



# ESCOLAS FLUTUANTES SUJEITOS *TRANSAPRENDENTES*

Alexandre Guimarães

www.alexandre-guimaraes.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ARTE E CULTURA VISUAL – Mestrado

Goânia | 2022

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Artes Visuais**  
**Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado**

**ESCOLAS FLUTUANTES**  
**SUJEITOS *TRANSAPRENDENTES***

**Alexandre Guimarães**

**Goiânia/GO**

**2011**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
GPT/BC/UFG**

G963e Guimarães, Alexandre José.  
Escolas flutuantes, sujeitos transparentes  
[manuscrito] / Alexandre José Guimarães. - 2011.  
xv, 181 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leda Maria de Barros  
Guimarães.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Artes Visuais, 2011.  
Bibliografia.  
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.  
Apêndices.

1. Artes Visuais - Representação docente 2. Artes Visuais  
- Licenciatura. 3. Ambiente virtual - Aprendizagem. I.  
Título.

CDU: 7.01:37.026

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Artes Visuais**  
**Programa de Pós-Graduação Cultura Visual – Mestrado**

**ESCOLAS FLUTUANTES**  
**SUJEITOS *TRANSAPRENDENTES***

**Alexandre Guimarães**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM CULTURA VISUAL, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leda Guimarães.

**Goiânia/GO**

**2011**

**Termo de Ciência e de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo à Universidade Federal de Goiás – UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, 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**

Autor(a):	Alexandre José Guimarães		
E-mail:	alxguimaraes@gmail.com		
Afiliação:	Maria Auxiliadora Guimarães		
Título:	ESCOLAS FLUTUANTES, SUJEITOS TRANSAPRENDENTES		
Palavras-chave:	Representação docente. Artes Visuais. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Etnografia virtual.		
Título em outra língua:	FLOATING SCHOOLS, <i>TRANS LEARNERS SUBJECTS</i>		
Palavras-chave em outra língua:	Teaching representation. Visual Arts. Virtual Environment of Learning. Virtual Ethnography.		
Área de concentração:	Educação e Visualidades		
Número de páginas:	180	Data defesa:	13/04/2011
Programa de Pós-Graduação:	Arte e Cultura Visual		
Orientador(a):	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Leda Maria de Barros Guimarães		
E-mail:	prof.leda.fav.ead@gmail.com		
Co-orientador(a):			
E-mail:			
Agência de fomento:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Sigla:	CAPES
País:	Brasil	UF:	GO
CNPJ:			

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

Liberação para publicação?       total       parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: \_\_\_\_\_

Outras restrições: \_\_\_\_\_

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF desbloqueado da tese ou dissertação, o qual será bloqueado antes de ser inserido na Biblioteca Digital.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua publicação serão bloqueados através dos procedimentos de segurança (criptografia e para não permitir cópia e extração de conteúdo) usando o padrão do Acrobat Writer.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) autor(a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Artes Visuais**  
**Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado**

**ESCOLAS FLUTUANTES**  
**SUJEITOS *TRANSAPRENDENTES***

**Alexandre Guimarães**

Dissertação defendida e aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leda Maria de Barros Guimarães (FAV-UFG)

Orientadora e presidente da banca

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Moema Martins Rebouças (UFES)

Membro externo

---

Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV-UFG)

Membro interno

---

Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira (UEL)

Suplente do membro externo

---

Prof. Dr. Edgar Franco (FAV-UFG)

Suplente do membro interno

***Dedico este trabalho à minha mãe,  
Maria Auxiliadora,  
cujo olhar de professora me  
conduziu aos caminhos da pesquisa em  
arte/educação.***

*Agradeço aos professores do programa de pós-graduação, especialmente à prof<sup>a</sup> Leda Guimarães, pela parceria e orientação.*

*Às amigas Maristela Novaes e Silvia Marques, pelo companheirismo e cooperação.*

*Aos tutores colaboradores: Celia Gondo, Gabriel Lyra e Eduardo Ávila.*

*À Prof<sup>a</sup> Noeli Batista, pelas sugestões.*

*À prof<sup>a</sup> Flávia Bastos, da University of Cincinnati-USA, pela hospitalidade e contribuição para esta pesquisa.*

## RESUMO

Este trabalho tem como campo de pesquisa o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Licenciatura em Artes Visuais – Modalidade a Distância (FAV-EaD), da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da UFG. Consta de uma experiência etnográfica denominada *etnografia virtual* e seu foco é a representação do trabalho docente no AVA, cuja performance profissional está diretamente ligada ao *tutor*. Nesse sentido, esta pesquisa também teve um caráter autoetnográfico, pois construí relatos de minhas experiências como *tutor* no AVA, imersas em outras questões que envolvem: a) deslocamentos e encontros entre o professor e o designer gráfico; b) revisão de minha experiência docente e ressignificações do arte/educar; c) análise de posições dos sujeitos que realizam o trabalho docente no ambiente virtual de aprendizagem.

### Palavras-chave

Representação docente. Artes visuais. Ambiente virtual de aprendizagem.  
Etnografia virtual.

## ABSTRACT

The Virtual Learning Environment (VLE) of the School of Visual Arts – Distance Education (FAV-EaD) is the search field of this work. It consists an ethnographic experience called virtual ethnography and its focus is the representation of teaching in the VLE, whose job performance is directly linked to the tutor. Thus, this research also had a character self-ethnographic therefore I build reports of my experiences as a tutor at VLE, immersed in other matters involving: a) displacements and encounters between the teacher and the graphic designer, b) review of my teaching experience and remeaning to the Art Education, c) analysis of subject's positions of the teaching's actors at VLE.

### Key-words

Teaching representation. Visual arts. Virtual Environment of Learning. Virtual ethnography.

# SUMÁRIO

<b>Índice de imagens</b>	10
<b>Índice de tabelas e siglas</b>	12
<b>Introdução</b>	14
<b>I Pré-visualizar imagem</b>	
1 Narrativas de um professor/designer ou de um designer/professor	18
1.1 Quando professor e designer se contaminam: deslocamentos entre a graduação e a pós-graduação	23
1.2 Revisando minha prática docente: diálogos com a cultura visual	38
1.3 Posições flutuantes do arte/educar	42
<b>II Dados da imagem</b>	
2 Formação da FAV/EaD e navegação pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem	47
2.1 Bases conceituais e estruturais da FAV-EaD	49
2.1.1 Projeto Pedagógico do Curso – PPC	51
2.1.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e polo de atividades presenciais: espaços em diálogos	56
2.1.3 Material didático impresso	62
2.1.4 Ateliê de artes visuais e laboratório de informática	66
2.2 Usabilidade e navegação no AVA-FAV	68
<b>III Recortar imagem</b>	
3 Etnografia virtual: experimentações	83
3.1 Construções e ações etnográficas	85

3.1.1	Ateliê de linguagem bidimensional	89
3.1.2	Ateliê de linguagem tridimensional	96
3.1.3	Ateliê de gravura	101
3.1.4	Ateliê de história em quadrinhos	107
3.2	Entrevistas narrativas	117

#### **IV Ajustar foco**

4	Visualidades da docência e <i>imagem tecno-humana</i>	122
4.1	Imaginários do trabalho docente	122
4.2	<i>Imagem tecno-humana</i> : um ensaio conceitual	135
4.3	<i>Imagem tecno-humana</i> : um ensaio poético	145
4.4	<i>Olhar tecno-humano</i>	148

#### **V Escanear imagem**

5	Representação docente e posições de sujeito	151
5.1	Como está se (re)configurando o trabalho docente na FAV-EaD	153
5.2	Posições de sujeito de 3 tutores/colaboradores	161
5.3	Professor formador e tutor: como co-habitam fronteiras nos processos de aprendizagem	164

	<b>Considerações finais</b>	167
--	-----------------------------	-----

	<b>Referências bibliográficas</b>	172
--	-----------------------------------	-----

## ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1	<i>QR code</i>	14
Imagem 2	Como funciona o <i>QR code</i>	14
Imagem 3	Clipe <i>Pet Shop Boys</i>	15
Imagem 4	AVA como eixo da pesquisa	20
Imagem 5	<i>Orkut, Facebook</i> e FAV-EaD	22
Imagem 6	Catálogo: Objetos Populares da Cidade de Goiás	27
Imagem 7	Artes Visuais para a Educação de Jovens e Adultos	30
Imagem 8	Avaliações de artes visuais	31
Imagem 9	AVA antes e depois	33
Imagem 10	Meus deslocamentos	42
Imagem 11	AVAs da UnB e UFMT	57
Imagem 12	AVA da FAV em 2010	58
Imagem 13	Sala de aula (cidade/polo)	60
Imagem 14	Material didático impresso	64
Imagem 15	Tutorial de Gravura	65
Imagem 16	Vídeos de Gravura	65
Imagem 17	Polo de atividades presenciais	67
Imagem 18	<i>Login</i> do AVA-FAV	68
Imagem 19	<i>Home page</i> do AVA-FAV	69
Imagem 20	Home Page da disciplina Ateliês Integrados	70
Imagem 21	<i>Link</i> atividade	72
Imagem 22	Descrição de atividade no AVA	73
Imagem 23	<i>Links</i> de atividades no AVA	74
Imagem 24	Fórum de dúvidas	74
Imagem 25	Imagens nos fóruns	75
Imagem 26	Comentário no fórum de dúvidas	75
Imagem 27	<i>Link</i> para envio de arquivo	76
Imagem 28	Suporte do AVA	76
Imagem 29	Galeria de Imagens	77
Imagem 30	Moça Branca	78
Imagem 31	Galeria de Vídeos	78
Imagem 32	Imagem comentada por aluna	79
Imagem 33	Perfil de aluna	80
Imagem 34	Fala do Tutor A	89
Imagem 35	Tutorial do Tutor A	91
Imagem 36	Recado do Tutor A – I	91
Imagem 37	Recado do Tutor A – II	93
Imagem 38	Recado do Tutor A – III	93
Imagem 39	Recado do Tutor A – IV	94
Imagem 40	Recado do Tutor A – V	94
Imagem 41	Recado da professora formadora	95
Imagem 42	AVA-FAV reestruturado em 2008	97
Imagem 43	Atividade de Ateliê Tridimensional	98
Imagem 44	Orientação para atividade <i>online</i> I	99

Imagem 45	Orientação para atividade <i>online</i> II	99
Imagem 46	Passo a passo para realização de atividade	100
Imagem 47	Escultura de <i>Henry Moore</i>	100
Imagem 48	Orientações para o encontro presencial	101
Imagem 49	Rótulo do Ateliê de Gravura	101
Imagem 50	Imagem postada pelo Tutor C	102
Imagem 51	Gravuras como referência	103
Imagem 52	Recado resumido do Tutor C	104
Imagem 53	Gravuras postadas pelo Tutor C - I	104
Imagem 54	Gravuras postadas pelo Tutor C - II	105
Imagem 55	Fala final do Tutor C	106
Imagem 56	Ultima imagem postada pelo Tutor C	107
Imagem 57	Boas vindas – HQ	108
Imagem 58	Quadrinhos – semana 1	109
Imagem 59	Quadrinhos do Tutor D	110
Imagem 60	Personagem do professor formador	112
Imagem 61	Personagem do tutor de Alto Paraíso-GO	113
Imagem 62	Personagem do tutor de Goianésia-GO	113
Imagem 63	Personagem do tutor de São Simão-GO	113
Imagem 64	Personagem do tutor de Formosa-GO	114
Imagem 65	Personagem do tutor de Alexânia-GO	114
Imagem 66	Personagem do tutor de Uruana-GO	114
Imagem 67	Personagem do tutor de Aparecida de Goiânia-GO	115
Imagem 68	Tiras do tutor de São Simão-GO	116
Imagem 69	Tiras do tutor de Alto Paraíso-GO	116
Imagem 70	Tiras do tutor de Alexânia-GO	116
Imagem 71	Paisagem urbana	122
Imagem 72	Representações do professor na internet	125
Imagem 73	“Educação a distância” no <i>Google Imagens</i>	129
Imagem 74	A escola – e o ensino – do futuro.	132
Imagem 75	Professor do futuro	133
Imagem 76	Perfil antenado	134
Imagem 77	Discurso pedagógico no AVA-FAV	138
Imagem 78	Atividade de História da Arte Brasileira	139
Imagem 79	Acompanhamento instrucional	140
Imagem 80	Editoração no AVA-FAV	141
Imagem 81	Editor de texto/imagem do Moodle	141
Imagem 82	Arte e Tecnologia – Aula 1	142
Imagem 83	Incidências da filtragem	144
Imagem 84	<i>Imagem tecno.humano</i>	146
Imagem 85	AVA-FAV: posições de sujeito	151
Imagem 86	Atuação docente do tutor no polo	159

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Nomenclaturas para a Educação a Distância	48
Tabela 2	Estrutura do curso	53
Tabela 3	Fluxograma do curso	54
Tabela 4	<i>Links</i> do AVA-FAV	59
Tabela 5	Disciplinas da primeira fase etnográfica	87
Tabela 6	Incidências da filtragem	143
Tabela 7	Avatares e depoimentos de tutores colaboradores	162

## SIGLAS

**AVA:** Ambiente Virtual de Aprendizagem

**AVA-FAV:** Ambiente Virtual de Aprendizagem da Faculdade de Artes Visuais

**EaD:** Educação a Distância

**FAV:** Faculdade de Artes Visuais

**FAV-EaD:** Faculdade de Artes Visuais – Modalidade a Distância

**UAB:** Universidade Aberta do Brasil

**TCIs:** Tecnologias da Comunicação e Informação

**UFG:** Universidade Federal de Goiás



## Introdução



Imagem 1

**QR code**

O código contém o texto:  
“escolas flutuantes/sujeitos transparentes”.

A imagem acima, se decodificada, possibilitará a leitura do seguinte texto: “escolas flutuantes/sujeitos *transparentes*”. Trata-se de um *QR code*, ou *Quick Response Code* (código de resposta rápida): um código bidimensional projetado pelos japoneses, na década de 90, que pode ser escaneado<sup>1</sup> por uma câmera de telefone celular, desde que tenha em seu sistema um aplicativo facilmente instalado (baixado) pela internet. Ao aproximar a câmera da imagem, o sistema do aparelho irá reconhecer a mensagem codificada, que pode ser um texto, um endereço de algum *site* ou informações sobre um determinado produto. Para os aparelhos celulares conectados à internet, ao fazer o escaneamento do *QR Code*, o site poderá ser acessado de imediato, como demonstra a imagem abaixo:



Imagem 2

**Como funciona o QR code**

Ilustração do funcionamento do *QR Code*, a partir do aplicativo *Kaywa*, instalado no aparelho celular.

Imagem disponível em <<http://reader.kaywa.com/>>

---

<sup>1</sup> Escanear: converter uma imagem ou fotografia impressa para a forma digital (mapa de *bits*), com um *scanner* ótico. Disponível em:  
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=escanear>>  
acesso em 2 de fevereiro de 2011.

O *QR Code*, além de sua função de armazenagem de dados, tornou-se uma imagem muito explorada pela mídia e também por artistas contemporâneos, como no clipe do grupo musical inglês *Pet Shop Boys*, que cria uma poética visual com a trama aleatória de quadrados pretos e espaços brancos, questionando a identidade e privacidade dos sujeitos na era digital:

Imagem disponível em < <http://qrcode.bg/en/what-are-qr-codes>>



Imagem 3

**Clip *Pet Shop Boys***  
Imagens do álbum *Fundamental*, da banda *Pet Shop Boys*, em que há a inclusão de vários *QR codes*, como um manifesto à identidade humana e sua privacidade na era tecnológica. Os *QR codes* do clipe podem ser escaneados.

O trabalho etnográfico dessa pesquisa aconteceu num campo virtual: o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Faculdade de Artes Visuais (FAV), na Universidade Federal de Goiás (UFG). Nesse ambiente virtual está hospedado o curso *Licenciatura em Artes Visuais – Modalidade a Distância*, do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). O foco desse campo de pesquisa foi o *trabalho docente*, com a seguinte pergunta: como vem se (des)construindo a identidade docente em escolas intangíveis e flutuantes hospedadas na internet?

O *QR Code* é poeticamente apropriado nessa pesquisa com o intuito de representar meu processo investigativo como alguém que olha e, munido de um “sistema” *tecnológico*, possui habilidades para escanear (analisar) a ação/trabalho docente nessa escola virtual projetada para formar professores de artes visuais. Esse *olhar escaneante* está voltado para a interface do AVA-FAV, cuja representação docente se manifesta, majoritariamente, através de textos<sup>2</sup> e imagens e, com menos frequência, através de áudios e vídeos.

<sup>2</sup> Os textos também serão tratados, neste trabalho, como imagens, sendo denominados de “mensagens gráfico-visuais”.

O *olho escaneante* de quem escreve esse texto é, também, o de um professor/designer ou designer/professor. Traço linhas paralelas de minha atuação docente em artes visuais conectadas à formação acadêmica em design gráfico. Essas linhas, logo no começo, começam a se convergir, criando conexões com as duas áreas profissionais. O caminho das linhas chega até minha experiência como *tutor a distância*<sup>3</sup> para a licenciatura em artes visuais, na modalidade a distância – lugar em que criam nós e começam a tecer uma rede simbólica em que história de vida, experiência docente e investigação se reverberam em questões temas para esta pesquisa.

O título deste trabalho remete a uma aglutinação entre as expressões *trans* e *aprendentes*, gerando o termo *transaprendentes*, para designar aqueles atores que vivem/experienciam os processos da aprendizagem nestes espaços flutuantes, escorregadios e instáveis dos ambientes virtuais.

A primeira parte do trabalho consta de narrativas de minhas experiências docentes em artes visuais e revisões dessas ações sob o olhar da cultura visual. A segunda, uma descrição da formação e estruturação do AVA-FAV, bem como seus processos de navegação. A terceira, experimentações metodológicas através da *etnografia virtual*. A quarta, uma discussão das visualidades sobre o imaginário do trabalho docente e construção de um ensaio teórico denominado *imagem tecno-humana*. Finalmente, análises de posições de sujeito e alguns apontamentos sobre o trabalho docente no AVA-FAV.

O olho de quem lê este texto pode ser, também, um instrumento escaneante.

---

<sup>3</sup> *Tutor a distância* é a denominação de quem, no ambiente virtual de aprendizagem, promove a mediação das atividades pedagógicas, ocupando, portanto, atribuições das funções de professor.



pré-visualizar imagem



## 1 Narrativas de um professor/designer ou de um designer/professor

*Eu me sinto professora.*<sup>4</sup>

A frase acima foi dita por uma colaboradora dessa pesquisa que, naquela ocasião, foi instigada a pensar sobre suas atribuições e identidade (ou representatividade) ao atuar como tutora de um curso de graduação a distância mediado pela internet. A expressão “eu me sinto” substitui, talvez, outra fala que ela gostaria de expor para aquela situação: “eu sou”. Ao ouvir o seu depoimento, pude sentir, ao mesmo tempo, um tom de orgulho e outro de preocupação. Ou, talvez, a procura de um lugar e uma busca de autodefinição.

O campo de investigação desse trabalho é o AVA-FAV, abrigando, hoje (2011), mais de 600 alunos em dois projetos de formação de professores: o Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>5</sup> e o Pró-Licenciatura<sup>6</sup>. Os dois projetos compõem uma Faculdade de Artes Visuais expandida, em rede e que vêm

---

4 Fala do *Tutor 1*, colaborador dessa pesquisa, através de entrevista narrativa, no dia 22/09/2010.

5 A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

(Fonte: [http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)), acesso em 10 de janeiro de 2011).

6 O programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O objetivo é melhorar a qualidade de ensino na educação básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação. O programa toma como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho, de forma que sua experiência do dia a dia sirva de instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica.

(Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708&id=12349&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708&id=12349&option=com_content&view=article)), acesso em 9 de janeiro de 2011).

desconstruindo vários paradigmas da academia, dissolvendo em nosso imaginário modelos instituídos de escola, aluno e professor.

Lugar e representação do trabalho docente compõem o viés dessa pesquisa. Como se dá o trabalho docente? Quem o faz? Quem são os professores? Como são as dinâmicas e estratégias, formas de relacionamento e mediação? Como acontece a representação docente?

Venho desenhando essas perguntas desde que me tornei tutor a distância da Faculdade de Artes Visuais – Modalidade a Distância (FAV-EaD). Essas perguntas, acredito, estão contaminadas pela minha história: um bacharel em artes visuais com habilitação em design gráfico<sup>7</sup> que, desde o primeiro ano de sua graduação, inicia a docência trabalhando com a educação de jovens e adultos e depois com os ensinamentos fundamental, médio e superior. Um *designer/professor* ou um *professor/designer*? Não pretendo responder essa pergunta, mas a partir dela retrair caminhos que me trouxeram para a educação a distância e para o Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual.

Na medida em que fui me enredando com a experiência de tutoria, vivenciando conflitos e indagações em relação às questões mencionadas, procurei um ponto de aproximação para a investigação que estava se construindo, ainda no formato de pré-projeto para este programa de pós-graduação, acerca da experiência docente ou da figura docente no AVA-FAV. Como um *designer/professor* ou *professor/designer*, os aspectos gráficos sempre estiveram em destaque em meus planos de ensino, oficinas com crianças, adolescentes, jovens e adultos e também em cursos ministrados para a formação continuada de professores da rede pública do estado de Goiás. Comecei a relacionar questões entre as atribuições do professor e do designer e a estabelecer conjecturas com o trabalho docente nos moldes do ensino a distância. Então vieram as perguntas: não seria, também, esse sujeito do trabalho docente, um *professor/designer*? Sua performance no AVA não estaria, também, tangenciando atribuições das duas áreas profissionais?

---

<sup>7</sup> As palavras design/designer, apesar de não terem tradução para a língua portuguesa, não serão usadas em itálico nesse trabalho. Fiz essa opção por considerá-las muito usuais, mesmo sem terem sido aportuguesadas.

Estas e outras questões serão sinalizadas pelos deslocamentos de três palavras que considero pertinentes para este trabalho:

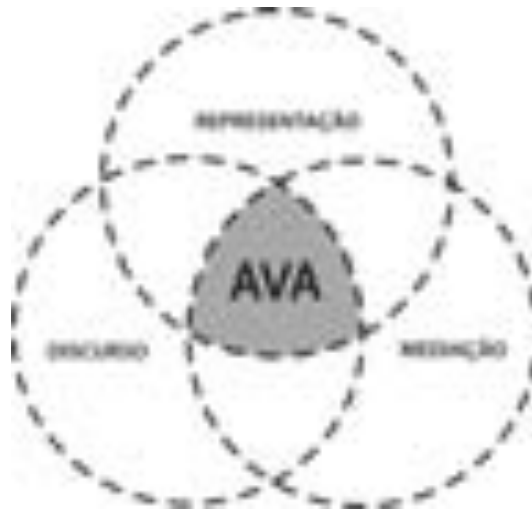


Imagem 4

**AVA como eixo da pesquisa**

Representação gráfica dos três conceitos que tangenciam a investigação.

Fugindo de uma linearidade para explicar essa tríade (as três palavras podem trocar de lugar nesse processo, desde que o eixo seja o AVA), entendo como *representação* os meios visuais e gráficos (estão incluídos também os textos – e os textos também podem ser vistos como imagens) de que os atores da docência utilizam para a construção dos seus discursos no AVA em função da mediação da aprendizagem que, para este trabalho, será denominada de *ação, trabalho* ou *performance docente*.

A ênfase do trabalho está para o visual, não excluindo o verbal. Compartilho a idéia de que o lugar e função da imagem são processos singulares e autônomos e que a imagem, se pensada através do verbal, acaba sendo segmentada ao ser descrita e analisada (SOUZA, 1998)<sup>8</sup>. A autora ainda afirma que “a palavra fala da imagem, a descreve e traduz, mas jamais revela a sua matéria visual” (*op. cit.* s. p.). Não se trata da transferência de sentidos da imagem para a palavra, pois é a “visualidade que permite a existência, a forma material da imagem e não a sua correlação com o verbal” (*id.*).

8 Artigo disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/tania1.htm>>, acesso em 3 de abril de 2010.

Discurso, mediação e representação sugerem sentidos gelatinosos e intercambiáveis que se aglutinam na medida em que a performance docente é visualizada no AVA, através de mensagens gráfico-visuais formatadas em editores de texto, momentos antes de sua publicação/postagem. São esses elementos visuais disponíveis na interface do computador que fazem o interator do ambiente virtual acreditar que, por trás daquela interface<sup>9</sup>, existe uma ação/trabalho docente. A palavra *interator*, nesta investigação, é apropriada em substituição à expressão *usuário*, que está mais para um usufruidor/consumidor dos artefatos tecnológicos, enquanto aquele está para um sujeito participante de situações nas relações homem/computador, evidenciando experiências interativas. O conceito da palavra remete, por exemplo, aos objetos de Lygia Clark, em que a poética de suas formas dependia da intervenção direta do observador/participante. O termo vem sendo adotado em investigações que envolvem arte/tecnologia/vida artificial, inclusive sob a forma *interactor*, do inglês *interact*, que quer dizer, para a informática, “interagir” ou “situação mútua entre duas coisas”.

Suzete Venturelli (2010), por exemplo, se apropria do termo para descrever situações experimentadas em sistemas de realidade virtual:

O sistema de realidade virtual consiste de um usuário, uma interface humano-máquina e um computador. Nele, o interator participa de um mundo virtual gerado no computador, usando dispositivos sensoriais de percepção e controle. Um ambiente virtual pode ser projetado para simular tanto um ambiente imaginário quanto um ambiente real (s. p.).

Nessa relação exposta por Venturelli, o sujeito que manipula é muito mais do que um simples usuário, ou seja, é alguém que participa e se permite participar, sujeitando-se à “vulnerabilidade” dos resultados da interação homem/computador. Nesse sentido, os sujeitos apontados nessa investigação, no momento em que se “tornam” alunos e/ou docentes no AVA, predispõem-se a experimentar outras sensações que vão além do mundo não virtual, para vivenciar os processos de

---

9 Interface: segundo Eteven Johnson (2001), interface, em seu sentido mais simples, “se refere a *softwares* que dão forma à interação entre usuário e computador. A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre duas partes, tornando uma sensível para a outra. Em outras palavras, a relação governada pela interface é uma relação semântica, caracterizada por significados e expressão, não por força física (p. 17).”

aprendizagem mediados por aparatos tecnológicos, principalmente aqueles no “formato” interface.

Outra forma que determina a existência do interator que realiza um trabalho docente no AVA é a edição do seu perfil como a que acontece nos sites de relacionamento: *Orkut*, *Facebook*, dentre outros. Essa imagem ou retrato, às vezes, é fidedigna e, outras vezes, sofre interferências de edição gráfica e, em alguns casos, o interator do AVA-FAV opta por não usar nenhum avatar. Abaixo, um paralelo entre interfaces de 2 sites de relacionamento e o da FAV-EaD:



Imagem 5

***Orkut, Facebook e FAV-EaD***

Detalhe dos perfis de usuários dos sites de relacionamento e do Ambiente Virtual de Aprendizagem da FAV-UFG.

Ao construir uma imagem em busca de uma identidade no campo virtual acadêmico, a ação docente estaria apropriando-se de aparatos visuais e gráficos para representar-se, uma vez que a comunicação entre os sujeitos que habitam/visitam o AVA é, majoritariamente, indireta e mediada, principalmente, pela interface do computador. Se aquele docente existe no AVA, isso se daria através de como ele se representa, sob um processo contínuo e gradativo de construção de sua imagem. E a partir de então criaria suas relações, redes de sentidos e talvez a dissolução de fronteiras e paradigmas antes considerados insolúveis quando tratamos de questões atreladas à idéia de academia.

Peters (2009) considera que deveríamos reconhecer e aceitar que o deslocamento da oralidade para um sistema de ensino mediado tecnicamente rompe com a tradição acadêmica. Ao mesmo tempo julga necessário um enfrentamento,

por parte dos educadores, de uma revolução em função da emergência da mídia de informação e comunicação digital, uma vez que não há nos ambientes virtuais de aprendizagem o contato face a face entre professores e alunos, mas “artefatos entre eles” (*op. cit.*, p. 71). Considera, também, que a linguagem escrita é um desses artefatos, diferente da linguagem falada, que tem formas típicas de apresentação.

Lidar com representações da simbiose entre artefatos computacionais e humanos é uma situação que desafia o indivíduo/interator da internet a adotar novos comportamentos que estão em constante processo, exigindo-lhe, ao mesmo tempo, uma agilidade para acompanhar a fluidez das TCIs (Tecnologias da Comunicação e Informação). Do mesmo modo, repensar o lugar e atribuições do trabalho docente nos ambientes virtuais de aprendizagem exige-nos tentar romper com os paradigmas da docência, apoiados no esquema ensinar/aprender ou emitir/receber, cuja imagem ainda perdura no imaginário contemporâneo.



Ao ler um trabalho investigativo, a impressão que se pode ter, dentre várias, é a de que tudo aconteceu tranquilamente quando se olha para páginas devidamente organizadas e revisadas, seguindo um padrão acadêmico de formatação textual. Eu próprio já me senti assim. Essa formatação não é apenas técnica, mas também intelectual. Nesse sentido, haveria, então, uma sistematização do próprio ato de pensar, como se os saberes fossem generalizados, deixando em segundo plano aqueles locais. É essa imagem *clean*<sup>10</sup>, sintética e esterilizada que projeto ao ler alguns trabalhos científicos que ainda reforçam, numa época em que estamos assistindo a um “rompimento da associação imediata e exclusiva entre lugar, cultura e identidade” (ANJOS, 2009, p. 9), uma atmosfera tranquila para a pesquisa, sob palavras cuidadosas e que ainda insistem em esconder os caminhos menos

---

10 Limpa, clara.

prazerosos do processo de investigação. Hoje percebo que o pesquisador poderia perder muito em não expor as “sujeiras” do seu caminho investigativo: os tropeços, borrões, reviravoltas, enfim, os fatos descartados ou aqueles em que as convenções da pesquisa ainda não nos permitem situá-los.

Como mencionado, minha história acadêmica e profissional contaminaram o processo criativo da pergunta: “quais os modos de representação da docência e como estas representações amparam a performance do educar, no ambiente virtual de aprendizagem?”. Eu sou um sujeito desse sistema de ensino. O termo “sujeito”, neste caso, está substituindo a palavra “professor”, justamente por ser uma questão pertinente deste trabalho, cujo problema passa pelas identidades construídas através do trabalho docente no espaço virtual.

A partir desses posicionamentos deslizantes, venho questionando meu próprio lugar e imagem no ambiente virtual. Imerso nesse processo investigativo, tento compor uma dialogia entre minha trajetória como professor de artes visuais e designer gráfico, conectada à experiência de ser um “professor virtual”.

Entendendo que os caminhos da pesquisa qualitativa estão sempre em aberto, começarei a narrar meu percurso desde o momento em que ingresso na graduação em artes visuais (design gráfico) até minha experiência como aluno do mestrado em Arte e Cultura Visual. Esta narrativa<sup>11</sup> foi um exercício para pensar minha imersão na pesquisa e também refletir sobre minha prática docente, a partir de leituras e discussões nas aulas do mestrado, indicando como elas foram ressignificadas e como contribuíram para configurar o tema dessa investigação.

\* \* \*

Como aluno do mestrado em Arte e Cultura Visual<sup>12</sup>, refiz vários caminhos no sentido de compreender meu lugar nesse processo e como começou essa história.

---

11 Essa narrativa, que aqui foi adaptada, é fruto de um exercício feito na disciplina *Abordagens culturais do ensino da arte*, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leda Guimarães, publicada e apresentada no *19º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil*, em Belo Horizonte, no ano de 2009.

12 No início de 2009, quando entro no programa de pós-graduação, sua denominação ainda era Cultura Visual. Após um longo processo para implementação do doutorado nesse programa, uma das exigências da comissão

Cronologicamente, começou com a graduação em artes visuais (bacharelado – habilitação em design gráfico). Depois veio a atuação profissional como designer gráfico. Paralelamente à experiência anterior, iniciei a docência (ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens, adolescentes e adultos e ensino superior). Por último, a experiência que começou no segundo semestre de 2008: a tutoria a distância para a licenciatura em artes visuais. Como consequência, esse percurso me trouxe para a situação de estudante/pesquisador, em que o ator, em vários momentos, se confundiu: professor/designer ou designer/professor? Ou ainda: professor/designer/pesquisador (ou outras possíveis combinações)?

Sobre a dicotomia professor/designer, vale ainda ressaltar que a profissão do *designer educacional* já é reconhecida como um “profissional responsável pela tradução de conteúdos através de diferentes mídias e recursos”<sup>13</sup>, conforme especificação no próprio site *Moodle Livre*<sup>14</sup>. Esse profissional é também denominado *designer instrucional*, cuja atuação depende de habilidades como saber gerenciar, capacidade de projetar, auxiliar a autoaprendizagem, manipular ferramentas tecnológicas, dentre outras. Sua existência não depende exclusivamente das relações *online*. Livros, apostilas e esquemas para a aprendizagem sempre foram projetados por esses profissionais, mesmo sem saber que estavam atuando com o que hoje podemos denominar *design instrucional*.

O Ministério do Trabalho e Emprego, em 2008, reconheceu a profissão – que vem do entendimento de *Instructional Design* (Design Instrucional) –, cujas habilidades e competências são descritas, juntamente com outras profissões relacionadas, como a de pedagogo, coordenador pedagógico, orientador educacional, psicopedagogo, supervisor de ensino e professor de técnicas e recursos audiovisuais, da seguinte forma:

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos

---

avaliadora foi a introdução do nome Artes em seu título. A partir de 2011 o programa passa a ser denominado Arte e Cultura Visual.

13 Fonte: <<http://moodlelivre.com.br/designer-educacional/>>, acesso em 25 de janeiro de 2011.

14 *Moodle* é um *software* livre, desenhado para aprendizagem em rede. Seu perfil será discutido mais a frente.

acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas.<sup>15</sup>

Pensando nessas relações de nomes/funções e voltando à narrativa da minha experiência como um professor/designer (ou mesmo um *designer educacional*, como mencionado), ainda no primeiro ano da graduação (1997), comecei a docência em artes visuais para o antigo EJA – Educação de Jovens e Adultos. A partir dessa experiência, fui para outras escolas da rede privada de Goiânia-GO, sempre trabalhando com o ensino de arte, apesar de não estar cursando a licenciatura. Os quatro anos da graduação foram divididos entre o trabalho de um professor de artes visuais, que também produzia design, e um designer gráfico envolvido com a aprendizagem das artes visuais, principalmente no ensino fundamental, onde minha carga horária sempre era maior. Atuei em escolas privadas de Goiânia-GO, cuja ênfase para o ensino de arte estava mais para o ensino fundamental. O ensino médio era mais voltado para os desafios do Vestibular, cabendo no currículo de arte apenas os aspectos da história da arte, excluindo outras ações de ensino, como o refletir sobre a imagem, interpretar criticamente mensagens visuais e, também, o fazer artístico.

Depois da graduação, continuo dividindo minhas atividades entre a escola e o escritório de design, na minha própria casa. Hoje consigo compreender a aproximação entre as palavras designer e professor, uma vez que ambos projetam, constroem estratégias e mecanismos e traçam caminhos para possíveis receptores de uma mensagem, seja ela uma comunicação visual, ou um plano de ensino.

Minha primeira experiência com a pesquisa acadêmica aconteceu quando o projeto *Catálogo: Objetos Populares da Cidade de Goiás* foi aprovado pela FUNAPE/UFG, em 1999. Como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC - CNPq) desenvolvi, junto com outra bolsista, Flávia Goya, e sob a orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leda Guimarães, um projeto que consistia na

---

15 Site do Ministério do Trabalho e Emprego:  
<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>, acesso em 25 de janeiro de 2011.

elaboração editorial e gráfica de um catálogo sobre a produção artesanal do estado de Goiás. A princípio, e até de uma forma ousada, nós pretendíamos levantar *toda* a produção artesanal do Estado de Goiás. Algumas etapas etnográficas da pesquisa, como visitas a oficinas/ateliês e lojas de artesanatos, levaram-nos a perceber a variedade de produtos e linhas de produção do artesanato goiano. Nesse sentido, escolher foi um exercício difícil e o objeto de investigação foi se afinando até se concentrar apenas na produção da cerâmica, na Cidade de Goiás. Depois disso, dentre a variedade de objetos em cerâmica, foi feito um recorte apenas para os *objetos utilitários*. Desde então, comecei a compreender a necessidade das escolhas e cortes no processo investigativo como reflexo de um amadurecimento do trabalho, resultando numa reflexão mais segura e focada, como assinala Flick (2002), cujo discurso considera que

a decisão sobre uma questão concreta de pesquisa está sempre ligada à redução da variedade, e, assim, à estruturação do campo em estudo: certos aspectos ganham destaque, outros são considerados menos importantes, sendo (ao menos para o momento) deixados em segundo plano ou excluídos (p. 65).

