técnicas de animação gráfica, de maneira geral, podem alcançar todas as faixas etárias. Pensando sobre como esses objetos audiovisuais seriam inseridos e contextualizados na sala de aula, concluímos que a melhor escolha para trabalhar com um público adulto, crianças e adolescentes seria a técnica *Motion Graphics* de animação digital. O processo de produção dessas animações começou com a construção de roteiros a partir de textos que a professora providenciou. No roteiro, as idéias transformaram-se em ilustrações, falas a serem narradas, cores, movimentos e, principalmente, numa narrativa linear. As ilustrações trabalham formas geométricas definidas e orgânicas que misturam cores contrastantes.



**FIGURA 40** - Ilustrações digitais em movimento

As animações contam com uma narração em voz *off* explicativa, realizada com a própria voz da professora para que a voz interaja explicando os conteúdos ilustrados que vão aparecendo na tela. Os roteiros têm uma estrutura que se repete ao longo de todas as animações começando com uma abertura que identifica o curso e o nome do mapa. Posteriormente uma introdução indica quais os conteúdos aos que o aluno terá acesso durante a animação. Em seguida, os conteúdos são apresentados utilizando as ilustrações em movimento acompanhados da voz *off*. Finalmente, o vídeo encerra propondo uma série de perguntas ou atividades a serem desenvolvidas na sala de aula.



FIGURA 41 - Abertura das animações digitais



FIGURA 42 – Fechamento com atividades

Por exemplo, reconhecer num mapa regiões e países africanos ou, escrever textos abordando as culturas ou religiões ou a importância da diáspora africana na América. O vídeo finaliza com uma animação de fechamento e a ficha técnica.

A professora revelou uma atitude de abertura e receptividade para realizar as mudanças e alterações sugeridas. Destaco o ímpeto, a boa vontade e a disposição da professora em participar ativamente do processo de criação. Diariamente a equipe de produção do CIAR/UFG lida com professores autores que têm pouco interesse em produzir material de qualidade ou de realizar um trabalho colaborativo.

Um dado importante é que os artefatos produzidos não contam com nenhum tipo de ferramenta de acessibilidade, condição que dificultou o acesso

de pessoas com deficiência ao longo do curso. Provavelmente, a mesma situação tenha se reproduzido com os alunos nas escolas onde esses materiais foram utilizados. Apesar disso, acredito que as experiências didáticas dos alunos e os métodos utilizados pelos professores e tutores foram positivos.

O curso teve uma repercussão enorme fora do contexto imediato para o qual foi pensado. Os artefatos didáticos desenvolvidos são até hoje tomados como referência para produzir materiais a distância e continuam tendo um grande número de visualizações e replicações em diferentes contextos educativos. Os objetos ficaram realmente interessantes e visualmente atraentes, o que encheu de orgulho a equipe do CIAR.



**QR CODE:  
MAPAS ANIMADOS**

Assista os Mapas Animados empregando o leitor de QR Code do seu dispositivo digital.

## 3.4.

# REPERCUSSÕES DO CURSO

Citando o relato da coordenadora do curso numa entrevista para a plataforma CIAR Notícias, intitulada “Dicas úteis de como presentear seus professores ou sobre os perigos da beleza audiovisual para o trabalho docente”, a professora explica que

[...] No CIAR, há uma equipe de designers, ilustradores, animadores, gestores e até professores terrivelmente preparados para pegar uma idéia simples de e-book, que caberia muito bem em formato PDF e transformar em uma explosão de cores em multimídia, como mapas animados para estudar história da África, oficinas virtuais de construção de objetos pedagógicos, e-books interativos com objetos de aprendizagem.

Em épocas em que o e-capitalismo investe cada dia mais para criar e-readers (leitores de e-books ou de livros digitais, como queiram) sabe o que o Ciar fez para meu projeto? Um formato de e-book tão interativo (e belo) que eu nem precisaria mais do *Moodle*, não fosse a burocracia. Trata-se de um e-book que abre em qualquer navega-

dor de internet (Explorer, Google, Firefox Mozilla). E o formato não é PDF e sim HTML [...] (CIAR Noticias, 2015, notícia 4)

O curso *África em Arte-educação: Produção de Objetos Pedagógicos*, no ano de 2016, foi escolhido pelo Ministério de Educação (MEC) como um dos cinco cursos de aperfeiçoamento exemplares no Brasil pela estrutura, ementa, modalidade, produção de material didático e resultados obtidos a partir do trabalho dos alunos.

## 3.5. VOZES, PERCURSOS E IMPRESSÕES

Realizei o agendamento das entrevistas com as professoras da Escola Municipal Professor Oscarino Caetano de Rezende de Nerópolis para o dia 2 de maio de 2017. Nesse dia acordei bem cedo, animado pela experiência, enchi uma térmica de café esperando que fosse uma “oferenda de paz” para os entrevistados. Pesquisei os percursos que me levariam até Nerópolis, lembrando que na minha condição de estrangeiro visitar uma cidade nova, mesmo que ficando perto, seria um desafio. Combinei os ônibus e após 2 horas e pouco de viagem cheguei à cidade de Nerópolis. Peguei outro ônibus no terminal para chegar até a escola. O ônibus quebrou faltando 1,5 km., então decidi ir a pé para não atrasar as entrevistas.

Quando cheguei, minha primeira impressão da escola não foi boa. A escola era bem simples, de condições precárias partindo da estrutura até as pos-

sibilidades que oferecia aos estudantes. Senti indignação pela falta de recursos e de atenção do poder público em relação à escola. Mesmo assim, percebi que a escola revelava um ambiente de aconchego pelas suas características e visualidades particulares: barulho de sinetas, gritaria e risos de crianças, professores indo e voltando com café em mão, paredes desenhadas e coloridas, cadeiras, mesas, bolas, brinquedos etc.



**FIGURA 43** – Escola Professor Oscarino Caetano de Rezende de Nerópolis



**FIGURA 44** – Visualidades da escola.

Apresentei-me a diretora informando que vinha para realizar a pesquisa. Muito atenciosa, ela informou que eu poderia utilizar a sala de professores onde se encontrava a professora Maria Elisa Amorim, de 49 anos, a primeira a ser entrevistada. Formada em pedagogia e exercendo a profissão há mais de 7 anos ela é atualmente a coordenadora da escola. Quando realizou o curso de especialização Maria Elisa era professora da educação infantil.



**FIGURA 45** - Visualidades da escola.

Demos início a entrevista, e eu estava muito nervoso devido a minha inexperiência com trabalho de campo. Aferrei-me ao roteiro de tópicos, mas, aos poucos, fui ficando mais a vontade. Fui percebendo que a entrevista com Maria Elisa seria tumultuada quando começaram a entrar crianças na sala por causa do intervalo. Elas chegavam com documentos que a professora precisava assinar. Por momentos essa situação me deixou desconcertado, pensei que a entrevista não seria produtiva por causa das interrupções. Mas, ao mesmo

tempo, considerei que a escola é o local onde as experiências desses professores acontecem e que eles não podem se isolar desse contexto que, no fundo, é o cotidiano da escola.

Maria Elisa comentou que a participação dela e suas amigas no curso de especialização *África em Arte-Educação: Construção de Objetos Pedagógicos* num primeiro momento foi por pressão da escola. Ela falou sobre a reação dos professores:

*... "África?! Não, **isso deve ser muito ruim!**" Ninguém queria fazer, aí nós resolvemos, vamos fazer. **Não foi atração pelo tema**, de início, eu vou ser bem sincera, foi porque teve pressão mesmo. Alguém da escola precisava fazer, então uma resolveu, outra resolveu, então resolvemos. Mas na verdade **quem teria que fazer eram os professores de história e geografia, e nenhum quis**. Aí nós da primeira fase é que resolvemos fazer (...) A gente vai pro curso e vê o material, você vê que ele poderia ser muito mais aproveitado na segunda fase. Só que a gente conseguiu aproveitar muita coisa, nós **tivemos até apresentação na escola...** (Entrevista realizada em 2/05/2017)*

Destaco no relato da entrevista com Maria Elisa a sua sinceridade. Ela me olhou fixamente quando expressou que não tinha interesse pelas atividades cotidianas que cada uma delas desenvolve e que, por momentos, atrapalham o fluxo acadêmico. Ela ressaltou que a falta de interesse pelo tema era ignorância, pois não tinha noção da riqueza que aquilo poderia trazer para as dinâmicas na sala de aula. A falta de interesse não estava relacionada a preconceitos. Foi incisiva, franzindo a testa e em tom de indignação, ao expressar o seu desconforto pelo fato de os professores de história e geografia não demonstrarem interesse pelo curso. Reconheceu, mudando o tom da voz, que teria sido importante que

todos os professores fizessem, não apenas aqueles que ministram disciplinas em áreas a fins com a temática do curso.

