

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDREIA CHIARI LINS

**IMAGENS DIDÁTICAS PARA A
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS - EAD:
MEDIações E CONTRADIções**

VITÓRIA
2016

ANDREIA CHIARI LINS

**IMAGENS DIDÁTICAS PARA A
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS - EAD:
MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora:

Prof^a.Dr^a.GerdaMargitSchützFoerste

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

L759i Lins, Andreia Chiari, 1971-
Imagens didáticas para a Licenciatura em Artes Visuais –
EAD : mediações e contradições / Andreia Chiari Lins. – 2016.
303 f. : il.

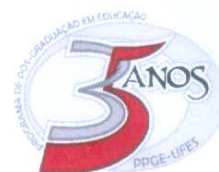
Orientador: Gerda Margit Schütz Foerste.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Contradição. 2. Didática. 3. Ensino à distância. 4. Imagem
5. Mediação. I. Foerste, Gerda Margit Schütz. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ANDREIA CHIARI LINS

IMAGENS DIDÁTICAS PARA A LICENCIATURA EM
ARTES VISUAIS-EAD: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau
de Doutor em Educação.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Gerda M. S. Foerste

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Moema Lúcia Martins Rebouças

Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Erineu Foreste

Professor Doutor Erineu Foreste
Universidade Federal do Espírito Santo

Marcelo Lima

Professor Doutor Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo

Danielli Veiga Carneiro Sondermann

Professora Doutora Danielli Veiga Carneiro Sondermann
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Paciência (Lenine)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para

Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida é tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

Será que é tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (Tão rara)

[...] Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito, mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada.

Vigotski (2010)

A todos que pacientemente esperaram!

Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), analisa a produção de imagens didáticas no curso de Licenciatura em Artes Visuais - EAD, a partir das categorias de mediação e de contradição. Investiga: quais são categorias mediadoras emergem no campo da produção de material didático, na modalidade EAD? Como as particularidades do contexto afetam o processo de produção de imagens no material didático? O aporte teórico da investigação centra-se no materialismo histórico-dialético, particularmente nos conceitos de mediação e de contradição fundamentados em de Marx e Engels (1985, 1996, 1998, 2001, 2008), Mézáros (2006), Konder (1998), Smolka e Nogueira (2002), Lukács (1979), Vigotski (2003), Ciavatta (2004). Objetiva conhecer as mediações e as contradições inerentes ao processo de produção imagética didática, analisando limites e possibilidades de produção de materiais no curso de Artes-EAD. Realiza coleta de dados, em contexto de produção imagética, para o curso de Artes-EAD, em sua 2ª oferta, em as disciplinas do primeiro módulo. Defende a tese de que a imagem didática tem categorias mediadoras próprias que a modificam no processo de produção de material educativo, notadamente na mediação didática. Isso permite estudos sobre contexto produtivo. Os dados analisados foram produzidos durante um ano de observação, análise documental, entrevistas, discussões e acompanhamento da produção dos materiais educativos de seis disciplinas do curso de Artes-EAD. A pesquisa de base qualitativa foi complementada com dados quantitativos. Nas cinco análises feitas as situações observadas explicitam mediações e contradições inerentes ao processo. As análises do contexto estudado mostram contradições do processo, nos quais esses sujeitos estão imbricados em função das estruturas dadas ao ensino e à aprendizagem. Esses estudos analíticos evidenciam as mediações dadas nesse processo particular. Evidencia-se como as condições inerentes, as decisões instanciais e coletivas promovem transformações na produção de “imagens didáticas”, aferindo-lhes resultados e modos de usos educativos que não foram idealizados inicialmente, potencializando o processo de ensino ou gerando contradições. Três dos estudos analíticos foram feitos a partir da necessidade da Licenciatura em Artes Visuais – EAD de utilizar imagens de obras de

arte como imagem didática. As pesquisas e análises demonstraram como a obra de arte e a imagem tornaram-se mercadorias reguladas por seus proprietários e pelas legislações nacionais em sua diversidade de formas, bem como demonstrou como as ações processuais dos sujeitos produtores alteram entre a proposta pedagógica inicial idealizada pelo docente e o resultado do produto gerado. Dentro da mesma proposta analítica, outros dois estudos sobre as imagens didáticas foram elaborados a partir de imagens produzidas na UFES por técnicas de animação e de ilustração. Portanto, nos cinco casos, buscou-se demonstrar como e quais categorias de análise mediadoras do processo produtivo transformaram a proposta pedagógica inicial. Os resultados da investigação permitem compreender o que dificulta o acesso à produção de materiais didáticos imagéticos para a educação geral. A pesquisa indica a necessidade de mudanças nos modos de produzir o material didático imagético e na formação de professores da educação a distância.