O projeto foi publicado sob a forma de catálogo, em 2002, através de uma parceria entre a UFG e o SEBRAE/Goiás. Dessa experiência, trago problematizações que ainda hoje reverberam: qual a importância da pesquisa acadêmica para um aluno de graduação? Quais são as possibilidades em continuar pesquisando, dentro ou fora da academia? Essa experiência proporcionou-me possibilidades para vivenciar um processo investigativo e a entender a pesquisa em seu sentido holístico, sempre sujeita a interferências, desvios e desafios.



Imagem 6

Fotografia: Alexandre Guimarães

**Catálogo: *Objetos Populares da Cidade de Goiás***

Outro exemplo que ilustra o diálogo entre arte/educação e design nesse trajeto foi minha participação no projeto *EJA empreendedor* – edição e editoração de livros didáticos para a educação de jovens e adultos, no ano de 2003. O projeto consistia na elaboração de livros didáticos para o antigo EJA (Educação de Jovens e Adultos), hoje EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos). A proposta tinha o intuito de aproximar escola/vida/profissão, ou seja, “preparar o aluno para a vida”, cujas disciplinas traziam experiências cotidianas para a sala de aula. Lembro de um capítulo do livro de Química, que poderia ilustrar esse projeto: o texto/aula foi construído a partir da simulação do processo de preparação de um almoço, propondo a aprendizagem sobre combustão da água, pressão, ebulição e outros assuntos conseqüentes da fervura da água e do cozimento de alimentos. O esforço era aproximar experimentos do dia a dia do aluno para dentro da sala de aula. Outro livro da coleção chamava-se PROVI (Projeto de Vida), em que o adolescente, jovem e adulto eram instigados ao autoconhecimento e também aprendiam a projetar suas vidas, ou seja, criar planos para o futuro.

Como propor a aprendizagem das artes visuais nessa relação escola/vida/profissão? Além de coordenar a editoração dos livros, fui autor do módulo *Artes Visuais* da coleção. Então comecei a pensar nas relações da arte com a vida, ou melhor, das visualidades cotidianas com a escola. Um fato curioso foi que, no ano de 2003, quando realizei aquele trabalho, a FAV começava suas atividades com o Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual. Apesar de estar longe da universidade, eu acompanhava o que vinha acontecendo e aquele diálogo com a FAV acabou influenciando meu trabalho no projeto.

Propus um livro dividido em 5 capítulos, assim relacionados: 1) *Ver, analisar e julgar as imagens*; 2) *Arte popular brasileira*; 3) *Arte e beleza – introdução à história da arte I*; 4) *Modernização, modernidade e modernismo – introdução à história da arte II*; 5) *Cultura Visual – você sabe o que vê?*

Não é, pois, neste momento do meu trajeto em que os papéis de designer e professor mais se confundem? Distanciando agora, temporal e geograficamente daquele trabalho, enxergo-me como um professor que escrevia um texto e, ao mesmo tempo, preocupava-se com o projeto gráfico da página do livro. Ou ainda,

por que não, um professor que criava um *design de aprendizagem* – ou um plano “pedagógico-visual”.

Aquela atuação profissional era a de um designer gráfico que projetava a identidade de páginas, conhecendo, afinal, processos de ensino vividos em sala de aula. O trabalho convergiu duas experiências que se retroalimentavam, resultando em diálogos entre a comunicação visual e a produção de conhecimento.

Na *imagem 7*, exponho algumas páginas do projeto *EJA Empreendedor*, em que uso referências da cultura popular como parte de nossas visualidades, tentando propor uma discussão sobre os paradigmas ao redor dos sentidos de folclore. Ao mesmo tempo, trago imagens da história da arte e brasileira que serviriam de referências para o entendimento de outras épocas e diferentes contextos culturais, além de outras imagens da cultura de massa.

Importante salientar que a história da arte naquela proposta didática era o eixo de três capítulos. Foram propostos apenas temas da arte ocidental, não havendo brechas para outras manifestações asiáticas ou africanas, por exemplo. A história da arte brasileira era enxertada no decorrer dos conteúdos. Esse modelo curricular expôs a formação que tive na Faculdade de Artes Visuais, durante a graduação, em que o eixo dos quatro anos letivos estava para o estudo da história da arte, principalmente a do Ocidente.



Imagem 7

**Artes Visuais  
para a Educação  
de Jovens e  
Adultos**

Páginas do  
Módulo Artes  
Visuais para o  
projeto EJA  
Empreendedor,  
em que atuei  
como diretor de  
arte e autor. O  
projeto foi  
desenvolvido  
em 2003.

Apesar da rapidez em que o projeto foi se construindo, tentei elaborar um módulo para a aprendizagem da arte em que houvesse diálogos com as visualidades cotidianas, as da história da arte e das manifestações populares brasileiras. A discussão sobre a Cultura Visual, mesmo que tímida, já estava presente nos textos, instigando o leitor a observar o aparato visual ao seu redor e a questioná-lo enquanto informação e instrumentos de comunicação, poder e identidade cultural.

Fiquei, aproximadamente, 6 anos distante das atividades da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Nesse intervalo, continuei na sala de aula com a disciplina Arte, em escolas particulares de Goiânia, trabalhando com os ensinos médio e fundamental. Ao mesmo tempo, prestando serviços em design gráfico, como *free lancer*<sup>16</sup>. Mas, nesse período, a educação sempre foi prioridade, mesmo porque era o que me garantia um salário mensal (essa situação não era apenas a minha, mas também a de alguns colegas que se graduaram comigo). Nos meus planos de

---

16 Denominação para aqueles profissionais especializados que prestam serviços a particulares, sem nenhum tipo de vínculo empregatício.

ensino, a discussão sobre a imagem na mídia, seus elementos visuais, efeitos gráficos, processos de criação etc., sempre estavam presentes, principalmente quando eu instigava meus alunos a perceber melhor as imagens que faziam parte do seu dia a dia. Mesmo tendo que cumprir um programa orientado pelo livro didático adotado pelas escolas, eu procurava trabalhar outras questões da imagem na mídia, inclusive em avaliações, como a que se segue:



Imagem 8

#### **Avaliações de artes visuais**

Prova escrita para o 7º ano do ensino fundamental, no Colégio Einstein, de Goiânia (2005) – ênfase para a reflexão sobre as imagens da mídia.

A principal experiência docente que deflagrou os problemas dessa pesquisa foi minha atuação como tutor a distância das disciplinas<sup>17</sup>, *Matrizes culturais da arte no Brasil* (2008), *Estágio supervisionado I* (2009), *Pensamento e investigação em arte e educação* (2009) e, por último, já na conclusão desta dissertação, *Ateliê de Arte e Tecnologia II* (2010) para a Licenciatura em Artes Visuais – Modalidade a Distância. Foram dessas experiências que brotaram questionamentos sobre posições de sujeito (papéis, lugares, performances) nos processos de ensino/aprendizagem, na modalidade a distância, e reflexões dialógicas entre o “professor presencial” e o “professor a distância” (ou “professor virtual”).

Comecei a perceber que os ensinamentos presenciais e a distância ora estavam próximos, ora distantes, gerando novas perguntas: como criar planos de aprendizagem em que a relação direta (face a face) professor/aluno precisasse ser repensada? Como entender a *distância* como uma situação real e proveitosa?

---

17 Cada disciplina correspondeu a um trabalho de 4 a 5 meses, aproximadamente.

Como a distância, em seu sentido humano da fisicalidade, é driblada pelos alunos que se relacionam em rede? Como não cair no vício da simples transposição da oralidade da sala de aula para a escrita, nos ambientes virtuais de aprendizagem? A partir dessas reflexões, percebi que uma postura diferente de ensino estava se formando e, conseqüentemente, outros paradigmas vinham se desconstruindo como, por exemplo, a tradicional relação entre aprendizagem e limitação espacial que, para esse modelo de ensino, acredito não ser mais uma situação que se sustenta.

Ainda atuando nessa licenciatura em artes visuais, além de tutor, como que para ativar a correlação professor/designer (ou designer/professor), passo a integrar a equipe técnica da FAV-EaD, participando do desenvolvimento de um projeto de reestruturação do AVA, que consistia em “limpar” os excessos e “monitorar a liberdade” de cada tutor a distância em customizar gráfica e conceitualmente sua “sala de aula” *online*. No início do curso, o tutor tinha acesso às ferramentas de edição de páginas, podendo criar elementos gráficos, embora bem simples e com poucos recursos visuais (variações de fontes tipográficas, preenchimento das fontes com cores, etc.). A coordenação, juntamente com a equipe técnica do curso, começou a notar uma discrepância entre as salas virtuais, como se cada tutor estivesse falando uma língua diferente.

A ausência de um “cálculo de metas e meios” (PETERS, 2009, 71) estava comprometendo a interação professor/aluno que, frequentemente, se perdiam pelo excesso de informações gráficas e hipertextuais visíveis na interface, expondo um design que trazia à “superfície as funções internas de um produto” (FILATRO, 2003, p. 56) em níveis que vão além do visual para os “sensoriais e cognitivos” (*id.*).

Sobre a expressão “monitorar a liberdade” do tutor no AVA, uma vez que estou buscando refletir sobre sua identidade docente e seus modos de representação na educação a distância, vale aqui estabelecer uma dialogia entre o “professor presencial” (relação direta professor/aluno) e o “professor virtual” (relação professor/aluno, mediada por algum artifício – o computador, por exemplo). Suas performances são definidas, segundo Peters (*op. cit.*), como “interação educacional” e “interação artificial” (p. 71), respectivamente. O autor salienta que a oralidade está

para a primeira e o artifício para a segunda. Desse modo, a segunda performance exigiria um maior esforço em resolver problemas do processo de interação, que seriam pré-definidos, instruídos e calculados (sem considerar o sentido de cálculo ao pé da letra, já que estamos lidando, sobretudo, com relações humanas, ainda que mediadas por algum aparato tecnológico). Com base nesses conceitos, mesmo que intuitivamente e, antes de pensar o papel do tutor como um designer educacional, foi necessário ordenar visualmente o AVA, como demonstrado na imagem abaixo:



Imagem 9

#### **AVA antes e depois**

Reestruturação do Ambiente Virtual de Aprendizagem da FAV, em 2008/2009.

Os exemplos da *imagem 9* (o AVA antes e depois da reestruturação gráfica) podem ilustrar um problema de navegação. Na página principal da disciplina, podemos notar um recado em destaque deixado pelo tutor, na cor magenta, com letras grandes e em negrito e um acento de exclamação no final: “Unidade 5 já está no final desta página, olhe e fique informado!”. Além de problemas com o português padrão, temos outro problema de design: a mensagem sugere que o interator percorra toda a rolagem vertical da página até a sua base para, afinal, encontrar a informação antes anunciada como importante. Por que o *link* “Unidade 5” não estava disponível já no primeiro acesso à página principal, racionalizando, enfim, o processo de busca da informação? Nesse momento do curso, os interatores ainda estavam aprendendo a navegar pelo AVA e a equipe técnica avaliando sugestões de alunos e professores e aplicando, direta e indiretamente, modificações não

apenas visíveis de produtos instrucionais, mas uma “articulação entre forma e função” (FILATRO, *op. cit*, p.56).

As alterações não foram facilmente aceitas, principalmente pelos tutores, que já estavam habituados à liberdade em interferir nos aspectos gráficos do AVA. Alguns questionaram que o seu trabalho como “professor” estava sendo monitorado, ferindo a autonomia docente. Depois de meses trabalhando com a nova interface, muitos mudaram de opinião, considerando que o ambiente estava mais organizado que o anterior.<sup>18</sup>

O objetivo inicial, quando eu estava participando daquela equipe técnica, era generalizado, uma espécie de “primeira faxina”. Buscávamos apenas aperfeiçoar a navegação pelos ambientes de aprendizagem, além de criar caminhos lógicos para o acesso à informação, sinalizar os espaços através de ícones e priorizar, visualmente, as informações mais importantes para os interatores (alunos, professores formadores, tutores, pesquisadores e visitantes), dentre outros aspectos. Hoje (2011), vários desses problemas foram solucionados, ou mesmo ressignificados (será que eram mesmo problemas?) e a cada planejamento do semestre letivo aparecem novas sugestões em busca de um AVA mais aperfeiçoado.

Dando continuidade ao relato de minha participação no projeto de reestruturação do AVA-FAV, dentre vários problemas que iam da falta à redundância de informações (muitas vezes a redundância, um princípio combatido pelos *designers* de *softwares*, era necessária, em função do distanciamento, propriamente dito, entre tutor e alunos), sentíamos falta de maiores fluxos de imagens. Nos dos primeiros semestres do curso, a gestão tecnológica do *Moodle* ainda estava centralizada por outras instâncias da UFG, impossibilitando, muitas vezes, a criação de ferramentas indispensáveis para o curso de artes visuais, como a livre manipulação e publicação de imagens no AVA. A situação começou a sofrer mudanças a partir do terceiro semestre, em que começamos a vivenciar a

---

18 Essas considerações não foram formalmente coletadas, mas lembradas a partir de minhas conversas e convivência com os tutores, após a implementação do novo *layout*.

descentralização operacional da plataforma *Moodle*, possibilitando a adequação do *software* às especificidades de cada curso oferecido pelo projeto UAB.

Não havia um lugar específico para a discussão da imagem, visto que aqueles alunos já iniciavam seus trabalhos práticos em disciplinas de ateliês bi e tridimensional, além de conhecimentos de história da arte e introdução à interpretação de imagens. Esses fatores me fizeram pensar sobre o lugar da imagem no ambiente virtual, seus trânsitos e os sentidos que esses deslocamentos provocavam entre os alunos e os mediadores. Onde está a imagem? Que papel ela cumpre na aprendizagem? Por onde circula? Como circula? De onde vem? Para onde vai? Que sentidos desperta? E, por fim, que representações imagéticas do trabalho docente, do aluno<sup>19</sup> e da aprendizagem são construídas num modelo de ensino em que as relações virtuais são bem mais freqüentes que as presenciais?

Estas e outras perguntas me estimularam a pensar o problema de uma forma mais sistematizada e a escrever um pré-projeto para concorrer a uma vaga no mestrado em Arte e Cultura Visual da mesma unidade acadêmica em que eu atuava como tutor a distância, já finalizando uma segunda disciplina, totalizando um trabalho de 5 meses como tutor. O objeto do pré-projeto era a aprendizagem a distância no AVA da FAV, com foco nas disciplinas de ateliê, problematizando questões entre o *prático* e o *teórico*. Abaixo, um trecho do pré-projeto:

Os novos processos de ensino/aprendizagem das linguagens artísticas na educação a distância questionam a tradicional relação professor/aluno, a dicotomia espaço físico e virtual da aprendizagem, a produção de ateliê (donde sempre se ouve a questão: “mas ateliê em educação a distância? como?”), as formatações do currículo e do próprio conteúdo.<sup>20</sup>

O foco sobre os ateliês era proposital naquele momento, justamente por mexer com as bases das escolas de arte, cujas concepções do desenhar, pintar, modelar, esculpir ou gravar no estúdio ou oficina são milenares. Mais ainda por ser uma escola de arte formal, dentro de uma universidade pública, em que a tradição

---

19 Apesar do foco dessa pesquisa ser o trabalho docente, durante a construção do projeto houve a ambição de, também, pesquisar a representação discente no AVA.

20 Texto extraído do pré-projeto exigido pelo edital desse programa de pós-graduação, como parte do processo seletivo, no final de 2008.

acadêmica ainda com resquícios do “professor-sábio” (ou “professor-artista”) e transmissor do conhecimento estava sendo instigada por um novo curso de licenciatura em artes visuais, projetado para acontecer na modalidade a distância, mediado por uma interface digital.

Outro questionamento era sobre a dicotomia teoria/prática, assunto muitas vezes tratado nas universidades de forma distinta, como se fosse possível separar momentos diferentes entre o pensar e o fazer. Tratar desses paradigmas no ambiente virtual exigiria, ainda, mais destreza, justamente pela “novidade” em se pensar a atividade manual do ateliê de artes visuais realizada, prioritariamente, na própria casa do aluno. Para essa situação, basta lembrar dos cursos de graduação em artes plásticas em que, muitas vezes, as aulas expositivas ou seminários acontecem na universidade e a execução manual do projeto é feita, majoritariamente, na casa do aluno, do artista ou em outras dependências fora da universidade.

Nesse momento, começava a fazer outras perguntas: e o velho discurso do professor de que “na minha sala eu que mando”? Este discurso não se aplicaria mais para a aprendizagem em rede, já que estávamos monitorando a ação do tutor? E para o ensino presencial, o chavão ainda se aplica? As experiências da aprendizagem a distância poderiam influenciar os hábitos do modelo escolar presencial, que se aplica há mais de 100 anos em nossa cultura? Em que medida aquela suposta posição de poder do professor é ressignificada nesse modelo de educação em rede?

Em relação a esse imaginário sobre a educação e o trabalho docente, vale lembrar a história da educação brasileira. O ensino formal no Brasil foi reconfigurado com a Proclamação da República (1889), cujo modelo federalista de governo foi copiado dos Estados Unidos. Uma educação positivista (racionalismo científico de *August Comte*) foi se misturando a uma prática de ensino com princípios jesuíticos. Um modelo baseado no “saber para prever a fim de prover” (RIBEIRO JUNIOR, 2005, p.126). O postulado *comteano* influenciou um século de nossa história da educação, desenhada segundo princípios metodológicos rígidos, com referências na observação, experiência, nomenclatura, comparação, filiação

histórica e construção objetiva. Essa estrutura foi denominada de *Escala Enciclopédica*, em que cada ciência usaria os métodos das ciências anteriores (RIBEIRO JUNIOR, *op. cit.*, 125).

Esse modelo duro, metódico e hierarquizado de educação ainda reforça um imaginário do professor (ou do trabalho docente) como um ser detentor do conhecimento, ou um provedor, como aspirou *Comte* em sua teoria positivista. A configuração do “professor virtual” desconstrói o ideal positivista, pois esse *designer educacional* navega por um espaço coabitado, em que o esfarelamento da autoria fragiliza a presunção de posse do conhecimento. Por outro lado, já que estou tratando, além das habilidades humanas para interagir em rede, da obediência à instrumentalidade técnica, não estaria esse *designer educacional* sujeito a cair facilmente num puro tecnicismo?

Ao lidar com os questionamentos sobre representações, lugares e papéis desse “professor virtual”, em apresentações orais de artigos e relatos de pesquisa durante o mestrado, percebia que o assunto provocava certo desconforto e curiosidade em quem estava me ouvindo, talvez pela própria dificuldade em imaginar o professor de uma forma diferente daquela a que estamos habituados.

O tema causava “barulhos” nas discussões, pois nessas oportunidades eu sempre fazia as perguntas: “existe professor em EaD?”; “qual o lugar do professor nesse ambiente virtual?”; “esse professor a distância pode/deve atuar como atua na educação presencial?”. Essas perguntas levaram-nos (Leda Guimarães e eu) a escrever o artigo *Entre imaginários e imagináveis: representações do professor na educação a distância*, publicado no *I Seminário de Educação em Rede da UFG*, em 2009, em que discutimos aquelas questões, provocando o leitor a pensar sobre o imaginário naturalizado do professor e se seria possível aplicá-lo aos moldes do “professor virtual” (GUIMARÃES a; GUIMARÃES b, 2009, p. 4).

Nesse processo de pesquisa, outras questões também surgiram: a) o que muda, afinal, entre os modelos presencial e a distância seria apenas o instrumental

de ensino – o computador<sup>21</sup>? b) a aprendizagem a distância exigiria novas posturas e abordagens metodológicas, muito distantes daquelas a que estamos acostumados? c) a sincronicidade<sup>22</sup> da sala de aula presencial deveria ser resignificada na virtual?



### Revisando minha prática docente: diálogos com a cultura visual

Já como aluno do mestrado e cumprindo as obrigações discentes, lendo e escrevendo durante o percurso das disciplinas como, por exemplo, *Abordagens Culturais do Ensino da Arte*, eu buscava entender os questionamentos antes levantados, mas agora baseados em dialogias com os autores sugeridos pelos professores do programa de pós-graduação. Esse processo me fez lembrar momentos em que estive em sala de aula, trabalhando com a aprendizagem das artes visuais, para os ensinos fundamental e médio.

Um fato positivo foi lembrar – dessa vez, de uma forma dialógica – minha prática docente em artes visuais em que eu expunha para os alunos artefatos visuais do cotidiano como, por exemplo, anúncios publicitários, folhetos, revistas etc., com o intuito de provocar seus olhares. Essa postura, muitas vezes, contrariava um entendimento generalizado do que é arte e desconstruía legitimadas concepções do trabalho docente em artes visuais que configuravam modos de dizer “verdadeiros” sobre arte e seu estilo (LOPONTE, 2005, p. 150).

Foi sob essas possibilidades temáticas para planejar minhas aulas e, ao mesmo tempo, tendo que lidar com um currículo imposto pelo livro didático, e também com a pressão da avaliação, que comecei a docência para a educação de jovens e adultos (EJA) e ensinos fundamental e médio. Início o trabalho com jovens

21 O computador, nesse modelo de ensino proposto pela UAB, é a principal ferramenta de comunicação, juntamente com outras mídias como, por exemplo, o material didático impresso.

22 A comunicação *síncrona* acontece em tempo real, como nas salas de bate-papo, nos *chats*. A *assíncrona* acontece em tempos diferentes, em que a resposta ao emissor da mensagem não é dada imediatamente, quando foi elaborada. É o que acontece nos fóruns de discussão, onde o “diálogo” continua, independente se tem ou não algum usuário *online*.

e adultos convivendo com vários perfis e idades. Naquele período, minha indagação era a seguinte: como lidar com o currículo de arte mediante uma turma híbrida e de alunos pseudo-alfabetizados? Vale salientar que, há 12 anos, o meu entendimento de arte ainda estava atrelado ao conceito modernista que a considerava como “uma conseqüência da elevação da expressão artística para um nível considerado mais alto do que aquele da cultura popular” (EFLAND, 2005, p. 175). Um dos sentidos que foram deflagrados, através dos estudos da cultura visual, foi o de que minhas aulas eram meros reflexos da formação que vinha recebendo no bacharelado, cuja história da arte linear era a espinha dorsal da graduação e de um currículo ainda preso aos moldes das belas artes. Assim como a “arte, na visão modernista, é extremamente exclusiva” (EFLAND, *op. cit.*, p. 177), eu acabava ressaltando, em muitas situações, essa exclusão.

Ainda segundo Efland (*op. cit.*), “a cultura pode ser um lugar de refúgio, mas também pode ser a sua própria prisão” (p. 185). O seu pensamento me fez associar o sentido de cultura ao de arte/educação e brincar com alguns termos: “a arte/educação pode ser um lugar de refúgio, mas também pode ser a sua própria prisão”, parafraseando o autor.

Hoje enxergo que, em vários momentos, minha prática pedagógica estava aprisionada por imposições curriculares e culturais pouco adequadas às realidades regionais e da sala de aula. Atravessar as fronteiras da escola em busca de assuntos para minhas aulas de artes visuais foi uma atitude dificultada pelas instâncias do sistema escolar, representadas por forças políticas e culturais universais, que podem ser visualizadas na figura do diretor escolar, coordenador pedagógico, do livro didático e de pais de alunos. Propondo uma dialogia com Jagodzinski<sup>23</sup> (2007), cito um texto seu, em que relata a situação de grupos exilados em outros países:

(...) Tal fenômeno conduz diretamente à experiência comum de comunidades de “fortaleza” étnica, em que filmes de vídeos étnicos (usualmente vendidos ou alugados nas mercearias locais), canais de televisão e estações de rádio étnicas, permitem a imigrantes e

---

<sup>23</sup> Escreve-se com letras minúsculas.

exilados deleitarem-se nas fantasmáticas paisagens de sua pátria perdida (p. 674).

Continuando os relatos sobre os processos cognitivos a partir dos estudos da cultura visual, sempre revendo minha experiência como “arte/educador não autorizado” – essa situação, acredito, aplica-se à proposta subversiva dos estudos culturais –, poderia considerar a sala de aula como um terreno de exilados, cujos alunos saem de suas casas, de seus bairros e procuram uma fortaleza, na maioria das vezes, frustrante dentro da escola. Em que lugar da escola esses alunos poderiam “locar seus vídeos”, suas próprias narrativas, representar suas visualidades?

Considero a aula de arte um terreno fértil para diluir essas trincheiras de “indivíduos exilados” que buscam, com suas diferenças, conviver criticamente com outros grupos, mas que, em função de equivocadas abordagens sobre o aprender a perceber o Outro, acabam sufocados em suas próprias narrativas. Tais histórias de vidas, dificilmente seriam expostas senão nas aulas de arte, pois “é no campo do pensar sobre os sentimentos que a arte/educação tem o seu papel-chave na educação” (EFLAND, *op. cit.*, p. 186). Afinal, os muros da escola refugiam ou aprisionam o aluno?

Percebi que o lugar da arte, em várias das minhas experiências em sala de aula, mais serviu para “ênfatar diferenças ao invés de similaridades” (EFLAND, *op. cit.*, p. 176). Minha prática docente, apesar de rodeada de ambições que tentavam driblar o programa obrigatório, estava ainda distante de uma arte/educação que sugerisse a “inclusão de manifestações da cultura e da arte popular e a ênfase à educação estética vinculada à cotidianidade” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 48). Dentre os determinantes desse cenário, considero o livro didático um forte instrumento de poder para a condução das aulas. Nesses anos de experiência em ensino de arte, nunca me deparei com um livro que conseguisse desmistificar os sentidos para a arte e que possibilitasse um espaço para a discussão das visualidades populares – mídia, artesanato, manifestações de gênero etc., - sem o risco de torná-las aprisionadas em si mesmas enquanto manifestações do exótico ou mesmo um folclore romantizado.

Mesmo não trabalhando mais com os ensinos fundamental e médio, mas com educação a distância, em minhas ações docentes procuro manter a discussão dessas questões que desafiam a identidade do professor e que “desfiliam-lhe” (Jagodzinski, *op. cit.*) de uma tradição modernista de ensino. Talvez estas questões poderiam diminuir o risco da diluição cultural em que estamos sujeitos, frente às tendências de uniformização do olhar e dos sentidos, através da cultura *pop*, principalmente, e dos “regimes de visualidades” (SILVA, 2000, p. 96), sinônimos para “regimes escópicos” (*id.*), que se referem aos “modos de ver e olhar que prevalecem em determinadas épocas” (*ibid.*).

O olhar contemporâneo nos requisita, talvez, um *olho escaneante* em três dimensões. Não em seu sentido literal, mas um olhar atento ao espaço e contexto, sensível aos outros sentidos humanos, competente para interpretar imagens e conectado ao seu meio social, situações políticas, econômicas, ecológicas etc. Um escaneamento hermenêutico capaz de não apenas assimilar a superfície da imagem, mas de se colocar nela. Além de espectador, um indivíduo capaz de produzir outros discursos e tornar-se, por que não, coautor do que vê, extrapolando o visível e o convencionalmente tido como certo.

Até aqui, essa narrativa agrupou experiências que rememoraram: o início de minha graduação em artes visuais (*design* gráfico); as primeiras experiências como professor; a atuação profissional como *designer* gráfico, paralelamente à docência; a imersão no projeto Universidade Aberta do Brasil na FAV-UFG e, por último, minha entrada no programa de pós-graduação em Arte e Cultura Visual. São histórias que, apesar de serem divididas cronologicamente, permitem diálogos justapostos que só puderam ser percebidos com o desenvolvimento desse trabalho. Histórias que relacionam imagem, trabalho e vida.

Sobres essas justaposições de experiências, trago um conceito de Machado (2009), do seu texto “Não existem mídias visuais”, em que afirma:

Se a *arte* não pertence mais à esfera do sagrado, nem constitui mais uma atividade de iluminados, se o *artista* não está mais condenado à excentricidade ou à diferença em relação ao homem comum, resta saber, então, que espécie de fenômenos e de pessoas estaríamos,

ainda hoje, designando com esses termos. Aí está justamente a dificuldade (p. 189, grifos meus).

Atrevo a substituir duas palavras do texto para a reflexão: “se a *educação* não pertence mais à esfera do sagrado, nem constitui mais uma atividade de iluminados, se o *professor* não está mais condenado à excentricidade ou à diferença em relação ao homem comum, resta saber, então, que espécie de fenômenos e de pessoas estaríamos, ainda hoje, designando com esses termos”.

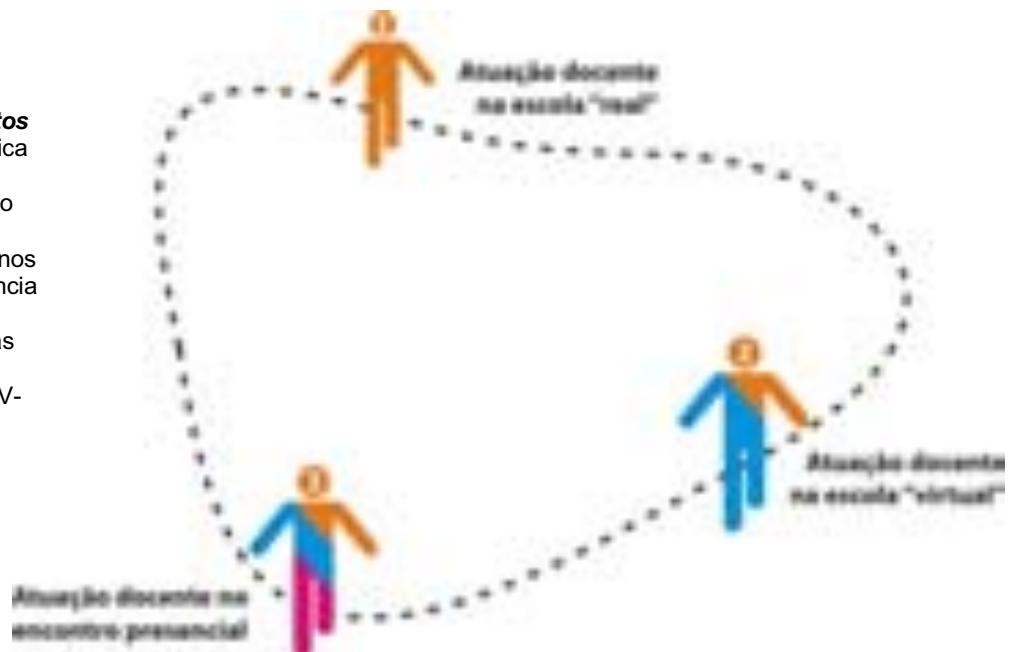


Além da interação *online* no AVA, alunos e tutores participam dos encontros presenciais nas cidades/pólos, como já mencionado. Participar desses encontros foi uma experiência que me levou a refletir sobre os meus deslocamentos como docente em artes visuais e como cada experiência pode ressignificar a outra, formando um caminho de ações consecutivas em que uma atuação é, colaborativamente, contaminada pela anterior:

Imagem 10

**Meus deslocamentos**

Representação gráfica dos meus deslocamentos como docente de artes visuais para os ensinamentos presenciais e a distância e também nos encontros presenciais da Licenciatura em Artes Visuais da FAV-UFG.



Como representado, o personagem laranja(1) continua presente no laranja/azul(2), que também contamina o laranja/azul/magenta(3) que, por sua vez, também tem elementos do primeiro. Transitar por esses espaços permitiu-me perceber que o educador dos nossos dias pode ser um misto desses “personagens”, pois em cada situação/lugar sua performance necessita ser revisada. No meu caso, em específico, experimentei de uma forma cronológica os deslocamentos: 1) atuação docente na escola “real”; 2) atuação docente na escola “virtual” e 3) atuação docente no encontro presencial. Essa situação, hoje, não poderia mais acontecer nessa ordem, pois a qualquer momento posso estar transitando por um dos três lugares, inclusive, ao mesmo tempo. Outros tutores, provavelmente, fizeram outros caminhos, como o 2-3-1 ou apenas o 2-3, ou ainda o 1-2 e outras possíveis possibilidades de deslocamentos. O fato é que em cada “novo” espaço, novas conjecturas do arte/educar podem rever sentidos para as ações/performance docentes.

Para ilustrar as diferentes sensações de estar virtual e fisicamente presente nessa “universidade *online*”, trago um relato do dia 9 de outubro de 2009, em que participei, pela primeira vez, das aulas presenciais<sup>24</sup> no polo/cidade de Cezarina-GO. Já havia sido tutor de outras disciplinas, mas ainda não tinha participado das atividades, nas cidades/polos. Durante esse encontro, fiz algumas anotações, criando uma espécie de diário de campo. Destaco, abaixo, algumas notas dessa experiência:

*Hoje estou em Cezarina, Goiás. É a terceira vez que assumo uma disciplina na licenciatura em Artes Visuais a distância. Mas é a primeira vez que viajo para um pólo. Já estive com essas pessoas online, pois já foram “meus alunos”. Agora vejo-os pessoalmente. A sensação é confortável, é bom “revê-los”.*

*O vídeo é essencial – passa uma sensação de aproximação com a coordenadora do curso. Sugiro um vídeo para cada encontro.*

*Apresentação em power-point. 6 alunas. Tema: escultura. Definição de escultura, materiais. Até o momento, não há mudança de formato entre uma apresentação de ensino presencial com a de alunos de EaD.*

---

24 Aulas presenciais referem-se aos encontros obrigatórios nos polos de atividades presenciais para o cumprimento da carga-horária mínima fora do ambiente virtual de aprendizagem.

*A orientadora apenas permite comentários depois da apresentação das alunas. Avaliação da orientadora: o foco da apresentação tem que ser balizado pelo conteúdo da apostila.*

*Muitas alunas se referem à orientadora como “professora”.*

*Hoje, pela manhã, conduzi as atividades da disciplina Estágio Supervisionado I e introduzi a disciplina Pensamento e Investigação no Ensino de Arte (...)A sensação de conduzir uma aula presencialmente foi muito boa. Estar com os alunos tetê-a-tête é muito prazeroso e, nesse momento de adaptação/formatação do curso, vejo necessidade dessa aproximação.*

Após 15 meses, reler essas anotações com outros olhares que o processo desta pesquisa agora me possibilita, permite, também, que eu reveja outras posições. O *olhar escaneante*, naquele momento, ainda estava atrelado à atuação docente na escola “real”, como ilustrado na *imagem 10*. Meu discurso ainda estava preso aos sentidos materiais das distâncias que separavam as pessoas, como pode ser percebido na frase “a sensação é confortante, é bom ‘revê-los’”. Naquele momento, tanto para mim quanto para os alunos, era confortante participar daquele encontro. Os alunos sentiam-se mais seguros com a presença dos tutores em suas cidades e pela oportunidade de conversar com eles, discutir questões, reclamar e dar sugestões. Eu, como tutor, sentia-me mais perto das atribuições de um professor, justamente por reencontrar um modelo da sala da aula “real” de tijolos, cadeiras e quadro negro, já impregnado em meu imaginário.

Estar presente foi – e continua sendo – uma questão flutuante, vazante, ou mesmo insegura. Estar *online*, “conversando” com os alunos e, depois, entrar numa sala de aula “real”, possibilitou-me refletir sobre as atribuições/lugares/funções do trabalho docente nesse processo e até que ponto ele poderia ser mensurado e, talvez, dispensável, uma vez que a autonomia é uma das premissas da educação a distância. Primeiro, procuro no AVA me desprender de costumes e posturas do professor presencial para vestir o personagem do “professor virtual”. Segundo, quando estou na cidade/polo, me deparo com aparatos físicos que me fazem rememorar a atuação docente face a face com o aluno.

Em outra fala daquele depoimento, comento sobre a atuação da tutora que estava assumindo a aula, no período noturno do encontro presencial: “a orientadora apenas permite comentários depois da apresentação das alunas.” Hoje, ao ler esse comentário, percebo que a performance da tutora não é diferente do que acontece em salas de aulas convencionais em que, na maioria dos casos, primeiro um grupo de aluno expõe seu trabalho e, só depois, é aberto um espaço para discussões. Mas, se deslocarmos para o ambiente virtual de aprendizagem, as discussões tenderiam a acontecer da mesma maneira? No AVA, há momentos “proibidos” para a interferência de outrem? As ações navegantes e flutuantes pelos hipertextos do AVA são impermeáveis ao modelo docente do “mundo físico”, que é alicerçado numa relação dura de tempo/espaço? Afinal, os deslocamentos livres no AVA, as possibilidades múltiplas de interferências e a quase ausência hierárquica das relações *online* conseguiriam ser mantidas no pós-AVA, durante os encontros presenciais?