Maria Elisa explicou que muitas atividades propostas para levar à sala de aula foram pensadas para alunos mais velhos. Eles tiveram que repensar e readaptar aquelas atividades para levar as aulas dos alunos da primeira fase.

*Eu peguei **aquele filme Kiriku**, que é um menino africano, **trabalhei o filme com eles**, fiz as atividades com eles de **pintura**, conversei muito sobre o assunto com eles, lembrei que aqui na escola nós temos **uma bandinha** com alunos especiais e que tem **vários instrumentos africanos**, agogô, afoxé, muitos, aí eu trabalhei com eles a diversidade na questão musical, fiz a bandinha com eles. Fizeram a boneca lá a Abayomi, a gente trabalhou, elas fizeram, os meus alunos achei que eram muito pequenos, então eu só mostrei, expliquei a história, contei história, consegui encaixar umas coisas, sabe?! (Entrevista realizada em 2/05/2017)*

De acordo com o relato, a professora passou a desenvolver atividades e dinâmicas pedagógicas utilizando tanto artefatos como imagens, produções audiovisuais e sonoplastias. Ela deixou evidente uma mudança nas metodologias de ensino aprendizagem, na maneira de apresentar conteúdos em sala de aula, de apresentar novas experiências e ampliar a bagagem dos alunos depois de fazer o curso.

Com rosto de preocupação a professora enfatiza os problemas de trabalhar numa plataforma web (*Moodle*) que não é intuitiva. Pelo contrário, uma plataforma complexa de compreender além de o sistema cair com frequência. Perguntei sobre os artefatos imagéticos desenvolvidos para o

curso, um dos principais eixos desta pesquisa. Transcrevo em seguida um fragmento do nosso diálogo:

Você se lembra do material didático com os quais trabalhou durante o curso?

*Eu lembro que a gente trabalhou muito com esses mapas móveis, que eram muito interativos, divididos por cores, eram bem dinâmicos! E o que mais? Quando a gente estava fazendo as atividades no computador em muitos momentos tínhamos todo o visual do país, sabe? Tinha muita coisa legal, tinham uns jogos interessantes também!*

Lembra dos mapas animados?

*Aham, lembro, esses mapas eram bem interessantes, eu fiquei com vontade de trabalhar isso na sala de aula, **mas eu não consegui. Eu ficava imaginando, se tivesse um professor de história aqui e de geografia, seria bem legal.** (Entrevista realizada em 2/05/2017)*

Nesse momento, ingressaram três alunos na sala e a professora começou a sorrir com a gritaria. Percebi que estávamos relaxados, a vontade, e que o roteiro poderia ficar num segundo plano. Maria Elisa levantou uma questão importante sobre a faixa etária dos materiais desenvolvidos. Eles não foram pensados para as crianças de 5 anos com as quais ela trabalhava. Mas de qualquer maneira ela conseguiu readaptar aqueles materiais e trazer para as crianças experiências táteis e imagéticas de criação. Ela riu com os meninos que haviam entrado na sala e lembrou de uma anedota que tem como foco os garotos da turma. Contou que os alunos ficaram com ciúme das bonecas Abayomi<sup>2</sup> feitas durante uma dinâmica em sala de aula. Ela precisava recolher as bonecas para apresentar os resultados no curso e eles ficaram revoltados porque tinham

gostado das bonecas, da experiência de criar e queriam levá-las para casa. Maria Elisa observou a presença de preconceitos e construções sociais em sala de aula pelo fato de crianças do gênero masculino estarem brincando com bonecas. Uma construção cultural que o curso se propôs a discutir.



**FIGURA 46** - Bonecas Abayomi realizadas pelos alunos

Esperei uns minutos até que os alunos saíssem da sala e decidi fazer uma pergunta sobre o cotidiano dela durante o curso:

---

**2-** Lembrando que estas bonecas são feitas com retalhos de tecido preto, onde os alunos criam e enfeitam as bonecas que possuem uma técnica particular de construção. Esta dinâmica proposta pelo curso traz discussões sobre etnia, racismo e diversidade.

*Além de **estudar e trabalhar** eu também tenho minhas **atividades em casa**, e ainda tem as **atividades da igreja**, eu tenho células, trabalho com crianças também. Então dois dias na semana durante a noite eu saio, tenho células, uma de adultos e uma de crianças. Domingo também estou na igreja onde tenho uns trabalhos, e geralmente é isso que eu estou falando mesmo, **era mais no final de semana enquanto tá batendo uma roupa na máquina dá tempo de correr lá e acessar o computador**, ou então, como dizia uma professora minha: o que você faz depois da meia noite? Mas geralmente era no final de semana mesmo, apesar de todas as atividades a gente sempre encontrava um tempo pra responder, porque você tinha que responder aquelas questões. (Entrevista realizada em 2/05/2017)*

Desde o início dessa pesquisa uma das minhas preocupações foi compreender como no cotidiano os alunos interagem com esses materiais didáticos desenvolvidos para o curso. O relato de Maria Elisa fortalece a ideia de uma relação “fugaz”, rápida, limitada no tempo, direta, de poucas palavras, na qual o artefato imagético audiovisual tem um papel importante no sentido de provocar o aluno a pensar enquanto faz outras atividades. Assim, como quando assistimos um filme e, após uma semana ou meses, continuamos pensando em situações, possibilidades e a relação de algumas cenas com nossas experiências pessoais. Em alguns momentos Maria Elisa ficou cabisbaixa ao comentar que não tem ninguém em casa que possa ajudá-la com os afazeres domésticos. Percebi ou, tive a impressão, que esse tipo de comentário mexia com memórias afetivas relacionadas a outras situações e experiências vividas no cotidiano.

A docente finalizou a entrevista dizendo que o curso foi extremamente enriquecedor, que despertou nela o interesse em criar cursos com conteúdos, imagens e experiências abordando somente a diversidade e a riqueza cultural

do Brasil. Com ar de preocupação Maria Elisa confessa que é triste se dar conta que os alunos quase não sabem a respeito da história, da geografia ou das culturas do Brasil. Depois de fazer o curso ela decidiu questionar e se posicionar sobre a falta de diversidade de material para trabalhar as temáticas brasileiras. Adotando uma postura humilde e sincera, Maria Elisa se mostrou transparente ao falar sobre o seu cotidiano na escola ressaltando que as professoras têm relações de afeto muito fortes com a instituição.

Finalizada a entrevista com Maria Elisa, para e para que as entrevistas pudessem ser realizadas com mais tranquilidade e sem interrupções, disponibilizaram a sala da biblioteca da escola. A biblioteca tinha algumas mesas cheias de livros por arrumar e um espaço reduzido com dois computadores. As crianças continuavam entrando e saindo da sala porque ainda estavam no intervalo das 15 horas.

A professora Luciene Rosa, de 38 anos, está trabalhando na mesma escola há 19 anos. Explica que quando começou a dar aulas na escola eram apenas duas salas. Luciene entrou na sala da biblioteca onde eu estava a sua espera, trazendo o seu próprio computador. Muito entusiasmada queria me apresentar as fotos das atividades realizadas após o curso. Tivemos pouco tempo para ver as fotos que abriram espaço para vários comentários e assim começou nossa entrevista, nossa conversa, sem nenhum tipo de pergunta, apenas com imagens.



**FIGURA 47** – Luciene e os alunos fazendo uma apresentação para a escola sobre a cultura africana  
FONTE: Professora Luciene

Entre os comentários que Luciene fez destaque o seguinte:

*O curso abriu portas pra gente trabalhar coisas diferenciadas na sala de aula. Engraçado que **era material que a gente já trabalhava com eles**, esses livrinhos que **a gente sempre trabalhou com eles**, mas o curso serviu para abrir um leque de outras oportunidades para trabalhar esse tema com eles. A gente sempre trabalhou assim, mas **serviu para uma coisa diferenciada**.*

São coisas cotidianas que vocês já têm aqui na biblioteca e que não conseguiam visualizar assim, dessa maneira?