Palavras-chave: Contradição, Didática, Ensino à distância, Imagem, Mediação.

ABSTRACT

This doctoral research, realized at the Program of Post-Graduated on Educacion - *Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)* -, analyzes the production of didactic images in the course Visual Arts – Distance Education (EAD), from the categories of mediation and contradiction. Investigates: Which mediating categories emerge in the field of courseware production, in a distance learning mode? How these particular contexts affect the imaging process in the teaching material? The theoretical framework of the research focuses on the historical and dialectical materialism, particularly the concepts of mediation and contradiction based on Marx and Engels (1985, 1996, 1998, 2001, 2008), Mészáros (2006), Konder (1998) Smolka and Nogueira (2002), Lukacs (1979), Vigotski (2003), Ciavatta (2004). It aims to know the mediations and contradictions inherent in the teaching image production process, analyzing limits and materials production possibilities in the course of Arts-EAD. The research performs data collection in the context of image production for the course Arts-EAD, in its 2nd offer, in the disciplines of the first module. Takes the view that the didactic image has its own mediating categories and its changes while the educational material production process, especially in teaching mediation. This allows studies of productive context. Data were produced during a year of observation, document analysis, interviews, discussions and monitoring the production of educational materials in six subjects of the course Arts-EAD. Qualitative research base was supplemented with quantitative data. In the five analyzes the situations encountered explicit mediations and contradictions inherent in the process. The analysis of the context studied show process of contradictions, in which these subjects are intertwined in terms of the structures given to teaching and learning. These analytics show mediations given that particular process. It is evident as the given conditions, the individuals and collective decisions promote changes in the production of "didactic pictures", assessing them results and modes of educational uses that were not conceived initially, increasing the teaching process or generating contradictions. Three analytical studies have been done from the necessity of the degree in Visual Arts - EAD use images of works of art as a didactic image. The research and analysis showed how the work of art and the image became goods regulated by their owners and by national legislation in its diversity of forms and

demonstrated how the procedural actions of the subject producers change between the initial pedagogical proposal devised by the teacher and the result of the product generated. Within the same analytical proposal, two other studies on the didactic images were made from images produced in UFES animation techniques and illustration. So in five cases sought to demonstrate how and which mediating categories of analysis on the production process transformed the initial pedagogical proposal. The research results allow us to understand which factors increase the difficulty to access the production of pictorial materials for general education. Research indicates the need for changes in the modes of producing imagery teaching materials and training of teachers of distance education.

Key-words: Contradiction, Didactic, Distance Learning, Image, Mediation.

RÉSUMÉ

Cette recherche doctorale, menée au Programme d'études Supérieures en Éducation de la Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), analyse la production d'images didactiques dans le dans le graduation en Arts Visuels - l'éducation à distance (EAD), à partir des catégories de médiation et de contradiction. Enquête: Quelles sont les catégories médiateurs émergent dans le domaine de la production de didacticiels, le mode d'apprentissage à distance? Comme le contexte du particulier affecte le processus d'imagerie dans la production de le matériel pédagogique? La base théorique de la recherche se concentre sur le matérialisme historique et dialectique, en particulier les concepts de médiation et de contradiction basé sur Marx et Engels (1985, 1996, 1998, 2001, 2008), Mészáros (2006), Konder (1998) Smolka et Nogueira (2002), Lukacs (1979), Vigotski (2003), Ciavatta (2004). Elle vise à connaître les médiations et les contradictions inhérentes au processus de production d'image didactique, analyse les limites et les possibilités de production de matériaux dans le cadre d'Arts-EAD. Effectue la collecte de données dans le cadre de la production d'images pour le cours Arts-EAD, dans sa deuxième offre dans les disciplines du premier module. Estime que l'image didactique a ses propres catégories de médiation qui changent dans le processus de production de matériel éducatif, en particulier dans l'enseignement de la médiation. Cela permet à des études sur le contexte productif. Les données analysées ont été produites au cours d'une année d'observation, l'analyse des documents, des entrevues, des discussions et le suivi de la production de matériel éducatif dans six disciplines du cours Arts-EAD. Base de recherche qualitative a été complétée par des données quantitatives. Dans les cinq analyse les situations sont observées médiations explicites montrent les contradictions inhérentes au processus. L'analyse du processus de le contexte étudié des contradictions, où ces sujets sont entrelacés selon les structures données à l'enseignement et l'apprentissage. Ces études analytiques montrent médiations arrivés dans ce processus particulier. Il est évident que les conditions inhérente, individuelle et les décisions collectives favorisent les changements dans la production de images didactiques, les résultats et la vérification des modes d'utilisations pédagogiques qui ne sont pas conçus à l'origine, améliorant le