Parece um caminho inverso. Ou um trabalho às avessas. Um ir e vir constante, numa corda bamba cheia de nós, mas que se sustentam e criam uma rede condensada de relações e sentidos. A sensação continua sendo de incertezas. O que me torna seguro é que a incerteza é uma situação contemporânea. A imagem do trabalho docente, foco dessa pesquisa, parece não estar tão nítida quanto os pontos de luz que compõem a interface desse editor de texto que uso para escrever esta dissertação. E a imagem dessa situação está mais para o ruído de uma televisão fora do ar, não se tratando, portanto, apenas de uma imagem, mas de um misto de sentidos.



dados da imagem



## 2

### Formação da FAV-EaD e navegação pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem

Este capítulo incorpora o sentido literal do ato de escanear, agrupando informações e conceitos sobre a educação a distância, suas nomenclaturas mais usuais, bem como uma descrição da formação e estruturação da Licenciatura em Artes Visuais – Modalidade a Distância, da FAV. Ao fazer esse escaneamento, já começo a refletir algumas questões inerentes à discussão tema dessa pesquisa como, por exemplo, meus deslocamentos em três níveis (ensino presencial, ensino a distância e aula presencial para a EaD), em conexão com os problemas levantados no capítulo anterior, englobando: a) identidade docente na EaD; b) lugares, funções e deslocamentos do “professor virtual” e c) arte/educação e tecnologia. O presente capítulo traz, também, uma breve descrição de usabilidade (navegação) da plataforma onde está hospedado o curso de formação de professores, via educação em rede virtual, na FAV.

A terminologia Educação a Distância (EaD), assim como sua proposta, é flexível. Muitos termos estão sendo utilizados e criados para se dirigir ao que o Ministério da Educação e Cultura no Brasil denomina Educação a Distância, termo mais usual em nossas discussões sobre aprendizagem em rede. Há, portanto, uma variação da nomenclatura sobre a EaD, assim relacionada por Formiga<sup>25</sup> (2009, p. 44):

<b>Terminologia mais usual</b>	<b>Período aproximado de domínio</b>
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830, até as primeiras décadas do século XX.
Ensino a distância; educação a distância; educação permanente ou continuada	Décadas de 1930 a 1940

25 Esse levantamento histórico baseia-se, majoritariamente, no texto *A história da EaD*, publicado por FORMIGA, no livro *Educação a Distância - o Estado da Arte*, em 2009, pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Teleducação (rádio e televisão em <i>broadcasting</i> )	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e a distância	Final da década de 1960 (ICDE e <i>Open University</i> , Reino Unido)
Aprendizagem a distância; aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
<i>E-learning</i> ; aprendizagem virtual	Década de 1990
Aprendizagem flexível	Virada do século XX e primeira década do século XXI

Tabela 1

**Nomenclaturas para a Educação a Distância**

Existe um entendimento sobre aprendizagem a distância focado em sistemas de envios de materiais instrucionais de um centro de formação/gestão para vários outros lugares, distantes ou não. Como exemplo de ressignificação do termo “distância”, a própria licenciatura na modalidade a distância da FAV mantém um polo no município de Aparecida de Goiânia-GO, hoje uma cidade que se misturou à de Goiânia, podendo ser considerada um bairro da região metropolitana. Por esses e outros motivos que desafiam o tradicional entendimento de “distâncias”, que a adoção dessa modalidade de ensino não requer, necessariamente, um ambiente *online*. Dessa forma, alguns autores preferem o termo “aprendizagem distribuída ou flexível” (Caar-Chellman; Duchastel, 2000 *apud* Rudestam; Read, 2008, p. 3).

A expressão *online*, segundo Filatro (2007), faz referência a tudo o que acontece numa rede virtual, como a internet. Segundo a autora, a expressão “educação *online*” é sinônimo de ações que envolvem tecnologias, hipertextos e redes interativas de comunicação destinadas à distribuição de conteúdos, a qualquer tempo, em qualquer lugar. Aprender a distância não significa, necessariamente, o uso de recursos *online*. Como exemplo, lembremos dos cursos por correspondência.

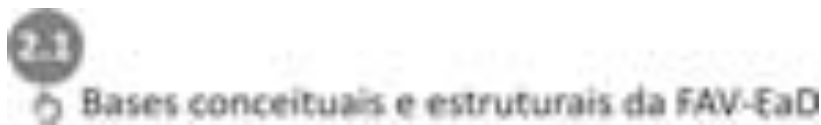
Ainda sobre os diferentes nomes para a educação a distância, podemos encontrar, também, a expressão *e-learning* (*eletronic learning*)<sup>26</sup>, “cuja mediação

---

26 Aprendizagem eletrônica.

eletrônica pode ou não incluir conexão em rede” (FILATRO, *op. cit.*, p. 48). Um exemplo, como a própria autora citada afirma, pode ser os CD’s ROOMS projetados para o aprendizado individual, não dependendo de conexão pela internet, apesar de usar uma linguagem de navegação muito próxima à rede universal.

Nesse sentido, a ênfase desses modelos de escola talvez não esteja mais na distância e na tecnologia, mas nas possibilidades de hibridização da aprendizagem, misturando ambientes *off* e *online*, próximos e distantes, tecendo redes condensadas de conhecimento e, ao mesmo tempo, leves e arejadas. Mais que enfatizar as distâncias, poderiam sugerir sentidos de comunidades de aprendizagem ou coletividades que projetassem formas para aprender, uma vez que estamos num processo de descentralização da informação. Ou seja: mais que sujeitos de um sistema de ensino em rede, os interatores desses sistemas também poderiam ser coautores de seus próprios processos de aprendizagem, propondo caminhos e questões conectadas através de nós hipertextuais, convertendo-se em desenhos fractais do conhecimento.



A licenciatura em Artes Visuais – EaD da FAV começou de uma forma quase anônima, silenciosa, mas com professores empenhados em tornar real e visível um curso virtual. Mesmo sem acomodações físicas apropriadas dentro da UFG, começa a funcionar no segundo semestre de 2007. Outros cursos na UFG começaram no mesmo período (compondo o mesmo projeto, Universidade Aberta do Brasil), como as licenciaturas em Biologia e em Física.

Em função dos interesses e novos projetos em educação a distância na UFG se tornarem mais freqüentes, houve uma necessidade de gerenciá-los através da criação do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede – CIAR, em 2007: “órgão

complementar vinculado à reitoria da UFG, que implementa e apoia atividades acadêmicas integradas por tecnologias de informação e comunicação desenvolvidas na universidade.”<sup>27</sup> Atualmente (2011), a UFG conta com 6 cursos de graduação na modalidade a distância: as licenciaturas em artes cênicas, artes visuais, ciências biológicas, educação física e física e o bacharelado em administração de empresas, além de pós-graduações *latu sensu*.

No início do funcionamento dessa licenciatura, o planejamento do curso, bem como a produção de material didático, era centralizado pelo CIAR. A situação se prolongou por mais tempo, até que aos poucos, a FAV-EaD foi ganhando autonomia e desenhando um curso de acordo com as propostas de seu próprio PPC - Projeto Pedagógico do Curso. Sobre essa fase em que a produção do material didático ainda estava vinculada ao CIAR e sob a responsabilidade de profissionais distantes das discussões contemporâneas das artes e da arte/educação, a professora Noeli Batista, hoje vinculada ao corpo docente da FAV-EaD, relatou:

*O curso foi montado por professores e colaboradores ligados ao Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR). Neste curso, composto por quatro módulos, a discussão relativa à Licenciatura em Artes Visuais dividia-se no estudo do PPC do curso e a disciplina Temas Transversais – Leitura de imagens e Produção de Texto, de autoria da profa. Debora Santos. Havia neste curso uma total falta de sintonia e abertura para que os textos dos módulos anteriores atendessem as necessidades da área de artes. E difícil também, foi a montagem de equipe, uma vez que a maioria dos inscritos no primeiro curso eram de áreas afins, com equívocos e descompassos em relação a uma concepção de ensino de arte contemporânea.*<sup>28</sup>

Como se pode perceber, havia um esforço em construir uma identidade do curso vinculada às discussões e pesquisas da própria FAV, principalmente no que se refere ao ensino de arte e cultura visual. A ênfase estava para as necessidades e manifestações artísticas locais, em diálogo com as internacionais, tendo por objetivo formar professores de artes visuais para atuarem na educação básica, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e em espaços de educação não-formal,

---

27 Dados do site do Ciar:

[http://www.ciar.ufg.br/v3/index.php?option=com\\_content&view=article&id=44&Itemid=53](http://www.ciar.ufg.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=53), acesso em 24 de maio de 2010).

28 Depoimento da Profª Ms. Noeli Batista, enviado por e-mail para Alexandre Guimarães, em 22 de janeiro de 2011.

como museus e galerias de arte, projetos sociais, centros culturais, centros livres de arte, Organizações Não Governamentais (ONG's) e demais espaços culturais.<sup>29</sup>



A estrutura dessa licenciatura é tangenciada por conceitos que vão de encontro com as diferenças culturais, com propostas e situações plurais, interdisciplinares e também tangenciadas pelo multiculturalismo que, segundo o próprio PPC, pode ser entendido como o “reconhecimento de diferentes códigos culturais e de diferentes necessidades culturais”.<sup>30</sup> Nesse sentido, o projeto pedagógico do curso acredita na diferença como um estimulador para a criação do conhecimento, entendendo que o conceito de arte se difere de um grupo para o outro, como relatado em seu texto:

A proposta do curso Licenciatura em Artes Visuais – Modalidade a Distância FAV/UFG/UAB tem por princípio a formação ampla e aprofundada sobre arte-educação e cultura e sobre os aspectos políticos e éticos pertinentes à profissão de professor no Brasil. Em função do método escolhido, com a utilização de recursos tecnológicos computacionais e outros instrumentos, como o vídeo e a multimídia, os alunos terão no decorrer do curso o domínio das tecnologias de informação e comunicação, digitais e analógicas, que são imprescindíveis para a arte-educação atual.<sup>31</sup>

Nesse sentido, a estrutura do curso provoca, por exemplo, alguns paradigmas do ensino superior, democratizando o acesso à universidade e propondo um modelo de ensino diferente do presencial (a modalidade a distância não surge em contrapartida à presencial, mas acreditando suprir demandas sociais, na medida em que se apropria da tecnologia e outras mídias para tal – rádio, correspondência, televisão, etc).

<sup>29</sup> Informações obtidas no *Guia do Curso* da referida licenciatura.

<sup>30</sup> Segundo informações do Projeto Político-Pedagógico do Curso.

<sup>31</sup> *Guia do Curso – Licenciatura em Artes Visuais, Modalidade a Distância.*

Os princípios filosóficos do curso baseiam-se “no conceito do sujeito que pensa e transforma suas práticas durante o seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que essas práticas interferem e articulam na construção conceitual e teórica desse sujeito”<sup>32</sup>. Desse modo, a construção do conhecimento torna-se colaborativa, com a preocupação em dialogar com a cultura local em conexão com a regional, nacional e internacional. A licenciatura tem como objetivos, segundo o *Guia do Curso* e o seu *Projeto Pedagógico*:

- i. Propiciar formação e bases ético-profissionais para atuação como professor(a) de Artes Visuais.
- ii. Proporcionar a discussão e crítica de teorias e práticas da arte e da arte educação;
- iii. Propor formas de articulação entre a escola, outros contextos educativos e comunidades, através do conhecimento, reflexão e divulgação da produção teórica e prática;
- iv. Contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar especificamente, do ensino de artes visuais;
- v. Viabilizar a conscientização do aluno para agir dentro de princípios éticos, morais, legais e cívicos, promovendo o ser humano autônomo, como força de trabalho e capital intelectual.
- vi. Produzir materiais de apoio à prática docente e incentivar o uso de equipamentos e meios de informação e comunicação para a preparação das aulas;
- vii. Proporcionar condições de acesso ao curso aos estudantes portadores de necessidades especiais, por meio da proposição de estratégias e do uso de recursos didáticos que atendam às especificidades do caso.

O curso tem a duração de 8 semestres. Cada disciplina acontece num tempo de 2, 3 ou 4 meses e é “frequentada” virtualmente no AVA, sendo sua carga-horária complementada através dos “encontros presenciais”, realizados nas cidades/polos dos municípios credenciados pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. A carga horária das disciplinas voltadas ao ensino da arte e à construção e compreensão de processos artísticos completam 60% da licenciatura, aproximadamente. Este é um dado importante dessa graduação, que procura aliar a produção artística com a ação educativa, além do empenho sobre o pensar e o escrever sobre a arte/imagem. O curso está estruturado com base nos seguintes eixos temáticos:

---

32 Informações do Projeto Pedagógico do Curso.

<b>ESTRUTURA DO CURSO</b>	<b>CH</b>
<b>Módulo Introdutório – EAD</b> Aspectos gerais da pedagogia da Educação a Distância.	132
<b>Eixos Temáticos</b>	
<b>I. Formação em Ensino de Arte</b> Formação pedagógica, teórica e metodologia da relação educação e arte- educação (inclui estágio e TCC).	938
<b>II. Cultura, tecnologias e diálogos</b> Diálogo dos conteúdos da cultura e das tecnologias que dialoguem com o ensino de arte na contemporaneidade. Podemos dizer que as preocupações multiculturais e das tecnologias contemporâneas estão neste eixo.	410
<b>III. Arte, estética e contextualização histórica</b> Discussão dos aspectos históricos, estéticos e críticos da arte, contextualizados na relação tempo/espaço.	442
<b>IV. Construção e compreensão dos processos artísticos</b> Este é o eixo das linguagens propriamente ditas, mas não privilegia apenas a construção prática. Os ateliês serão propostos de maneira que o fazer seja conectado com a compreensão dos processos construtivos em diferentes contextos.	860
<b>Atividades Complementares</b>	200
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>2982</b>

Tabela 2

**Estrutura do curso**

Informações extraídas e adaptadas do Guia do Curso e PPC.

As disciplinas foram pensadas com referência nos quatro eixos temáticos do curso, naturalmente. O módulo introdutório procura ambientar o aluno nesse modelo de ensino, como a disciplina *Fundamentos da EaD*, que traz histórico, conceitos e paradigmas da modalidade. No mesmo módulo, princípios da educação, interpretação de texto e bases pedagógicas. A partir do *módulo 2*, o aluno começa a ter contato com disciplinas específicas através dos ateliês, interpretação de imagens, cultura visual, dentre outras.

Na sequência, o fluxograma com a denominação de cada disciplina, seguida de sua carga-horária teórica e prática:

Período	Núcleo		Disciplinas	Carga Horária		
	N.C	N.E		Teórica	Prática	Total
Módulo Introdutório	N.C		Fundamentos da EAD	15	15	30
	N.E		Princípios Norteadores da Educação	20	10	30
	N.C		Tema Transversal: Leitura, interpretação e produção de texto	15	15	30
	N.E		Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	30	12	42
1º Período	N.E		Teorias da Educação	20	10	30
	N.E		Fundamentos da Arte na Educação	30	12	42
	N.C		Teorias da Arte e da Cultura	20	10	30
	N.C		Arte e Cultura Visual	30	10	40
	N.C		Pré-história a Idade Média	30	10	40
	N.C		Ateliê de artes visuais: Linguagens bidimensionais (desenho e pintura)	12	80	92
2º Período	N.E		Fundamentos Filosófico e Sócio Históricos da Educação	32	10	42
	N.E		História do Ensino das Artes Visuais no Brasil	20	10	30
	N.C		Antropologia da Arte e da Imagem	20	10	30
	N.C		Arte do Renascimento ao Neoclassicismo	20	10	30
	N.C		Compreensão e Interpretação das Imagens	15	15	30
	N.C		Ateliê Tridimensional	12	80	92
3º Período	N.E		Pensamento e Investigação em Arte e Educação	20	10	30
	N.C		Estética Visual	40	20	60
	N.E		Imagem, percepção e aprendizagem.	20	10	30
	N.C		Arte Moderna: do Romantismo ao Impressionismo	20	10	30
	N.C		História da Arte Brasileira séc. XVIII e XIX	40	20	60
	N.C		Ateliê de Gravura: meio impresso/meio digital	12	80	92
4º Período	N.C		História da Arte Brasileira – séc. XX	30	12	42
	N.E		Cultura, Currículo e Avaliação em Arte.	20	10	30
	N.E		A Psicologia e a construção do conhecimento	20	10	30
	N.C		Arte Moderna - Vanguardas Artísticas	20	10	30
	N.C		Ateliê Interdisciplinar de Artes Visuais	12	80	92
	N.E		Estágio Supervisionado I	72	20	92
5º Período	N.E		Políticas Educacionais para o Ensino de Artes no Brasil	30	12	42
	N.C		Matrizes Culturais da Arte no Brasil	40	20	60
	N.E		Metodologias para o Ensino de Artes Visuais	22	20	42
	N.C		Ateliê de Arte e Tecnologia I - Fotografia e Vídeo	12	80	92
	N.E		Estágio Supervisionado II	62	30	92
	N.C		História da Arte Brasileira - Questões Contemporâneas	20	10	30
6º Período	N.C		Psicologia da arte	20	10	30
	N.E		Ensino de Arte e Necessidades Educacionais Especiais	20	10	30
	N.C		Ateliê de Arte e Tecnologia II - Diálogos Intermediáticos	12	80	92
	N.E		Questões Multiculturais para o Ensino de Arte	20	10	30

	N.C	Ateliê de Poéticas Visuais Contemporâneas	12	80	92
	N.E	Estágio Supervisionado III	52	40	92
7º Período	N.E	Pesquisa e ensino de artes visuais	30	10	40
	N.C	Trabalho de Conclusão de Curso I	30	30	60
	N.C	Arte e cultura na América Latina	40	20	60
	N.C	Ateliê de Estéticas Urbanas	12	80	92
	N.E	Estágio Supervisionado IV	46	46	92
	N.C	Produção de Portifólio	20	40	60
8º Período	N.C	Trabalho de Conclusão de Curso II	30	30	60
	N.E	Tópicos especiais para o Ensino de Artes I	30	30	60
	N.E	Tópicos especiais para o Ensino de Artes II	30	30	60
	N.C	Teorias da Arte da Cultura II	30	10	40
	N.E	Estágio Supervisionado V	46	46	92
	N.C	Introdução a Língua Brasileira de Sinais - Libras	14	50	64
• Horas Complementares					200
<b>TOTAL</b>					<b>2982</b>

Tabela 3

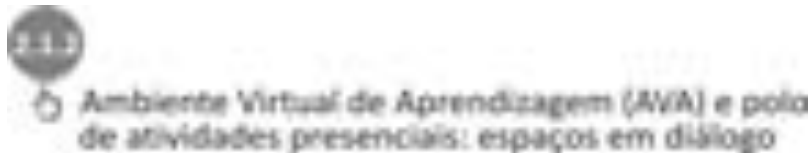
**Fluxograma do curso**

Dados extraídos do Projeto Pedagógico do Curso, versão 2009. NC = Núcleo Comum; NE: Núcleo de Específico.

Outro elemento importante do projeto do curso é a preocupação com as questões culturais, locais e as trocas *pluridirecionais* dos aspectos regionais, nacionais e daqueles que extrapolam estes últimos, na produção do pensamento, juntamente com a produção da arte/imagem. A tecnologia também ganha ênfase, uma vez que essa licenciatura também tem o desafio de inclusão digital de professores. Essa postura propicia o aprendizado de ferramentas digitais, cujas habilidades e competências dialogam com o próprio currículo da licenciatura, que prevê a formação de professores capazes de criar instrumentos tecnológicos de aprendizagem e a produzir arte/imagem em diálogo com a tecnologia (como exemplo, as disciplinas: *Produção de Portifólio, Ateliê de Arte e Tecnologia I - Fotografia e Vídeo, Ateliê de Arte e Tecnologia II - Diálogos Intermidiáticos*, dentre outras atividades em conexão com as ferramentas e linguagens digitais).

Exercícios como a produção da imagem digital por meio de *softwares* gráficos ou mesmo a cópia da imagem em sites pela internet e, também, a produção fotográfica (amadora ou profissional) tornaram-se ações intrínsecas às atividades propostas por esse curso. Muitos alunos, pela primeira vez, estão tendo a oportunidade de aprender informática, a fazer pesquisa na rede, a manipular textos

e imagens digitais, além de criar seus próprios arquivos como, por exemplo, apresentações em *PowerPoint*<sup>33</sup>, portfólio digital de suas produções artísticas, criação de *blogs*, dentre outras mídias.



O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da FAV é o meio midiático digital e em rede que possibilita as relações de aprendizagem (e também sociais, políticas e culturais) dessa licenciatura. Funciona a partir de um *software online* específico para fins educativos. Graficamente, apresenta-se por meio de interfaces interativas, como as de *sites* da internet, com uma pré-formatação que pode ser customizada ou não, de acordo com as ferramentas disponibilizadas pelo programa ou pelas demandas instrucionais.

A FAV-EaD utiliza o *Moodle*<sup>34</sup> para suas atividades pedagógicas *online*:

um *software* livre, que apresenta interfaces de comunicação e gerenciamento de informações que poderão mediar as atividades, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Estas interfaces ampliam o espaço para discussão dos conceitos que são trabalhados nas disciplinas, permitindo que sejam estabelecidas práticas colaborativas de aprendizagem. (ALVES, 2009, p. 187)

---

33 O *PowerPoint* é um programa que permite a criação e exibição de apresentações, cujo objetivo é informar sobre um determinado tema, podendo usar imagens, sons, textos e vídeos, que podem ser animados de diferentes maneiras. Wikipedia: < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft\\_PowerPoint](http://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_PowerPoint)>, acesso em 24 de fevereiro de 2011.

34 O *Moodle* é um pacote de *software* para a produção de sítios Web e disciplinas na Internet. É um projecto em desenvolvimento desenhado para dar suporte a uma abordagem social construcionista do ensino. (...) A palavra Moodle teve origem no acrónimo: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, que é informativo especialmente para programadores e investigadores educativos. Em inglês é também um verbo que descreve passar por algo, sem presa, e fazer coisas quando as resolver fazer; uma forma agradável de mexer nas coisas que frequentemente conduz a uma compreensão mais profunda e à criatividade. Como tal aplica-se tanto à maneira em que o Moodle foi desenvolvido, e à maneira em que o estudante ou professor pode abordar a aprendizagem o ensino de uma disciplina na Web. Todo aquele que use o Moodle designa-se por *Moodler*. (Fonte: <[www.docs.moodle.org](http://www.docs.moodle.org)>, acesso em 9 de abril de 2010).

Essa plataforma *online* mantém em rede os interatores do AVA (endereço virtual: [www.ead.fav.ufg.br](http://www.ead.fav.ufg.br)). Cada curso pode adequar o programa de acordo com suas necessidades, obedecendo à estrutura básica de engenharia do *software*. Há um limite de interferências, tanto na parte técnica, quanto na visual. Mas podemos perceber que cada instituição tenta adequar a imagem do *Moodle* com o curso em questão, criando identidades variadas e, ao mesmo tempo, trabalhando com funções técnicas semelhantes:



Imagem 11

**AVAs da UnB e UFMT**

*Home page* do dos cursos de Administração de Empresas da Universidade de Brasília (<<http://www.uab.unb.br/admead/>>) e de Biologia, da Universidade Federal do Mato Grosso (<<http://www.nead.ufmt.br/>>). Interfaces acessadas no primeiro semestre de 2010.

Na página seguinte, imagem da *home page* (página principal) de uma disciplina do AVA da FAV, com destaque para os principais *links*/funções – o infográfico representa a situação do AVA no primeiro semestre de 2010. O *layout* da página sofre constantes alterações, inclusive de rolagem/navegação. A interface da *imagem 12* foi projetada pelo sistema de rolagem vertical. Atualmente (2011), a navegação pela *home Page*, em sua parte central, não mais acontece pela rolagem, mas por janelas em cascatas, justapostas.



Imagem 12

**AVA da FAV em 2010**

Destaque para as funções principais – aspectos da interface no primeiro semestre de 2010. Atualmente (2011), alguns elementos já foram modificados, mantendo, portanto, a estrutura básica do site.

Existem *links*<sup>35</sup> que são, no AVA, instrumentos chaves no cotidiano de alunos, professores, tutores, pesquisadores, convidados, etc. Caracterizam, desde o início do curso, ações importantes e ajudam a definir o perfil do ambiente virtual. *Links* como esses já existem em outros *sites* na internet, como, por exemplo, fóruns livres que discutem os assuntos mais diversos e também as salas de bate-papo (*chats*) que reúnem pessoas por afinidades, interesses, situação social, língua, localização geográfica, etc. A tabela seguinte define os principais *links* do AVA-FAV:

35 Palavra de origem inglesa. Segundo o *Dicionário Michaelis*, significa *ligação*. Em informática: *caminho de comunicação ou canal entre dois componentes ou dispositivos*. Fonte: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles-portugues&palavra=link>>, acesso em 28 e janeiro de 2011.

Nome do <i>link</i>	Especificação
<b>Fórum de discussão</b>	É onde acontece a troca de argumentos entre alunos e tutores e/ou alunos e professores formadores (somente no terceiro ano do curso é que o professor formador passa a fazer intervenções diretas nos fóruns). É lançada uma pergunta/problematização no modelo perguntas e respostas, onde, em qualquer tempo, alunos e tutores poderão responder/interferir no argumento do outro. Todos os comentários ficam permanentemente visíveis.
<b>Fórum de dúvidas</b>	Espaço onde é postada a dúvida do aluno, que será respondida pelo tutor (orientador acadêmico).
<b>Envio de tarefas</b>	<i>Link</i> que leva a uma interface interativa para envio de arquivos (tarefas) ao tutor.
<b>Atividades</b>	<i>Link</i> que leva a uma interface onde é lançada uma atividade no formato PDF ou RTF.
<b>Arquivos da disciplina</b>	Arquivos no formato PDF ou RTF que auxiliam no conteúdo da disciplina. O material impresso que o aluno recebe em casa (livro/texto) também é disponibilizado no formato digital.
<b>Galeria de imagens</b>	<i>Link</i> formatado pelo professor formador ou tutor, onde ele e o aluno poderão postar imagens, de acordo com a proposta da galeria. As imagens podem ser comentadas.
<b>Chat</b>	<i>Link</i> que direciona para um bate-papo em uma interface que permite a conversa síncrona com 2 ou mais pessoas (discussão <i>online</i> ). O <i>chat</i> é previamente agendado.
<b>Galeria de vídeos</b>	Arquivos de vídeos, criados por alunos e/ou professores e também provenientes de outros sites da Internet, mas que podem ser armazenados e visualizados no próprio AVA.

Tabela 4

**Links do AVA-FAV**

Há outros *links* e salas virtuais (suas denominações estão em constantes mudanças) que são importantes nesse processo de aprendizagem, como o “suporte”, onde o aluno e o tutor têm auxílio técnico para manipulação do *Moodle*; “conexão coordenação”, onde o aluno fala diretamente com a coordenação; “conexão polo”, em que o aluno interage com o polo ao qual está vinculado; “conselho de classe”, em que tutores (orientadores acadêmicos) e professores formadores<sup>36</sup> resolvem problemas de avaliação; “coordenação de tutoria”, espaço

<sup>36</sup> Veja definição de *professor formador* e demais funções na FAV-EaD na p. 60.

para diálogo entre a coordenação e os tutores; “secretaria *online*”, onde os alunos poderão resolver problemas burocráticos, tais como: solicitações de declarações, extratos, pedidos pertinentes à secretaria; “sala de planejamento”, onde tutores e professores formadores discutem os planos pedagógicos e ações de aprendizagens a distância, além de elaborar atividades *online* e também para os encontros presenciais.

O projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) trabalha com um sistema de polos/cidades de atividades presenciais. Cada polo é mantido numa sede, cuja estrutura oferece o básico para o funcionamento do curso: secretaria, sala de reuniões, salas de aula, laboratório de informática, ateliê de artes visuais e biblioteca. Muitas vezes, como esse projeto é um consórcio entre as universidades federais, a prefeitura municipal ou estado e o MEC, o curso inicia sem a infraestrutura pronta para as atividades, como a falta de um espaço para o ateliê ou mesmo um local fixo para o funcionamento do polo. Isso não significa que cada polo receba alunos apenas daquela cidade. Outros alunos são de outras cidades, mas, necessariamente, têm que realizar suas atividades obrigatórias presenciais no seu respectivo polo, para o qual foi aprovado, através de processo seletivo. As relações acontecem, principalmente, *online* (na forma assíncrona), pois a maioria das atividades é mediada pelo AVA. Há, portanto, uma carga horária mínima obrigatória exigida pelo MEC, que é cumprida nos polos de atividades presenciais.

Fotografia: Alexandre Guimarães



Imagem 13

**Sala de aula  
 (cidade/polo)**

Sala de aula presencial, no polo de Goianésia-GO, em outubro de 2010. Na imagem, projeção de uma entrevista com *Noemia Varela*, uma das precursoras da sistematização do ensino de arte no Brasil.

Os sujeitos desse sistema de ensino a distância são identificados com os seguintes nomes, seguindo orientação da Universidade Aberta do Brasil. A categorização abaixo está baseada no funcionamento da FAV-EaD (há uma variação de nomes nos demais cursos distribuídos no Brasil, pelo sistema UAB):

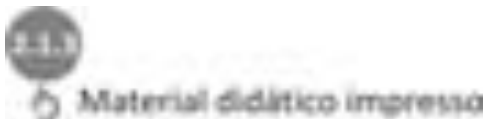
- a) *Coordenação de curso*: gestão acadêmica e pedagógica do curso e dos polos. Responsável pelo acompanhamento dos professores formadores, elaborando agendas e documentos do curso, como o projeto pedagógico (PPC).
  
- b) *Professor formador*: professor do quadro da UFG, responsável pela disciplina oferecida. Assina pela disciplina e realiza atividades docentes, como o diário de classe e conclusão da avaliação. No início do curso, o professor formador da FAV não fazia interferências nos fóruns de discussão e outras atividades no AVA. Atualmente, o formador tem uma participação direta nessas atividades, o que lhe dá mais fundamentos para o planejamento e avaliação.
  
- c) *Orientadores acadêmicos*<sup>37</sup> (*tutor a distância*): articula o planejamento do professor formador. Assume, geralmente, uma disciplina do curso e apenas uma turma. Essa relação disciplina/turma vai sofrendo variações no decorrer do curso, dependendo da demanda e do orçamento do Fundo Nacional de Educação para a EaD, exigindo, às vezes, que esse tutor assumira mais de uma disciplina e/ou turma. Suas funções são diretamente ligadas às atividades de aprendizagem a distância e ao processo de avaliação. Acompanha a realização das tarefas, soluciona dúvidas e media a comunicação entre o aluno e a coordenação pedagógica e o professor formador. Participa do planejamento das atividades presenciais. Sobre as atribuições do tutor, descreve Batista (2010): “é o mediador responsável por um único polo, que articula o

---

37 Segundo especificação da Universidade Aberta do Brasil, esta função é designada como *tutor a distância*, sendo chamada de Orientador Acadêmico na Universidade Federal de Goiás. Em outras regiões o nome sofre também algumas variações.

planejamento do professor formador, bem como sinaliza e explicita as dificuldades de cada estudante no processo” (p. 2163).

- d) *Coordenador de polo:* é responsável por coordenar todas as ações no polo de apoio presencial, cuidando das condições necessárias para a realização das atividades presenciais nos polos, apresentando relatórios de resultados e elaborando estratégias para a otimização do ambiente acadêmico, caracterizando-o como uma “extensão da UFG”.
- e) *Tutor de polo:* cumpre horário no polo de atividade presencial e suas atividades estão ligadas às ações dos tutores (orientadores acadêmicos) do curso. Auxilia o estudante sobre a manipulação do AVA. Recebe atividades dos alunos e monitora a frequência destes nas atividades presenciais e a distância.



A produção do material didático é um dos desafios das universidades públicas envolvidas no sistema UAB. O aluno da FAV-EaD recebe o material impresso em sua cidade/polo (em outras universidades credenciadas ao projeto UAB, não há produção de material impresso). Nos bastidores, a produção desse material envolve um trabalho intenso de equipe. A situação descrita neste tópico é baseada no projeto Universidade Aberta do Brasil da FAV, que é diferente do Pró-Licenciatura, em que o material é produzido em Brasília-DF, com a participação da FAV.

No início do curso, o material impresso era produzido nas dependências do CIAR (Centro Integrado de Aprendizagem em Rede), que também coordenava a produção do material dos outros cursos a distância, ofertados pela UFG. A situação se converteu e, a partir do segundo ano de funcionamento do curso. A

responsabilidade da produção do material didático foi transferida para a coordenação do curso, no prédio da FAV, como justifica Batista (*op. cit.*):

Na dinâmica da produção dos módulos (livros da UAB 1), quatro dos cinco módulos foram produzidos neste espaço. Este período foi de embates conceituais e processuais uma vez que o diálogo com os autores era mediado por profissionais que não compreendiam questões específicas da área. Constantemente, a produção do material da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, entrava numa espécie de fila de espera, em decorrência dos atrasos de entrega dos textos dos autores, bem como das dificuldades de compreensão dos conteúdos da área por uma equipe distante das vivências, necessidades e dificuldades das especificidades do curso. A equipe de produção da EAD-FAV foi montada, em caráter de manifesto, da necessidade e compreensão das necessidades que envolvem os princípios citados anteriormente (p. 2166).

Há duas espécies de materiais didáticos sendo produzidos na FAV: os livros, que compõem a referência para os conteúdos (módulos) das disciplinas, que já estão em sua segunda edição revisada, com o título *Tramas e Urdumes*; e as mídias digitais, como CD-ROOMS, *podcasts* (áudios) e vídeos, alguns deles disponíveis no *site* do *Youtube*. Esses vídeos variam entre materiais instrucionais ou alguma espécie de “fala da coordenação”, entrevista com autores, etc.

O conteúdo do material é autoral, escrito individualmente ou em parceria, por professores da FAV, convidados de outras universidades brasileiras e estrangeiras, alunos do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, dentre outros perfis de autores convidados. A descentralização da produção desse material possibilitou a formação de uma equipe de produção composta por designers gráficos, comunicadores sociais, licenciados em artes visuais, programadores de sistemas, alunos do mestrado, dentre outros colaboradores, trabalhando com revisão pedagógica, diagramação, ilustração, fotografia e revisão linguística. Segundo Batista (*op. cit.*), “o diferencial desta equipe é que todos que a integram compreendem a dinâmica da modalidade a distância, uma vez que também atuam nos papéis de tutoria e professor formador (p. 2162)”

Mais uma vez, volto a enfatizar sobre a formação desse sujeito multifacetado: o tutor a distância. Muitos destes, além de trabalharem como tutores, compõem

também algum grupo técnico da coordenação, participando de várias instâncias dessa licenciatura. É muito comum, também, que integrantes da equipe de produção de material didático assumam a tutoria de alguma disciplina, convertendo-se em *designers educacionais*, como discutido no primeiro capítulo.

Além da produção textual, várias imagens também são produzidas, como infografias<sup>38</sup> e esquemas “passo a passo” (tutoriais) de atividades de ateliê, mediando o fazer artístico. A produção desse material envolve vários segmentos da FAV, criando diálogos e redes de conhecimentos, bem como tornando públicas as pesquisas de graduandos, mestres/mestrandos e doutores. Nas próximas ilustrações, alguns exemplos do conteúdo desse material didático e de vídeos produzidos pela equipe pedagógica:



Imagem 14

**Material didático impresso**

Conteúdo da disciplina Gravura, escrito pela Prof.<sup>a</sup> Ms. Manoela Afonso. Material produzido pela Faculdade de Artes Visuais – EaD, UFG. Módulo IV.

<sup>38</sup> Infografia ou infográficos são representações visuais de informação. Esses gráficos são usados onde a informação precisa ser explicada de forma mais dinâmica, como em mapas, jornalismo e manuais técnicos, educativos ou científicos. É um recurso muitas vezes complexo, podendo se utilizar da combinação de fotografia, desenho e texto. Wikiédia: disponível em > <http://pt.wikipedia.org/wiki/Infografia>>, acesso em 11/03/2011.



Imagem 15

**Tutorial de Gravura**

À esquerda, exemplo de passo a passo do livro/texto e, à direita, detalhe de ilustrações exemplificando a técnica, no decorrer do livro. As atividades dessa disciplina foram complementadas por vídeo-aulas produzidas pela professora formadora Ms. Manoela Afonso, hoje integrante do corpo docente da FAV.

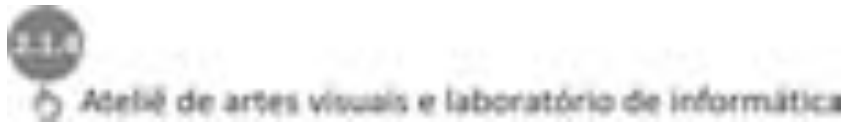


Imagem 16

**Vídeos de Gravura**

Vídeos produzidos pela professora formadora de gravura Ms. Manoela Afonso. Os vídeos complementam as instruções do material didático impresso, demonstrando ações básicas sobre a manipulação de tintas, cuidado com os materiais, cuidados com a impressão, etc. Vídeo acessado em 26 de janeiro de 2011 no endereço:

<<http://www.youtube.com/watch?v=x9PycvU4YuU&feature=related>>



Segundo a enciclopédia livre *Wikipédia*, “um estúdio ou ateliê é o lugar de trabalho de pessoas com vontade de criar e onde se pode experimentar, manipular e produzir um ou mais tipos de arte”<sup>39</sup>. *Atelier* é a versão francesa para a palavra *estúdio* que, segundo a etimologia, deriva do latim *studere*, que pode ser traduzido como a “ânsia de conseguir algo”<sup>40</sup>.