*A gente sempre trabalhou, mas **a gente nunca se ligou para as raízes**, a gente sempre trabalhou o tema do negro, até porque é lei, mas a gente nunca direcionou isso para as nossas raízes realmente, para o princípio mesmo, e o curso serviu exatamente para focalizar*

*isso. Eu, principalmente, me identifiquei demais, gostei muito, você me perguntou sobre a questão do material, **eu manuseio esse material até hoje.** Tenho todos os links que ela [professora] passou, vejo o trabalho com alunos de quinto ano também. Trabalhei com a segunda fase, eu sempre estou falando isso para os meninos **e mudando a relação que eles tem com essa questão da África (...).** **Eles mudaram essa maneira de pensar, e a gente acaba mudando também.** Eu já atralhei sua entrevista inteira, né? (Entrevista realizada em 2/05/2017)*

A entrevista já tinha tratado questões muito interessantes sem que eu tivesse feito nenhuma pergunta. Luciene se mostrou aberta, alegre e efusiva. Expressava isso com as mãos e especialmente com o olhar focado nas múltiplas pastas do computador com os registros fotográficos. É importante destacar como o material do curso passou a ser reutilizado e ressignificado nas práticas cotidianas da escola, o modo como Luciene começou a explorar os livros ilustrados, os contos que estavam disponíveis na escola, mas nunca tinham sido trabalhados pedagogicamente naquela perspectiva. Isto me fez lembrar da abordagem de Fernando Miranda (2003) sobre Pós-produção, técnica utilizada na arte contemporânea (BORRIAUD, 2009) que surge como proposta pedagógica para ser trabalhada em sala de aula. Sobras, restos, materiais como imagens, sons, performances, fotos e recursos cotidianos podem construir novas significações para o trabalho pedagógico a partir da bagagem de cada aluno. Nas próprias palavras de Miranda (2012, p. 94),

*Cabe a este educador reutilizar, samplear, interpretar, reconstruir ou remixar imagens, sons e artefatos da cultura visual, produzindo novas situações ou conteúdos educativos que tenham que ver com a experiência estética e com as possibilidades de gerar narrativas próprias e posições genuínas de estar no mundo.*

A potencial ressignificação das imagens a partir de experiências com os materiais didáticos produzidos para o curso contribuíram com novos direcionamentos a bagagem da professora e permitiram novas linhas de pensamento para os seus alunos. No decorrer da nossa conversa Luciene deixou claro que o principal motivo para ela realizar o curso foi o seu interesse em desenvolver materiais pedagógicos diferenciados. Ao mesmo tempo, ela ressaltou que considera negativo o fato de os materiais didáticos propostos serem online e, portanto, não permitirem um contato “pessoal”, de maneira “palpável”. Luciene observa que quando as professoras recebem material impresso, elas podem rabiscar, fazer marcações e observações. Revela que sentiu muito essa ausência, mas reconhece que é uma característica dos meios/recursos tecnológicos utilizados no curso, para esse fim, e cada aluno estabelece ou cria uma maneira de se relacionar com tais materiais. Independentemente de questões geracionais, creio que algumas pessoas podem ter mais afinidade com diferentes tipos de suporte, digital ou impresso. Esta é uma questão a ser considerada ao desenvolvermos esses materiais no futuro. Ao mesmo tempo, os materiais didáticos podem ser repensados de modo a estabelecer lembranças ou relações de afeto com os usuários.

De modo simpático e em meio a risos, Luciene identifica-se como uma pessoa que gosta muito de conversar e falar. Essa característica pessoal possibilita uma relação muito estreita com as colegas de trabalho e também ajudou ao longo do curso. Atualmente, ela e outras colegas professoras desenvolvem um trabalho colaborativo em sala de aula. Ela comenta efusivamente que teve encontros presenciais com as colegas para discutir as novas leis e diretrizes, que achou maçante as reuniões e em alguns momentos muito cansativas. En-

tende que esse conteúdo podia ser estudado, lido em casa e discutido em fóruns online. Destacou, também, a importância das atividades físicas aplicadas dando como, por exemplo, a construção de mapas táteis ou das bonecas.

Neste momento, comecei a pensar que ela só fazia alusão ao material e as dinâmicas físicas e presenciais, não fazia nenhum comentário sobre os materiais online que tínhamos desenvolvido. Então, decidi fazer uma pergunta:

Vocês conseguiram levar esse material pra sala de aula?

***Não, nós não conseguimos. A maioria tinha que ser online, e a escola não tem salas preparadas pra você trabalhar com a internet. Então, deu esse problema, esse aí a gente usou pra gente mesmo, pros meninos não. (Entrevista realizada em 2/05/2017).***

Essa parte da entrevista me deixou muito pensativo, um pouco desiludido e, de certa forma, um pouco triste. Lembrei do momento em que cheguei à escola e pensei que a situação de trabalho das professoras era muito precária. De fato, a escola não tem internet, e elas não têm como acessar os materiais online, assistir filmes ou realizar pesquisas de imagens, música, *performances* culturais, depoimentos etc. Para quem estamos desenvolvendo material didático, como fazer se não conhecemos a precariedade das escolas, as condições tecnológicas que elas não dispõem, a falta de acessibilidade das instituições?

A respeito da acessibilidade dos materiais didáticos desenvolvidos para o curso Luciane considera que:

***uma saída seria que o material estivesse disponível em braille e em áudio, um e-book em forma de áudio seria interessante pra gente trabalhar com os meninos. Dessa forma, esse ano mesmo***

*tem um cadeirante na sala, o material em si não está tão disponível para o cadeirante porque **os mapas táteis devem ser trabalhados com o contato**, principalmente no chão, então deveríamos adaptar o objetivo principal dele para incluir o aluno. (Entrevista realizada em 2/05/2017)*

Luciane reflete um pouco sobre o seu cotidiano durante o período em que fazia o curso. Lembra que era tudo muito corrido e seu dia a dia era bem complexo. Ela fazia três cursos ao mesmo tempo. Viu-se obrigada a abandonar totalmente a família e os afazeres da casa. Mas fazer o curso com as companheiras de trabalho a ajudava e motivava. Como ela mesmo descreve, “as vezes elas [as colegas] me ligavam e diziam: “Luciene, eu não entendi isso do curso!”. Eu ficava pensando, com a panela no fogo, falando no telefone ou no celular e ainda tendo que lembrar qual era o curso” (Entrevista realizada em 2/05/2017). Em seguida, com a sobrancelha levantada, testa franzida e falando em tom muito sério, Luciene descreve a falta de consideração da escola. Sobretudo o fato de a escola não permitir que elas aproveitassem o tempo que passavam na instituição para avançar nas coisas curso, “eles queriam que a gente fizesse o curso, mas não tínhamos tempo para fazer nada aqui” (Entrevista realizada em 2/05/2017).

Finalmente Luciane, sorri e agradece pelo espaço concedido para conversar e dar um *feedback* sobre a sua experiência ao fazer o curso. Esclarece e reafirma que foi uma experiência muito importante para a sua vida profissional. Nesse momento algumas crianças entraram na biblioteca procurando a professora. Ela me cumprimentou se despedindo e prometeu enviar as fotos para que eu pudesse utilizá-las na dissertação. Enquanto ela saía da biblioteca, aproveitei para finalizar as minhas anotações e fiquei revendo, refletindo sobre a nossa conversa, sobre a entrevista.

Passaram aproximadamente uns 20 minutos até que a professora Maria Cristina entrasse na biblioteca. Com 50 anos, Maria Cristina trabalha na escola há quinze anos. Ela não ministra as aulas de reforço e nem outras atividades. Com olhar cabisbaixo, porém mostrando um sorriso tímido, começamos a nossa conversa, ou seja, a entrevista. Ao descrever as experiências vivenciadas no curso *África em Arte-Educação*, ela foi enfática ao dizer que a palavra que resumia o seu sentimento era “saudades”. Mais tarde, no decorrer da entrevista, pude entender melhor o porquê da palavra “saudades”. Maria Cristina explicou que, por não saber utilizar o computador, foi muito difícil para ela interagir na plataforma ou, compreender as dinâmicas e o fluxo de um curso de educação a distância. Graças à ajuda da colega Luciene, ela conseguiu não desistir e avançar até o final. Essa ajuda foi de grande importância principalmente quando se reuniam para debater e participar dos fóruns de discussão.