O ateliê nas escolas de arte, tanto as livres quanto as oficiais (academias), sempre esteve ligado ao fazer artístico. Por isso a relação direta da palavra “ateliê” à “prática”. Nesse sentido, a dicotomia teoria/prática sugere a separação das duas atividades do processo de produção artística. Portanto, a pergunta: em que momento de sua produção o artista conseguiria distinguir entre o “pensar” e o “fazer”?

Seria, talvez, por esses sentidos que a palavra ateliê carrega que, ao me referir a alguém sobre o curso de artes visuais a distância, ouço, muitas vezes, as indagações: *estudar arte a distância? Como? E a prática? A mesma pergunta deve ser feita àquelas pessoas envolvidas em outros cursos oferecidos pela UAB, como o de educação física, biologia e outros, por também carregarem uma tradição da prática (do esporte ou do experimento, respectivamente) em seu currículo.*

Cada cidade/polo vinculada ao curso precisa ter um espaço físico denominado ateliê, com as mínimas ferramentas/utensílios necessários para a produção artística dos alunos em linguagens bi e tridimensionais, como acontece nas escolas superiores convencionais de artes visuais. O ateliê está sempre aberto para que o aluno realize seus trabalhos e suas atividades, que são potencializadas durante os encontros presenciais, através da participação de tutores-artistas, com experiências em gravura, pintura, escultura, modelagem, desenho, história em quadrinhos, etc.

39 <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Estúdio>, acesso em 23 de março de 2010>.

40 *Id.*

Ainda nos polos, há a instalação de um laboratório de informática, disponível durante a semana para os alunos e também utilizado nos encontros presenciais para a realização de avaliações institucionais e outras solicitadas da CAPES/UAB. O laboratório pode servir também de ateliê, pois os alunos também podem usá-lo para a produção de trabalhos no formato digital, como tratamento de imagens, criação de apresentação em *PowerPoint*, produção de vídeos pelo *Movie Maker*<sup>41</sup>, etc. O ateliê, de acordo com a filosofia do curso, não é apenas um espaço do fazer, mas também do refletir, podendo ser palco de discussões, apresentação de trabalhos e seminários:

Fotografia: Alexandre Guimarães



Imagem 17

***Polo de atividades presenciais***

Encontro presencial no polo de Cezarina-GO, em outubro de 2010. Da esquerda para a direita: alunos desenvolvendo atividade no ateliê; orientação de atividade do Ateliê de História em Quadrinhos; alunas na biblioteca do polo; acompanhamento de apresentação da atividade denominada *Cartografia*, da disciplina *Estágio Supervisionado I*, no 2º semestre de 2009.

41 Programa do *Windows*, com ferramentas básicas de edição de vídeo.

2.2 Usabilidade e navegação no AVA-FAV

A partir desse ponto, farei uma descrição de como funciona o curso, seus trâmites pedagógicos, as “aulas”, suas reuniões etc. – um exercício que já compõe a etapa etnográfica desse projeto, uma vez que fez parte do reconhecimento do meu campo de pesquisa. O relato se constrói a partir da minha experiência como interator – e tutor – do AVA, que se inicia em 11 de setembro de 2008 e vai mostrando as modificações que vão acontecendo até os dias atuais.

O aluno tem acesso ao curso pelo site <http://ead.fav.ufg.br> e precisa de um nome de usuário e uma senha para “logar” no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. Efetuado o *login*<sup>42</sup>, o aluno está “dentro” da Faculdade de Artes Visuais / EaD.



Imagem 18

**Login do AVA-FAV**  
 Página de acesso à Licenciatura em Artes Visuais da FAV / EaD. Imagem da interface acessada no primeiro semestre de 2010. São necessários nome de usuário e senha individual para entrar no ambiente.

Depois de “logado”, o aluno tem acesso às disciplinas que está cursando e às principais notícias acadêmicas na página principal do curso. Também nessa página, o aluno poderá editar seu perfil (com sua foto), assim como acontece em sites de relacionamentos, como o *Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, *Hotmail* etc. A imagem seguinte é uma reprodução da minha página de acesso ao ambiente, cuja aparência é do primeiro semestre do ano de 2010:

<sup>42</sup> *Login*, palavra-senha ou palavra-passe é um conjunto de caracteres solicitado para os usuários que por algum motivo necessitam acessar algum sistema computacional. Geralmente os sistemas computacionais solicitam um *login* e uma senha para a liberação do acesso. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Login>>, acesso em 17 de janeiro de 2010.



Imagem 19

**Home page do AVA-FAV**

Página de entrada (*home page*) da Licenciatura em Artes Visuais da FAV-UFG. Destaque para o perfil do usuário (círculo) e para os usuários *online* (retângulo). Aparência da página no primeiro semestre de 2010.

O aspecto da interface acima sofre constantes alterações em sua área central (a coluna mais larga), pois é nesse espaço onde são postadas/publicadas as principais notícias, como chamadas para matrícula, aviso de encontro presencial, notícias sobre exposições e eventos, etc. e também onde são abrigados o conteúdo e as ações didáticas da disciplina.

Apesar da aparência da interface do AVA/FAV estar próxima às interfaces dos populares sites de relacionamento – um exemplo é a imagem do perfil do aluno localizada na parte superior esquerda da página – nem sempre o aluno demonstrava domínio das ferramentas no ambiente virtual. Alguns dos alunos sequer tinham *e-mail* no início do curso. Outros nunca foram membros de sites de relacionamento ou não tinham o hábito de “conversar” com outras pessoas através de *chats*. Muitas vezes, os tutores a distância têm que cumprir o papel de instrutor de informática, ensinando o uso das ferramentas básicas de edição de texto e de imagem fixa ou em movimento. Um dos recursos utilizados para isso é a criação de tutoriais, ou seja, um passo a passo, como se fosse uma receita. Reforço, mais uma vez, um ponto pertinente desse trabalho quando me refiro ao *tutorial*<sup>43</sup> (cuja origem da palavra é *tutor*), pois é nesse momento também que aquele tutor projeta, através

43 Esquema textual ou gráfico, de fácil compreensão, para ensinar usuários novatos sobre a operação de um pacote específico de *software*.

de fundamentos do *design instrucional*, mecanismos para uma eficaz aprendizagem autônoma, no formato de texto, muitas vezes ilustrado e/ou complementado por algum vídeo ou infografia.

A partir das experiências em criar tutoriais para auxiliar aquele aluno que está longe do instrutor, apenas ele e seu computador, é que podem surgir outras idéias de planos/estratégias de *design instrucional* para o curso, advindas do próprio tutor, caracterizando uma equipe construtiva, aberta às interferências e experimentos, ou seja, um laboratório de pesquisa e experimentações.

Na parte central do site, estão os *links* das disciplinas em andamento. Esse acesso também pode ser feito no menu à esquerda, que contém todas as disciplinas cursadas pelo aluno e as que ele está cursando. Na barra de menu à direita, os últimos eventos do curso, calendário e “usuários” *online* (outros *links* podem surgir, dependendo das necessidades do curso). Ao escolher um *link*/disciplina como, por exemplo, *Ateliês Integrados*, o aluno visualizará a seguinte interface:



**Imagem 20**  
**Home Page da disciplina Ateliês Integrados**  
*Ateliê de Poéticas Visuais Contemporâneas e Ateliê de Tecnologia II: Diálogos Intermediáticos.* No destaque, detalhe da rolagem em cascata (pastas justapostas), que no início do curso era pelo sistema de rolagem vertical. Acesso em 26 de janeiro de 2011.

As atividades virtuais da disciplina acontecem, principalmente, através de postagens na parte central da interface, na maioria das vezes, feitas pelo professor

formador (em outros momentos eram feitas pelos tutores). A intervenção/participação docente no AVA se define conforme o desenho pedagógico-instrucional estudado pela equipe de coordenação. Como resultado das ações de gestão do curso, há dois momentos diferentes para se definir a performance docente nesses dois anos de investigação, cujos sujeitos se deslocam e ocupam lugares e perfis variados.

Num primeiro momento, já no início do curso, o contato direto com o aluno era, majoritariamente, através do tutor a distância (ou orientador acadêmico, como é denominado na UFG). O professor formador fazia poucas interferências ou, às vezes, nenhuma, deixando a articulação virtual da aprendizagem para o tutor. Naquele caso, o professor formador tinha a função de orientar as ações dos tutores no AVA, bem como elaborar atividades em conjunto com eles e monitorar as avaliações. Essa foi uma situação que foi se desenhando e que representava um curso em processo de estruturação. As ações pedagógicas delegaram funções aos tutores, as quais lhe deram mais visibilidade, o que não significa que a coordenação estava alheia às suas intervenções, mas as bases daqueles momentos sugeriam um tutor mais autônomo, inclusive para formatar, graficamente, o layout do AVA.

Num segundo momento, que caracteriza os trabalhos atuais (2011), o professor formador participa diretamente dos fóruns no AVA, comunica-se com o aluno através de mensagens de texto e/ou pelo *fórum de discussão*. Ele não tem a função de policiar, mas de acompanhar o que vem acontecendo no andamento de cada disciplina, adquirindo mais proximidade com a turma e tornando menos “distantes” as relações aluno/professor. Essa segunda formatação do trabalho docente decorreu de situações em que, em determinados momentos, a representatividade institucional do professor do curso Licenciatura em Artes Visuais – Modalidade a Distância, estava sendo cobrada em função de fatores como, por exemplo, a avaliação docente por parte dos alunos. Se o professor formador, em seu sentido legal, é o professor dessa licenciatura, como o aluno iria avaliá-lo, se sua atuação no AVA era pouco visível?

Nesse momento, as “autonomias” entram em choque e as identidades vão se escorregando, até ocuparem lugares menos instáveis. Como na cantiga de roda

“escravo de Jó / jogavam caxangá / tira, bota / deixa, ficar...”, que sugere uma troca entre os participantes do jogo, mas que é, ao mesmo tempo, sustentada pelas forças das mãos que compõem a ciranda, os deslocamentos entre tutores e professores formadores acontecem em função de um jogo estrutural e gestor, sustentado pela equipe pedagógica. Um “zigue, zigue, zá” que ilustra posições que, hora ou outra, precisam ser ressignificadas no AVA.

Minha experiência como tutor a distância dessa licenciatura passou por esses dois momentos de fluxos da docência, um em que o professor formador estava “mais distante” dos alunos e o atual, “mais próximo”. Atuando como tutor, sinto uma segurança maior nessa segunda fase, em que o formador está mais próximo da turma, pois vivencio um ambiente mais colaborativo de aprendizagem e que mescla os papéis dos sujeitos do trabalho docente.

No AVA de uma determinada disciplina, quando surgem novas atividades, o *link* aparece com alguma identificação da tarefa:



Imagem 21

**Link atividade**

Destaque para o *link* da atividade do curso e outros links sugeridos como complemento para o trabalho.

Ao clicar no *link* *Orientação para a atividade 1*, por exemplo, o aluno será direcionado para outra página, com a descrição da atividade que é a mesma para todos os pólos/turmas. A produção da atividade fica a cargo do professor formador, que depois a apresenta aos tutores para discussões e/ou alterações (o processo de construção da atividade, dentre outras metodologias, muitas vezes começa num fórum de discussão para tutores e professores formadores, passa por uma reunião

presencial e é finalizada através da interatividade no mesmo fórum em que foi iniciada).

Depois de elaborada a atividade, é negociada a data de postagem do *link* para todos os polos, bem como valores e limite de data o para envio da tarefa. Segue o exemplo da atividade:



Imagem 22

**Descrição de atividade no AVA**

Orientação detalhada para a atividade que deverá ser desenvolvida pelo aluno e enviada pelo AVA.

Durante o prazo determinado para o desenvolvimento da atividade (10, 15, 30 dias), o processo é comentado em fóruns de discussão denominados “fórum de dúvidas”. Neste caso, poderão acontecer interlocuções entre diferentes trabalhos, pois os alunos enviam suas dúvidas por escrito e os outros alunos da turma podem interferir nos comentários, além do tutor e professor formador. Na verdade, soa como um bate-papo sobre a tarefa. A imagem a seguir ilustra o espaço na página principal do curso/disciplina, com destaque para o *link* do fórum de discussão sobre o andamento da atividade e o *link* para envio (transferência de arquivo) da tarefa:

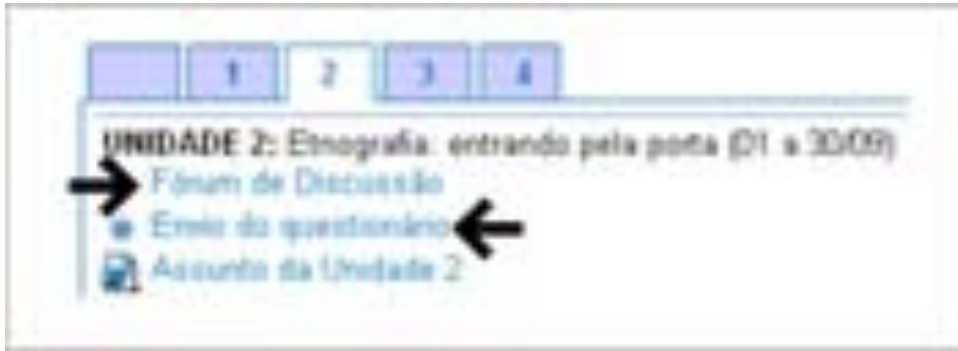


Imagem 23

**Links de atividades no AVA**

Destaque para o link de envio de atividades e para o link de discussão sobre a mesma. Acesso em 28 de janeiro de 2011.

A imagem seguinte ilustra o fórum de discussão que, devido ao grande número de postagem, necessita da rolagem vertical da página. A imagem abaixo é uma visualização em tela cheia:



Imagem 24

**Forum de dúvidas**

Sistema “perguntas e respostas” de um fórum de dúvidas, da disciplina Ateliê de História em Quadrinhos. Acesso no primeiro semestre de 2010.

No fórum de dúvidas, o aluno e/ou tutor/formador podem postar, também, imagens que dialoguem com o assunto que está sendo tratado. A imagem, apesar de ser publicada no fórum, nem sempre é discutida ou fundamentada, às vezes funcionando para “preencher vazios” ou “marcar presença” no ambiente virtual. Vale lembrar que existe, no AVA, um lugar específico para a postagem de imagens denominado “galeria de imagens”. Abaixo, exemplo da produção de histórias em quadrinhos, no fórum de discussão:



Imagem 25

**Imagens nos fóruns**

Exemplo de postagem de imagens como conteúdo de discussão no fórum.

Acredito que o fórum de discussão ou de dúvidas sejam os espaços de maior “eloqüência” no curso, pois é neles que há, com intensidade, a interlocução entre os atores da aprendizagem. É onde, num espaço assíncrono, acontece a ressignificação de uma sala de aula convencional, na qual há discussão oral entre alunos e professores. O sistema de perguntas/respostas é semelhante aos fóruns espalhados pela internet:



Imagem 26

**Comentário no fórum de dúvidas**

Dessa forma flui a construção das atividades no AVA-FAV. A reflexão escrita é estimulada, pois é esta a forma de expressão “direta” do aluno. Ele precisa escrever algo para estar presente no ambiente. Desse modo, seus registros vão construindo sua imagem e representação, pois

no ciberespaço, o eu é facilmente construído de diversas maneiras e os alunos formam rapidamente diferentes opiniões e interpretações

sobre o mesmo material de leitura e comentários” (RUDESTAM; SCHOENHOLTZ, 2008, p. 12, tradução do autor).<sup>44</sup>

Ou ainda: nas escolas virtuais, o que o interator registra, seja uma imagem ou um texto, poderá dizer muito dele mesmo e causar diferentes impressões. São esses os elementos que o representam, pois seu corpo está longe e o que “existe” dele são seus comentários escritos e a imagem que projeta de si nas interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem, além das imagens que ele envia para o AVA, sejam de sua própria autoria ou coletadas pela internet.

Depois de concluída a atividade, o aluno deve enviá-la ao ambiente no formato de texto (geralmente com extensão *rtf*), pelo próprio AVA, como acontece na ferramenta ilustrada a seguir:



Imagem 27

**Link para envio de arquivo**

O tutor recebe a atividade do aluno e lhe dá um *feedback* (resposta/comentário) no próprio ambiente *online*. O aluno poderá visualizar sua nota, juntamente com os comentários do tutor sobre a avaliação, num espaço denominado “ficha de acompanhamento”. Se há problemas com envio de arquivos, acesso ao site ou qualquer impedimento técnico, poderá enviar uma mensagem ao “suporte”, que procurará uma solução para o problema:



Imagem 28

**Suporte do AVA**  
 Espaço reservado para o envio de dúvidas sobre procedimentos técnicos no AVA. Acesso em 28 de janeiro de 2011.

<sup>44</sup> In cyberspace, the self is readily constructed in diverse ways, and students readily form different opinions and interpretations regarding the same reading material and commentaries.

Outro espaço no AVA que considero fundamental para um curso de formação de professores em artes visuais é a “galeria de imagens”. Esse espaço é editado pelo professor formador (em outros casos, pelo próprio tutor), tendo em vista uma proposta didática ou mesmo funcionando como uma “vitrine” interativa para alguma atividade em desenvolvimento. A galeria de imagens recebe arquivos de alunos e tutores, obedecendo a alguns critérios técnicos como tamanho e formato de arquivos, por exemplo. As imagens aparecem no formato miniatura e, quando clicadas, podem ser visualizadas em tamanho maior. Ao postar a imagem, o aluno poderá criar um título ou legenda e, também, fazer comentários no espaço reservado logo abaixo. Outros alunos podem tecer comentário sobre a imagem ou algum comentário já postado, compondo uma rede de comunicação e de análise escrita de imagens. Abaixo, uma visão geral da galeria:



Imagem 29

**Galeria de Imagens**

Visualização da galeria de imagens da disciplina *Ateliê de Arte e Tecnologia II e Poéticas Visuais Contemporâneas*. A imagem aparece em miniatura e, ao ser selecionada, aparece ampliada abaixo. Acesso em 26 de janeiro de 2011.

A imagem anterior destaca o resultado de um trabalho desenvolvido através do diálogo entre duas disciplinas: *Ateliê de Arte e Tecnologia II e Poéticas Visuais Contemporâneas*, no 6º semestre do curso. A atividade/pesquisa solicitou a construção de uma interface para a apresentação do trabalho desenvolvido, denominado “Porta de Entrada”. O trabalho consistia na escolha de um lugar na cidade/polo para que os alunos fizessem uma intervenção artística. A proposta foi processual, durando um semestre. No final, os alunos apresentaram os resultados em vídeo e construíram a simulação de um *site* (uma interface) para a hipotética divulgação de seus trabalhos. A interface abaixo é dos alunos Luiz Fernando Silva e Elaine Silva Martins, do polo de Goianésia-GO. Eles trabalharam com um produtor

de doces caseiros denominados Moça Branca. Segundo os alunos, o formato do doce é peculiar, diferente de todos os outros produzidos na cidade. A forma, segundo interpretação deles, tem semelhança com santos, o que os levou a criar uma espécie de presépio com as peças, como ilustrado na *imagem 30*, que recebeu tratamento digital dos próprios alunos:



**Imagem 30**

**Moça Branca**  
Objetos fotografados por alunos de Goianésia-GO, como parte de trabalho processual da disciplina *Ateliês Integrados*.

Fotografia e tratamento da imagem: Luiz Fernando Silva.

Outro espaço similar é a galeria de vídeos, que começou a funcionar com mais intensidade no ano de 2010, uma vez que, nesse mesmo ano, os alunos já começaram a discutir assuntos sobre *arte e tecnologia*, bem como os diferentes suportes tecnológicos dessa linguagem. A interface é semelhante à galeria de imagens e possibilita que o interator assista ao vídeo no próprio AVA:



**Imagem 31**

**Galeria de Vídeos**

Visualização da galeria de vídeos, com rolagem vertical. Vídeos do polo/cidade de Alexânia-GO, como parte do trabalho desenvolvido na disciplina *Poéticas Contemporâneas/Diálogos Intermediáticos*.

Os vídeos são postados no *Youtube* e depois “lincados” no AVA-FAV.

Acesso da galeria em 25 de janeiro de 2011.

Tanto a galeria de vídeos, quanto a de imagens, permitem que o interator faça comentários a respeito do material num espaço específico, que também permite respostas, podendo se transformar num fórum de discussão sobre a imagem. A seguir, um exemplo de uma imagem postada por uma aluna na *galeria de imagens* e uma descrição/justificativa de sua escolha:



Imagem 32

**Imagem comentada por aluna**

Descrição da imagem e reflexão sobre seus sentidos.

A imagem anterior ilustra o exercício da escrita sobre a imagem, desenvolvido por uma aluna. Como nesse modelo de ensino a oralidade é pouco freqüente, resta ao aluno a linguagem escrita para se comunicar/escrever (o AVA/FAV utiliza também os *podcasts*<sup>45</sup>, que são áudios gravados por professores formadores e também pela coordenação do curso, introduzindo, geralmente, um capítulo e/ou atividade). Muitas das propostas de atividades estimulam a reflexão sobre a imagem, instigando o aluno a pensar sobre sua composição, possibilidades interpretativas, etc. A galeria de imagens – e também a de vídeos – pode se tornar um nó estratégico em termos de *design instrucional*, pois estimula a escrita e a análise sobre a experiência do olhar.

Outros espaços paralelos são construídos no decorrer do curso, como o espaço para treinamento de alunos e tutores para a manipulação do sistema

45 Arquivos de mídia digital (áudio, vídeo, foto).

operacional *Moodle*, ou salas para formação de professores autores, por exemplo. Há ambientes restritos aos alunos, tutores e para a administração. Também são criadas salas que corresponderiam ao que se aplica ao ensino presencial para solucionar problemas de avaliações, como a sala “conselho de classe”. Outras salas também são abertas para divulgar algum evento/exposição, sempre com uma abordagem interativa, todas obedecendo à mesma formatação, com fóruns de discussão, galerias de imagens, envio de tarefas, fórum de dúvidas etc.

Os alunos podem mandar recado (resolver questões e dúvidas) direto para o tutor, ou mesmo para um colega de curso, acessando a página de seu perfil:



Figura 33

**Perfil de aluna**

Espaço pessoal, onde a aluna pode personalizar suas informações pessoais, além de enviar uma imagem para o seu perfil, criar um blog pessoal, dentre outras funções.

O interator pode personalizar seu perfil, como acontece nos sites de relacionamentos, deixando uma mensagem de boas vindas, endereço de e-mail e outros tipos de informações. Além disso, pode criar um *blog*<sup>46</sup> próprio. Em sua página de perfil, estão listadas (e “lincadas”) as disciplinas que está cursando ou que já cursou.

Em seus aspectos gerais, essa é a formação/formatação e funcionamento do AVA-FAV. Levantar esses dados e construir um “manual” de uso do ambiente virtual possibilitou-me uma aproximação com o campo de pesquisa, uma vez que esse

46 Um *blog* (contração do termo *Web log*), também chamado de blogue em Portugal, é um *site* cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*. Estes são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta *doblog*, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do *blog*. *Fonte*: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>>, acesso em 28 de janeiro de 2011.

processo também fez parte da etapa etnográfica. Esse tipo de etnografia está próximo ao que se denomina *etnografia virtual* ou *online*, cujas vivências e experimentação serão narradas no capítulo seguinte.



recortar imagem



Este capítulo relata como procedeu a construção do processo etnográfico no AVA-FAV, bem como sua fundamentação e uma descrição dessa imersão no campo de pesquisa. Nesta fase, o *olhar escaneante* ainda está para a “superfície”. Mesmo familiarizado com o AVA, agora o contexto é do pesquisador que entra “diretamente” no campo de investigação, tendo como característica a experimentação metodológica. Vale lembrar que o exercício do capítulo anterior – descrição do AVA-FAV e seu funcionamento – também compôs o percurso etnográfico dessa investigação.

Nesse caminho investigativo, trabalhei, também, com um processo não muito convencional para a pesquisa acadêmica: a etnografia virtual ou etnografia *online*. O método exigiu-me novas posturas, principalmente em relação ao campo e ao espaço de imersão etnográfica. As novas posturas, apesar de sugerirem outras performances do pesquisador, não se distanciam dos usuais entendimentos do que seja etnografia, assim como o conceito de Flick (2002): “a etnografia parte da postura teórica de realidades sociais e da sua elaboração, tendo por objetivo o desenvolvimento de teorias” (p. 161). Se nesse tradicional conceito o pesquisador vai a campo e lida diretamente com seus colaboradores, na etnografia *online* as relações acontecem entre as representações, que são em forma de texto, imagem ou som. Quando o habitat é a internet, essas representações são visualizadas pela interface do computador, de um telefone celular ou outros aparatos tecnológicos conectados em rede. Nesse sentido, a internet como campo de estudo causa um certo desconforto pela novidade que a tecnologia sempre traz, mesmo transformando, de uma forma muito rápida, nossos hábitos e relacionamentos, como apontam Baym e Markham (2009):

A internet implica diretamente em pelo menos 4 das transformações principais de nossa época: (1) convergência dos meios, (2) identidades negociadas, (3) redefinições de fronteiras e (4) a

transcendência de limites geográficos. Cada um desses contextos culturais entrelaçados afeta, inevitavelmente, a identificação de objetos de pesquisa, acoplando-se com os campos da pesquisa, desenhando e conduzindo a investigação qualitativa da vida social contemporânea (p. x – prólogo, tradução do autor).<sup>47</sup>

Apesar de a internet ser um campo bastante explorado para a pesquisa, o relato de experiências metodológicas (etnografia virtual, netnografia, etc.) ainda é tímido – pelo menos no Brasil<sup>48</sup>. Da mesma forma que a educação em rede ou a distância causa um estranhamento para a vida contemporânea, adotar a internet como campo etnográfico provoca certas críticas dentro da própria instituição acadêmica (indivíduos que desconhecem o projeto e, mesmo assim, julgam-no pejorativamente). A etnografia virtual não pretende descartar os tradicionais métodos etnográficos, mas buscar meios para entender os comportamentos humanos mediados por interfaces digitais. Christine Hine (2004), no capítulo introdutório do seu livro *Virtual Ethnography*, já traduzido para o espanhol, deixa claro que o que importa nesse modelo etnográfico são as construções de sentidos mediadas pela tecnologia:

Nosso argumento sugere que o agente de mudança não é a tecnologia em si mesma, mas os usos e construções de sentidos ao seu redor. (...) Uma etnografia da Internet pode observar com detalhe as formas em que se experimenta o uso de uma tecnologia (p. 13, tradução do autor).<sup>49</sup>

A internet mexe com as noções rígidas de espaço e tempo e oportuniza novas relações sociais que desconstroem o tradicional paralelismo cultural/local. Propor o AVA da FAV como campo de estudo me trouxe dúvidas (por onde e como começar, ou como fazer), insegurança e a sensação de estar só, mesmo lidando com uma série de dados (textos e imagens) postados por humanos naquele ambiente. Mas eu não estava olhando nos olhos e nem podia sentir as

---

47 The internet is directly implicated in at least four major transformations of our epoch: (1) media convergence, (2) mediated identities, (3) redefinitions of social boundaries, and (4) the transcendence of geographical boundaries. Each of these intertwined cultural contexts inevitably affects the identification of research objects, engagement with research fields, and design and conduct of qualitative inquiry of contemporary social life.

<sup>48</sup> Um trabalho muito citado em artigos e comunicações sobre mídia/internet é o de Simone Sá, “Netnografia nas redes digitais”, publicado no livro “Crítica das práticas midiáticas”, organizado, em 2002, por J. L. Prado.

49 Nuestro argumento sugiere que el agente de cambio no es la tecnología em sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella. (...) Una etnografía de Internet puede observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de una tecnología.

reações/emoções dos colaboradores da pesquisa. O que eu tinha era uma representação, pois, como observador/leitor dos eventos no ambiente virtual, eu ia formando uma imagem do interator, a partir dos elementos gráficos de suas mensagens ali publicadas. Ao mesmo tempo, ia construindo redes de interpretações e sentidos através daqueles dados que me eram disponibilizados.

Adoto alguns termos, tais como *fenômenos*<sup>50</sup>, *eventos* e *ações* quando me refiro às formas de representação, performance e deslocamentos dos sujeitos investigados nessa pesquisa. O fato é que esses acontecimentos não foram assistidos, mas registrados e interpretados por mim, posteriormente. Imerso nessas situações silenciosas, precisei buscar outros tipos de interferências, ou mesmo supor alguma coisa, mediante os dados que me eram acessíveis.



Essa primeira fase etnográfica consistiu na imersão (e experimentação) no/do campo de estudo – o ambiente virtual de aprendizagem – e na observação dos fenômenos nessas salas de aulas *online* da Licenciatura em Artes Visuais da FAV-EaD. Essa observação aconteceu sob a forma de visita aos ambientes virtuais e leitura dos fenômenos registrados em linguagem escrita e visual (ou gráfico-visual) nas páginas principais (ou *home page*) das disciplinas selecionadas.

O processo etnográfico dessa pesquisa parte, primeiramente, de algumas escolhas. Foram eleitas 4 disciplinas que aconteceram entre o primeiro semestre de 2008 ao segundo semestre de 2009 (4 semestres letivos), para a primeira análise do AVA, cuja natureza foi a de reconhecimento e familiarização com a nova experiência. Para as 4 disciplinas, etnografei apenas as respectivas *home page* de cada uma, pois é nesse espaço que a ação docente estava mais visível e

---

<sup>50</sup> Este termo está relacionado aos sentidos de fatos e manifestações mediados pela interface, no ambiente virtual de aprendizagem.

sistematizada, conforme critérios que definiam, na época, os papéis dos atores docentes.

As disciplinas escolhidas foram as de ateliês, ainda respeitando a proposta original dessa investigação, que tinha foco nas disciplinas consideradas “práticas”. Outro aspecto abordado como critério para essa escolha foi que, além do uso da imagem, os alunos daquela disciplina estariam sendo estimulados à produção artística e, hipoteticamente, a incidência de trabalhos visuais seria mais freqüente, uma vez que a minha atenção estava para a produção da imagem. Ainda naquele momento de definição de metas e ações para a etapa etnográfica, a representação dos alunos também era foco de análise. Como de praxe na pesquisa qualitativa, escolhas e cortes precisam ser feitos. Desse modo, a partir de certo ponto desse trabalho, excluiu-se a investigação da representação discente, concentrando-se apenas na ação/trabalho docente, cujos sujeitos são os tutores e professores formadores, principalmente.

Esse modelo de pesquisa etnográfica não requer transcrição de fala ou vozes dos colaboradores, pois a comunicação se faz, principalmente, através da linguagem escrita no ambiente virtual de aprendizagem. Neste caso, usarei a expressão *fala* para o que, na verdade, está em linguagem escrita no ambiente. Esses atores também podem se representar de outras formas: através da imagem, por exemplo. Essa primeira experiência aconteceu com intuito de reconhecer os modos de representação do trabalho docente, justapondo os dados em busca de similaridades e/ou divergências, ainda sob o teor de pré-análise.

Apenas para situar essa fase etnográfica, aquela formatação da interface do AVA-FAV, como descrita na *imagem 12* (p. 58), ainda não estava definida. Começo a percorrer o ambiente virtual a partir do primeiro período letivo, em que o aluno teve contato com o primeiro ateliê (linguagem bidimensional). Um diferencial do processo tradicional de pesquisa etnográfica, para esse tipo de observação no/do campo de pesquisa, é que posso, a qualquer momento, observar os fenômenos, indo, vindo e pesquisando os arquivos que ficam registrados no *Moodle*.

Essa flexibilidade do tempo me faz pensar em algumas perguntas: se não

vivo, simultaneamente, o processo, mas observo o que já aconteceu, conforme os registros gráfico-visuais nas interfaces, essa observação poderia ser classificada como participante? Onde está o meu convívio com os participantes? A minha pesquisa não estaria na fronteira entre a etnografia “tradicional” e a virtual?

Foram registrados e analisados fenômenos das seguintes disciplinas e seus respectivos pólos, em ordem cronológica<sup>51</sup> (considerando fenômenos os tipos de ações que caracterizam o trabalho docente, representadas sob a forma de imagem e texto – nesse período do curso, ainda não havia o uso de *podcasts* e vídeos no AVA):

<i>Disciplina</i>	<i>Polo</i>	<i>Pseudônimo do tutor</i>
Ateliê de artes visuais <b>Linguagem bidimensional</b>	Catalão	Tutor A
Ateliê de artes visuais <b>Linguagem tridimensional</b>	Catalão	Tutor B
Ateliê de artes visuais <b>Gravura</b>	Catalão	Tutor C
Ateliê de interdisciplinar de <b>História em quadrinhos</b>	Catalão	Tutor D

Tabela 5

***Disciplinas da primeira fase etnográfica***

No início do trabalho etnográfico, eu estava como tutor no polo de Catalão-GO, com a disciplina *Estágio Supervisionado I*, motivo que me levou a escolhê-la como campo de estudo, além de estar visitando aquela cidade durante as operações acadêmicas nos encontros presenciais, possibilitando, inclusive,

---

51 O sentido de cronologia é ressignificado nessa pesquisa, pois trata-se apenas de uma convenção de ordem de ações, pois a qualquer momento eu, como pesquisador, posso entrar no AVA e levantar dados, que ficam permanentemente registrados, tanto de disciplinas que já aconteceram, quanto as que estão em andamento.

anotações de campo e registros fotográficos.

Tais observações/registros/interpretações foram mantidas da maneira como foram escritas (sofreram posteriores revisões, que obedeceram ao teor primário, naturalmente) na época em que iniciei a fase etnográfica, propriamente dita. Nesse sentido, aposto num construtivismo metodológico que consegue descrever e interpretar o próprio trabalho investigativo e, ao mesmo tempo, sustentá-lo. Situação possível pela filosofia deste programa de pós-graduação, que considera nossas narrativas como elementos para a discussão e fundamentação no/do processo interpretativo, possibilitando uma construção metodológica que se desenha junto ao caminho investigativo.

A experiência no campo virtual aconteceu sob a sujeição de quaisquer interferências, mesmo que estas contrariassem as minhas mais íntimas expectativas.

Considerando que conhecimento e interpretação são termos inseparáveis (KINCHELOE, 2007), inicio meus relatos assumindo a posição de um pesquisador “*bricoleur*” (*op. cit.*, p. 102.), na medida em que os “*bricoleurs* dão muita atenção ao ato de interpretação na pesquisa, apreciando a distinção entre descrever um fenômeno e entendê-lo” (*id.*). Nesse contexto, o relato que se segue, de acordo com Hine (*op. cit.*), está para a observação das “formas em que se experimenta o uso de uma tecnologia” (p. 13).



**Tutor A – Polo Catalão**  
Etnografia: início em 23 de fevereiro de 2010

*Tutor A* inicia sua “fala” da seguinte maneira, intitulando sua comunicação como “imagens”:



**Imagem 34**  
*Fala do Tutor A*  
Mensagem de boas vindas e delineamento do processo didático da disciplina.

Algumas palavras do tutor necessitam ser destacadas (mas não descontextualizadas), em função das perguntas que sustentam esse processo etnográfico e do imaginário que vem sendo construído nesses ambientes de aprendizagem em rede: “jornada da alma”, “ruptura de conceitos”, “dialogar com o

passado”, “simbiose”, “experiências coletivas”, “aventura”, “livres”.

As palavras desse tutor pretendem construir uma imagem positiva de boas vindas para os alunos e demais atores desse início de semestre letivo e tentam configurar um ambiente tecnológico de ensino que dialoga com o passado, num vai e volta entre o antes e o agora. A expressão *jornada da alma* (talvez uma alusão ao filme *Jornada nas Estrelas*), por exemplo, poderia ser usada numa sala de aula presencial, mas com outros sentidos. Aqui a expressão se ressignifica, se localiza, ou melhor, “combina” com os novos sentidos das relações em rede.

Outras expressões, como “simbiose”, “aventura” e “ruptura”, por exemplo, contribuem para um universo novo que está sendo construído, juntamente com o aluno, já que esse processo de aprendizagem em rede não é estanque, mas cheio de imprevistos que exigem da equipe pedagógica pensar estratégias diferentes daquelas aplicáveis para o modelo presencial. O tutor em questão, que já tem uma experiência com ensino superior presencial, apropria-se de palavras que sustentam vários conceitos para a aprendizagem em rede como, por exemplo, “simbiose”, que também pode ser entendida como hibridização, contribuindo para um léxico da rede hipertextual que “está em constante construção e renegociação” (LÉVY, 1997, p. 25). Sobre os acordos e trânsitos nas relações virtuais e potencialidades hipertextuais, Lévy (*op. cit.*) ainda acrescenta:

Sua extensão, sua composição e seu desenho estão permanentemente em jogo para os atores envolvidos, sejam eles humanos, palavras, imagens, traços de imagens ou de contexto, objetos técnicos, componentes destes objetos, etc. (p. 25).

É necessário lembrar que, no início do curso (2º semestre de 2007), cada tutor tinha a liberdade de criar seus próprios *links*. Isso resultava em formatações de salas heterogêneas, causando um desconforto no interator em situar-se e organizar-se nas várias disciplinas que estavam cursando. Dessa forma, os registros iniciais (e, talvez, até o momento atual do curso, mas com menos freqüência) são metalingüísticos como, por exemplo, o seguinte apelo do *tutor A* (e, ao lado, um

passo a passo, espécie de tutorial criado pelo tutor para que o aluno aprenda a postar/publicar imagens no ambiente):



Imagem 35

**Tutorial do Tutor A**

Recado do tutor e parte do tutorial elaborado por ele para inserir imagens no ambiente.

Como se pode notar, até a escrita do tutor é semelhante aos diálogos e depoimentos em fóruns livres na internet, salas de bate papo, *blogs*, etc. Não há uma preocupação com a gramática padrão, contrastando com toda a formalidade e rigor acadêmicos (esse fato foi, inclusive, uma das preocupações da coordenação com o nível de qualidade acadêmica). Veremos que, com as análises das próximas disciplinas escolhidas para essa investigação, o cuidado com a língua vai se tornando mais acentuado, bem como com a própria estrutura gráfica da interface.

Seguindo esse processo de análise da página inicial da disciplina de ateliê bidimensional, outros fatores merecem ser destacados:

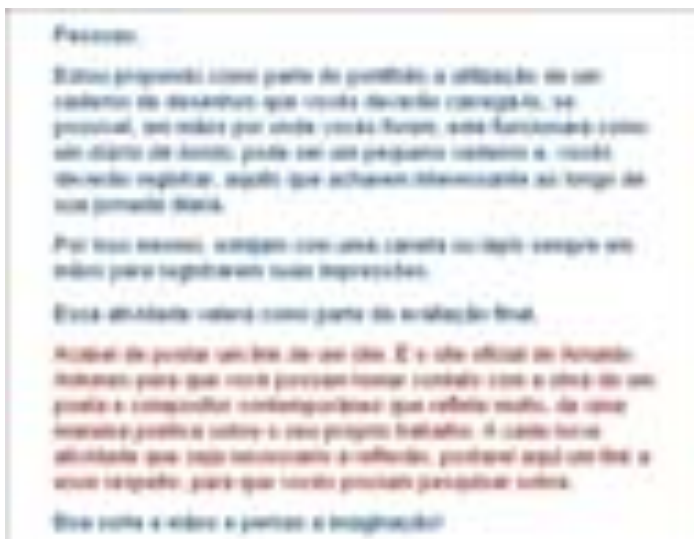


Imagem 36

**Recado do Tutor A - I**

Propostas de atividades e pesquisas sugeridas pelo tutor.

No primeiro parágrafo da fala do tutor, podemos notar que a atividade de ensino por ele proposta não se difere ao que estamos acostumados nas salas de ateliês do modelo presencial. O caderno de desenho, “diário de bordo”, caneta e lápis são instrumentos pedagógicos tradicionais e que aqui, apesar de todo o aparato tecnológico que o AVA proporciona, são reapropriados.

No parágrafo em vermelho, pode-se notar uma estratégia de “lincagem”<sup>52</sup> de um conteúdo acadêmico de ensino para um ambiente de acesso livre na internet, criando possibilidades hipertextuais para a pesquisa. A experiência escolar hipertextual não é, necessariamente, vivida num ambiente virtual de aprendizagem. Em muitos dos meus planos de ensino para os ensinos fundamental e médio, por exemplo, eu propunha tarefas a serem cumpridas através do repasse de endereços de sites hospedados na rede. Entre uma experiência e outra – o presencial e o virtual – o que se diferencia são as idéias de lugar: uma escola “na rede” e outra “conectada na rede”. Nos dois casos, a ideia de distância pode ser ressignificada através da “interconexão progressiva entre localidades diversas” (ANJOS, 2005, p. 13). As duas situações de ensino/aprendizagem são “abaladas” pelas possibilidades múltiplas de comunicação, através de uma “corrosão gradual das fronteiras simbólicas que as apartam” (*id.*). Nesse sentido, comunidades escolares estão sujeitas às intempéries tecnológicas e necessitam “refazer, contínua e criticamente, seus laços imaginados de pertencimento” (*ibid.*).

A fala destacada no quadro seguinte exemplifica uma polêmica do curso de artes visuais sobre a dificuldade da prática (como se a prática fosse apenas uma atividade braçal) para as disciplinas obrigatórias de ateliês. A fala do tutor é objetiva: “... onde executaremos exercícios, explorando e conhecendo os elementos básicos da linguagem visual: ponto, linha, forma e textura”. O projeto pedagógico para um curso superior a distância prevê a autonomia do estudo/prática e considera que essa distância entre instrutor e aluno não deve ser uma dificuldade, mas uma situação oriunda dos novos comportamentos da comunicação digital e que pode ser ressignificada e moldada aos novos tipos de relacionamentos de um sistema social

---

52 Expressão comum da linguagem na internet, mas que ainda não tem correspondente em português. Vem de link, por isso outros preferem escrever “lincagem”.

que muito depende da tecnologia.

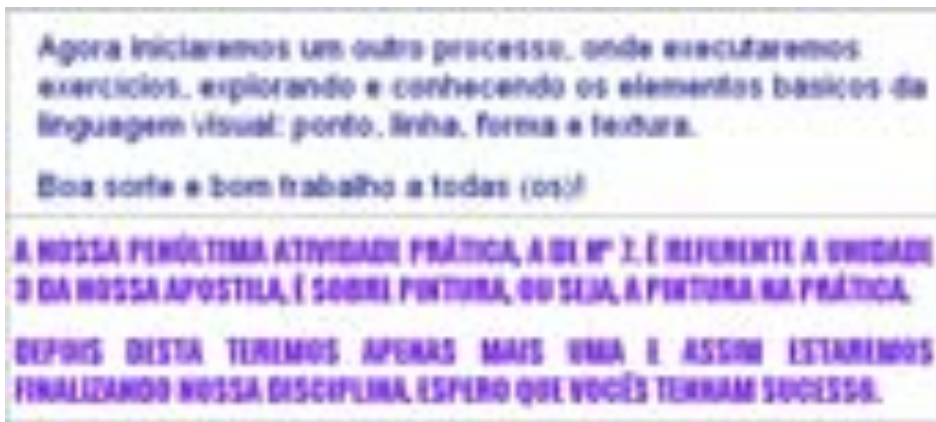


Imagem 37

**Recado do Tutor A – II**  
A prática no contexto da aprendizagem em rede: o que muda, afinal?

A imagem em movimento da *web cam*, por exemplo, é um recurso que pode amenizar o entendimento clássico de distância e fronteiras, pois possibilita, como vários filmes de ficção científica aspiraram nas salas de cinema, a conversa instantânea entre dois ou mais interlocutores que podem se ver, através de uma tela (ou interface). As *webconferências*<sup>53</sup> ou vídeo-aulas são outros exemplos que ressignificam e desterritorializam determinadas posições de conhecimento/poder. Dentre essas e outras ferramentas que possibilitam a versatilidade do conhecimento na rede (*Youtube*<sup>54</sup>, por exemplo), abaixo, uma sugestão de *link* como complemento da aula, postada pelo tutor, já no início do curso (1º semestre).



Imagem 38

**Recado do Tutor A – III**  
Link para pesquisa disponibilizado pelo tutor.

53 Conferências transmitidas em vídeos, que permitem a participação síncrona de pessoas, mesmo não estando no mesmo lugar, cidade ou país.

54 O *YouTube* é um site que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital. O *YouTube* utiliza o formato *Adobe Flash* para disponibilizar o conteúdo. É o mais popular site do tipo (com mais de 50% do mercado em 2006) devido à possibilidade de hospedar quaisquer vídeos (exceto materiais protegidos por *copyright*, apesar deste material ser encontrado em abundância no sistema). O material encontrado no *YouTube* pode ser disponibilizado em *blogs* e sites pessoais através de mecanismos (APIs) desenvolvidos pelo site. Fonte: Wikipédia: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>>, acesso em 25 de fevereiro de 2011.

Para compreender a dinâmica das atividades a distância, destaquei uma fala do *Tutor A* para exemplificar como acontece a realização de tarefas, sua postagem no ambiente e a discussão da produção no fórum:

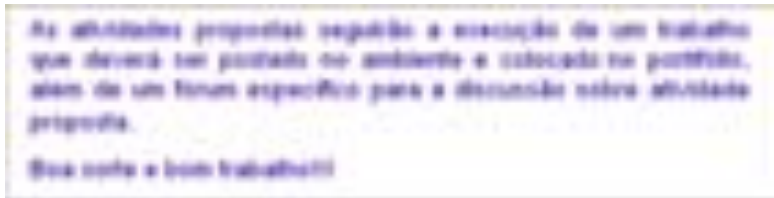


Imagem 39

**Recado do Tutor A – IV**  
 Dinâmica das tarefas.

Podemos perceber que situação similar acontece numa sala de ateliê do modelo presencial. Alunos e professores discutem um pré-projeto em sala, executam o trabalho em casa ou no próprio ateliê da universidade, registram o trabalho através de fotografias ou o transporta para o ateliê e, em seguida, são realizadas as discussões na forma oral. O que se diferencia no modelo a distância é que, na maioria das vezes, os trabalhos serão representados por fotografias que serão postadas nos ambientes e discutidas nos fóruns através da linguagem escrita.

Abaixo, a fala do *Tutor A* encerra suas atividades com o seguinte recado:

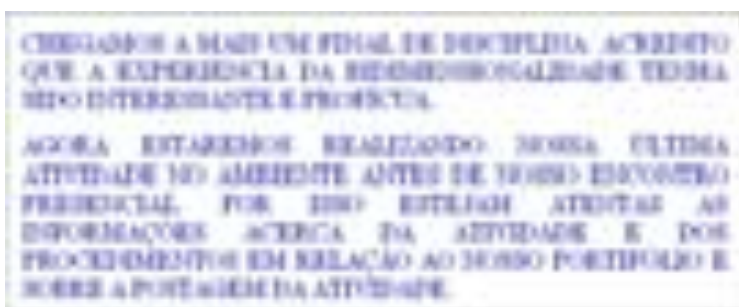


Imagem 40

**Recado do Tutor A – V**  
 Mensagem de encerramento das atividades

O exemplo acima ajuda a ilustrar a dinâmica do modelo de ensino da FAV-EaD. Depois de várias atividades e discussões realizadas durante o semestre letivo, aconteceram pelo menos 2 encontros presenciais nos respectivos pólos. A fala acima prepara os alunos para o último encontro daquela disciplina, que prevê a realização de trabalhos com a presença de alunos e tutores no ateliê do polo de apoio presencial.

Na *imagem 41*, podemos observar a fala da professora formadora dessa disciplina, convidando os alunos a participar da criação de um protótipo de “galeria virtual”. Importante notar que, desde o início do curso, já havia uma preocupação com o banco de imagens, com a publicação dos trabalhos, o acesso às produções, enfim, uma maneira de expô-las, como acontece nos corredores, murais e galerias de uma escola de arte convencional.

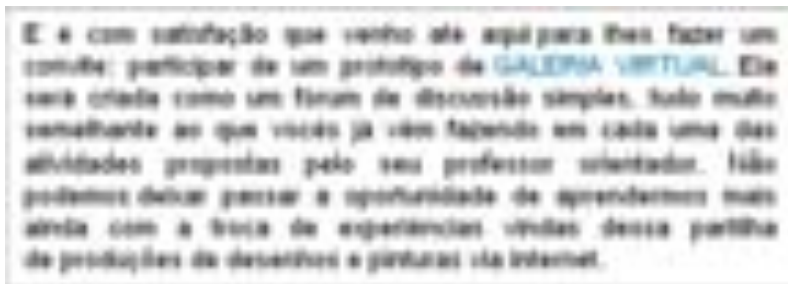


Imagem 41

**Recado da professora formadora**

Incentivo à criação de um espaço para exposição virtual dos trabalhos bidimensionais.

A galeria de imagens só se efetivou no 3º período do curso. Este fato exemplifica como o processo de educação em rede na Faculdade de Artes Visuais da UFG é colaborativo, recebendo influência de alunos da graduação, do mestrado, de outras unidades da UFG e de outras universidades brasileiras. Nenhum modelo/atividade é proposto como fechado, mas suscetível a interferências, adaptações ou mesmo à sua própria exclusão. Como se pode notar, a professora formadora da disciplina, em sua fala acima, justifica que a galeria irá começar no formato de um fórum (o fórum, neste momento do curso, já era uma atividade rotineira dos alunos que, antes mesmo dessa proposta, já postavam imagens em seus depoimentos). O experimentalismo, como se percebe, é uma constante nesse modelo de ensino.

A professora formadora encerra sua fala da seguinte forma: “Obrigada a todos! Essa GALERIA VIRTUAL PILOTO certamente servirá para que futuramente nosso curso de Licenciatura em Artes Visuais/EAD ganhe espaços para mostrar os trabalhos práticos dos alunos, os quais certamente demonstram os belos avanços e aprendizados de todos vocês.” Podemos perceber na fala da professora formadora o peso do sentido de ateliê, pela expressão “trabalhos práticos”, esquecendo-se, no entanto, de mencionar que junto à prática sempre há a reflexão.

**Tutor B – Polo Catalão**

Etnografia: início em 24 de fevereiro de 2010

Início o registro etnográfico da segunda sala de aula virtual, que aconteceu no segundo semestre do curso: *Ateliê de artes visuais – linguagem tridimensional*. É também nessa época que vivencio a primeira experiência do trabalho docente no AVA, assumindo a disciplina *Matrizes culturais da arte no Brasil*, para o polo de Cezarina-GO.

O AVA recebeu uma reestruturação gráfica e uma racionalização da navegação, que muitas vezes era redundante ou faltava algum *link* em determinado lugar, ou algum tipo de mecanismo sem função, ou que dificultava o andamento do curso. Como mencionado, fiz parte desse trabalho, colaborando para uma “ordem” que facilitasse a comunicação entre professores, tutores, alunos e coordenadores da licenciatura em artes visuais. Tentamos criar alguns ícones que sinalizassem as salas, bem como limitar a abertura de vários fóruns de discussão, pois o aluno ficava perdido em meio a tanta opção e, por vezes, seu comentário era postado no lugar errado, quebrando a lógica da interatividade que a EaD necessita.

A partir de agora, a observação/análise da página principal das 4 disciplinas de ateliê investigadas será mais curta, pois aquela livre customização das salas, a partir desse semestre, foi monitorada, resultando numa sintetização das informações na *home page* das disciplinas.

Houve uma resistência inicial por parte dos tutores, principalmente à essa limitação para a formatação das salas. Propusemos limites para fontes tipográficas, novos tamanhos e cores. Limitamos a abertura de tópicos (capítulos), que eram graficamente representados por uma tarja azul horizontal. Monitoramos o uso da língua padrão, enfatizando a necessidade de preservar o ambiente acadêmico e de pesquisa. O *layout* das salas, a partir do segundo semestre do curso, ficou da

seguinte forma:



Imagem 42

**AVA-FAV reestruturado em 2008**

Busca pela legibilidade e racionalização da informação no ambiente *online*.

É perceptível, nesse segundo momento do curso, a sistematização das atividades e o esforço da equipe pedagógica em unificar graficamente o sistema de ensino, com o intuito de uma comunicação clara entre a FAV-EaD, alunos e professores. As atividades começaram a ficar mais objetivas – o que não significa que as dificuldades dos alunos diminuíram, pois essa objetividade sistematizava nosso trabalho. Por outro lado, os alunos sentiam a falta daquela redundância, pois estavam acostumados com a repetição da mensagem do modelo de ensino presencial.

Alguns alunos também reclamaram dessa “nova ordem” no AVA, não compreendendo que as soluções encontradas partiram de princípios do *design*

*instrucional*, aliadas à experiência em educação da equipe pedagógica e à colaboração de designers gráficos graduados nessa mesma instituição, bem como de outros profissionais ligados à área da ciência da computação, comunicação social, dentre outras. Essa “nova ordem” nunca pretendeu ser a solução final, pois sofreu outras variações e, até os nossos dias de curso, continua sendo estudada e alterada na busca de uma comunicação eficaz entre os sujeitos aprendentes.

O fluxo de imagens é fundamental num curso que forma professores de artes visuais. Pode perceber a preocupação com a experiência do olhar, conforme *item 1* da atividade abaixo, quando o tutor solicita ao aluno que pesquise o banco de imagens em anexo.



Imagem 43

**Atividade de ateliê tridimensional**

Proposta de atividade, já sob os moldes da primeira reestruturação do modelo pedagógico e princípios de *design instrucional*.

Podemos notar, também, como a atividade é formatada no sistema passo a passo. Outro ponto pertinente é que o aluno é instigado a experimentar sua produção e “não se contentar com as primeiras idéias que surgem”. É estimulado, também, a refletir sobre seu objeto tridimensional, fazendo uma análise escrita e produzindo fotografias de seus trabalhos para postagem no ambiente de aprendizagem, apesar de, naquele momento, o AVA ainda não contava com uma

ferramenta específica para postagem e visualização das imagens produzidas pelos alunos.



Imagem 44  
**Orientação para atividade online I**

Pensar a prática no curso de artes visuais, ou qualquer outro a distância, ainda causa um certo desconforto, mediante a crença que a prática só poderia acontecer na relação *tête-a-tête*<sup>55</sup>, ainda sob os princípios daquele professor “transmissor” do conhecimento. Nesse contexto, e pensando sobre o manuseio do objeto artístico, a fala do *Tutor B*, na *imagem 44*, exemplifica um cuidado com a sugestão de ações para a execução da atividade. A necessidade de realizar esboços antes da execução dos trabalhos é incentivada pelo tutor, assim como acontece com o ateliê do modelo presencial. Até o momento, nenhum outro recurso para a realização de atividades de ateliês, além da linguagem escrita e exemplos de imagens, foi usado. Em um momento mais recente do curso, perceberemos que os tutoriais em vídeo serão produzidos por professores da FAV e postados no AVA.

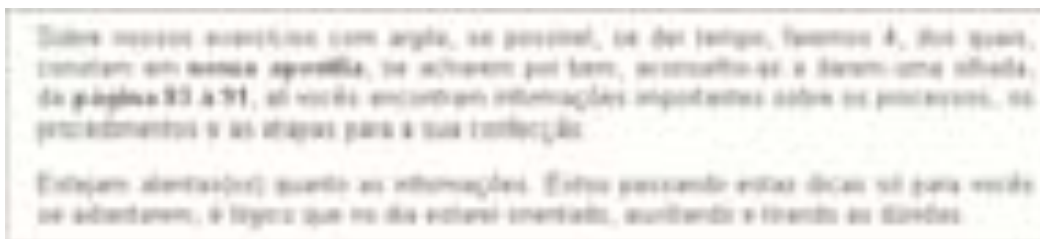


Imagem 45  
**Orientação para atividade online II**

O recorte anterior é uma prévia do encontro presencial do ateliê de linguagem tridimensional. A fala do *Tutor B* faz conexões com o livro do curso (material impresso) e prepara os alunos para as atividades programadas para as aulas de ateliê, nos polos. O material impresso é necessário para essa situação de ensino que vivenciamos na FAV, pois, em função da dificuldade de muitos alunos em acessar a rede, principalmente aqueles que habitam a zona rural, o livro pode se reverter, em alguns momentos, no principal material pedagógico. Essa realidade

55 Expressão francesa, usual em nossa cultura, que quer dizer “face a face”.

pode não retratar outras experiências em EaD no Brasil, pois algumas universidades credenciadas ao projeto UAB utilizam, majoritariamente, artigos digitais de texto.

A objetividade na comunicação escrita, nessa disciplina de ateliê, bem como nas outras, é fundamental. Essa postura gerou modelos “passo a passo” para a construção de tarefas, como se pode perceber no fragmento abaixo:

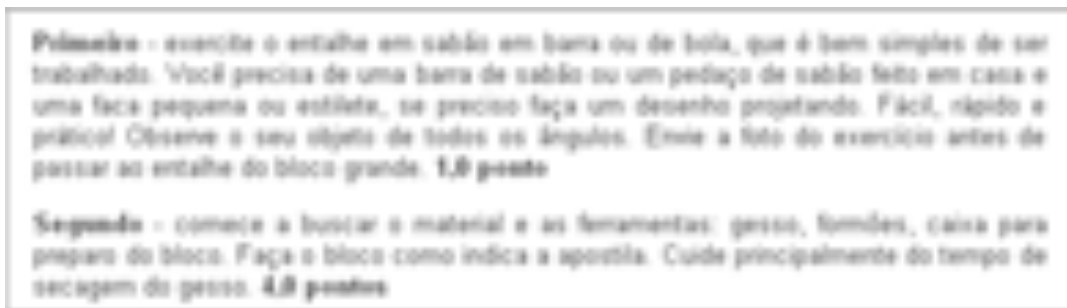


Imagem 46

**Passo a passo para realização de atividade.**

Imagem 23: modelo de atividade passo a passo.

Ainda nesse mesmo quadro de atividades, aparece a primeira referência visual da disciplina, uma escultura de *Henry Moore*:



Figura 47

**Escultura de Henry Moore**  
 Primeira referência visual na home page da disciplina.

Os trabalhos da disciplina no AVA se encerram com uma referência ao próximo encontro presencial e um alerta para o cuidado com os materiais que serão utilizados para as atividades de ateliê no polo. Note-se que a dinâmica da aprendizagem é muito semelhante ao modelo presencial de ensino, no que se refere aos materiais e às ações de execução do objeto artístico:

Para o nosso próximo encontro presencial levem os trabalhos em gesso para completarmos a obra, se for o caso e a avaliação. Levem as ferramentas que possuem: martelo, formão, faca, lixa, lima... Levem materiais diversos para que possamos trabalhar com a idéia dos objetos.

Imagem 48

**Orientações para o encontro presencial**



**Tutor C – Polo Catalão**

Etnografia: início em 25 de fevereiro de 2010

A interface gráfica da disciplina começa com a *imagem 49*, tarja ilustrativa e identificadora, cuja aplicação dá continuidade aos trabalhos desenvolvidos pela equipe técnica de reestruturação da plataforma da qual fiz parte. Lembrando que, mesmo me afastando da equipe, depois que ingressei no mestrado, continuei realizando trabalhos de ilustração, como a criação de rótulos das novas disciplinas semestrais, conforme ilustrado abaixo:



Imagem 49

**Rótulo do Ateliê de Gravura**

A formatação gráfico-visual de cada quadro/semana obedeceu à essa ordem: unidade do livro e identificação da semana (“Unidade II, semana 2”), imagem ilustrativa e *links* de fóruns de discussão, atividades ou de endereços de sites na internet.

Sob um olhar abrangente, a interface da página principal dessa disciplina de ateliê, nessa seqüência de análise, apresenta um maior número de imagens. Não

que essa quantidade seja significativa, mas se o fluxo dessas imagens e seus caminhos nesse processo de aprendizagem estariam auxiliando as discussões nas atividades, era uma questão que também me preocupava nessa fase etnográfica. Como exemplo disso, a imagem postada a seguir:



Imagem 50

*Imagem postada pelo Tutor C*

A imagem acima aparece na primeira unidade da disciplina. Foi postada pelo tutor sem referência de autor, apenas com a legenda “monotipia colorida”. Não há texto escrito sob a imagem e nem definição do que seja monotipia. Cabe salientar que tais definições estão no livro base da disciplina. Como essa primeira etapa de análise se limitou apenas à observação/interpretação das páginas principais de cada disciplina, não trago para este relato possíveis conexões do conteúdo “monotipia” com os fóruns de discussão.

Há, no entanto, uma seqüência de imagens que abre cada semana da disciplina (este módulo curricular, pelo menos nessa sala, foi dividido em semanas, num total de 16 semanas). Até a 7ª semana, imagens serviram de ilustração para o início das atividades de cada tema/tarefa. Os títulos (que são destacados sobre uma tarja azul) não mencionam o conteúdo, apenas sinaliza a semana e o número da ação/atividade corrente. Na página principal, ao contrário do que acontecia na primeira disciplina de ateliê (linguagem bidimensional), em que a comunicação escrita do tutor era intensa e caracteristicamente informal, percebo uma prevalência da imagem. Até a 7ª semana foram postadas na página principal as seguintes imagens (as imagens ilustradas abaixo foram justapostas em um único quadro em

função da diagramação deste texto. No site da disciplina, elas estão posicionadas verticalmente, de acordo com o lançamento de cada semana.):



Imagem 51

**Gravuras como referência**

Imagens que ilustram os quadros de cada semana de atividades do semestre, da semana 2 à 7, com exceção da semana 6, que não teve imagem ilustrativa.

Observando a mesma disciplina de outros polos, concluí que essa lógica gráfica foi sugerida e discutida entre coordenação, professor-formador e tutores, em função da visível unidade entre as salas dos diferentes polos. Nesse período/semestre de curso, ao observar outras salas, polos e disciplinas, percebi uma atenção maior para as imagens. Este é o semestre letivo seguinte ao primeiro que sofreu uma reestruturação, como já foi ilustrado. Percebe-se uma uniformização de trabalho e uma ordem gráfica e de conteúdo que auxilia a própria coordenação do curso, alunos, tutores e professores formadores.

A partir da semana 8, pude perceber algumas interferências/modificações

gráficas feitas pelo do tutor naquela ordenação visual mencionada, como alguns recados para o aluno, como prazos de entrega de trabalho:



Imagem 52

**Recado resumido do Tutor C**  
 Os recados, nessa etapa, são mais sintéticos, em função dos projetos de enxugamento das informações na *home page* das disciplinas.

Esse tipo de recado do tutor segue até o término da disciplina. Outras imagens foram postadas no final da página principal, como se pode observar na seqüência: gravura de *Rembrandt*, sinalizando o conteúdo “gravura em metal” e um estêncil de *Kansuke Akauke*, sinalizando o conteúdo “estêncil”.



Imagem 53

**Gravuras postadas pelo Tutor C**

Da esquerda para a direita: alunas em ateliê de gravura no polo; estêncil de *Kansuke Akauke* e gravura em metal de *Rembrandt*.

Não há na página principal qualquer comentário do tutor a respeito das imagens (como já mencionado, essa conexão poderá acontecer nos fóruns de discussão). O que existe é uma coerência da imagem com o conteúdo trabalhado na respectiva semana como, por exemplo, a *imagem 53*, que mostra alunas produzindo no ateliê de gravura do polo, visto que o encontro presencial estava próximo.

Finalizando a disciplina, temos a seguinte imagem ilustrando o conteúdo

“estampa digital”, que serve para ilustrar a atividade proposta: “produzir uma imagem digital a partir de uma imagem gráfica produzida por vocês durante a nossa disciplina. Leiam atentamente as instruções e bom trabalho!”.<sup>56</sup>



Imagem 54

**Gravuras postadas pelo Tutor C - II**

Trabalho digital, de origem desconhecida, a partir de imagens da História da Arte, publicado pelo tutor.

A disciplina se encerra com uma fala (*imagem 54* - não é possível identificar se é do professor formador ou do tutor) que incentiva a atuação profissional do professor como “multiplicador” e faz referência ao “saber adquirido”:

---

<sup>56</sup> Fala do *Tutor C*, postada na semana 14.

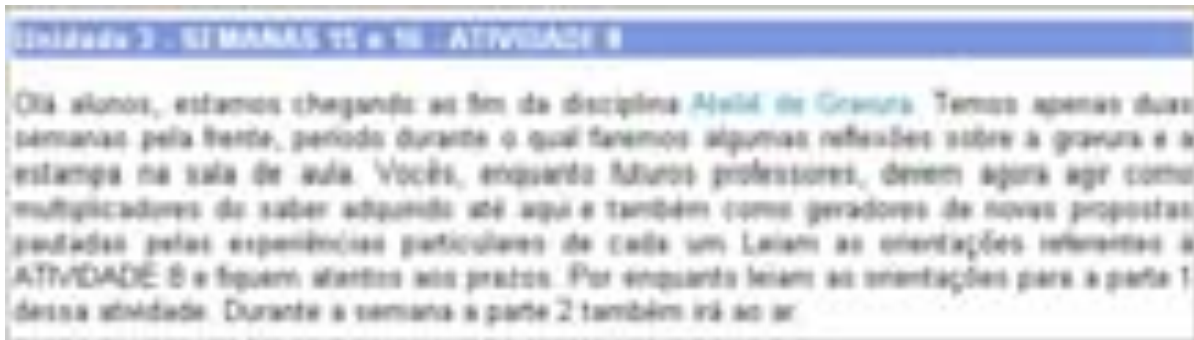


Imagem 55

**Fala final do Tutor C**

Uma vez que estamos lidando com o fluxo de saberes, sobreposições de idéias, busca pela aprendizagem e não apenas o “ensino”, a expressão “saber adquirido” não se revela incoerente com a proposta de aprendizagem em rede? A expressão “adquirido” não aprisiona o saber em um único sujeito? Esses desencontros nos discursos dos tutores exemplificam, talvez, aquela primeira situação do trabalho docente, como interpretado na p. 72, em que suas interferências eram, de certa forma, mais autônomas. Os conceitos de rizoma e rede hipertextual não são deixados em segundo plano, reforçando um meio/método de aprendizagem ainda muito arraigado no sistema do “professor que ensina” e do “aluno que aprende”? A ênfase da fala “multiplicadores” não é derrubada pela expressão “saber adquirido”? Nesse sentido, busco referência no texto de Guimarães *b* (2008), que prevê a formação de professores de uma forma colaborativa, rizomática e aberta:

Na situação de professores ou alunos de artes, necessitamos exercitar as capacidades de flexibilidade, de adaptação e de mudança, pois na investigação de processos artísticos temos um ponto de partida, mas não exatamente um ponto de chegada. Quanto aos conceitos, passamos, na contemporaneidade, a entender que são construções temporárias, que não existem grandes verdades a respeito da arte, nem mesmo uma unanimidade do que exatamente venha a ser arte (...) Capacidade de mudança e de adaptação são requisitos da aprendizagem em artes, pois a base dessa aprendizagem é a pesquisa e a investigação (p. 51).

As atividades da disciplina se encerram com a seguinte imagem, ilustrando a atividade “artes gráficas na sala de aula”:



Imagem 56

**Última imagem**  
**postada pelo Tutor C**  
Exemplos de fanzines.



#### **Tutor D – Polo Catalão**

Etnografia: início em 28 de fevereiro de 2010

Do primeiro ateliê analisado até este, podemos perceber uma grande diferença, tanto de estrutura pedagógica quanto gráfica, visto que as duas não se separam, pois nesse processo uma complementa a outra. Na primeira disciplina, ateliê bidimensional, havia uma liberdade de formatação gráfica do AVA, o que, na verdade, era um reflexo de um curso que estava se estruturando, inclusive, com condições frágeis para funcionar e atender uma primeira demanda de mais de 450 alunos.

Depois de uma fase de “alfabetização” no AVA, há uma notável interferência gráfico-visual dos tutores no ambiente de aprendizagem, mas agora de uma forma sistematizada, o que reflete uma etapa mais amadurecida da ação/performance docente. Não desfazendo a configuração gráfica padrão e de navegação no AVA, os

tutores começam a customizar suas salas, compondo uma aparência diferente em relação às demais disciplinas cursadas no mesmo período.

*Tutor D* dá boas vindas aos alunos através de uma personagem de história em quadrinhos. O tutor inicia um diálogo, transfigurando-se em desenho de HQ:



**Imagem 57**  
**Boas vindas – HQ**  
 Mensagem de boas-vindas da tutora, que se personificou para se comunicar com os alunos.

A tutora cria um vínculo com o aluno através da imagem, apropriando-se dos recursos da história em quadrinhos e criando uma ambientação para a própria disciplina, sob uma espécie de exercício metalingüístico. Nesse AVA, em específico, não há qualquer outro tipo de imagem a não ser a seqüência da “história” que o tutor começa a contar. A disciplina foi dividida em 17 semanas e para cada uma foi elaborada uma tira dessa seqüência para a comunicação verbal e visual entre “professor” e aluno. Abaixo de cada tira, há uma seqüência de *links* para as atividades da disciplina, seguindo o mesmo padrão de formatação gráfico-visual das demais “salas de aula” daquele mesmo período letivo.

A fala do tutor aparece no preenchimento dos balões. Assim como a narrativa é uma premissa das histórias em quadrinhos, neste momento do curso, a forma narrativa protagoniza, também, a mediação. Neste momento, há uma simbiose entre a linguagem dos quadrinhos e a própria formatação da ação docente do tutor,

ancorados em discursos narrativos que, como objetos de análise para a pesquisa qualitativa, permitem, conforme Martins e Tourinho (2009), que o investigador debruce-se não apenas sobre as questões existenciais dos sujeitos, mas em questões epistemológicas para auxiliar o processo de interpretação das subjetividades e suas formas expositivas, enquanto manifestações de práticas culturais.

Abaixo, exemplo da “semana 1”:



Imagem 58

**Quadrinhos –  
semana 1.**

As interferências do *Tutor D* aconteceram sob a forma de quadrinhos, até o final da disciplina. De acordo com o depoimento da própria tutora, em entrevista narrativa, ela utilizou recursos *online* limitados para a criação, não permitindo muita variação do desenho. Por esse motivo, seu personagem foi representando com pequenas alterações de cor da roupa ou de movimento dos olhos. Sendo assim, relacionei todas as imagens em um único quadro, enumerados de 1 a 12 e, em seguida, a transcrição das falas de cada tira.

O processo de copiar o conteúdo de cada balão para um editor de texto exigiu-me a criação de algumas normas de transcrição, diferentes do processo

convencional de transcrição de conversas gravadas em arquivos de áudio, como acontece nos trabalhos etnográficos usuais. As normas apenas foram definidas durante o exercício da cópia/transcrição, quando comecei a perceber que a linguagem dos quadrinhos era bem diferente da linguagem escrita discursiva e que, qualquer tipo de interferência textual, como uma vírgula, espaçamento entre letras ou linhas, descaracterizaria a forma do balão, que no conjunto com a mensagem escrita compõe uma única imagem. O texto também foi tratado como imagem. Procurando manter a fidelidade de cada conteúdo, estabeleci as seguintes normas: a) as letras em caixa alta procuram manter uma proximidade com o tipo de formatação textual escolhida pelo *Tutor D*, ao preencher o balão da HQ; b) cada barra ( / ) sinaliza a mudança de linha da escrita, como representado no balão; c) respeitei a ortografia e pontuação, como estavam no balão; e) a mudança de balão é sinalizada por dois asteriscos (\*\*).