Percebi, em alguns momentos, que Maria Cristina não conseguia relaxar, que estava tensa, sempre com o olhar cabisbaixo, como se eu estivesse avaliando-a. As respostas eram curtas, resumidas. Então decidi abordar a parte referente aos materiais didáticos e experiências de aprendizagem. Nesse momento percebi que ela se sentiu mais confortável.

Fiz, então, a seguinte pergunta. Você lembra os materiais didáticos desenvolvidos no curso e as atividades propostas? Ela ficou um pouco mais a vontade e respondeu:

*Tiveram muitas atividades, o da boneca Abayomi foi fundamental. A gente trabalhou aqui na escola, eu mesma trabalhei com os meus alunos. Foi muito bom, nós trouxemos os materiais, fomos pra sala, em um dia só não deu pra fazer porque é difícil, mas os meninos*

*ficaram muito interessados. Parece até que deu uma melhoria na turma depois dessa aula. Aquele preconceito que eles tinham pela cor, na hora que chegamos eles perguntaram pra qué o pano preto, aí já tem aquela discriminação! Com o tempo, eles foram se apaixonando, vendo a construção daquela boneca, **eles pegaram um amor tão grande por aquela boneca. Até os meninos, que eu achei que não iriam gostar de fazer uma boneca**, eles se apaixonaram, gostaram tanto que queriam levar pra casa. Tanto é que cada um levou a sua pra casa, porque eles gostaram da boneca, foi surpreendente, **foi uma coisa que deixou saudades**. (Entrevista realizada em 2/05/2017)*

Nesse momento, Maria Cristina se emocionou. Algumas lágrimas misturadas com sorrisos escorreram pela sua face, deixando entrever que a experiência de desenvolver essas atividades com os alunos fazia parte de memórias afetivas que a deixavam feliz. Minha reação naquela situação não foi de desconforto, nem estranheza, não me senti constrangido, pelo contrário, sorri para Maria Cristina ao me dar conta de que ela estava sendo sincera, a ponto de se emocionar na minha frente. Confesso que partilhei com Maria Cristina aquelas emoções, me senti como se eu também fosse parte daquelas memórias.

Nossa conversa continuou e Maria Cristina passou a relatar um pouco do seu cotidiano durante o período em que fazia o curso. Explicou que é mãe e avó, e que na época em que apreenderam a fazer as bonecas Abayomi, se reuniram para praticar essas atividades na casa de Luciene. Sua netinha ficou interessada em apreender a fazer a boneca. Relatou, de forma enfática, que a netinha não se interessa por essas coisas, por esse tipo de atividade. Mas, ao aprender com Maria Cristina, a netinha fez a seguinte observação:

*... vó que bom, nós mesmas confeccionamos nossa boneca, agora eu mesma confeccionei a minha boneca e as minhas colegas estão querendo aprender também, eu vou ensinar”, e foi pra rua. Eu arrumei o material pra elas e elas foram pra rua brincar de baixo da árvore. Quando eu vi as meninas estavam fazendo a boneca, brincando de mamãe! Fizeram bebezinhos das bonequinhas, eu achei interessante, pensei: **plantamos uma semente**. (Entrevista realizada em 2/05/2017)*

Maria Cristina reforçou, espontaneamente, que não precisamos estar no contexto de uma sala de aula para experienciar e apreender, principalmente quando uma atividade do cotidiano se manifesta como uma grande sala de aula atemporal, onde todos podemos ensinar, apreender e compartilhar conhecimento de diversas maneiras. Ela reconheceu que em vários momentos e situações foi difícil e complexo articular as atividades cotidianas com os estudos, mas, é muito bom saber que todo esse material está disponível de online e que qualquer pessoa pode consultá-lo. Maria Cristina se reporta ao que considera um dos principais problemas na atualidade, não saber onde encontrar material a respeito de um tema como este, principalmente a que fontes recorrer. Entre risos ela observa que se tivesse um livro impresso seria melhor e, mais uma vez, vem à tona o problema da dificuldade de acesso a internet. De maneira um pouco insistente ela repete: “*eu acho que era bom se fosse impresso, eu acho que pelo menos facilitava um pouco, o conteúdo é muito bom, mas acho que se colocar num livro seria melhor, porque internet é bom, mas e quem não tem acesso?*” (Entrevista realizada em 2/05/2017). Finalizando a entrevista, agradei muito sua participação e, principalmente, sua sinceridade. Partilhamos emoções que considero muito importantes para esta pesquisa e, devo dizer, também, que Maria Cristina deixou “saudades”.

Devo confessar que em vários momentos experimentei um sentimento estranho, me sentia como se fosse o diretor da escola chamando as alunas da turma para conversar a respeito de algum problema. Ao mesmo tempo pensava que as professoras eram amigas, colegas de trabalho ou de estudo. Uma professora devia comentar sobre a entrevista com as colegas e, dessa forma, o relato de uma podia estar influenciando ou até mesmo atravessando o depoimento das outras. As experiências se vinculavam ou se completavam e o ambiente da escola, onde eu estava fazendo as entrevistas, era propício a esse tipo de influência e relação.

Poucos minutos depois Adenilsa Aparecida de Lima entrou na biblioteca. Ela tem 47 anos e trabalha na escola há mais de 11, embora seja professora há mais de 15. Ela é uma espécie de coringa, atua em todas as áreas, mas gosta muito de história. Adenilsa tem um tom de voz sério, mas um olhar descontraído, parece uma pessoa tranqüila e muito a vontade. Ela começou dizendo que para a área de história o curso foi muito proveitoso, mas, como já tinha feito outra especialização a distância, a experiência foi diferente em alguns aspectos, porém, conhecida. Destacou que o trabalho colaborativo entre as colegas professoras permitiu que nenhuma desistisse. Elas intercambiavam conteúdos, trabalhos, se reuniam para realizar as atividades e contar experiências pessoais na plataforma.

Adenilsa confirmou que foi mais fácil trabalhar os mapas e as bonecas em classe após ter reproduzido um filme sobre a África. Isso ajudou os alunos a fazer associações entre o filme, a cultura africana e aspectos geográficos. Assim como aconteceu com as outras colegas, o seu dia a dia se tornou muito complexo durante o curso devido à necessidade de ajustar ou adaptar os es-

tudos aos afazeres domésticos e ao trabalho. Em decorrência dessas dificuldades ela não conseguiu participar de dois encontros presenciais.

As respostas de Adenilsa eram muito curtas e pontuais. Em alguns momentos tive a sensação de que ela estava com pressa. Suas respostas não foram tão marcantes quanto as das demais professoras, embora ela tenha reiterado várias observações e comentários feitos pelas outras participantes. A entrevista foi curta, mas reconheço que Adenilsa foi muito gentil e é carismática. Por volta das 17h concluí as entrevistas na escola Professor Oscarino Caetano de Rezende, em Nerópolis. Cumprimentei e agradei a direção da escola. Saí no meio da correria das crianças e de um grupo de pais, pois já era hora de todos irem embora para casa.

Após uma semana, consegui agendar a entrevista com Jackson Douglas Leal Silva que, quase diariamente, vem ao campus Samambaia da UFG. Por escolha própria, ele solicitou que a entrevista fosse realizada na sala de reuniões do CIAR/UFG. Jackson tem 25 anos, é formado em Artes Cênicas, é ator, produtor, diretor e atualmente mestrando em comunicação na UFG. Durante o curso de especialização ele atuava como professor na escola estadual Professora Lousinha Carvalho, uma escola de tempo integral. O interesse de Jackson em fazer a especialização *África em Arte-Educação* se deve a um interesse pessoal que surgiu quando cursava o bacharelado em Artes Cênicas:

*no curso de graduação em artes cênicas, eu comecei a discutir essas questões sobre racismo, sobre questões da história da África, foi algo que eu comecei a ter contato e foi me chamando bastante a atenção. **Foi onde eu me reconheci negro, eu não me reconhecia como negro, qualquer coisa menos negro.** A partir do meu TCC eu*

*fui investigando esse mundo da negritude, do que seja a África, do que seja ser negro, a Eliese fez parte da minha banca examinadora e eu tive um carinho especial. (Entrevista realizada em 04/05/2017)*

Considero relevante o percurso que Jackson apresentou durante a entrevista, o processo de ressignificação pessoal em relação à cor e especialmente o vínculo afetivo com a coordenadora do curso que o incentivou a estudar sobre a África. Para Jackson, o contato presencial torna a troca de informações e o conhecimento experiências mais tangíveis e mais intensas do que no ambiente virtual porque *“são momentos de troca, até de pedir um material, uma tesoura emprestada, são pequenas trocas e detalhes que fazem toda diferença”* (Entrevista realizada em 04/05/2017).