Imagem 59

**Quadrinhos do Tutor D**  
Comunicação do *tutor A* com os alunos, através de quadrinhos.

Abaixo, a transcrição das falas de cada tira:

1. COMEÇAREMOS A SEMANA COM / UM POUCO MAIS DE LEITURA / DA NOSSA APOSTILA: / UNIDADE I / 1.3. OS ELEMENTOS QUE / COMPÕEM A LINGUAGEM DAS / HQS EM SUPORTE PAPEL. / 1.4 OS QUADRINHOS E SUAS / DIFERENTES MANIFESTAÇÕES / MUDIÁTICAS.
2. LEITURA BÁSICA DA SEMANA: / UNIDADE I: / 1.5. AS RELAÇÕES DAS HQS / COM O TEATRO, CINEMA E / TV / 1.6. OS FANZINES: / EXPERIMENTALISMO E / LIBERDADE DE EXPRESSÃO
3. TURMA, / VAMOS ENTRAR NA UNIDADE II DE / NOSSA APOSTILA, LENDO OS / TOPICOS: / 2.1 HQS UMA ARTE CONSOLIDADA / 2.2 O QUE SÃO HISTÓRIAS EM / QUADRINHOS AUTORAIS? / E INICIAREMOS A CONSTRUÇÃO DE / UMA NOVA HQ, QUE SERÁ / ORGANIZADA, POSTERIORMENTE, / COMO UMA FANZINE COLETIVO DE / NOSSO PÓLO. / VAMOS CAPRICHAR!
4. PESSOAL, / INICIEMOS A SEMANA COM A / LEITURA DA APOSTILA: / UNIDADE II / 2.3 AS HQS AUTORAIS NO / BRASIL. / 2.4. QUADRINHOS AUTORAIS / BRASILEIROS: A LINHA / POÉTICO-FILOSÓFICA.
5. TURMA, / AS LEITURAS DA SEMANA SÃO DA / UNIDADE III: / 3.1 HISTÓRIA EM QUADRINHOS E / PROCESSO CRIATIVO. / 3.2. GAZA E OMS. / 3.3. GAZY ANDRAUS E O “RETORNO / EVOLUTIVO” (LEIAM PRIMEIRO A HQ E / DEPOIS, O TEXTO EXPLICATIVO). / UTILIZAREMOS, TAMBÉM, MATERIAL / (ENTREVISTAS E PORTFOLIOS) / DISPONIBILIZADO NO PÓLO, PORTANTO / PROCUREM A TUTORA COM UMA MÍDIA / VIRGEM PARA REALIZAR A CÓPIA. / BONS ESTUDOS!
6. NOSSA LEITURA / DESSA SEMANA: UNIDADE III / 3.4 EDGAR FRANCO - / HIGHTECH OU / UM ALERTA / SOBRE A PERDA / DA INTEIREZA! \*\* E CONTINUAREMOS / A CONSTRUÇÃO / DA HQ TEMÁTICA / PARA / FINALIZAÇÃO A / PARTIR DA AULA / PRESENCIAL. / BONS ESTUDOS!
7. TURMA, / UMA NOVA ATIVIDADE / ESTÁ SENDO / LANÇADA MAS VAMOS / CONCENTRAR / NOSSOS ESFORÇOS / NA FINALIZAÇÃO DA / HQ TEMÁTICA, PARA, / SÓ DEPOIS, INICIAR / A SEGUINTE.
8. TURMA, VAMOS / TRABALHAR NA / ATIVIDADE 3, UMA / HQ AUTORAL / UTILIZANDO / TÉCNICAS / EXPERIMENTAIS DE / FINALIZAÇÃO. / MAS TEMOS AS / ATIVIDADES DE / LEITURA E / INTERAÇÃO, / TAMBÉM... \*\* UNIDADE IV: / 4.1. QUADRINHOS / E COMPUTADOR, UM / POUCO DE / HISTÓRIA. / 4.2. AS HQS NA / REDE INTERNET.
9. NOSSA LEITURA DA / SEMANA SERÁ, DA / UNIDADE IV, OS / TÓPICOS: / 4.3. HQTRÔNICAS: OS / CÓDIGOS QUE / COMPÕEM ESSA NOVA / LINGUAGEM. / 4.4. HQTRÔNICAS / BRASILEIRAS.
10. PESSOAL, / ESSA SEMANA, / VAMOS LER, / DA UNIDADE IV: / 4.5. PROCESSO / CRIATIVO DE / HQTRÔNICAS: ARIADNE / E O LABIRINTO / PÓS-HUMANO.
11. NESTA SEMANA, A / PARTIR DO MESMO / TEXTO BASE, TEREMOS / NOVAS ATIVIDADES: / - HQ INTERDISCIPLINAR / - FINAL ALTERNATIVO / PARA “ARIADNE E O / LABIRINTO / PÓS-HUMANO. / BONS ESTUDOS!
12. TURMA, / NESSA SEMANA, / CONTINUAREMOS / TRABALHANDO NA / ATIVIDADE COM A / HQTRÔNICA “ARIADNE E O / LABIRINTO PÓS-

HUMANO. / E TAMBÉM COM A / ATIVIDADE / INTERDISCIPLINAR COM / HISTÓRIA DA ARTE. / VAMOS CAPRICCHAR!

A experiência de etnografar a disciplina *Ateliê Interdisciplinar de História em Quadrinhos* com o *olhar escaneante* do designer/professor/pesquisador deflagrou a necessidade de também “vasculhar” as outras 8 salas da mesma disciplina, cada uma de um polo diferente. Essa disciplina, em especial, teve um caráter metalingüístico, em que o tutor ou tutora, convertendo-se num personagem de HQ, mediava a aprendizagem sobre história, conceitos, tipos e técnicas da linguagem dos quadrinhos. É neste momento, em particular, que a representação – ou autorrepresentação – docente acontece em seu sentido literal: o tutor que, além dos aparatos usuais do AVA, estava envolvido no processo de representação de si mesmo, através da escolha de personagens humanos, zoomórficos, andróginos, cômicos, etc.

Dando continuidade ao *escaneamento* das interfaces de *História em Quadrinhos* no AVA, parti para a observação das outras salas/polos da mesma disciplina. A ação, num primeiro momento, foi de reconhecimento, como se estivesse passeando por um campo físico de pesquisa, sentindo o ambiente, o “fluxo de pessoas”, suas relações sociais, etc. Depois de percorrer essas outras salas da disciplina *Quadrinhos*, notei que nem todos os tutores criaram um personagem (avatar). Dentre os 9 tutores, 8 criaram o personagem e 4 deram continuidade às tiras até o encerramento do curso. Abaixo, o personagem do professor formador da disciplina e um exemplo de cada um dos personagens/tutores, dos outros 8 polos:



Imagem 60

**Personagem do  
professor formador**



Imagem 61  
Personagem do tutor de Alto Paraíso-GO



Imagem 62  
Personagem do tutor de Goianésia



Imagem 63  
Personagem do tutor de São Simão-GO



Imagem 64  
Personagem do tutor de Formosa-GO



Imagem 65  
Personagem do tutor de Alexânia-GO



Imagem 66  
Personagem do tutor de Uruana-GO



Imagem 67

**Personagem do tutor  
de Aparecida de  
Goiânia-GO**

As imagens 59 a 66 são exemplos de como o professor formador e o tutor dessa disciplina mantiveram o diálogo com os alunos no AVA. Mesmo trabalhando com a mesma disciplina, cada ilustração era independente, não revelando uma comunicação visual entre uma sala e outra. O tutor estava livre para criar seu personagem e compor as tiras, bem como a linguagem que iria usar com os alunos. Nem todos deram sequência ao processo de representação em HQ, apenas os tutores das *imagens 60, 62, 64*, além da tutora da *imagem 58*.

Pude perceber que ação etnográfica no ambiente virtual, além de um trabalho minucioso do pesquisador, requer, também, habilidades com as ferramentas digitais, como: manipulação de *softwares* gráficos, tratamento de imagens, arquivamento de documentos digitais, etc. Nesses momentos, atribuições do professor/pesquisador e designer gráfico se fundem e se reverterem em ações conjuntas inerentes à natureza da etnografia virtual. Ao percorrer um campo de investigação – a *home page* da disciplina História em Quadrinhos, por exemplo – o registro acontecia da seguinte forma: 1) *Reconhecimento* – visualização e leitura de toda a *home page*; 2) *Anotação* – desenho de um esquema dos pontos coerentes com o tema de pesquisa; 3) *Registro* – descrição dos processos de aprendizagem, num editor de texto; 4) *Captura* – cópia de imagens do AVA, importação para um *software* gráfico e formatação padrão (moldura, legenda, recorte – lembrando que, na “etnografia presencial”, também acontecem recortes do campo de pesquisa, através do olhar de quem fotografa ou filma). Nos exemplos abaixo, cópia de todas

as tiras utilizadas pelos tutores da disciplina *História em Quadrinhos*, respeitando o seguinte critério: somente aqueles que deram sequência às tiras até o final da disciplina.



Imagem 68  
*Tiras do tutor de São Simão-GO*



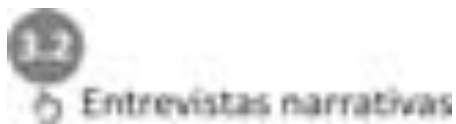
Imagem 69  
*Tiras do tutor de Alto Paraíso-GO*



Imagem 70  
*Tiras do tutor de Alexânia-GO*

Na captura das *imagens 67, 68 e 69*, que tratam, cada uma, de uma coletânea de várias imagens numa só – editadas num *software* gráfico, o *Corel Draw* – não houve recorte de detalhes, mas a cópia fidedigna, como publicada/postada no AVA.

Apenas relebrando, o *escaneamento* desses ambientes virtuais aconteceram apenas em suas *home pages*, não se aprofundando nos fóruns de discussões, onde os fenômenos são mais densos no que se refere às relações docente/aluno/aprendizagem.



A partir da experiência etnográfica nessas salas virtuais – os ateliês bidimensional, tridimensional, gravura e quadrinhos (nessa última, um pouco mais amplo, pois outras 8 salas foram investigadas) – despertou a necessidade de conversar com aqueles tutores do grupo de quadrinhos, com foco para aqueles que mantiveram a sequência das tiras, até o encerramento da disciplina.

Neste momento da pesquisa, eu estava fora do Brasil, como *exchange student*<sup>57</sup> na *University of Cincinnati (UC) - OH*, mediante um acordo interinstitucional entre a FAV-UFG e o DAAP (*Department of Design, Art, Architecture, and Planning*) daquela universidade. Nesse período de 5 meses em *Cincinnati*, tive experiências com outras pesquisas, alunos e professores da pós-graduação em arte/educação e também a de cursar uma disciplina, na modalidade a distância, no *College of Education*<sup>58</sup> da UC. Foi também nessa universidade que tive conhecimento de várias publicações sobre educação a distância, muitas delas citadas nesse texto.

Naquele período, dando continuidade à pesquisa, fiz uma tentativa em

---

57 Estudante de intercâmbio.

58 Faculdade de Educação.

desenvolver entrevistas-narrativas com os tutores selecionados. A distância, no sentido físico da palavra, foi um empecilho para realizar essa etapa, pois numa “conversa” por *e-mail*, mesmo tentando várias vezes, eu não conseguia de todos a disponibilidade para a colaboração com o projeto. Essa situação provocou algumas perguntas. Primeiro, por que não deu certo? Segundo, como seria possível transferir a experiência da entrevista narrativa, com todas as nuances da oralidade, para outras formas de comunicação, sobretudo através das interfaces?

John Creswell (2007), aponta alguns procedimentos de coleta na pesquisa qualitativa, dentre eles, a entrevista:

o pesquisador conduz entrevistas face a face com os participantes, entrevista os participantes por telefone ou faz entrevistas com grupos focais, com 6 a 8 entrevistados em cada grupo. Essas entrevistas envolvem poucas perguntas não-estruturadas e geralmente abertas, que pretendem extrair visões e opiniões dos participantes (p. 190).

Com base nesse conceito, o imaginário “face a face”, para que se proceda a entrevista narrativa, parece ser uma premissa, apesar do autor sugerir a entrevista por telefone. Em ambos os casos, há uma simultaneidade na interlocução das mensagens. Tal sincronicidade poderia ser resolvida se eu conseguisse organizar com os colaboradores um encontro virtual do tipo *webconferência*, através de serviços gratuitos disponíveis na internet. Há, portanto, nas brechas desse processo de negociação com os colaboradores, silênciosidades que só consigo converter em perguntas: é possível transferir a oralidade do mundo real para o virtual? A etnografia virtual, não cobra, talvez, a investigação de outros meios/parâmetros que possam ressignificar o que, convencionalmente, chamamos de entrevistas narrativas?

Quando retornei ao Brasil, o contato face a face com aquelas mesmas pessoas foi diferente, conseguindo, dessa vez, a colaboração de três tutores da disciplina *História em Quadrinhos*, que são identificados nesse trabalho como *Tutor 1*, *Tutor 2* e *Tutor 3* (uma mulher e dois homens).

As conversas aconteceram no formato “entrevista narrativa”, em que se espera “que os processos factuais ganhem evidência, revelando-se ‘como algo era de fato’, uma idéia que está vinculada à natureza dos dados narrativos (Flick, 2002, p. 113). Nesse sentido, a conversa era iniciada com uma “questão gerativa narrativa (*id.*)”, como a que se segue:

Eu gostaria que você me contasse o que você consegue resgatar das primeiras reuniões com o professor formador da disciplina *História em Quadrinhos*. As primeiras propostas do professor formador com o que vocês desenvolveram no primeiro trabalho. O que você consegue lembrar disso?

A partir dessa colocação, o tutor iniciava sua própria narrativa de como imergiu nesse processo de autorrepresentação no AVA, através da criação do seu personagem em HQ. Ainda para sinalizar a estruturação dessa outra etapa etnográfica, mas agora “presencial”, foram formuladas algumas perguntas semi-estruturadas:

1. Que meios e processos digitais você utilizou para a criação do seu personagem?
2. Quais conceitos te orientaram para a criação da imagem?
3. Nesse modelo de curso, que papéis a imagem pode cumprir no processo de aprendizagem?
4. Quem faz a mediação: o tutor ou a imagem – avatar – que você criou?

A entrevista-narrativa teve o objetivo de colher experiências, depoimentos sobre os processos pragmáticos de atuação docente no AVA, mas com ênfase para a criação do personagem em quadrinhos que era, naquele momento da pesquisa, minha principal fonte de perguntas, devido o caráter literal de representação docente nessa disciplina, que denominei de *autorrepresentação*.

Naquele momento de contato face a face com o tutor, outras questões surgiram e, na medida em que ia acontecendo a entrevista com outro colaborador, eu já começava fazer conjecturas e, também, a estabelecer divergências entre cada experiência docente. A primeira entrevista-narrativa aconteceu com a tutora do pólo de Catalão-GO (no dia 22 de setembro de 2010); a segunda com o tutor do polo de São Simão – GO (no dia 13 de outubro de 2010) e a terceira com o tutor do polo de

Alexânia-GO (no dia 17 de novembro de 2010). Todas foram gravadas em arquivos de áudio digital e transcritas para um editor de texto.

As considerações dessas entrevistas serão abordadas no capítulo 5 deste trabalho, que tratará da análise conclusiva do trabalho investigativo. Antes dessa análise, o capítulo seguinte abordará a estruturação conceitual que eu denominei de *imagem tecno-humana*, dando continuidade à metáfora do *olho escaneante* do professor/designer/pesquisador.

Muito se ganha e também se perde nas relações *online* de aprendizagem. Ao me afastar do AVA, procuro me “descontaminar” e olhá-lo de cima, um pouco distante, atrás de um perturbamento (BASTOS, 2005) sobre a aparente ordem da descrição nesse processo etnográfico. Dentre muitas possibilidades pedagógicas, visualizo ausências que, respaldadas na presencialidade, talvez ainda não possam ser supridas no AVA. Uma delas são as perdas cognitivas instantâneas aos debates orais da sala de aula. O confronto oral, que nos possibilita *insights* filosóficos, é substituído, principalmente, pelos fóruns de discussões que, em sua assincronicidade, constroem espaços temporais que muitas vezes não são ocupados. Ou mesmo são preenchidos por uma repetição discursiva que corre o risco de cair num puro pedantismo.

Um dos fatores que contribui para essas silenciosidades são as respostas demoradas, que muitas vezes acontecem, do tutor para o aluno: dúvidas, angústias, provocações que comumente se enfraquecem em função de ausências de quem conduz a aprendizagem. Por outro lado, essas dúvidas, angústias e provocações por parte dos alunos nem aparecem nos fóruns por causa de uma timidez em se expor publicamente para a turma.

Seria oportuno olhar por trás da tela do AVA em busca dos “esboços e desenhos” (BASTOS, *op. cit.*) da aprendizagem – o que não se fala ou que não se expõe – a fim de uma potencialização do ausente, transformado em práticas e, então, dar as caras para as narrativas que vagueiam entre o interator e a interface do computador.

IV

ajustar foco



4

## Visualidades da docência e *imagem tecno-humana*

Fotografia: Alexandre Guimarães, Chicago, 2010



Imagem 71  
*Paisagem urbana*

***A viagem não começa quando se percorrem distâncias,  
mas quando se atravessam nossas fronteiras interiores.***

***Mia Couto***

4.1

## Imaginários do trabalho docente

Pensar sobre as representações do professor na educação a distância me leva ao ponto de origem: *o que é, quem é ou mesmo como se representa um professor?* A condição da relação face a face professor/aluno, para que o processo educativo aconteça, vem sendo influenciada, progressivamente, pelo surgimento e expansão das mídias eletrônicas agenciadoras de informações e saberes, que vão muito além dos currículos escolares. Se aquele professor está presente nessa rede hipertextual, onde se encontra, como se localiza, como se desloca? O velho jaleco branco polvilhado de giz não parece mais combinar com essa paisagem.

*A expressão representação do trabalho docente* foi um termo várias vezes

mencionado neste texto. A palavra representação sugere, para este caso, *ações* do trabalho docente, bem como *formas* da docência, podendo deflagrar posições de sujeito daqueles que atuam na Licenciatura em Artes Visuais – Modalidade a Distância. *Ações* no sentido de suas atribuições, seus deslocamentos, habilidades e competências; *formas* quando me refiro às imagens representativas do trabalho docente, sejam elas mentais ou digitais, ambas compondo um *imaginário*<sup>59</sup> da profissão docente. A expressão *ações docentes* também será usada em conjunto com *performance* ou esta em substituição daquela, conforme o contexto, entendendo-as como “atuação” ou “desempenho” docente.

O ambiente virtual de aprendizagem é uma interface, se pensado como meio ou como condutor de uma mensagem. Ou um elo entre as informações. A interface torna visível, por meio de imagens e textos, ações entre sujeitos e artefatos computadorizados. No caso do AVA-FAV, a interface torna possíveis os processos de aprendizagem para o ensino da arte. A interface torna-se, então, um tradutor entre duas ou mais partes, disponibilizando, no virtual, um campo semântico infocomunicacional, podendo ser acessado e interpretado e/ou interferido por outros interlocutores.

Pensar em um curso de graduação em que a maior parte de sua carga-horária é cumprida pela relação aluno, professor e interface, requer, também, refletir a reconfiguração para o próprio perfil do educador que está sendo formado. As interfaces, “esses filtros de tradução entre humanos e máquinas” (POISSANT, 2009, p. 81), fornecem caminhos diversos para as discussões entre os estudos da cultura visual, principalmente se vistas como um meio que conecta pessoas, expondo comportamentos variados de diferentes grupos e comunidades.

Depois da acessibilidade da internet, tecnologia e educação vêm sendo dois campos convergentes em ações que procuram integrar sujeito e máquina e, também, o local com o global. Um terreno fértil para a pesquisa em

---

<sup>59</sup> Imaginário: “Um dos três domínios, categorias ou dimensões, juntamente com o “simbólico” e o “real”, da formação psíquica na teoria psicanalítica de Jacques Lacan. Enquanto o “imaginário” refere-se ao conjunto de imagens pré-verbais — visuais e espaciais — que intervêm na constituição do sujeito, o “simbólico” designa o domínio da linguagem nesse processo e o “real” é constituído por aquilo que é impossível de ser representado (por palavras ou imagens)” (SILVA, 2000, p. 70).

arte/educação/cultura visual, uma vez que a imagem digital invade a escola e, querendo ou não, passa a interferir nos planos pedagógicos dos professores de artes visuais. Produzir e manipular imagens são gestos corriqueiros nos corredores das escolas, principalmente através dos aparelhos fotográficos acoplados nos telefones celulares – estes últimos, dependendo do *software* do aparelho, possibilitam a edição da imagem no próprio celular e o envio imediato para um *e-mail* ou para uma rede social *online*, como de praxe. Manuseá-las em *blogs*, ou no próprio *site* da escola, são ações naturais para uma geração alfabetizada tecnologicamente. Além de meros manipuladores de imagens digitais, uma educação para a cultura visual prevê uma “compreensão crítica da visualidade” (MARTINS, 2006, p. 7), bem como a potencialização das maneiras de receber, criar, coparticipar e interpretar o mundo visual do sujeito contemporâneo.

Um docente acostumado com o chão da escola, o quadro negro, horário para entrar e sair, quando se adentra em outro terreno (*terreno* seria a expressão adequada?), ou melhor, quando entra num ambiente virtual de aprendizagem, parece ficar sem chão. E fica. Primeiro, porque nesse ambiente as fronteiras são fluidas, as distâncias se diluem e os papéis se misturam. Segundo, porque as atribuições de um professor de ensino presencial reconfiguram-se no ensino a distância. Tutor? Formador? Mediador? Instrutor? Provocador? Orientador? Quem é esse professor?

Em um exercício realizado com alunos da Licenciatura em Artes Visuais – Modalidade a Distância, na disciplina *Estágio Supervisionado 1* (primeiro semestre de 2009), pude identificar algumas dificuldades em lidar com as atribuições contemporâneas para representar o professor. A atividade introduzia discussões sobre entendimentos e visualidades do estágio, chegando à discussão dos termos “passar o conhecimento”, “regência” e “transmissão do conhecimento”, em contextos educativos. Os depoimentos a seguir foram retirados de um fórum de discussão e exemplificam a atividade em questão: a) “...essa experiência serve como um *termômetro* do que realmente é estar em contato com alunos *transmitindo* e dividindo conhecimentos”; b) “...esse processo histórico e social chamado educação é que possibilita relacionar teoria e prática para um maior aprendizado de ambas as partes, educando e educador” (grifos do autor).

Os termos grifados não são palavras ao acaso, mas ilustram um imaginário positivista e naturalizado de um professor transmissor e detentor do saber. Sobre esses imaginários do ser professor, fiz uma busca “descompromissada” no site *Google Imagens*, digitando a expressão “professor”. A pesquisa acabou revelando um imaginário cultural sobre atribuições para o trabalho docente, diretamente ligado aos sentidos de regência (1); transmissão do conhecimento (2); professor gênio (3) e professor mestre (4):



Imagem 72  
**Representações  
 do professor na  
 internet**

Na imagem 1, vemos um maestro para representar a figura do professor; na 2, conhecimentos concentrados em livros e a alusão à bidirecionalidade da informação; na 3, o professor como artista, soberano, iluminado, com indivíduos aos seus pés; e na 4, o professor conforme ilustração medieval, numa espécie de “trono”, emitindo o conhecimento.

Observando as imagens, pude notar que ainda perduram no imaginário coletivo sentidos naturalizados do trabalho docente, além, também, de relações da imagem do professor como um artista. Conforme Guimarães *b* e Losada (2008), se considerarmos a poeticidade e fluidez da ação e pesquisa docente, principalmente em arte/educação, numa perspectiva construtiva, não-linear, poderíamos imaginar o professor como um artista e o seu trabalho como arte. Embora concordemos, e já

problematizando a questão, pensar a noção de professor/artista sob a relação pedagogia/arte poderia se tornar uma armadilha montada para nós mesmos. A atual representação do artista, herança da modernidade, ainda carrega resquícios de um sujeito isolado, angustiado, com sua genialidade e obra inatingíveis.

Não é esse o sujeito da aprendizagem que discuto aqui, nesse contexto gelatinoso que estou tentando mapear. Nesse sentido, penso o mapeamento como uma ação cartográfica, um desenho que acompanha os deslocamentos das paisagens e suas transformações, cujos limites tendem a tracejar-se (- - -), possibilitando que os vazios entre os hífens se movam, dissolvam-se e desloquem-se:

(...) aprender a navegar num oceano de incerteza em meio aos arquipélagos de certeza que nos cercam, que é preciso pensar como cartógrafos para criar o nosso próprio mapa não se atendo ao estático, mas sensíveis aos movimentos de transformação ao nosso redor. (NAKAO, 2005, p. 19)

Mapear não é simplesmente uma catalogação. O trabalho cartográfico passa a ser uma metáfora para ilustrar este percurso de pesquisa, em busca de câmbios conceituais nas fronteiras entre a tradição e a condição que a sucede. A condição a que me refiro é a de um terreno escorregadio e, ao mesmo tempo, minado. Provocar idéias arraigadas no imaginário coletivo requer, simbolicamente, a destreza, perícia e a visão holística de um cartógrafo. Como um cartógrafo não muito preocupado com linhas definidas, mas tracejadas, quase esboçadas, começo a pensar sobre o imaginário do trabalho docente e como isso se reverbera numa outra condição – a de *docente online*.

O acesso ao conhecimento via *sites* de busca, cinema, televisão, computador, internet, celular e *mp3* (ou 4, 5..., separados ou integrados num só aparelho), descentraliza e desestabiliza a figura e a função do professor como o criador/detentor de conhecimento e responsável pela sua *transmissão*. O caráter aberto das redes propicia a busca e troca de informações, principalmente, por intermédio das imagens. Isso exige de nós, educadores, uma autoanálise de nossa condição de “docentes a distância” e, em contrapartida, uma ressignificação de

nossa prática no ensino tradicional, possivelmente influenciada por nossa vivência nas salas de aulas virtuais.

A virtualização das relações humanas vem sendo um problema levantado, principalmente, por aqueles que resistem aos novos contextos e ambientes virtuais, como possibilidades para novos espaços para a aprendizagem (GUIMARÃES *b*; LOSADA, 2007). Em seguida, lembramos de nossos alunos que, efetivamente, vemos todos os dias enfileirados em suas carteiras, nos ouvindo e conversando os mais variados assuntos, desenvolvendo suas atividades e vigiados por nossos olhos ou, ainda, por outros olhos vigilantes, como os das ações de controle social e manutenção da ordem presentes em praças, avenidas, supermercados, lojas de departamento e elevadores, através de câmeras de segurança. Depois, imaginamos professores e alunos na malha etérea da internet, como pontos de conexões em rede, como se cada um fosse um nó interligado a outro nó e, assim, sucessivamente, como num desenho fractal. Estou me referindo aos sistemas *online*, onde cada nó pode conter, portanto, uma rede inteira de nós (LÉVY, 1993).

Desde a afirmação de *McLuhan* de que “o meio é a mensagem”, tornou-se um discurso ingênuo afirmar que o conteúdo continua o mesmo, tendo mudado, apenas, a forma como ele é *transmitido* e a quem compete tal *transmissão* (GUIMARÃES *b*; LOSADA, *op. cit.*) Voltando ao exemplo da atividade citada na disciplina *Estágio Supervisionado I*, percebi uma dificuldade dos próprios alunos da licenciatura em abandonar conceitos como, principalmente, o de “transmissão do conhecimento” – o que é compreensível, pois eles (e também eu, docente) foram educados através desse sistema enciclopédico de repasse do saber.

Em meio a essa naturalização de conceitos que pesam sobre nosso imaginário, convivemos, por outro lado, com outras possibilidades de ações educativas disponíveis na rede *www*, que incitam à coparticipação e a coautoria – recursos que, muitas vezes, nos deixam encantados. Como exemplo, os sistemas *wik*<sup>60</sup>: uma bricolagem livre e solta na rede, à mercê de interferências de qualquer

---

<sup>60</sup> Os termos *wiki* (pronunciado /uíqui/ ou /víqui/) e *WikiWiki* são utilizados para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto ou o software colaborativo usado para criá-lo. O termo "Wiki wiki"

parte do mundo, dissolvendo barreiras conceituais e possibilitando a representação cultural de comunidades espalhadas pelo planeta.

O fato é que as recentes revoluções tecnológicas, sociais e culturais abalam nossas centralizadas concepções de educação e, por conseguinte, as posições de sujeito no processo de aprendizagem:

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa. (LÉVY, 1993, p. 40)

Depois daquela primeira pesquisa “descompromissada” no *Google Imagens* com a palavra-chave “professor”, fiz outra, dessa vez, com a expressão “educação a distância”. As imagens, em sua maioria, estavam vinculadas à divulgação de cursos e/ou escolas superiores *online* e representavam um professor hábil, com as ferramentas infocomunicacionais, como se pode perceber na imagem seguinte:

---

significa "extremamente-rápido" no idioma havaiano. Este software colaborativo permite a edição colectiva dos documentos usando um sistema que não necessita que o conteúdo tenha que ser revisto antes da sua publicação. Fonte: Wikipédia: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki>>, acessado em 15 de fevereiro de 2011.



Imagem 73  
 “Educação a distância” no Google Imagens

A seleção de imagens, acima, revela um imaginário ainda muito preso ao que já foi comentado sobre as atribuições do trabalho docente, principalmente no que se refere à transmissão do conhecimento, cujo docente seria um sujeito capaz de armazenar em seu “sistema operacional” uma carga pesada de informações a serem apresentadas a um público de alunos.

Da esquerda para direita, temos: 1) um “super professor” que sai de dentro do monitor de um computador, munido de livros e uma régua debaixo dos braços; 2) uma ilustração de um livro que ultrapassa uma moldura iluminada (uma referência ao monitor do computador) e, sobre ele, uma mão que se assemelha à obra de *Michelangelo*, na *Capela Cistina*, onde a mão do homem toca a de Deus; 3) um professor ágil e jovem, multifuncional, dominador das ferramentas tecnológicas; 4) uma ilustração de um site que oferece graduação a distância *online*, mas que usa o ícone de um professor que segura uma régua e aponta para o quadro negro; 5) uma ilustração de outra universidade que oferece cursos de graduação e pós-graduação, na modalidade a distância, em que uma professora sai do monitor e cochicha no ouvido do aluno; 6) um professor que remete às alegorias gregas, forte e poderoso,

carregando o mundo em suas mãos; 7) um avatar<sup>61</sup> de uma professora, de imagem sóbria e serena e 8) uma imagem surreal com as mãos do professor que saem do monitor, também com uma régua, apontando, no livro, o conteúdo a ser *transmitido* a um aluno estático, sentado numa carteira e sem nenhum computador ao seu lado.

Em todas essas concepções visuais, um imaginário clássico do professor é, naturalmente, adaptado para um imaginário do que seja o “professor virtual”. Como se o professor real vestisse um jaleco de *pixels*<sup>62</sup>. Esse imaginário, acredito, sustenta muitas relações no ambiente virtual de aprendizagem, ainda voltadas para a recepção do conhecimento. Em minhas experiências com a docência *online*, em vários momentos me deparei com um aluno estático, à espera de soluções para seus problemas, ainda não incorporado à proposta do curso, que vinha se estruturando – ou se desestruturando. Por outro lado, pude perceber, também, ações docentes do tutor muito similares ao ensino presencial, sem a preocupação em pensar que ali, no ambiente virtual, escola e aprendizagem flutuam e escorregam em suas bases conceptivas – e agora fragilizadas.

Alguns autores têm discutido o que caracterizaria a figura do professor que atua na educação a distância. Belloni (2001) aponta dois aspectos principais: 1) a transformação do professor individual em uma entidade coletiva; e 2) o professor que se torna parceiro do estudante na construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica. Aplicando essas concepções no contexto da FAV-EaD, além daquelas competências assinaladas pela autora, outras atribuições como as de “autor”, “designer gráfico”, “designer instrucional” ou “artista gráfico” se justapõem em um único sujeito, resultando num imaginário multifacetado da docência para um “professor *online*”.

---

<sup>61</sup> Avatar, na linguagem da informática em rede, refere-se a um personagem que o usuário cria/apropria para a sua representação na web.

<sup>62</sup> “Assim como o bit é o elemento atômico da informação, o pixel é o nível molecular dos gráficos (...) A Comunidade da computação gráfica inventou o termo pixel, que provém das palavras *picture* e *element*. Pense numa imagem como uma série de fileiras e colunas de pixels, feito palavras cruzadas, mas sem as letras. Para uma dada imagem monocromática qualquer, você pode decidir quantas fileiras deseja usar. Quanto maior o seu número, menores serão os quadrados, mais finos serão os grãos e melhor o resultado. Mentalmente, coloque essa grade sobre uma fotografia e preencha cada quadradinho com um valor de intensidade de luz. Completas, essas palavras resultarão numa matriz de luz” (NEGROPONTE, 2001, p. 105).

Se essa escola flutua, seus atores transitam sob movimentos de rotação e translação. Um *kamikase*<sup>63</sup> em que seus aprendentes (entenda-os como *apr(e)endentes* – um substituto para os constituintes tradicionais da escola: professor, aluno, coordenador, etc.) procuram se equilibrar para não cair no perigo da simples adaptação do ensino presencial ao ensino *online*. Como mensurar, nesses espaços de *bits* e *pixels*, como e o quê se aprende? Ainda é possível pensar aquele professor nos moldes do ensino presencial?

Os sentidos, nos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como qualquer processo cognitivo, são, portanto, hibridizantes, sem freios e as trocas são rápidas e múltiplas:

O desenvolvimento de novos gêneros visuais e de inovação tecnológicas para criá-los e acessá-los tem multiplicado as formas de informação textual e visual disponíveis. Essas formas recentes de comunicação têm criado culturas globais, tendências e movimentos visuais quase instantâneos. Atualmente, as mensagens visuais, inevitavelmente ideológicas, de uma dada cultura podem atravessar, facilmente, fronteiras rigidamente controladas pela geografia, riqueza e linguagem. Produções culturais tradicionais/locais continuam a existir, mas elas são, inevitavelmente, afetadas e/ou modificadas pelo acesso global à mídia” (SMITH-SHANK, 2009, p.261).

Esta discussão, por outro lado, remonta às necessidades de formação continuada do professor e também ao que Nóvoa (1992) ressalta como urgente: uma necessidade em proporcionar momentos de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, com vistas a propiciar aos professores reflexões que os levem à apropriação dos seus processos de formação e a de construção efetiva de ser e estar na profissão.

Monica Luque (2001), ao tratar da profissão “professor virtual”, relaciona alguns postulados para o aprendizado no contexto da educação a distância, tais como: mostrar como aprender; uma experiência de aprender mediatizada pela ação do tutor, que proporá estratégias apropriadas a esse fim; mostrar aos participantes

---

<sup>63</sup> O *kamikaze*, uma estratégia japonesa de combate, aplicada na II Guerra mundial, dá nome a um brinquedo fechado, encontrado em parques de diversões. Seus giros chegam a ser de 360° e em alguns momentos ele chega a parada completa de cabeça para baixo. Geralmente a atração possui duas gôndolas que fazem movimentos idênticos e simultâneos para ambos os lados. Fonte: Wikipédia:

< [http://pt.wikipedia.org/wiki/Kamikaze\\_\(brinquedo\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Kamikaze_(brinquedo))>, acesso em 26 de fevereiro de 2011.

modelos de aprendizagem nos quais os aprendizes poderão se pautar para construir sua proposta de aprendizagem; favorecer aprendizagens significativas, dentre outros.

Vejam os a imagem abaixo:



Imagem 74  
**A escola – e o ensino – do futuro.**

Disponível em <http://veja.abril.com.br/infograficos/escola-futuro/>. Acessado em 25/09/2009.

Sobre a crescente oferta de cursos universitários *online*, o *site* da Revista *Veja* (25/03/2009), em seu *link* “infográficos”, dispõe de uma ilustração interativa intitulada *A Escola – e o ensino – do Futuro*. A ilustração cria um novo modelo de *formatação* de escola, sugerindo um novo *layout* para a aprendizagem, com um visual *high tech* (alta tecnologia).

O infográfico contém *links* explicativos que descrevem cada elemento. Ao clicar no *link* “professor”, uma janela com um texto é aberta, com o seguinte título: “O papel do professor: guiar o aprendiz”. O texto ressalta um novo perfil de aluno e um professor “conectado” com o mundo, através de vários aparatos tecnológicos:

Hoje, já não é exclusividade dos mais jovens manter *blogs*, atualizar perfis em redes sociais ou bater papo com amigos na internet. A

geração digital passou a exigir que o professor fizesse o mesmo - e ele está mudando pouco a pouco (*Veja Online*, 25/03/2009).<sup>64</sup>

A imagem mantém o professor como figura central no espaço escolar. Mesmo “conectado”, o professor assume o centro, ou seja, ressalta o imaginário de regente da informação. Sobre as novas atribuições desse professor, a matéria relata: “ele guia o processo de aprendizagem, sendo o elo entre o aluno e a comunidade científica, afirma *Linda Harasim*, professora da *Universidade Simon Fraser*, em *Vancouver*, no Canadá.” Mesmo sendo elo, ou mediador, ele ainda tem a função de guia. O discurso do texto está para um novo perfil de um professor, que tem a necessidade de se adaptar às novidades tecnológicas, num mercado em que ele tem, também, que se ajustar às novas demandas.

A matéria não menciona, diretamente, o “professor virtual”, mas ele aparece ilustrado no infográfico, ao clicar no *link* “aulas virtuais”, com destaque para o seguinte texto: “educação a distância já é realidade em muitos países (...) Hoje, é possível assistir aulas de *Yale*, *Satanford* e *MIT* sem sair de casa.” Para ilustrar a janela informativa, a imagem de um professor em *webconferência*:



**Figura 75**

***Professor do Futuro***

Revista *Veja Online*, de 25/03/2009.

Muitas questões foram levantadas na matéria, principalmente sobre as necessidades do professor em saber usar a tecnologia, não apenas como mais um instrumento de aprendizagem, mas de forma integrada aos planos de ensino e pesquisa. O infográfico foi apropriado neste texto como um exemplo para ilustrar o imaginário docente que os meios contemporâneos de viver vêm exigindo e como a mídia o representa. Não acredito, em contrapartida, que o docente da Licenciatura

<sup>64</sup> Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/papel-professor-manter-se-atenado>>, acesso em 12/02/2011.

em Artes Visuais – Modalidade a Distância, da FAV, seja o centro (regente) das atenções e um especialista em tecnologias, como pode ser percebido na descrição de suas performances, no cap. III. O curso tem um caráter construtivista e até alfabetizador tecnologicamente, tanto para alunos, quanto para os tutores – muitos destes têm experiências no ensino “presencial” e, apresentando certas dificuldades com a manipulação do *Moodle*, começaram a descobrir novas possibilidades para a docência, paralelamente ao aprendizado com as ferramentas digitais.