Quando comecei a fazer as perguntas sobre o material didático do curso, tinha a expectativa de receber respostas, comentários ou observações sinceras e, talvez, contundentes. Por alguma razão tinha a sensação de que ele poderia ter percebido que eu havia participado da produção do material, pelo fato de estarmos no CIAR/UFG. Jackson disse que conhecia os materiais e principalmente os Mapas Animados. Demonstrando interesse e curiosidade, arregalou os olhos e me perguntou: *“você teve acesso a eles? São maravilhosos!”* (Entrevista realizada em 04/05/2017). Respirei fundo, surpreso, e um sorriso quase escapou automaticamente, e Jackson continuou:

*... são bem conceituais (os Mapas Animados), o conceito de todos os materiais gira em torno do tema, em todo momento você está interligado com o tema, cores que remetem a África, sons que remetem a África, sem falar nas discussões, então você não só aprende como compreende o tema. (Entrevista realizada em 04/05/2017)*

Considero a fala de Jackson muito relevante para esta investigação, não por trazer uma avaliação positiva em relação aos materiais desenvolvidos, mas pela compreensão e análise que ele demonstrou em relação aos conteúdos. Suas reflexões sobre detalhes do curso incluíram a projeção, o desenvolvimento e as próprias atividades: cores, tramas, sons, ilustrações e as questões conceituais.

Ao falar sobre o curso Jackson manifestou um pouco de apreensão, seu rosto refletia uma sensação de sofrimento, por vezes tédio, enfim, lembranças que não eram muito boas. Gradativamente, na conversa, foi descrevendo aspectos do seu cotidiano como estudante do curso de especialização e professor em uma escola que ficava muito longe da sua casa. Era necessário pegar três ou quatro ônibus diariamente para chegar até a escola. Nesse percurso de ônibus ele aproveitava para estudar e também preparar suas aulas. Além disso, a escola questionava a sua prática pedagógica e não permitia que ele utilizasse as ferramentas que estava aprendendo ao realizar o curso. Como ele mesmo explica,

*... a gestão da escola era **bem autoritária, bem branca, cristã e heteronormativa. Então era muito difícil você levar uma discussão sobre África, porque a ideia que eles têm de África é aquela tratada nos livros de história e tentar levar uma abordagem como essa que é super transgressora é querer desafiar, era matar um leão por dia para conseguir ministrar o conteúdo** (Entrevista realizada em 04/05/2017).*

O entrevistado destacou a importância de trazer experiências da sua formação em teatro para o trabalho em sala de aula, construindo cenas do cotidiano com os alunos e fazendo discussões a partir das cenas, tentando criar e ressignificar as imagens. Relata, ainda, que pedia para as crianças criarem cenas a partir das informações ou idéias que tivessem sobre a África e elas

sempre reproduziam estereótipos já conhecidos. Apesar disso, Jackson estimulava e conduzia discussões sobre esses estigmas com as crianças e, como ele mesmo diz, *“quando chegava no final a gente percebia a mudança”*. (Entrevista realizada em 04/05/2017)

Com o olhar fixo, como mirando o infinito, Jackson admitiu que para ele sempre foi muito difícil fácil estudar, pois *“a gente que é pobre tem que matar um leão a cada dia se você quiser ter estabilidade financeira, então o estudo pelo menos (neste momento o mestrado) está sendo uma via alternativa”* (Entrevista realizada em 04/05/2017). Apesar de todas as dificuldades pessoais e acadêmicas, Jackson conseguiu fazer o curso de graduação, passou pela especialização e, no momento da entrevista, estava fazendo o mestrado em comunicação. Na entrevista, a descrição e as reflexões de Jackson foram construídas seguindo um itinerário que começa na sua própria casa, comentando sua condição de negro, e continuou com observações sobre sua experiência na escola e no contexto cotidiano dos seus afetos, onde foi provocado a se vincular academicamente e a se “reconhecer como negro”. Finalizando a entrevista, Jackson sugeriu que fosse feita uma segunda edição do curso de especialização, considera que o curso oferece uma oportunidade para que pessoas de várias áreas de conhecimento possam participar e se aproximar desses problemas e discussões. Afirma que esse tipo de discussão deveria ser feita nos cursos de graduação e, inclusive, nas escolas. Reforça a idéia da necessidade de que esse tipo de conteúdo seja abordado, tratado em cursos que ele considera elitistas, como por exemplo, o curso de Licenciatura em Artes Cênicas, onde, segundo Jackson, temas relacionados a questões de gênero, sexualidade, etnia ou consciência afro-brasileira e africana não são tratados.

A conversa foi muito tranquila e agradável. Jackson encerrou sua participação na entrevista dizendo que, se possível, gostaria de continuar esse bate-papo e teria o prazer de abordar muitas outras coisas. Falou, ainda, a respeito de suas percepções do momento, como mestrando em comunicação. Nesse sentido, ele e eu, falamos um pouco sobre a burocracia da universidade e os desafios de ser estudante nos dias de hoje. Despedimos-nos com um cálido abraço e, assim, encerrei a última entrevista.

**CAPÍT**  
-

**U L O 4**

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

É complexo realizar autocríticas ou opinar sobre situações sobre as quais não temos controle, situações que não dependem da nossa disponibilidade para mudar, ou seja, nosso desejo de resolver a situação. E é ainda mais complexo sentir-se na obrigação de resolver problemas que, em princípio, devem continuar abertos a crítica e questionamentos.

Um dos primeiros pontos que gostaria de destacar nestas considerações é a utilização da internet como veículo de informação e como ferramenta de conhecimento. Posso estar falando de um recurso do espaço digital que oferece muitas possibilidades, mas, o que dizer sobre o acesso à conectividade? Pecamos ao acreditar em igualdade de condições sociais, educacionais, talvez idílicas, quando a verdade é que desconhecemos o contexto no qual as pessoas atuam, trabalham cotidianamente.

Vários dos entrevistados observaram que não conseguiram acessar os materiais do curso pela falta de conectividade, condição que comprometeu o acesso dos estudantes ao conteúdo e, posteriormente, a utilização desses recursos em sala de aula. A principal característica dos materiais online é

a de ser acessados em qualquer momento e local, facilitados pelos dispositivos da internet. A escola onde foram realizadas as entrevistas não dispunha desse acesso e, neste sentido, vale dizer que esta pesquisa ficou parcialmente comprometida em termos de duas perspectivas. A primeira, diz respeito ao fato de que os professores não puderam utilizar as animações em sala de aula. Esta condição impediu que alguns tópicos das entrevistas fossem explorados, embora tenham surgido outros elementos importantes em relação a outros artefatos cujas observações farei mais adiante. A segunda, decorrente da primeira, foi que meu dispositivo para visualizar os mapas também não funcionou devido à ausência de conectividade, situação que me levou a suspender a visualização e discussão dos mapas durante as entrevistas. De certa forma, entrevistados e pesquisador ficamos em igualdade de condições, pois não faria sentido, além de gerar uma situação estranha, tentar ouvi-los falar sobre um recurso que não conseguiram acessar e, conseqüentemente, experimentar. Por esta razão considerei adequado continuar as entrevistas sem abordar a visualização dos mapas.

Diante disso, fica evidente que ao projetar materiais para EaD devemos levantar informações dos contextos onde serão utilizados. Reconheço que essa é uma tarefa difícil, complexa, mas a partir da experiência vivida no trabalho de campo, considero que é necessária. Anteriormente esse tipo de material era disponibilizado na modalidade off-line, através de CD ou DVD. Mas nem sempre os CDs eram entregues nos locais onde o curso seria ministrado e, com frequência, ficavam parados, guardados na coordenação do curso. Também vale ressaltar que o sistema de CD e DVD tornou-se obsoleto. Hoje, muitos computadores não trazem mais leitor para esses dispositivos.