**Figura 76**  
**Perfil antenado**  
 Novas atribuições para o professor contemporâneo, segundo matéria da Revista Veja (25/09/2009)

A imagem anterior, ainda da matéria, idealiza o professor contemporâneo, rodeado de instrumentos tecnológicos e sempre manipulando algum artefato conectado à internet. Em contrapartida, sabemos que existem escolas públicas brasileiras que não têm laboratório de informática e, muitas vezes, quando têm, eles são subutilizados, não se integrando a alguma proposta pedagógica e interdisciplinar. A situação também não é diferente com o AVA-FAV, em que nos deparamos com realidades de cidades/polos que ainda têm acessos restritos à Internet. O professor visionário e *high tech* da revista digital representa, portanto, a imagem do professor brasileiro? Esta imagem condiz com a identidade docente do tutor pesquisado neste trabalho?

Como tutores – ou “professores virtuais” –, toda a explanação anterior me leva a acreditar que ainda somos configurados/representados nos moldes do ensino presencial e temos uma enorme dificuldade em encontrar nossos lugares e nos situarmos, profissionalmente, nas salas virtuais (veja que ainda são denominadas de *salas*). A provocação vale, também, para alunos, professores e pesquisadores (presenciais e a distância): os moldes imaginários da imagem *professor(a)* podem ser os mesmos para desenhá-lo(a) nessa escola que flutua e seus sujeitos *transaprendentes*?



### Imagem tecno-humana: um ensaio conceitual

Como tutor, continuo manipulando ferramentas digitais para tornar possíveis estratégias de aprendizagem em plataformas *online*, projetadas para arte/educar. Trabalho numa escola flutuante, como prevê o título dessa dissertação. Uma escola, talvez, sem lugar fixo, mas habitada no tempo, através de uma simbólica carga pesada de armazenamento de *bits*, pois abriga comportamentos, ações, narrativas de vida, reconfigurações de ser aluno e professor, produção acadêmica, artística, intelectual, docente, etc. Sujeitos em trânsito, ou *transaprendentes*, que procuram, talvez, sua própria identidade numa realidade virtual em que as representações gráfico-visuais são formas para se fazer sujeito – ou de existir.

Sobre as “formas de existir” nas interfaces do AVA-FAV, a representação do *trabalho docente* pode ser vista/lida através de incidências de suas ações que, majoritariamente, são identificadas sob a forma de mensagens gráfico-visuais. Notável lembrar que, já no final dessa pesquisa, outras ferramentas já estavam sendo experimentadas, como mensagens de áudio pelo professor formador, identificadas como *podcasts*, e também uma crescente produção de vídeos, principalmente no ano letivo de 2010, tanto pela equipe pedagógica, quanto pelos alunos, em função de disciplinas que introduziram a tecnologia como ferramentas de aprendizagem. Por esses motivos, a ênfase dessa pesquisa está para a imagem

fixa, visto que aquela produção de vídeos não faz parte da “rotina escolar” (também por exigir altos investimentos em tecnologia), ficando a comunicação, majoritariamente, com as linguagens visuais fixa e escrita.

Não sou a favor da separação dos momentos de ação/intervenção da imagem ou do texto, uma vez que ambos se completam e compõem o conteúdo de uma informação/atividade. “Formas de existir” podem ser compreendidas como *metáforas docentes* e, nesse caso, sinalizam a representação do trabalho docente. Para ilustrar o conceito, se estou numa sala de aula convencional, escutando o professor, posso compor uma imagem de seu discurso, simultaneamente à sua fala. Mudando de sala de aula, agora para a sala de aula virtual, ainda no papel de aluno, ao acessar a *home page* de uma determinada disciplina, começo a perceber as nuances da formação de um discurso – não oral – mas as de um discurso projetado (ou um discurso instrucional). Alvarez-Rodrigues (2008), ao expor sobre as potencialidades da *blended-education* (educação mista), sugeriu algumas condições para a aprendizagem colaborativa na internet, dentre elas, o *procedural content* (conteúdo processual):

O conteúdo é processual, pois os produtos (se eles podem ser chamados assim) são criados e modificados no momento do consumo. O conteúdo tem que ser dinâmico, interativo e transmitir um significado como ação. O discurso é imediato e criado no ato de navegar na internet. É impossível ensinar tudo e nós só podemos acessar os fragmentos que compõem os processos (p.126, tradução do autor)<sup>65</sup>

A autora fala de um discurso imediato, criado simultaneamente à navegação pela rede de computadores. Compartilho com ela a idéia da impossibilidade da assimilação de toda informação disponível em hipertextos. Noutra ponta, com a criação imediata do discurso no momento da navegação. Arrisco, ainda, acrescentar que esse discurso instantâneo, resultado de conjecturas entre os *links* da interface (ou da experiência hipertextual) poderia ser, talvez, pré-exposto pelo tutor nos momentos de criação do texto e/ou imagem de determinada mensagem eletrônica,

---

<sup>65</sup> The content is procedural because products (If they can be called that) are created and modified at the moment of consumption. Content has to be dynamic, interactive and convey meaning as action. Discourse is immediate and created in the act of surfing the Net. It is impossible to teach everything and we can only access fragments that constitute processes.

que seria, então, publicada num ambiente de aprendizagem *online*, com vistas a instruir o aluno em alguma atividade acadêmica.

O que estou denominando de *experiência hipertextual* retrata a performance híbrida e não linear de quem usa o AVA-FAV para “ensinar” e para “aprender”. Diferente das aulas de 40-50 minutos nas universidades, em que o professor(a) tem hora para entrar e sair, preparado(a) com o seu roteiro de aula (muitas vezes com uma proposta linear). Ser professor e/ou aluno numa escola virtual demanda uma reconfiguração de nossa própria noção de tempo, espaço e habilidades cognitivas. A *experiência hipertextual* rompe com a noção linear de mapeamento e possibilita a dissolução de fronteiras, pois o ir e vir na relação tempo/espaço é, metaforicamente, representado pela ideia de navegar – levando em conta a concepção mercantilista de navegação, em busca do acaso, sem saber aonde a caravela iria ancorar e que tipo de cultura iria encontrar. O impacto das descobertas das grandes navegações do *Cinquento* poderia ser, simbolicamente, apropriado num ambiente *online*, onde sempre há uma surpresa ou um caminho sem fim. Imaginar isso para uma sala de aula requer um certo “desgarramento” com as bases da escola, pois o modelo cartesiano do ensinar/aprender ainda está gravado em nosso imaginário. Nesse sentido, o hipertexto exige de nós outras performances, pois

altera fundamentalmente nossa noção de textualidade, pois se constitui num texto plural, sem centro discursivo, sem margens, sendo produzido por um ou vários autores e, como texto eletrônico, está sempre mudando e recomeçando, de forma associativa, cumulativa, multilinear e instável (DIAS, 2000, s. p.<sup>66</sup>)

O discurso docente, nos ambientes virtuais de aprendizagem, é identificado, nesta pesquisa, como *imagem tecno-humana*. Ou seja: o resultado de uma ação/pensamento que, ao ser construído, passaria por alguns filtros (diferente da oralidade da sala de aula convencional, em que a construção do pensamento é instantânea à sua exposição). *Discurso pedagógico*, *design instrucional* e *editoração* são os filtros que compõem esse ensaio conceitual:

---

<sup>66</sup> A tese, disponível na internet, foi publicada sob um modelo hipertextual, sem numeração de páginas.

a) DISCURSO PEDAGÓGICO

Durante a preparação de uma atividade para a aprendizagem colaborativa em rede (*off* ou *online*), há o respeito aos critérios que fazem parte da filosofia do curso, suas metas e fundamentação teórica, provenientes do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ou do Guia do Curso. Esses elementos seriam percebidos/assimilados através da performance docente no AVA e o trabalho coletivo regido por esses princípios caracterizaria a “identidade pedagógica” do curso. Abaixo, exemplo:



Imagem 77

**Discurso pedagógico no AVA-FAV**

Mensagem da professora formadora da disciplina.

b) DESIGN INSTRUCIONAL

Neste momento, o discurso pedagógico é interpretado e transformado em estratégias de ensino que visem a potencialização da aprendizagem. Mecanismos, suposições, experimentações, ou seja, expectativas de “como o aluno irá aprender” determinado conteúdo, sem a participação direta do instrutor. Envolve “planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de materiais e processos educacionais (TRACTENBERG; TRACTENBERG, 2009, p.260)”. Revela-se, nesse item, a identidade do *designer educacional*. Abaixo, exemplos:



Imagem 78

**Atividade de História da Arte Brasileira**

O recorte acima identifica uma atividade elaborada por um grupo de tutores, supervisionado pelo professor formador, cujo tema é a passagem do figurativismo para o abstracionismo, na história da arte brasileira. O texto orienta o aluno em sua atividade individual e independente, que poderá ser orientada via “fórum de dúvidas” e também pela possibilidade de publicar as fotografias dos processos de construção do objeto artístico (“trabalho prático”), como proposto na tarefa, no *link* “galeria de imagens”.



Imagem 79

#### **Acompanhamento instrucional**

Modelo passo a passo de orientação de atividade – estratégia comum entre as atividades acadêmicas.

### c) EDITORAÇÃO

Para que o tutor e/ou professor formador escrevam e postem/publiquem um texto ou imagem no AVA, é preciso utilizar ferramentas de editoração de texto e imagem. O pensamento é, então, organizado segundo pré-determinações do editor de texto: modelos de fontes tipográficas disponíveis; cores e tamanho das fontes; caixa alta ou baixa (lembrando que uma palavra escrita em caixa alta, dependendo do contexto, pode soar como provocação, chamada de atenção, alerta, etc.); formato de imagens (JPEG, GIF, TIFF, etc.); limite do tamanho da imagem em *Kbyte* ou *Megabyte*<sup>67</sup>, etc. Dessa forma, os interatores do AVA estariam utilizando o mesmo editor de texto e imagem, criando, ao mesmo tempo, uma padronização da emissão da mensagem. A padronização também aparece como normas do próprio curso, limitando e regendo a manipulação de ferramentas. Abaixo, um exemplo de mensagem do tutor, publicada no AVA e, em seguida, infográfico do editor de texto do *Moodle*:

<sup>67</sup> Um *byte*, frequentemente confundido com bit, é um dos tipos de dados integrais em computação. É usado com frequência para especificar o tamanho ou quantidade da memória ou da capacidade de armazenamento de um computador, independentemente do tipo de dados armazenados. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Byte>>, acesso em 6 de março de 2011.



Imagem 80

**Edição no AVA-FAV**

O tutor, ao lidar com o editor de texto, fica sujeito às suas limitações, quanto ao tamanho, cor e tipo de fonte, seu alinhamento, posição, bem como a inserção de uma imagem. Acima, uma caixa de texto visualizada num fórum de dúvidas de determinada atividade.



Imagem 81

*Editor de texto/imagem do Moodle*

O editor de texto/imagem do *Moodle* é semelhante aos editores convencionais, como o *Microsoft Word*, por exemplo, que é universalmente utilizado para a edição de texto. Possui, claro, menos recursos, mas ferramentas básicas para a personalização da mensagem, que pode conter imagens, *links* para sites hospedados na internet e também uma variedade de 20 *smiles* (ou *emoticon*<sup>68</sup>), que podem ser inseridos para se expressar algum tipo de sentimento, criando uma representação para alguma situação real, como espanto, sorriso, preocupação, etc.

Justapondo os 3 princípios (discurso pedagógico, design instrucional e editoração), numa única mensagem, é possível, apenas para fins experimentais – ou didáticos –, evidenciá-los, como no exercício que se segue, a partir da publicação da disciplina *Ateliê de Arte e Tecnologia: fotografia e vídeo*:

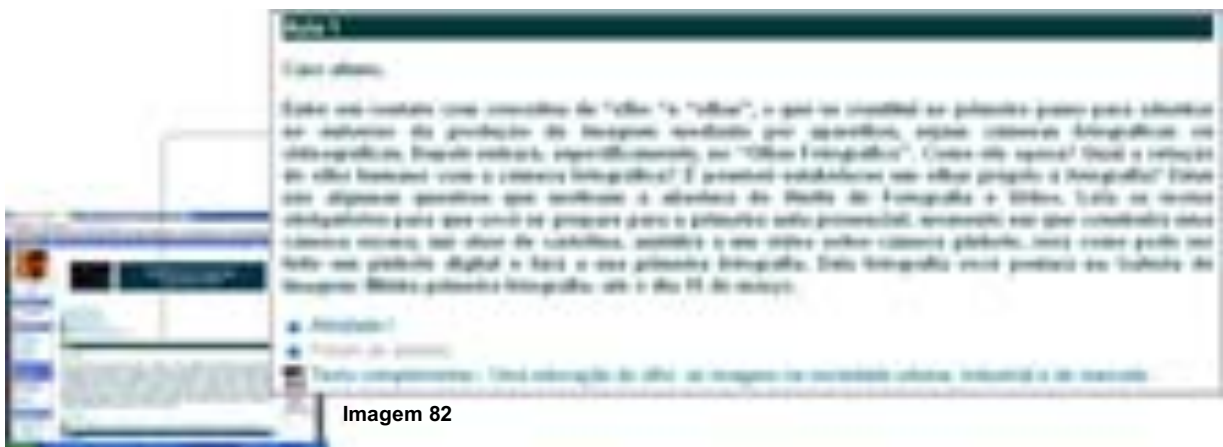


Imagem 82

**Arte e Tecnologia – Aula 1**

Nesse momento do curso, pode-se perceber uma padronização na editoração da *home page* pelo professor formador.

Na *imagem 81*, a mensagem do professor formador é de boas vindas e, ao mesmo tempo, já introduz os conceitos bases da disciplina, provocando a habilidade

<sup>68</sup>Um *emoticon* é uma expressão facial, pictoricamente representada por pontuação e letras, geralmente para exprimir um estado de espírito do escritor. *Emoticons* são, frequentemente, usados para alertar uma resposta para o teor ou o temperamento de uma indicação e pode mudar e melhorar a interpretação do texto. A palavra é uma junção das palavras em inglês emoção e ícone. Em fóruns da web, mensagens instantâneas e jogos *online*, *emoticons* de texto são frequentemente substituídos automaticamente com pequenas imagens correspondentes, que são chamadas de *emoticons* também. Algumas combinações complexas de caracteres só podem ser realizadas em uma linguagem de *bytes* duplos, dando origem a formas particularmente complexas. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Emoticon>, acesso em 6 de março de 2011.

de olhar e a do olhar fotográfico. As perguntas antecipam alguns objetivos da disciplina, como, por exemplo, a necessidade de se pensar a linguagem fotográfica a partir da poética visual, através de um “olhar próprio”. O discurso docente tem um caráter introdutório e provocador, instigando o aluno a buscar as respostas para as perguntas levantas e, então, refletir sobre o tema.

O quadro que se segue ressalta, separadamente (como dito, para fins didáticos), a incidência de cada um dos elementos de filtragem da ação/representação docente na mensagem acima, apenas para ilustrar, sistematicamente, a aplicação do ensaio teórico. Por outro lado, acredito no diálogo entre os três elementos, sob um processo retroalimentativo das mensagens.

DISCURSO PEDAGÓGICO	DESIGN INSTRUCIONAL	EDITORAÇÃO
<p>O processo de criação da mensagem revela algumas ferramentas que serão utilizadas na disciplina, como a câmera fotográfica e filmadoras, analógicas ou digitais. O PPC do curso prevê habilidades com aparatos tecnológicos e suas conexões com discussões sobre arte e tecnologia. O ponto <i>vi</i>, dos <i>Objetivos do Curso</i>, acrescenta: “<i>Produzir materiais de apoio à prática docente e incentivar o uso de equipamentos e meios de informação e comunicação para a preparação das aulas.</i>”</p>	<p>Estratégias de aprendizagem são percebidas nos imperativos como: “leia os textos obrigatórios”; e “esta fotografia, você postará na galeria de imagens”. Há, também, a instigação ao pensamento, como percebido nas provocações: “Como ele opera? Qual a relação do olho humano com a câmera fotográfica? É possível estabelecer um olhar próprio à fotografia?” Outro ponto pertinente ao princípio de design instrucional e o link disponibilizado como texto complementar, em PDF: “Uma educação do olho”.</p>	<p>Todas as mensagens publicadas por este professor formador têm a mesma estrutura de diagramação. Ele, ao editar sua mensagem gráfico-visual, usou fonte <i>Arial</i>, negrifada e com <i>3p</i> de tamanho (este tamanho é fornecido, automaticamente, pelo editor, caso o interator não escolha outro). A cor da fonte é uma variação de verde que, conforme a resolução do monitor, poderá ser visto na interface como um cinza escuro ou uma tonalidade azulada. A caixa de texto cria uma unidade gráfica com o restante da interface que, em sua maioria, utiliza cores frias para tarjas, cores de fontes e para a própria ilustração do lado esquerdo do título da disciplina.</p>

Tabela 6

**Incidências da filtragem**

Separação dos três princípios a partir de uma publicação no AVA-FAV, com finalidade demonstrativa.

Do fórum de discussão/dúvidas da mencionada *Aula 1*, lugar em que o tutor atua com mais freqüência, destaquei o seguinte quadro, editado pela tutora da disciplina:



Imagem 83  
*Incidências da filtragem*

Palavras como “olá, pessoal!”, “ok!”, “um ótimo trabalho a todos!”, “abraços!” (exclamação em todas as frases) criam uma proximidade com o discurso oral e tinham, talvez, o objetivo de suavizar as relações humanas no ambiente virtual, uma vez que o meio entre o aluno e o tutor é a interface da disciplina. Mensagem como “gostaria de reforçar a fundamental importância da sua participação e comprometimento nas atividades propostas...” revela, também, um tutor preocupado com a assiduidade do aluno que, muitas vezes ocupado com outras questões de sua vida, permanece muito tempo sem visitar o AVA-FAV. A frase “estarei em contato direto com você através de nosso fórum...” cria, também, um laço de compromisso nessa relação de aprendizagem. Curioso a tutora escrever “contato direto”, uma vez que a relação é mediada pelo computador. Nesse caso, o discurso oral da sala de aula convencional é apropriado no ambiente virtual. E ainda, a fala “estar em *contato direto*” poderia, talvez, ser uma forma de esse tutor esclarecer ao aluno que, mesmo nessa relação virtual e a distância, eles estariam, ao mesmo tempo, “próximos”.

Nos exemplos levantados (*Imagens 82 e 83*), algo próximo de uma “análise morfológica” das mensagens gráfico-visuais do AVA-FAV, pude perceber que os sentidos se justapõem e se sustentam na medida em que um elemento do processo de construção da *imagem tecno-humana* incide no outro e só é percebido como tal,

dentro daquele contexto. Destrinchar essas mensagens permitiu-me, através desses dois exemplos, identificar que o trabalho docente naquela disciplina teve como características: a) uma presença mais intensa do professor formador na *home page* da disciplina e b) uma ação da tutoria nos fóruns de discussão, mais voltada para o tecnicismo. Além do mais, as duas diferentes performances docentes – que são, ao mesmo tempo, conjuntas – puderam ser delimitadas em função do design instrucional presente na atividade ilustrada.



A forma clássica da exposição do pensamento docente é, refletindo de uma maneira pragmática, a oralidade. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2008), há enunciados que passam pelo “canal oral” e outros que passam pelo “canal gráfico” (p. 203). Uma vez que essa oralidade não é freqüente na maioria das interlocuções no AVA-FAV, o enunciado seria emitido, portanto, por um *canal gráfico*. No AVA, o discurso docente pode ser representado pela edição de textos e imagens, sendo visualizados pela junção de milhares de ponto de luz (*pixels*) pela interface de um computador. Uma forma pré-editada da exposição do pensamento, ou seja, formatada segundo normas tanto filosóficas, quanto instrumentais, no que se refere à representação gráfica, que

também possibilita a inserção da linguagem no domínio visual e, portanto, o estudo dos enunciados independentemente de seu contexto, bem como sua manipulação. Essa distinção pluriliminar é, hoje, relativizada pela digitalização generalizada das informações, tendo isso sido possibilitado pela aparição das mídias audiovisuais (cinema, televisão) e dos registros sonoros, que permite não restringir a conservação dos enunciados unicamente pelo código gráfico (*id.*).

Na página seguinte, um ensaio ilustrativo para representar, poeticamente, o que denomino de *imagem tecno-humana*:



Imagem 84

**Imagem tecno-humana**

A ilustração representa os conceitos que orientam trabalho docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Ilustração: Alexandre Guimarães

A *imagem 84* representa e sistematiza o conceito de *imagem tecno-humana*, como resultado da ação pedagógica ou do trabalho docente no AVA-FAV, enquanto território possível de atuação/performance profissional. Não que toda ação do tutor (ou professor formador) esteja voltada para a sua representação, mas, voluntária ou involuntariamente, ele estaria envolvido nesse processo em que suas ações passariam por filtros, até o momento de sua representação e posterior recepção, na interface do computador. Aqui, temos duas formas de representação. A primeira, “material”, formada por *pixels* que se convergem em textos e imagens (mensagens gráfico-visuais). E uma segunda, simbólica, que dependeria da audiência dos interatores do site.

Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (*op. cit.*) denominam *retrato discursivo* a “representação que um locutor transmite de si mesmo, por meio de sua enunciação, isto é, por meio do modo como ele se inscreve como enunciador” (p. 436). O que chamo de “formas de existir”, ou *metáfora docente* (entendendo formas

também como imagens), não estariam, portanto, próximas à ideia de “retrato discursivo”? Nesse sentido, as “formas de existir”, no AVA-FAV, não estão, em sua maioria, conectadas ao discurso oral, mas através de outros aparatos, como aponta Markham (2009): “*online*, o primeiro passo para a existência é a produção do discurso, seja sobre a forma de palavras, imagens ou sons (p. 794, tradução do autor)<sup>69</sup>”. Por outro lado e, apesar da ênfase dessa pesquisa ser a visualidade, a autora, mesmo citando as imagens e sons como meios importantes para a autorrepresentação dos sujeitos *online*, ainda enfatiza a palavra escrita como principal meio de análise para a pesquisa qualitativa, quando se trata da representação:

Embora as tecnologias facilitem simulações e representações do visual e de áudio e as capacidades do PC tradicional estejam se movendo para outros dispositivos de conveniência, o texto permanece uma unidade preliminar de análise para o investigador qualitativo (MARKHAM, *op. cit.*, p. 796, tradução do autor).<sup>70</sup>

Nesta pesquisa, não houve o privilégio de uma mídia sobre a outra, mas uma perspectiva holística sobre as manifestações gráfico-visuais no formato digital nos ambientes virtuais para a aprendizagem, com ênfase para a representação. Estou lidando, sobretudo, com experiências do ver, considerando que o “discurso visual e o visual são práticas que fazem convergir para a experiência estética (TOURINHO, 2009, p. 141).”

O trabalho docente fora dos ambientes virtuais de aprendizagem, na escola “não virtual”, também passa por filtragens próximas ao que denominei “discurso pedagógico” e “design instrucional”, manifestadas através das diretrizes curriculares e dos planos de ensino, respectivamente – além de outros filtros quem envolvem poder, política, cultura, etc. O canal para a exposição dessas bases é, predominantemente, o oral – ou a própria prática discursiva do professor, que também pode ser auxiliada por outros aparatos tecnológicos dentro da sala de aula, como os retroprojetores, projetores de vídeos, lousas eletrônicas, etc.

---

<sup>69</sup> Online, the first step toward existence is the production of discourse, whether in the form of words, graphic images, or sounds.

<sup>70</sup> Although technologies facilitate visual and áudio simulations and representations and the capacities of the traditional PC are moving to mobile or convenience devices, text remains a primary unit of analysis for the qualitative researcher.

Esse exercício de “desconstruir” o trabalho docente no AVA-FAV, e depois “construir” uma base conceitual, está diretamente relacionado às análises das interferências/colaborações de um filtro em outro, resultando num “léxico instrucional” intrínseco àquela performance docente. Com resultado, esse léxico compõe, justifica e sustenta a performance docente no AVA, criando um *metié*<sup>71</sup> coeso, cujas habilidades e competências se retroalimentam.

O propósito desta pesquisa não foi definir vários perfis de representação do trabalho docente (seria possível?), ou mesmo mensurar incidências dos 3 elementos levantados na hipótese da *imagem tecno-humana*. Considero que a ação docente no AVA-FAV, regida pela editoração da informação a ser publicada na sala *online*, contribui para a construção de um imaginário sobre o “professor virtual”. Através da visualização de manifestações gráfico-visuais, provenientes da ação docente, poder-se-ia descobrir que tal *imagem tecno-humana*, apesar da aparente padrozinagem, seria capaz de desvelar muito desse professor, evidenciando discursos que são produtos de suas experiências de vida, trajetórias de sua formação escolar e da própria experiência de estar mediando o conhecimento num ambiente virtual. Por esses motivos, não lido apenas com uma imagem técnica, mas, sobretudo, humana.



Para ilustrar a apresentação deste trabalho, utilizei a imagem do *QR code*, sugerindo um jogo metafórico próximo ao que Poissant (*op. cit.*) denomina “estética da ação”, em substituição à “estética do gosto” (p. 75). Estabelecendo conjecturas com as discussões da cultura visual, a metáfora vai além da simples captura de uma imagem através de um escâner, para propor uma “relação que conta com o papel ativo e criativo do expectador” (*id.*), além de “novas maneiras de ver, bem como novas abordagens epistemológicas de interpretar (MARTINS, 2006, p. 6)”.

---

<sup>71</sup> Área profissional.

Assim como um aparelho com a função de escanear captura a imagem para dentro do seu sistema, o *olho escaneante*, ao percorrer uma determinada imagem, criaria, simbolicamente, uma simbiose entre o que se vê e a vida de quem olha. Da mesma forma que uma imagem capturada e transformada em *pixels* pode ser manipulada por *softwares* gráficos, o observador poderia criar pontes entre a imagem que seu olho captura com a sua própria vida, extrapolando as convencionais análises presas aos significados da imagem, assumindo o papel de sujeito participativo/interpretante.

A minha ação, como pesquisador, está diretamente relacionada à incidência da *imagem tecno-humana*. Como um designer/professor/pesquisador que também experimentou e continua experimentando a docência *online*, considero participativa/participante a minha ação de análise (escaneamento), resultado de um olhar, também, *tecno-humano*.

Concluindo, o *olhar escaneante* é, também, a ação de um olhar *tecno-humano*. A metáfora do *QR Code* busca aproximar minha *ação olhante* à de uma ação técnica de captura da imagem. O meu olhar é tão *tecno-humano* quanto o processo de representação do trabalho docente no AVA-FAV, pois como tutor, realizo, também, uma performance docente naquele ambiente. O olhar *tecno-humano* resulta num processo de análise e apontamentos de questões, ou ainda num processo analítico em que o pesquisador é, também, participante do campo de pesquisa, habitando a fronteira entre o observante e o observado.



escanear imagem

5

## Representação docente e posições de sujeito



Imagem 85  
**AVA-FAV: posições de sujeito**

representação gráfica dos três conceitos que tangenciam a investigação.

*O contato real mesmo do aluno é com a gente<sup>72</sup>*

Durante o processo investigativo, pensar nos trânsitos do trabalho docente no AVA-FAV, reverberou questões para refletir sobre as posições de sujeitos dessa ação, tangenciadas pelas provocações: como os sujeitos da docência se deslocam, se definem e se colocam? O processo possibilitou-me habitar a fronteira entre o objeto

<sup>72</sup> Fala do *Tutor 1*, colaborador dessa pesquisa, através de entrevista narrativa.

pesquisado e o próprio pesquisador, uma vez que também desenvolvi e continuo desenvolvendo uma performance docente naquele ambiente.

Refletir sobre posições de sujeito, conforme definições de Foucault, interpretado por Tomaz Tadeu da Silva, que permitem “conceber a subjetividade como construída, contraditória e fragmentada (SILVA, 2002, p. 93)”, me fez pensar em minha própria condição e, portanto, rememorar meu trajeto como professor/designer ou designer/professor, como narrado no *Capítulo I*.

A reflexão desse capítulo se baseia na interpretação poética da *imagem 85*, que se esforça em levantar aspectos da representação do trabalho docente no AVA-FAV. Nesse sentido, entenda-se representação, também, como identidade e subjetividade. A imagem remete a um sistema celular, composto por membranas gelatinosas, que permitem o câmbio entre elementos de dentro para fora e vice-versa. A membrana maior, denominada “discurso”, remete ao conceito da Licenciatura em Artes Visuais – Modalidade a Distância, da FAV, cujos diálogos entre multiculturalismo, pós-modernidade e tecnologia conduzem a filosofia do curso. A segunda membrana, “trabalho docente”, representa a ação/performance docente no ambiente virtual, apoiando-se no ensaio conceitual da *imagem tecnohumana*, explicitado no capítulo anterior. A terceira, focaliza a questão dessa pesquisa, que se propõe investigar o trabalho docente no AVA-FAV e suas posições de sujeitos. O núcleo do sistema celular expõe subjetividades, identidades e representatividades do trabalho docente, no papel do “professor virtual”, identificado nesse curso como tutor e professor formador. E, finalmente, questões para refletir suas posições: como se deslocam, se definem e se colocam?

Para discutir essas questões, esse capítulo foi dividido em 3 partes:

1. Como vem se (re)configurando o trabalho docente na FAV-EaD;
2. Posições de sujeito de 3 tutores/colaboradores;
3. Professor formador e tutor: como coabitam as fronteiras da aprendizagem.



## Como vem se (re)configurando o trabalho docente na FAV-EaD

Os processos de escolarização, em nosso século, têm sido influenciados por uma crescente simbiose entre humanidade e tecnologia. Os atos de ler, pesquisar, manipular textos, escrever parágrafos, ilustrar trabalhos, construir gráficos de dados e/ou conceitos, projetar tabelas, mudam conforme o que de novo a tecnologia digital nos oferece. Essas ações são controladas por centenas de *softwares* na internet, de acessos e *downloads* gratuitos, que são projetados para que, de alguma forma, auxiliem/facilitem o trabalho entre homem e computador. Programas de tradução de dezenas de línguas, sistema de busca de livros no formato *PDF*, vídeos instrucionais ensinando a cozinhar, manipular equipamentos, realizar exercícios físicos, etc. Ter internet em casa já é quase tão indispensável quanto a televisão. Ou, em muitos casos, prioridade.

Alguns estudiosos usam a metáfora *ciborgue* para definir um sujeito híbrido: misto de homem e máquina. Como definir a escola desses sujeitos que têm acesso livre à informação, rodeados de aparatos tecnológicos que os conectam, de dentro da sala de aula para todo o mundo e, também, do mundo para a escola? Decerto, ainda não são as escolas do futuro, como ilustrada na *imagem 76* (p. 134), do capítulo anterior. Por outro lado, são escolas que estão em trânsito, porque seus sujeitos não são mais aqueles divididos por linhas, paralelos e meridianos, mas andarilhos das fronteiras culturais. Nesse contexto, o diálogo, talvez, seja uma premissa de nossa contemporaneidade, bem como a tolerância, o saber conviver, ouvir e se colocar. Dialogar para conhecer os limites do outro: diplomacia da sobrevivência e negociação na pós-modernidade.

Acredito que a identidade docente no séc. XXI está em negociação. Ou em trânsito. E também que novas configurações de sujeitos educadores vêm se esboçando em nosso tempo. Professores autônomos, outros anônimos, professores a distância, dentre outros perfis híbridos da área docente. Sindicâncias à parte, este

capítulo pretende discutir algumas posições de sujeitos do trabalho docente no AVA-FAV.

\* \* \*

A Faculdade de Artes Visuais da UFG, através de seus cursos de bacharelado e licenciatura, formou uma grande parte dos colaboradores do *Projeto UAB I*, que têm 9 cidades/pólos em processo de finalização neste ano e outros 6 polos, no segundo ano do curso. Muitos daqueles colaboradores, são provenientes do curso bacharelado em design gráfico (uma das professoras da FAV-EaD tem formação em design gráfico naquela escola e posterior conclusão da licenciatura, na mesma unidade; outra professora tem formação em design, mas noutra universidade – esta também concluiu a Licenciatura em Artes Visuais, na FAV). Por ser, também, uma escola de design, isso possibilitou a criação, dentro da própria coordenação do curso, de um núcleo de produção de material didático impresso, além do desenvolvimento de outros instrumentos digitais, como os objetos de aprendizagem. Criou-se, dessa forma, um nicho de colaboradores, além de alfabetizados tecnologicamente, desenvolvedores de trabalhos técnico-digitais, característicos de sua formação.

Outros colaboradores são provenientes da Licenciatura em Artes Visuais da FAV e também de instituições de outros estados. Há, também, professores em escolas de ensino superior no estado de Goiás e que atuam, também, na FAV-EaD. Estes últimos, de alguma forma, provavelmente, estão sendo instigados a pensar sua identidade e construções subjetivas, entre ser “professor presencial” e “professor a distância”. Nessa condição, há também professores que atuam na “FAV presencial” e que são convidados a atuarem como professores formadores da licenciatura a distância. Outros são convidados a escrever módulos para o material didático ou mesmo colaborar com seus relatos de produção científica e/ou artigos.

Muitos dos tutores são provenientes do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual dessa unidade acadêmica, realizando, inclusive, seus estágios docência como tutores e/ou professores formadores na FAV-EaD.

Como se percebe, uma FAV que se retroalimenta. Ou uma FAV que foi mexida pela educação à distância, conseguindo criar *links* dentro da universidade e com outras regiões de Goiás.

É fácil perceber como, nos últimos anos, o trânsito nos corredores da FAV se tornou mais intenso: além dos alunos dos cursos presenciais de bacharelado e licenciatura, também alunos da EaD, tutores, coordenadores e tutores de polo, motoristas, pessoas de recado, etc. Através dos pólos de atividades presenciais e do AVA, mais do que adentrar as cidades parceiras do projeto, a FAV tornou-se um território mais movimentado (presencial e virtualmente), abrindo suas portas além da própria comunidade acadêmica local, para o interior do estado. A universidade pública vem invadindo outras instâncias culturais de Goiás e driblando quilometragens que acentuavam as distâncias entre comunidade e academia.

Nesse tráfego em que arte, educação, expansão e tecnologia se cruzam constantemente, o “professor virtual” torna-se, também, um sujeito expandido, pois corrompe a noção estática e naturalizada da imagem docente para uma versão fluida e rizomática de sua atuação profissional. Os aparatos tecnológicos, muito mais do que um lousa eletrônica ou uma sala de aula conectada, o tempo todo, à internet, desestabilizaram a imagem do professor sábio e detentor do conhecimento, para um professor itinerante, andarilho e catador de experiências que podem ser divididas com outros sujeitos, em processos de aprendizagens colaborativos.

Andrea Filatro (2007), define o tutor como “o principal responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino-aprendizagem nos sistemas de educação à distância” (p. 67). Minha experiência como tutor e o trabalho conjunto com outros tutores da FAV-EaD, levaram-me a pensar aquela definição no contexto dessa licenciatura, sua estruturação, formação e maturação. Acredito que a imagem desse profissional, no contexto FAV-EaD, vai além do acompanhamento dos processos de ensino/aprendizagem. Também não o enxergo como um controlador desse processo. Talvez um mediador de caminhos.

Para relatar algumas considerações sobre as experiências docentes, resultados e mudanças de posturas do trabalho docente no AVA-FAV, usarei minha

própria experiência como tutor a distância, bem como exemplos de outros atores nesse processo.

Quando inicio a experiência de tutoria no AVA-FAV, encontro um curso se estruturando e, ao mesmo tempo, procurando seu lugar na instituição acadêmica UFG. A situação do tutor não era diferente. Como demonstrado no *Capítulo III*, a etnografia virtual das salas de ateliê evidenciaram alguns deslocamentos das funções docentes, no ambiente virtual. No início do curso, período que pode ser representado através da etnografia da disciplina *Ateliê de artes visuais: linguagem bidimensional*, o papel do tutor era mais visível na *home page* da disciplina (através da editoração livre da mensagem gráfico-visual: fontes tipográficas variadas, com diversas cores, negritadas e em caixa alta e imagens, muitas vezes, não muito conectadas com o discurso em questão). O professor formador ficava quase invisível, nos bastidores da “sala de aula” – lembrando que, esses deslocamentos que ora tornavam o formador menos ou mais visível, foram fundamentados na p. 72. As interferências gráfico-visuais, na interface das disciplinas, não eram monitoradas, ficando a editoração livre, sem correspondências com outras salas/disciplinas e, ainda, sem identidade gráfica, como exigem as plataformas projetadas para a aprendizagem, segundo princípios de design instrucional.

Aconteciam muitas reuniões presenciais com os professores formadores, quase uma por semana, pois ainda não estávamos muito habituados com a interlocução em fóruns de discussão para planejamento pedagógico no próprio AVA. As reuniões serviam, também, como um laboratório para iniciantes naquele novo sistema de ensino superior. Eu não conseguia definir minha posição, pois ora eu tinha atribuições de professor – elaborar atividades, por exemplo – e, outras vezes, eu tinha funções puramente técnicas, como postar/publicar uma atividade elaborada pelo professor formador no AVA. Várias vezes, nas reuniões pedagógicas, eu tinha posturas muito parecidas com outras de quando eu era professor para o ensino fundamental, representadas, por exemplo, no meu discurso oral: “não dou moleza para aluno!”.

Depois do primeiro projeto de reestruturação do AVA-FAV, como ilustrado na *imagem 9* (p. 31), do qual também fiz parte, a intervenção do tutor na aparência do

*site* foi limitada, obedecendo, ainda, a algumas determinações técnicas como tamanho, tipo e cor de fontes tipográficas, por exemplo. Depois de ter vivido a experiência, escrevi um texto (que não foi publicado), relatando as impressões que me levaram a propor tais mudanças e o que poderia ser mudado, como no relato que se segue:

1. Necessidade de uma fotografia/avatar que o identificasse no AVA-FAV, próximo ao que acontece com os perfis de usuários das redes sociais *online*.
2. Quanto à livre formatação do ambiente de cada disciplina pelo professor orientador, havia uma necessidade de criar uma unidade visual entre os tópicos abordados - nome e número do capítulo - seguindo uma formatação semelhante à diagramação do livro impresso do aluno. Dessa forma, foi sugerida a seguinte ação: "barra com número e nome da unidade; a cor da barra será a mesma da barra principal da disciplina; a mesma fonte tipográfica, em menor proporção, de cor branca; sugestão: delimitar espaço para inserir uma imagem pertinente ao conteúdo da unidade";
3. Outra ação foi a de organizar o menu da página da disciplina - ou "sala de aula" - com as seguintes ações que foram repassadas para os professores orientadores, já que seriam estes os diagramadores de suas respectivas salas: "assunto da semana", "atividades", "fóruns", "galerias".
4. Falta de uma identificação que o curso pertencia à FAV.

O relato, escrito no início de 2009, demonstra como as funções de tutor e professor formador estavam dispersas num ambiente, também, em fase de construção. Uma das determinações foi a de que a editoração da *home page* da disciplina ficasse a cargo do professor formador, cabendo ao tutor interferir apenas nos fóruns de discussão. Ajudei, inclusive, a elaborar uma lista do que se era "permitido" e "proibido" editar no AVA.

A partir desse momento, a função do tutor foi se reconfigurando, não perdendo, claro, sua importância nos processos pedagógicos. Mais experientes com o uso do *Moodle*, nesse período pós-reestruturação do AVA, os tutores começaram a criar tutoriais para navegação na plataforma, ou seja, modelos e instruções de como enviar uma atividade, como baixar um arquivo, ou mesmo como pesquisar um tema na internet.

O uso da língua portuguesa em sua forma padrão também começou a ficar mais evidente e a escrita de determinadas expressões típicas de *sites* de relacionamento ou *chats* começaram a ser abandonadas, tais como: “oi galera!”, “beijocas”, “meninada”, etc. As propostas de design instrucional começavam a amadurecer, na medida que o AVA-FAV também vestia uma “roupa nova”, que não estava, porém, preocupada apenas com a aparência da plataforma, mas, sobretudo, com a racionalização de sua usabilidade.

Como a “reforma” não era apenas visual, mas também de amadurecimento instrucional, as atividades começaram a se definir melhor enquanto orientações para o aprendizado autônomo, mas “socorrido” pela tutoria. Um trabalho retroalimentado entre tutores, professores formadores e a equipe de coordenação foi definindo e racionalizando a ação docente no ambiente virtual.

Fato curioso é quando nós, tutores, vamos para as cidades no interior do estado de Goiás. Depois de medirmos várias situações de aprendizagem no AVA, viajamos para a cidade/polo e, então, temos que atuar como professores e assumir uma sala de aula, em lugares naturalizados como escola: salas de aula, carteiras enfileiradas, quadro negro, projetor de áudio-visual, computador, etc. Vestimos a roupa da docência e, ora ou outra, temos que encarnar o personagem do professor “sábio e detentor do saber”, pois muitas vezes somos tratados como tal. Ouvir frases dos alunos como “... o senhor, professor...” é muito comum. Nos fóruns de discussão do AVA, nós somos abordados da mesma forma: “olá, professor!”.

Nesses momentos de performances docentes, notei outra escola paralela, física, ali numa cidade do interior, representando a Universidade Federal de Goiás. Também consegui visualizar como nós, tutores, ainda somos olhados como sujeitos diferentes, “da capital”, “anteados”, “da federal”, como muitos dizem. Vez ou outra, nas aulas presenciais nos polos, acessamos o AVA-FAV, projetado pelo *data show*, para verificar alguma atividade, acessar algum *link* de imagem, vídeo ou arquivo em *PDF*. Nesses momentos, as duas escolas se encontram, criando sensações escorregadias entre o real e o virtual, em o que tutor se transfigura numa simbiose entre “professor de universidade” e “orientador a distância”.

Fotografia: Alexandre Guimarães, Goianésia-GO, 2010



Imagem 86

**Atuação docente do tutor no polo**

Polo de Goianésia-GO, outubro de 2010. Tutora orientando atividade denominada “Porta de Entrada”.

Chegamos na cidade/polo, vamos para o hotel, tomamos um banho, vestimos uma roupa confortável e, então, vamos para o polo de atividades presenciais, munidos de envelopes com lista de presença, avaliação escrita, roteiro de aula ou algum tipo de apresentação em *power point*, para demonstrar alguma ação pedagógica ou administrativa do curso. Começamos a aula, quase sempre nas sextas-feiras, às 19h. Negociamos, entre nós, tutores, a distribuição da carga-horária para desenvolver as atividades planejadas (o programa do encontro é estabelecido pela coordenação e, mais uma vez, a concepção de “horário de aula” sempre é revista nos encontros presenciais, pois é muito comum remanejarmos a programação, em função das necessidades dos alunos, ou de nós mesmos).

Seguimos o ritmo normal de uma aula, como se estivéssemos nas próprias dependências da FAV, em Goiânia, mas sem os ruídos ou vozes cantantes que vêm da Escola de Música e Artes Cênicas, que é instalada no mesmo prédio. Encerramos às 22h, alguns de nós vão direto para o hotel, outros vão para o bar, com os “alunos”. Lá no bar, somos sujeitos iguais, do outro lado dos muros da escola, comemos uma pizza, jogamos conversa fora. No outro dia, sábado, as atividades começam às 8h e se encerram por volta das 17-18h. Voltamos para Goiânia, a capital, onde está localizada a Universidade Federal de Goiás, ambição de milhares de estudantes goianos. Voltamos para nossas casas e, como se mudássemos de ato nessa performance docente, sentamos em frente ao

computador, entramos no AVA-FAV e continuamos nossas atividades como “professores virtuais”, agora regidos por filtros que monitoram, selecionam e direcionam o processo de atuação docente, resultando em mensagens gráfico-visuais denominadas, poeticamente, de *imagem tecno-humana*.

Nos encontros presenciais, ouvimos dos alunos: “não temos tempo”, “temos muita dificuldade”, “esse curso mudou minha vida”, “na minha cidade não tem cultura”, “as pessoas daqui não sabem o que é artes visuais”, “a coordenação não nos conhece”, “não sei mexer no computador”, “preciso sair mais cedo, pois moro em outra cidade”, “professor, não fiz a atividade”, “estou me sentindo abandonada nesse curso”, “nunca imaginei que um dia conseguiria fazer uma tarefa assim”, “agora que tô entendendo o que é arte”...

Nós, tutores, às vezes nos sentimos rei em terra de cegos, tamanho o isolamento que algumas cidades demonstram em relação às manifestações em artes visuais, teatro, música, cinema, espetáculo, etc. Mas conseguimos notar, em contrapartida, o quanto a cidade é “sacudida” por uma turma de futuros professores de artes visuais, obrigados a caminhar em sua região, agora como pesquisadores, em busca de conexões da cultura local com as atividades solicitadas no AVA. Um exemplo foi a atividade “Porta de Entrada”, realizada no final de 2010, que consistia na escolha de um lugar na cidade para a realização de uma intervenção artística/pedagógica. Durante o processo de desenvolvimento da atividade, mais uma vez o tutor assumia um papel docente, uma vez que era ele quem dava as orientações para os alunos, instigando-os a serem pesquisadores e produtores de conhecimento, enquanto sujeitos interpretantes do mundo visual ao seu redor.



### Posições de sujeito de 3 tutores/colaboradores

Em entrevista narrativa de 3 tutores colaboradores para este trabalho, pude evidenciar algumas de suas posições de sujeito, expondo subjetividades, anseios e relatando seus processos de construção de sentidos. No *Capítulo 1* dessa dissertação, abro o texto com o depoimento de uma colaboradora/tutora: “eu me sinto professora”, identificada como *Tutor 1*, a primeira pessoa a conceder a entrevista. Segue transcrição de parte de seu discurso:

Olha, eu me sinto professora! Eu me sinto envolvida com os processos que caminham durante a disciplina. Eu fico tentando criar conexões com o... com o que eles tão... tendo que vivenciar, as dificuldades com as outras disciplinas... eu me sinto professora. Mas é uma coisa assim que a gente fica bastante dividida porque... como é uma coisa que tá começando agora, o tempo todo... essas definições, elas vão mudando, né? Em alguns momentos a gente foi colocando quase que... quase tomando decisões e em outros momentos a gente não pode decidir nada, né? Foi se experimentando. Então eu não tenho muita certeza não porque as minhas impressões são de diversos momentos em que eu achei que eu podia fazer alguma coisa e, em outros, que eu não pude fazer nada... então... mas eu me sinto professora! Eu acho que o tutor é um professor.

Sua fala, talvez uma necessidade de definir seu lugar no processo, revela uma situação em trânsito: “eu me sinto”, ou seja, “me identifico” como professora, nesses terrenos em que os conceitos se dissolvem. Demonstra, também, dúvidas e preocupação com sua própria condição e, ao mesmo tempo, consciência de que esse “professor” está em estado de mutação, um desenho em fase de esboço.

Sobre suas atividades como tutora, revelou: “então eu tive a impressão de que eu tava interferindo objetivamente... que eu tava fazendo escolhas que pudessem tá participando dessa mediação ali, sabe?”. O relato demonstra um papel ativo do trabalho docente de “interventor” e, também, como sujeito capaz de fazer escolhas – atribuições comuns para um papel de professor. Outra parte destacada da entrevista foi sobre os mecanismos de comunicação com o aluno, como a busca de outros recursos para “substituir” a oralidade da sala de aula convencional: “porque no texto escrito é muito difícil a gente dá o tom, né?” O “tom”, nesse

processo *tecno-humano* do trabalho docente, é representado pelas limitações do editor de texto, que também tem uma carga simbólica de expressão gráfico-visual, como as letras em caixa alta, para chamar a atenção de alguma coisa (“ATENÇÃO PARA O PRAZO DE ENVIO DA ATIVIDADE”) e até mesmo letras e acentos que se convertem nos populares *smiles* (☺ ☹).

Abaixo, um quadro que evidencia algumas depoimentos dos 3 tutores que, diretamente, colaboraram para este trabalho, relatando sobre suas atribuições no ambiente virtual, sensações e relacionamento acadêmico:




Tutor 1	Tutor 2	Tutor 3
<p><i>Avatar do Tutor 1</i></p>  <p><i>Eu me considero professora.</i></p> <p><i>O contato real mesmo do aluno é com a gente.</i></p> <p><i>Então eu acho que pra eles os professores somos nós tutores. É quem eles enxergam, né?</i></p>	<p><i>Avatar do Tutor 2</i></p>  <p><i>Nós nos colocamos mais como professores do que como tutores, pelo menos nessa disciplina.</i></p> <p><i>Então, eu acho que o nosso peso, a nossa imagem não é tão grande quanto a do formador.</i></p> <p><i>...então... pra que eu me torne um bom porta-voz, tanto deles pro formador, quanto do formador pra eles.</i></p>	<p><i>Avatar do Tutor 3</i></p>  <p><i>O pessoal entende melhor quando você diz e você olha no olho do que quando você escreve o texto.</i></p> <p><i>O uso de imagem facilita a compreensão. Muitas vezes eu tentava explicar textualmente o que é tal coisa e não funcionava.</i></p>

Tabela 7

**Avatares e depoimentos de tutores colaboradores**

Os tutores entrevistados são todos da disciplina *Ateliê de História em Quadrinhos*, realizada no 2º semestre de 2009.

Entre o *Tutor 1* e *2*, há uma ênfase para a palavra “professor”. Enquanto o *Tutor 1* “se considera professora”, *Tutor 2* relata que os tutores “se colocam mais como professores do que como tutores”. “Considerar-se” professora e se colocar “como professora” revelam, entretanto, situações não muito bem definidas ou ainda escorregadias, no limiar entre *momentos docentes* e outros *tecnicistas*. Não que haja uma situação privilegiada em relação à outra. O que se discute nessa última parte da pesquisa são vivências da docência, como acontecem e como podem ser explicadas no contexto do curso investigado.

*Tutor 1* relata: “... os professores somos nós, tutores. É quem eles enxergam, né?” A expressão “enxergar” pode ser entendida de duas formas: a primeira, sob o sentido da representação, através de mensagens gráfico-visuais, editadas no AVA (*imagem tecno-humana*). Segundo, quando o aluno, literalmente, enxerga o “professor” na sala de aula do polo de atividades presenciais, como também foi demonstrado na continuidade de sua fala: “porque nos encontros presenciais é que eles meio que... intensificam essa... esse tipo de contato, né... essa aproximação.”

*Tutor 2* fala em imagem e “peso” do professor, preocupado, talvez, com a audiência da imagem do trabalho docente, por parte dos alunos: “eu acho que o nosso peso, a nossa imagem não é tão grande quanto a do formador”. Sobre seu depoimento, vale recordar que o professor formador tem vínculo com a instituição de ensino, sendo o responsável legal por determinada disciplina, bem como pela conclusão das notas finais, uma vez que a avaliação processual é realizada pelo tutor e, também, através da análise de uma ficha de acompanhamento *online*, disponível no AVA. Nesse caso, o tutor avalia o trabalho do aluno, mas não tem autonomia para fechar sua nota. Talvez, situações como essas expliquem falas como “nossa imagem não é tão grande quanto a do formador”.

Esse tipo de depoimento não é isolado, pois pude notar, em vários momentos das reuniões pedagógicas entre professores formadores e tutores, silênciosidades que ainda não podem ser explicadas quando se diz respeito aos atores da docência nos ambientes virtuais, criando tensões reflexivas que considero pertinentes e

reflexo de situações contemporâneas que dissolvem conceitos, há muito tempo naturalizados, sobre escola, escolarização e trabalho docente.

O *Tutor 3* revela que o contato face a face pode ser mais eficiente nesse modelo de ensino do que naquele mediado pela editoração de uma mensagem para ser publicada no AVA. Mas ressalta que, mesmo com esses atropelos na interlocução da mensagem, a imagem pode cumprir um papel chave: “o uso de imagem facilita a compreensão”.

O depoimento de três tutores não pode ser considerado um retrato nítido do trabalho docente no AVA-FAV, mas um enquadramento, um ajuste de objetivas - ou de foco - de alguns esforços para compreender experiências vividas da docência e como elas reverberam para a construção de identidades de professores e, também, para a formação de futuros professores de artes visuais.



Investigar os caminhos do trabalho docente no AVA-FAV, exigiu-me identificar posições docentes e como vêm acontecendo, como convivem e se definem seus sujeitos (mediante a seleção de algumas “salas de aulas” e da adoção de critérios no decorrer da pesquisa qualitativa). Antes de tudo, penso ser necessário relembrar que estou lidando com uma relação em que a *ação docente* está voltada para a *formação docente* de professores de artes visuais. Nesse conjunto, tanto o “lado de cá” (professores), quanto o “lado de lá” (alunos), vêm experimentando e habitando lugares não muito bem definidos para as vivências da aprendizagem.

Quando me refiro ao trabalho docente, dentre outros sujeitos envolvidos nesse processo, enfatizo a atuação de dois: tutor e professor formador. Eles se relacionam “diretamente” com o aluno, acompanham o cotidiano escolar, interferem em seus comentários e, no caso do tutor, o contato ainda é mais estreito, pois é ele

que viaja para os encontros presenciais. O *Tutor 2* definiu-se em entrevista como “porta-voz” do professor formador. Isso me fez buscar o significado do termo:

Um porta-voz é uma pessoa que fala em nome de outrem, mas que não se constitui, necessariamente, como parte de outrem (isto é, não precisa ser um empregado do representado (*Wikipédia*<sup>73</sup>).

Instrumento, semelhante a uma trombeta, que reforça a voz para ser ouvida ao longe; megafone. Pessoa que transmite as palavras ou as opiniões de outrem. *Pl: porta-vozes. (Michaelis*<sup>74</sup>).

Segundo a primeira definição, um porta-voz fala em nome de outrem. O tutor, em vários momentos, fala em nome do professor formador, que delega funções para uma equipe de tutores. Temos que considerar, portanto, que, ao transmitir um discurso, estamos interpretando uma mensagem, que é carregada de vivências e competências múltiplas. Nesses momentos, acredito que o tutor, assim como um professor “presencial”, é um porta-voz de uma série de situações (político-educacionais, culturais, regimentais, curriculares, etc). Nesse sentido, este professor “virtual” ou o “real”, apesar de suas “autonomias”, age sob uma corrente de posições de poder, muitas vezes não refletindo sobre sua posição como sujeito educador. O tutor, em sua desenvoltura no AVA-FAV, pode ser considerado, também, um sujeito interpretante das aspirações do projeto do curso, ações administrativas e pedagógicas e, também, das determinações do professor formador.

A segunda definição trata o termo como um objeto semelhante a uma trombeta que “reforça a voz para ser ouvida de longe”. A analogia do trabalho do tutor à de uma trombeta poderia, simbolicamente, ser representada por essa definição, a qual tem sim a função de “reforçar” a voz do professor formador para aqueles que estão longe e possam “ouvir” a mensagem. E ainda: “pessoa que transmite as palavras ou opiniões de outrem”. Mais uma vez, mais do que um transmissor de “vozes”, esse tutor é, também, um sujeito interpretante, não sendo apenas um “garoto de recado”. Por outro lado, definir-se como porta-voz do

<sup>73</sup>Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Porta-voz>>, acesso em 20/02/2011.

<sup>74</sup>Disponível em:  
<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=porta-voz>,  
acesso em 21/02/2011.

formador, não seria uma forma ironizada de se rotular, mediante a uma nova situação de performance docente, menos autônoma, como aquela que esse mesmo tutor vivenciou, no início do curso?

Em minha ação escaneante, ou a de um *olhar tecno-humano*, para outras ações, também, *tecno-humanas*, consigo interpretar a imagem da docência no AVA-FAV da seguinte forma: uma simbiose entre professor formador e tutor, amparada por outra esfera de atores – coordenadores, autores e designers instrucionais (lembrando que, em várias de suas ações, os tutores também podem ser definidos como designers instrucionais).

A hierarquia das funções não consegue mensurar o lugar e papel das duas ocupações, mas, por outro lado, uma rápida passagem pelo ambiente virtual deixa evidente que eles protagonizam o trabalho docente. Protagonizar é, também, um ato de interpretar. Um ator, quando sobe num palco, é também, um porta-voz de um texto, de uma poética, amparado por uma série de competências, vindas dos bastidores do espetáculo. O trabalho docente no AVA-FAV é, sobretudo, uma atuação interpretativa sobre uma arena flutuante, cujos atores, senhoras e senhores *transaprendem* e tecem redes densas de conhecimento e experiências do arte/educar.

## Considerações finais

***Algo está fora de controle,  
mas não fora da possibilidade de organização.***

(BHABA, 2007. p. 34)

A frase de Homi K. Bhabha revela tensões da/na contemporaneidade, quando o assunto em discussão é a cultura. A situação não é incontrolável, segundo o autor. Mas os jogos e conflitos começam a emergir quando há tentativas de organização. Interpretar, acreditar, é uma forma de se autorganizar. Também de se posicionar e fazer-se visto.

Colocar-se, intervir, construir, dialogar, negociar, tolerar. Refletir sobre a cultura, no século XXI, requer habilidades diplomáticas e a pré-disposição para enfrentar um ranço colonialista que ainda nos lega a História. O sujeito do século passado andava na contramão. Batia de frente. Mudou de século e agora procura abrigo nas fronteiras. É, justamente nesses territórios, que ele começa a se entender, através do olhar do outro.

Discutir imagem, arte e educação, nesse contexto, exige, também, performances *multi* e *trans* de professores que recebem em suas salas – “reais” ou “virtuais” – sujeitos heterogêneos e interligados pelas redes infocomunicacionais.

A Educação a Distância se popularizou no Brasil em função de uma emergência de números para a educação, que estavam incompatíveis com as taxas de crescimento econômico do país, nos últimos dez anos. Milhares de professores estão sendo formados por essa rede “aberta” de ensino. Aqui, na UFG, 200 professores, aproximadamente, concluirão a Licenciatura em Artes Visuais, até o final de 2011. A primeira turma de professores de artes visuais, formada pela modalidade à distância, contrasta com um número tímido da mesma licenciatura, no sistema presencial, que em suas turmas de 30-35 alunos, apenas uma média aproximada de 22% destes conseguem concluí-la. Um número preocupante para as áreas de arte / educação / imagem, que precisam, prioritariamente, de professores/pesquisadores atuantes em

sala de aula. Sob esses números e demandas sócio-econômicas, existem sujeitos em busca de formação profissional e que realizarão uma performance docente que poderá sinalizar caminhos pouco trilhados na história da arte/educação goiana.

Nos bastidores desse processo de formação de professores em artes visuais, existem sujeitos que enervam uma escola virtual que vêm se infiltrando por outros territórios, em cidades fora do circuito metropolitano de Goiânia. Refiro-me aos *tutores*, esses atores mais próximos dos alunos, cujas atribuições ora são de um educador, ora de um técnico. Assim como repensar a escola fora de suas bases terrestres desestabiliza nossas concepções naturalizadas de educação, identificar os sujeitos do trabalho docente, nos ambientes virtuais de aprendizagem, requer o rompimento com nossas romantizadas visualidades ao redor da imagem do professor.

Esta pesquisa possibilitou colocar-me nos olhos de quem me vê. Ou enxergar-me às avessas. Refiz trajetórias das minhas práticas docentes e rememorei experiências profissionais em que a imagem era o eixo das ações, revisando situações em busca de outras interpretações. Um exercício de reconhecer-se para interpretar o outro.

Nesse trajeto auto-investigativo, fui podando “excessos” em busca de um foco para a pesquisa. Como a base desse projeto está na minha primeira experiência de tutoria no AVA-FAV (em 2008), as questões de identidade e posições de sujeito foram se afluando e se sustentando em função da seguinte questão: quem e como é visto o professor no ambiente virtual de aprendizagem?

Experimentar outros territórios para o trabalho etnográfico, através da *etnografia online* (ou virtual), foi um processo quase solitário e de desafio, principalmente por ser uma ação metodológica tão nova quanto as nossas experiências com a virtualidade. A experimentação etnográfica ressignificou questões tais como *tempo* e *espaço*, em relação ao campo de pesquisa. Qual o tamanho desse espaço? Qual o seu endereço? Até que ponto é permitida minha entrada? Quando foi visitado? Quantas vezes foi percorrido? Quantas pessoas estavam lá? Eu sou apenas um “observador” ou também participo do/no campo?

Ao mesmo tempo que surgiam as dúvidas, outras posições se firmavam como, por exemplo, a impossibilidade de pensar o “espaço virtual” segundo nosso imaginário naturalizado de geografia, em seu sentido físico. Dessa forma, palavras quase como versos eram enxertadas em minhas escritas, como reflexos dessas incertezas: habitar/percorrer fronteiras, flutuar, *transaprender*, cambiar, *kamikase*, co-habitar, coparticipar, flutuante, etc.

Adotar o ambiente virtual – de aprendizagem formal ou não – como campo de pesquisa, exigiu-me flexibilidade e arejamento para as inquietantes provocações da pesquisa qualitativa. Uma vez sujeito às altas e baixas marés, o caminho investigativo foi se retroalimentando e dando destaque ao que antes ainda não era percebido. Nesse sentido, provocar as discussões sobre atribuições docentes e suas representações como o eixo das questões dessa pesquisa foi um caminho cheio de curvas e bifurcações.

O desenrolar da pesquisa, paralelamente à experiência como tutor, gerava as perguntas: o que faço no ambiente virtual? Qual o meu papel? Qual minha importância? Onde posso ser encontrado? Por onde posso andar? Qual o peso da minha imagem? Qual é, afinal, a minha profissão? O que me trouxe aqui? A minha história não era única e percebi que outros tutores vivenciavam experiências semelhantes. Uma espécie de “reconhecer-se no outro”.

A ação/performance do tutor no AVA pode ser considerada uma forma representada e/ou interpretada das práticas de um professor universitário. Afinal, o AVA-FAV é uma escola de ensino superior e a imagem naturalizada da dicotomia ensinar/aprender ainda perdura no imaginário de seus interatores, podendo ser percebida em suas formas de agir e interpretar.

Analisar as ações desse tutor e suas “conversas” com o aluno, possibilitou-me concluir que os utensílios/aparatos, para que essa relação se tornasse possível, estavam sendo usados, coordenadamente, por todos aqueles atores do trabalho docente. Nós, tutores, somos *coordenados* por uma equipe pedagógica, *coordenados* por princípios filosóficos do curso e *coordenados* por ferramentas digitais para a editoração da mensagem.

Nesse contexto, surge o ensaio conceitual que alude às questões *tecno-humanas* para a performance docente no AVA e, em conseqüência, a representação da docência naquele ambiente, denominada de *imagem tecno-humana*.

Ao mesmo tempo, apesar de não ser o foco dessa pesquisa, outras questões surgiram a partir desse *olhar tecno-humano*: como seriam as performances desses novos professores de artes visuais, formados pelo Projeto UAB? Quais as conseqüências dessa formação *tecno-humana* em suas futuras performances docentes?

Precisei provocar, primeiro, o imaginário da docência do “professor presencial”, para depois questionar o “professor virtual”. A palavra “professor”, do latim *professus*, aquele que declara algo, que ensina, vem se perdendo em meio a identidades híbridas da docência, tanto no mundo físico quanto na vida artificial.

Atribuições sem controle, freios e limites. Estar ligados em rede, mediados pelas interfaces dos computadores, ora nos encoraja a escrever o que não podemos falar, ora nos limita de expressar com a intensidade que desejaríamos. Escrever/desenhar um *smile* (☺) num fórum de discussão, por exemplo, pode ser uma ação interpretada de várias formas, dependendo do contexto: um sorriso, um sim, uma despedida, uma boa notícia. Entre o que se quer dizer e o que é visualizado, há uma rede simbólica (humana) e técnica (numérica) – ou silenciasidades – que compõem um léxico digital que pode ser compartilhado mundialmente, mediado pela internet.

A metáfora do olho escaneante para as ações de *pré-visualizar*, *adquirir dados*, *ajustar foco* e *escanear* a imagem representa outras possibilidades de ver/interpretar o que chega aos nossos olhos, desprovidas de um imperialismo alfabetizante do olhar, em função da emergência de imagens em nossas vidas, principalmente aquelas provenientes de algum meio tecnológico.

*Possibilidade de organização*, nas palavras de Bhabha (*op. cit.*), podem não sugerir uma ordem, mas *possibilidades* para rever nossos papéis como sujeitos: qual a minha origem, o meu lugar e quais espaços quero habitar. As escolas também estão

passando por revisões: quais suas origens, lugares e posições dos seus sujeitos? Sem apologias à tecnologia, mas aceitando que as relações virtuais podem ressignificar nossas concepções de ver o mundo e deixar-se ser olhado, acredito que o trabalho docente, nessa escola que flutua, assim como seus alunos, é, também, *transaprendente*.

## Referências bibliográficas

ALVAREZ-RODRIGUEZ, Dolores. *Blended Learning in Art Education: New ways of improving visual literacy*. In: EÇA, Tereza; MASON, Rachel. ***International Dialogues About Visual Culture, Education and Art***. Chicago: Intellect Bristol, 2008, pp.121-129.

ALVES, Lynn. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. **Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Salvador: EDUNEB, 2009, p. 187.

ANJOS, Moacir dos. **Local/global: arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

ÁVILA, Eduardo. Entrevistado por Alexandre Guimarães. Goiânia. Brasil. 25 de outubro de 2010.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. Campinas: Papius, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. Edição pós-moderna. In: *op. cit.*; GUINSBURG, J. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 17.

BASTOS, Flavia. Celebrando autorias: arte, comunidade e cotidiano em arte-educação. In: **Visualidades** – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual. Goiânia: UFG, 2005, v. 3, n. 1, pp. 71-84.

BATISTA, Noeli. A experiência da produção do material didático para o curso Licenciatura em Artes Visuais EAD/FAV/UFG. In: **Anais do VII Seminário de Ensino de Arte do Estado de Goiás e CONFAEB 20 Anos**. Goiânia, 2010, pp. 2161 – 2167.

\_\_\_\_\_. Depoimento via e-mail para Alexandre Guimarães. Goiânia. Brasil. 22 de janeiro de 2011.

BAYM, Nancy K; MARCKAM, Annete N. (org). **Internet Inquiry – conversation about method**. Califórnia: Sage, 2009.

\_\_\_\_\_. Make smart choices on shifting ground. In: *op. cit.* **Internet Inquiry – conversation about method**. Califórnia: Sage, 2009, pp. vii – xix.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva de; NEVADO, Rosane Aragón de (orgs.). **Aprendizagem em rede na educação a distância – estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz Editor, 2007.

CHARADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

COUTO, Mia. **O Outro pé da sereia**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Maria Helena. **Encruzilhadas de um labirinto eletrônico (Uma experiência hipertextual)** - Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em <<http://www.unicamp.br/~hans/mh/>>, acesso em 25 de janeiro de 2011.

EFLAND, Arthur D. Educação, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mae (orgs). **Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FACULDADE DE ARTES VISUAIS – EaD. Licenciatura em Artes Visuais – Modalidade a Distância. **Guia do Curso**. Goiânia, 2009, 24 p.

FACULDADE DE ARTES VISUAIS – EaD. Licenciatura em Artes Visuais – Modalidade a Distância. **Projeto Pedagógico do Curso - PPC**. Goiânia, 2009, 30 p.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado – educação e tecnologia**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2002.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EaD. In: *op. cit.* (org.): **Educação a distância – o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education – Prentice Hall, 2008, pp. 39 – 46.

GONDO, Celia. Entrevistada por Alexandre Guimarães. Goiânia. Brasil. 22 de setembro de 2010.

GUIMARÃES *a*, Alexandre; GUIMARÃES *b*, Leda. Entre Imaginários e Imagináveis: representações do professor na educação a distância. In: **Anais do II Seminário de Educação em Rede da UFG-Ciar**. Goiânia: 2009.

\_\_\_\_\_; GOYA, Flávia. **Objetos Populares da Cidade de Goiás – Cerâmica**. Goiânia: UFG/FUNAPE/SEBRAE, 2002.

GUIMARÃES *b*, Leda. Metáforas para o ensino de artes visuais na modalidade EaD. In: **Licenciatura em Artes Visuais (FAV-EaD) – Módulo introdutório**: Goiânia: FUNAPE/UFG, 2008, pp. 50 – 55.

\_\_\_\_\_; LOSADA, Teresinha. Novos e velhos tremores: o ensino de artes visuais na modalidade EAD. In. MARTINS, Raimundo (org.). **Educação e Visualidades**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. Oxford: Sage, 2000.

\_\_\_\_\_, **Etnografia virtual**. Madrid: UOC, 2004.

JAGODZINSKI, Jan. As negociações da diferença: arte educação como desfiliação na era pós-moderna. In GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mãe (orgs). **Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface – como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2003.

KINCHELOE, J. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: *op. cit.* **Pesquisa em educação – conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 101-121.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1ª edição. 15ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2008.

LITWIN, Edith. **Educação à Distância – Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOPONTE, Luciana. Gênero, educação e docência nas artes visuais. In: **Educação e Realidade - Dossiê Arte e Educação**. V. 30 n. 2, Jul/Dez 2005, pp. 243 -258.

LUQUE, Mônica. **Módulos do Curso Qualidade da Educação Básica, oferecido pelo Instituto de Estudos Avançados da Organização dos Estados Americanos - Instituto de Artes (UnB)**. Brasília: 2001.

LYRA, Gabriel. Entrevistado por Alexandre Guimarães. Goiânia. Brasil. 17 de novembro de 2010.

MARKHAM, Annette N. The methods, politics, and ethics of representation in online ethnography. In: **The Sabe handbook qualitative research**. DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonnas S. California: Sage, 2005, 3ª edição.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? In: **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**, v. 4, n. 1 e 2. Goiânia: FAV, 2006, pp. 65-79.

\_\_\_\_\_, Sobre textos e contextos da cultura visual. In: **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**, v. 4, n. 1 e 2. Goiânia: FAV, 2006, p. 6.

\_\_\_\_\_; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria (RS): Editora UFMS, 2009.

MORGADO, Lina. O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades. In: **Discursos - Série 3**. Universidade Aberta do Brasil, 2001. pp. 125-138. Disponível em <<http://www.univab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf>>, acesso em 19 de fevereiro de 2010.

NAKAO, Jum. **A costura do invisível**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: *op. cit.* (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes; DIAS, Alessandra Cardoso Soares; FERREIRA, Aline Campos da Rocha. **A importância da ação tutorial na educação a distância: discussão das competências necessárias ao tutor**. Disponível em <<http://www.niee.ufrgs.br/ribie2004/Trabalhos/Comunicacoes/com20-28.pdf>>, acesso em 15 de setembro de 2009.

POISSANT, Louise. A passagem do material para a interface. In: DOMINGUES, Diana (org.), **Arte, Ciência e Tecnologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, pp 71-81.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2009.

RIBEIRO JUNIOR, João. Uma análise epistemológica da práxis educativa positivista. In: **Revista Histed BR online**, n.20. Campinas: 2005, pp. 120 - 132. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art12\\_20.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art12_20.pdf)>, acesso em 27 de janeiro de 2011.

RUDENSTAM, Kjell Eric; SCHOENHOLTZ-READ, Jidith (orgs). **Handbook of online learning**. California: SAGE, 2009.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco (orgs). **A avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

SMITH-SHANK, Deborah. Cultura Visual e Pedagogia Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, pp. 259-266.

SOUZA, Tânia C. Clemente de. **Discurso e Imagem: perspectivas de análise do não verbal**. Disponível em <<http://www.uff.br/mestcii/tania1.htm>>, acesso em 3 de abril de 2010.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática esoclar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 141-156.

TRACTENBERG, Leone; TRACTENBERG, Regis. Docência *Online* Independente: do conceito à prática com o *Moodle*. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela, OKADA, Alexandra (orgs). **Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Salvador: EDUNEB, 2009, p. 384.

VEJA *ONLINE*. **A escola – e o ensino – do futuro**. São Paulo: Editora Abril, 2009. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/papel-professor-manter-se-antenado>>, acesso em 12 de dezembro de 2011.

VENTURELLI, Suzete. **Corpo e computador: interfaces sensoriais**. Brasília: IDA/UnB, 2010. Disponível em <[http://www.suzeteventurelli.ida.unb.br/attachments/065\\_corpo-computador.pdf](http://www.suzeteventurelli.ida.unb.br/attachments/065_corpo-computador.pdf)>, acesso em 14 de março de 2011.

VOIGT, P.; LEITE, L. **Investigando o papel do professor em cursos de educação a distância**. Disponível em <[www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/143-TC-D2.htm](http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/143-TC-D2.htm)>, acesso em 22 de setembro de 2009.

## PRINCIPAIS SITES ACESSADOS

[www.abed.org.br](http://www.abed.org.br)  
[www.cead.unb.br](http://www.cead.unb.br)  
[www.daap.uc.edu](http://www.daap.uc.edu)  
[www.docs.moodle.org](http://www.docs.moodle.org)  
[www.ead.fav.ufg.br](http://www.ead.fav.ufg.br)  
[www.etnografianovirtual.wordpress.com](http://www.etnografianovirtual.wordpress.com)  
[www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)  
[www.images.google.com.br](http://www.images.google.com.br)  
[www.ibdin.com.br/](http://www.ibdin.com.br/)  
[www.livredocencia.com/cursos/](http://www.livredocencia.com/cursos/)  
[www.meuartigo.brasilecola.com](http://www.meuartigo.brasilecola.com)  
[www.michaelis.uol.com.br](http://www.michaelis.uol.com.br)  
[www.mtecbo.gov.br](http://www.mtecbo.gov.br)  
[www.nead.ufmt.br](http://www.nead.ufmt.br) [www.niee.ufrgs.br](http://www.niee.ufrgs.br)

[www.qrcode.bg/en/what-are-qr-codes](http://www.qrcode.bg/en/what-are-qr-codes)  
[www.translate.google.com.br](http://www.translate.google.com.br)  
[www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br)  
[www.uc.edu](http://www.uc.edu)  
[www.uff.br](http://www.uff.br)  
[www.universia.com.br](http://www.universia.com.br)  
[www.unicamp.br](http://www.unicamp.br)  
[www.univab.ptdf](http://www.univab.ptdf)  
[www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)

Goiânia, 15 de março de 2011.

---

Alexandre José Guimarães