Por esta razão, a equipe que planeja e prepara os materiais passou a descartar a opção de gravar e entregar a informação nos discos. Como disse logo no início desta pesquisa, “são muitos os fantasmas que assolam os estudos EaD”. Creio que algumas questões deveriam ser respondidas pelos coordenadores de curso, pelos professores ou pela própria equipe de produção: os locais onde os materiais serão disponibilizados contam com dispositivos com conexão a internet? Quantos alunos têm conexão a internet em suas casas? O polo de acesso da cidade possui conexão? O material será utilizado em outros contextos de aprendizagem? Quais? Somente após responder essas questões se deveria pensar o suporte ou a maneira de viabilizar o material.

Outro elemento constante nas entrevistas foi a necessidade de não deixar tudo armazenado no espaço digital: vídeos, fotos, textos, conteúdos em geral. O curso acontece de maneira digital por meio de fóruns de discussão ou plataformas interativas. Minha percepção é que os alunos sentem carência de materiais palpáveis, que possam ser manuseados e com os quais desenvolvam algum tipo de relação afetiva, ou seja, que além do sentido da visão também envolvam o tato. Mais uma vez, os fantasmas se fazem presentes, pois os recursos que os cursos recebem para produzir material didático, pagamento de tutores, professores e outras despesas, quase sempre são insuficientes. Além disso, transportar esse material também implica em custos e muitas vezes o material não chega a tempo para atender a disciplina ou, por vários outros motivos, simplesmente não chega. Nesse sentido, considero importante, sempre que possível, produzir materiais digitais e impressos que possam ser entregues, por exemplo, durante os encontros presenciais. Nas entrevistas, quase todos os sujeitos lembraram sem esforço os artefatos ima-

géticos físicos, palpáveis, como as bonecas e os mapas montáveis, e pouco mencionaram ou se referiram às narrativas audiovisuais. Esses exemplos deixam em evidência, dentre outras coisas, a importância de planejar materiais didáticos que possibilitem aos alunos o estabelecimento de uma relação com o objeto físico, com o qual possam criar um vínculo afetivo.

As bonecas Abayomi são um bom exemplo de um recurso didático que contribuiu para desconstruir preconceitos de gênero e etnia com as crianças. Os meninos e meninas construíram as bonecas criando com elas vínculos lúdicos e afetivos. Creio que é importante ressaltar que algumas das professoras entrevistadas ministram aulas a crianças na faixa etária de 6 a 8 anos e tiveram resultados que consideraram muito positivos. Pensando nos processos de produção de material didático, tenho me perguntado se seria mais interessante para os alunos participarem de atividades utilizando somente objetos físicos, digitais, ou misturando, combinando os dois tipos.

Outra questão que penso que seja importante considerar tem relação estreita com os problemas na plataforma de ensino - *Moodle*, ou outras plataformas. Vários alunos destacaram que tiveram dificuldade para compreender o funcionamento da plataforma e, em muitos casos, as ferramentas ou acessos não pareciam intuitivos, naturais. Esse tipo de reclamação foi feita principalmente por pessoas adultas ou mais velhas que ainda veem a tecnologia como um desafio.

No capítulo 1, discorri sobre como as produções audiovisuais tornam-se mediadoras na sala de aula. Uma das entrevistadas comentou sobre sua experiência de apresentar um filme antes de desenvolver a parte prática e

como essa estratégia foi útil ajudando-a a contextualizar e delimitar algumas questões geopolíticas e culturais. Em sintonia com a observação da entrevistada, creio que o mesmo poderia ser feito em relação aos mapas animados como produções audiovisuais que apresentam conteúdos específicos. Essa estratégia poderia ter contribuído para contextualizar as leituras e bibliografias utilizadas pelos alunos do curso de especialização.

Os materiais didáticos produzidos para o curso de especialização não foram planejados nem projetados pensando em acessibilidade, possivelmente porque a equipe de produção não tinha informação sobre se algum aluno com necessidades especiais ou dificuldades físicas havia solicitado matrícula no curso. Mas considero importante que se comece a pensar nos materiais didáticos, seja para o contexto presencial, seja a distância, a partir dessa perspectiva. Materiais mais acessíveis permitem igualdade de condições de ensino. Hoje é possível e cada vez mais necessário conceber e produzir artefatos imagéticos com pequenas mudanças como, por exemplo, a inclusão de legendas, interpretação em Libras, sistema de leitura de tela, utilização cromática no caso de pessoas daltônicas, ou ferramentas que permitam mudar o tamanho das fontes facilitando a leitura para pessoas com problemas ou déficit de visão. Esse tipo de iniciativa pode contribuir de maneira significativa para abrir o leque de possibilidades e o acesso para pessoas que não tenham sido contempladas e que merecem a oportunidade de serem inseridas nesse processo. Atualmente o CIAR/UFG aferra-se com força a esse compromisso de buscar, gerar artefatos imagéticos mais acessíveis no contexto de ensino aprendizagem na UFG.

O relato de Jackson, sujeito colaborador que sofreu vários tipos de preconceito ao mesmo tempo em que no cotidiano enfrentava condições econômicas adversas ao seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, reforça o argumento de que o EaD, como estrutura de ensino, tem a responsabilidade de contribuir para romper essas barreiras econômicas, sociais, acadêmicas e políticas. É necessário criar igualdade de condições e possibilidades de educação para aquelas pessoas que, por um motivo ou outro, não conseguem participar de uma educação presencial.

Um problema que emergiu a partir das entrevistas, é que os alunos desconhecem ou ignoram a função dos polos de aprendizagem. Não apenas pela falta de polos em algumas cidades, mas principalmente, pelos problemas estruturais existentes em quase todos eles como, por exemplo, a ausência de internet, computadores, horários de atendimento e assim por diante. É imprescindível orientar os alunos sobre a importância e a função dos polos em cada cidade realizando encontros esporádicos, oficinas, salas de estudo e outras atividades.

O trabalho de campo, com as entrevistas como principal fonte de obtenção de dados, reforçou a necessidade de discutir a responsabilidade das escolas ao incentivar os professores/pesquisadores a estudarem, se qualificarem para trazer novas ferramentas ou possibilidades de ensino para a escola. De um lado, temos o exemplo da escola de Nerópolis que, de maneira quase impositiva, orientou os professores a realizar o curso, embora os professores de história tenham se negado a fazê-lo. Por outro lado, vale destacar o caso contrastante da escola onde Jackson trabalhava ao não permitir que ele utilizasse em sala de aula os conteúdos e recursos que estava aprendendo no

curso de especialização. Nesse sentido, nos vemos diante de duas situações diferentes e conflitantes que colocam a escola em polos opostos: de um lado, uma posição institucional de motivação e incentivo aos docentes; de outro, uma atitude de rigidez e intransigência.

Ao longo desta pesquisa destaquei a importância do trabalho interdisciplinar e colaborativo. O design, como ferramenta geralmente considerada para desenvolver e trabalhar somente questões referentes à publicidade e consumo cognitivo, se revaloriza, ressignifica e adquire valor social. Tornou-se evidente o modo como diferentes áreas do conhecimento podem ser vinculadas e dialogar - design, cultura visual, cinema, pedagogia, ensino, história, geografia, antropologia etc. -, possibilitando um trabalho colaborativo ativo, eficiente e potente. Essa experiência, além de ser gratificante, me estimula a dar continuidade a esta investigação, a refletir sobre possíveis desdobramentos para esta pesquisa, mas, sobretudo, a necessidade de apoio didático e pedagógico aos professores que desejam ir além do ensino presencial ao trabalhar com o ensino a distância. Percebo, também, em relação aos cursos desenvolvidos para EaD, uma urgência para avançar na forma de pensar, conceber e projetar materiais didáticos em um espaço tecnológico cheio de possibilidades.

# 4.1. PARA MATAR AS SAUDADES...

Confesso que aquele medo inicial e a sensação de insegurança que me invadiram ao realizar as entrevistas, aos poucos foram se transformando em desafios de aprender a pesquisar. A experiência, mesmo que tímida, de etnografar, narrar e observar, me ajudou a vislumbrar e buscar compreender a riqueza e diversidade da ação humana de educar.

Esta pesquisa deixa portas abertas para o futuro ao me fazer pensar em outras maneiras de criar ferramentas, recursos e alternativas para amenizar os problemas que o EaD enfrenta no contexto da UFG e, também, para ampliar o seu alcance. Deixa portas abertas ao me desafiar a trabalhar questões que permitam afastar preconceitos e resistências a educação a distância, modalidade que, por vezes, parece estar “suspensa numa bolha”, dependente de outros modelos, métodos ou sistemas de ensino.

Acaba sendo contraditório trabalhar com tecnologia e comunicação, mas nos isolamos ao não considerar alternativas que estão ao alcance de

um email, de uma web conferência, de um vínculo institucional. São vários os desdobramentos e aprofundamentos que esta pesquisa deixa para o futuro. Os fantasmas continuam por ai, prontos para nos enfrentar e deflagrar novamente um processo de pesquisa. Como disse a professora Maria Cristina durante a entrevista, nossas lutas e logros nos deixam *saudades*, e quem mora longe da família e dos amigos sabe que não existe coisa melhor que matar as *saudades*.



**REFER  
BIBLIOG  
-**

**ÊNCIAS**

**RÁFICAS**

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.51-68.

AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria, RS: UFSM, 2009, p. 157-188.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, Ago. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413247820030002000005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413247820030002000005&lng=en&nrm=iso)>

ARCHELA, R. S.; Imagem e representação gráfica. Geografia (Londrina) , Londrina, v. 8, n.1, p. 5-12, 1999.

BARROS J.; BEZERRA, P. Mediação da cultura visual no cenário contemporâneo. Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos . Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015.

BELLOUR, Raymond. O espectador pensativo. In: Entre-imagens: foto, cinema, vídeo. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

BRANDÃO, C.R. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 7-14.

CIAR NOTÍCIAS. Dicas úteis de como presentear seus professores ou sobre os perigos da beleza audiovisual para o trabalho docente. CIAR Notícias. N° 3 - 2° semestre de 2015. Goiânia. Consultada por última vez no dia 15 de março de 2017. Disponível em <https://www.ciarnoticias.ciar.ufg.br/3edicao/noticia4.html>.

COMOLLI, Jean-Louis. Prefácio. In: Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 9-31.

COMOLLI, Jean-Louis. Retrospectiva do espectador. In: Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 135-142.

COMOLLI, Jean-Louis. Aqueles que se perdem. In: Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 269-282.

DAMATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. Boletim do Museu Nacional - Nova Série. Rio de Janeiro. n. 27, maio/1978.

DEWEY, J. El arte como experiência. México: F.C.E, 1934.

DEWEY, J. Democracia e Educação. 3.ed. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo. Nacional. V21. Col. Atualidades Pedagógicas, 1959

DEWEY, J. Experiencia y Educación. Buenos Aires: Losada, 1967

ELIAS, A. O processo de implementação do Curso de Licenciatura em Física a distância pela Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Goiás no polo de apoio presencial em Goianésia - GO na visão de seus gestores. Dissertação de mestrado - Goiânia, UFG, 2011.



FARIA, Juliana Guimarães. Gestão e Organização da Educação a Distância em Universidade Pública: estudo sobre a Universidade Federal de Goiás. Tese (Doutorado) – Goiânia, UFG, 2011.

FERREIRA, N. O papel da experiência na filosofia de John Dewey, Vol. 4, nº 2, 2011.

FREITAS, Victoria. Educação a distância no Brasil deve dobrar em cinco anos. Ucamprominas Notícias, 10 de julho de 2015. <<http://www.ucamprominas.com.br/noticias/-educacao-adistancia-no-brasil-deve-dobrar-em-cinco-anos>> Acesso em 14 de agosto de 2015.

GEERTZ, Clifford. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”. In: A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13- 41.

HAMMERSLEY, M. Y P. ATKINSON. Etnografía. Métodos de Investigación. Barcelona: Paidós, 1994

HEINICH, Nathalie. A sociologia da arte. Tradução: Maria Ângela Casselato. Bauru: Edusc, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A.: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1a ed. 1986. 11a Reimpressão, 2008.

MAIA, C.; MATTAR, João. ABC da EaD: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual. In: MARTINS, Raimundo (Org.). Visibilidade e Educação. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 25- 35.

MILLER D.; HORST, A. H. O Digital e o Humano: prospecto para uma Antropologia Digital. Revista Parágrafo. v. 3, n. 2, 2015, p. 91- 111.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação a distância. Brasília: MEC, 2007.

MIRANDA, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). Processos & práticas de pesquisa em cultura visual & educação. 1a ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 7-95.

MIRANDA, Fernando. Pós-Produção educativa: a possibilidade das imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO Irene (Orgs.) Culturas das imagens. Desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2012. p. 75-96

MARTINS, J .B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. Semina: Ci. Sociais/Humanas, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

MALINOWSKI, B. Argonautas do Pacífico Ocidental. 2 ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MITCHEL, W. J. T. Teoría de la imagen. Madrid, España: Ediciones Akal, 2009

MOXEY, Keith. Los estudios visuales y el giro icónico. In: Estudios Visuales 6. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo. Murcia, Enero 2009, p. 66-79.

NISKIER, Arnaldo. Educação à distância: a tecnologia da esperança: políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NETO, C. R. Educação superior a distância: criação de um sistema avaliativo exclusivo de EaD para o avanço tecnológico e educacional do país. Piracicaba, 2008

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. In: O espectador emancipado. São Paulo: Editora WMF Martins. Fontes, 2012. p. 7-26.

SANDÍN M. P. E. Pesquisa qualitativa em educação, Porto Alegre: AMGH, 2010, p. 145-159

SANTOS, Maria Lúcia. Do giz à era digit@l. São Paulo: Zouk, 2003.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Resolução Consuni no 02/2007 - Cria o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás - CIAR e revoga a Resolução CONSUNI nº 05/2000, que dispõe sobre a criação do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás - UFG Virtual. Disponível em: Acesso em: 29 jul. 2017.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Resolução Consuni nº 05/2000 que dispõe sobre a criação do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás - UFG Virtual. Disponível em: Acesso em: 29 jul. 2017.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Ensino a Distância. Sitio web consultado no dia 25 de fevereiro de 2017 (<https://www.ufg.br/n/85298-ensino-a-distancia>)

VICTORIO FILHO, Aldo; CORREIA, Marcos B. F. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Processos & práticas de pesquisa em cultura visual & educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 49-60.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4a ed. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**ANE**

**xos**

# ANEXO 1: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, no dia 13 de dezembro de 2016. Todas as informações foram disponibilizadas na Plataforma Brasil e posteriormente avaliadas pelo órgão (número do Parecer: 1.867.568).

Em anexo encontra-se um modelo do TCLE utilizado e devidamente preenchido pelos participantes das entrevistas.



Fav

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa "Experiências de mediação com artefatos didáticos no contexto do Ensino a Distância da Universidade Federal de Goiás na especialização *África em Arte-Educação: Construção de Objetos Pedagógicos*" sou o pesquisador responsável, minha área de atuação e investigação é a Arte e Cultura Visual. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail [nicoaualtieri@gmail.com](mailto:nicoaualtieri@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico (62) 9 8328 9206. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

### 1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

#### 1.1 Título

"Experiências de mediação com artefatos didáticos no contexto do Ensino a Distância da Universidade Federal de Goiás na especialização *África em Arte-Educação: Construção de Objetos Pedagógicos*"

#### Justificativa

Minha experiência no desenvolvimento de material didático no CIAR/UFG me leva a identificar o que considero um dos principais problemas do EaD no contexto da UFG: a ausência de uma abordagem institucional, sistemática, que inclua a participação, crítica e sugestão dos alunos sobre a qualidade e utilidade dos materiais didáticos. Essa ausência preocupa todos os atores envolvidos nesse processo educacional, visto que implica na falta de tempo para ouvir as opiniões dos alunos.

Trabalhamos e produzimos imagens e materiais didáticos sem ter noção de quem esta do outro lado da tela assistindo, ou, sem saber como esses expectadores estão reagindo, o quê e como estão aprendendo ao utilizar os referidos materiais. Através de materiais interativos e visualmente atraentes, tentamos criar novas experiências para os alunos, mas sem, necessariamente conhecer e, conseqüentemente, relacioná-las as experiências do cotidiano, do dia a dia.

Esta pesquisa se propõe a examinar e desvendar alguns aspectos dessa questão visando contribuir de maneira mais efetiva para as experiências didáticas e pedagógicas de professores, tutores e alunos que participam da EaD da UFG.

1.2 A conversação será gravada para posterior análise das respostas.

1.3 Não haverá risco físico ou social, mas o participante terá a liberdade para não responder alguma questão caso sinta-se desconfortável.

1.4 A participação na pesquisa é livre, não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira para esse fim.

1.5 As despesas com alimentação ou transporte serão ressarcidas pelo pesquisador, quando for o caso.

1.6 Será garantido o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto a dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Não será divulgado o nome dos participantes.

1.7 O participante tem liberdade de recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

1.8 Não haverá armazenamento de dados para utilização futuras.



Fav

### 1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Participante da Pesquisa:

Eu, Jackson Douglas Leal Silva, inscrito(a) sob o RG/  
CPF 038.766.491-29, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado  
**"Experiências de mediação com artefatos didáticos no contexto do Ensino a Distância da  
Universidade Federal de Goiás na especialização África em Arte-Educação: Construção de  
Objetos Pedagógicos"** Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta  
pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo  
pesquisador(a) responsável **Nicolas Andres Gualtieri** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos  
nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no  
estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto  
leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de  
pesquisa acima descrito.

Confirmação da concordância ou discordância com sua identificação nos resultados da pesquisa:

(  ) Aceito minha identificação nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da pesquisa.

(  ) NÃO aceito minha identificação nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da  
pesquisa.

04 de 05 de 2017

Jackson Douglas Leal Silva  
Assinatura por extenso do(a) participante

Nicolas Andres Gualtieri  
Assinatura por extenso do pesquisador responsável  
**Nicolas Andres Gualtieri**



FAV

### 1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Participante da Pesquisa:

Eu, Luciene Rosa Rodrigues de Moraes....., inscrito(a) sob o RG/  
CPF 868.421.611-34....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado  
"Experiências de mediação com artefatos didáticos no contexto do Ensino a Distância da  
Universidade Federal de Goiás na especialização *África em Arte-Educação: Construção de  
Objetos Pedagógicos*" Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta  
pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo  
pesquisador(a) responsável **Nicolas Andres Gualtieri** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos  
nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no  
estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto  
leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de  
pesquisa acima descrito.

Confirmação da concordância ou discordância com sua identificação nos resultados da pesquisa:

(  ) Aceito minha identificação nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da pesquisa.

(  ) NÃO aceito minha identificação nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da pesquisa.

02 de 05 de 2017.

Luciene Rosa Rodrigues de Moraes

Assinatura por extenso do(a) participante

Nicolas Andres Gualtieri

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

**Nicolas Andres Gualtieri**



Fav

## 1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Participante da Pesquisa:

Eu, Marly Cristina de Almeida Freitas, inscrito(a) sob o RG/  
CPF 47.8594.071.91, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado  
"Experiências de mediação com artefatos didáticos no contexto do Ensino a Distância da  
Universidade Federal de Goiás na especialização *África em Arte-Educação: Construção de  
Objetos Pedagógicos*" Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta  
pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo  
pesquisador(a) responsável **Nicolas Andres Gualtieri** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos  
nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no  
estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto  
leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de  
pesquisa acima descrito.

Confirmação da concordância ou discordância com sua identificação nos resultados da pesquisa:

(  ) Aceito minha identificação nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da pesquisa.

(  ) NÃO aceito minha identificação nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da  
pesquisa.

02 de 05 de 2017...

Marly Cristina de Almeida Freitas

Assinatura por extenso do(a) participante

Nicolas Andres Gualtieri

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

**Nicolas Andres Gualtieri**



Fav

## 1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Participante da Pesquisa:

Eu, Maria Elisa de A. Silva, inscrito(a) sob o RG/  
CPF 2.896.566, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado  
"Experiências de mediação com artefatos didáticos no contexto do Ensino a Distância da  
Universidade Federal de Goiás na especialização *África em Arte-Educação: Construção de  
Objetos Pedagógicos*" Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta  
pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo  
pesquisador(a) responsável **Nicolas Andres Gualtieri** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos  
nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no  
estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto  
leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de  
pesquisa acima descrito.

Confirmação da concordância ou discordância com sua identificação nos resultados da pesquisa:

(  ) Aceito minha identificação nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da pesquisa.

(  ) NÃO aceito minha identificação nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da  
pesquisa.

..... de ..... de .....

Maria Elisa de A. Silva

Assinatura por extenso do(a) participante

Nicolas Andres Gualtieri

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

**Nicolas Andres Gualtieri**



FAV

**1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Participante da Pesquisa:**

Eu, Adenilson Aparecida de Lima....., inscrito(a) sob o RG/  
CPF 161.356.241-12....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado  
"Experiências de mediação com artefatos didáticos no contexto do Ensino a Distância da  
Universidade Federal de Goiás na especialização *África em Arte-Educação: Construção de  
Objetos Pedagógicos*" Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta  
pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo  
pesquisador(a) responsável **Nicolas Andres Gualtieri** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos  
nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no  
estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto  
leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de  
pesquisa acima descrito.

Confirmação da concordância ou discordância com sua identificação nos resultados da pesquisa:

( ) Aceito minha identificação nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da pesquisa.

(  ) NÃO aceito minha identificação nas gravações, filmagens e/ou fotos nos resultados da  
pesquisa.

.02 de 05 de 17.....

Adenilson Aparecida de Lima  
Assinatura por extenso do(a) participante

Nicolas Andres Gualtieri  
Assinatura por extenso do pesquisador responsável  
**Nicolas Andres Gualtieri**

**APÊN**  
-

**DICES**

# APÊNDICE 1: ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

## **Informações gerais do entrevistado e suas experiências durante o curso**

- Nome, idade e profissão;
- Escola em que atua ou atuou quando decidiu realizar a especialização;
- Sobre as disciplinas que ministrava (quais, quantas etc.).

## **Sobre as experiências durante o curso**

- Sobre o curso de Especialização *África em Arte-Educação: Construção de Objetos Pedagógicos*.
- Foi o primeiro curso de especialização?
- Comentar sobre as motivações para realizar o curso de especialização;
- Falar sobre suas percepções sobre as interações no ambiente virtual de aprendizagem;

- Descrever alguma situação/discussão que chamou atenção ou marcou as interações no ambiente virtual;
- Impressões e percepções sobre a relação com colegas e professores no ambiente acadêmico virtual;
- Encontros presenciais: comentar as experiências com colegas e professores;
- Processos de mediação: Descrever aspectos/dificuldades/motivações/interesses ao interagir nas redes sociais ou nas plataformas virtuais de aprendizagem;
- Relação entre as tecnologias e os recursos didáticos utilizados: Descrever as estratégias dos professores para gerar debates/discussões sobre o conteúdo. Dar exemplos.

### **Sobre os materiais didáticos e os Mapas Animados**

- Materiais didáticos empregados durante o curso. Descrever ou comentar sobre algum material didático.

#### *(Após visualizar os Mapas Animados)*

- Mapas Animados: Impressões/percepções sobre os mapas. Destacar algum detalhe ou crítica sobre a animação. Dar exemplo;
- Mapas Animados: Utilização na escola.
- Utilizou os mapas nas aulas? Com que frequência?
- De que maneira?
- Comente a reação dos seus alunos.
- Sugestões ou críticas aos mapas animados.

### **Sobre a acessibilidade dos materiais**

- Limitação que impossibilite/dificulte a compreensão dos materiais didáticos. Descrever e darexemplos.

### **Sobre o contexto e o cotidiano dos estudantes**

- Falar sobre o lugar onde mora e as atividades do dia a dia;
- Tempo dedicado para a leitura dos conteúdos, atividades e interação no espaço virtual de aprendizagem (diário, semanal?);
- Atividades ou responsabilidades que impossibilitavam uma melhor dedicação ao estudo.(dedicação aos filhos, conciliação com trabalho, cuidado de pessoa doente ou idoso,responsabilidades do lar etc.);
- Proximidade/distância do pólo - espaço físico de apoio ao aluno EAD - da universidade em relação a casa. Conexão com a internet;
- Utilização da internet durante o curso. No pólo? Na residência? Outro lugar?

### **Final**

- Comentar a relação entre o curso especialização e os objetivos pessoais.
- Em algum momento você pensou em deixar o curso? Porque?
- A especialização ajudou na sua formação como profissional? Comentar aspectos negativos e positivos.
- Em que poderia melhorar? Sugestão de atividades, materiais, recursos, dinâmica de sala etc.



(...)

*todo mundo ama um dia,  
todo mundo chora,  
um dia a gente chega  
e no outro vai embora.*

*Por isso decido amar...*