processus d'enseignement ou de générer des contradictions. Trois études analytiques ont été réalisées à partir de la nécessité de la formation en Arts-EAD d'utiliser d'images d'œuvres d'art comme une image didactique. La recherche et l'analyse a montré comment l'œuvre d'art et l'image sont devenus marchandises réglementées par leurs propriétaires et par la législation nationale dans sa diversité de formes et ont démontré comment les actes de procédure des producteurs soumis changent entre la proposition pédagogique initiale conçue par l'enseignant et le résultat du produit généré. Dans la même proposition analytique, deux autres études sur les images didactiques ont été faites à partir d'images produites dans les techniques d'animation UFES et illustration. Donc, dans cinq cas, cherché à démontrer comment et quelles catégories de médiation du processus de production transformé la proposition pédagogique initiale. Les résultats de la recherche nous permettent de comprendre ce qui rend l'accès à la production de matières picturales pour l'enseignement général. La recherche indique la nécessité de changements dans les modes de production de matériaux d'enseignement de l'imagerie et de la formation des professeur de enseignement à distance.

Mots-clés: Contradiction, Didactique, L'apprentissage à distance, Image, Médiation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	– Página do livro de COMENIUS, J. A. <i>Orbis Sensualium Pictus</i> .	94
Imagem 2	– Fotografia Galeria do Museu do Louvre (a)	148
Imagem 3	– Fotografia Galeria do Museu do Louvre (b)	149
Imagem 4	– Réplica oficial da estátua “David” (1853)	150
Imagem 5	– “David” (1504), Michelangelo, <i>Accademia di Belle Arti</i> , Firenze	151
Imagem 6	– Réplica em bronze da estátua “David” de Michelangelo	164
Imagem 7	– Estatuetas em alabastro do “David” de Michelangelo	164
Imagem 8	– Escultura “Michelangelo's 'David'” de Eduardo Paolozzi.....	165
Imagem 9	– Vídeo: Projeto de digitalização em 3D da estátua “David” de Michelangelo	166
Imagem 10	– Vídeo: DAVID Michelangelo <i>Il Restauro</i>	166
Imagem 11	– Vídeo: <i>Il mito di David</i>	167
Imagem 12	– Cabeçalho da sala virtual da disciplina EAD11834	233
Imagem 13	– Rótulo da semana 1 da sala virtual da disciplina EAD11834	233
Imagem 14	– Página da Galeria Virtual do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD - disciplina EAD11834	234
Imagem 15	– Página da Galeria Virtual do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD - disciplina EAD11833	235
Imagem 16	– Tela inicial do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD /UFES AVA/EAD	237
Imagem 17	– Tela inicial do AVA dos Cursos de Graduação em modalidade EAD/UFES	238
Imagem 18	– Estudos para “Quartos à Beira-mar” – “ <i>Rooms by de the sea</i> ”, (s.d) Edward Hopper – Grafismo	239
Imagem 19	– “Quartos à Beira-mar” – “ <i>Rooms by de the sea</i> ”, (s.d.) Edward Hopper. – Pictorialismo.....	240
Imagem 20	– Notícia de aquisição de obras de Hopper dada pela Yale University Art Gallery	241
Imagem 21	– Notícia de aquisição de obras de Hopper dada pela Yale University Art Gallery	241

Imagem 22	– Estudos gráficos para a pintura “ <i>Night Hawks</i> ” (1942) de Edward Hopper.....	243
Imagem 23	– Estudos gráficos para a pintura “ <i>Night Hawks</i> ” (1942) de Edward Hopper	243
Imagem 24	– “ <i>Night Hawks</i> ” (1942) de Edward Hopper	244
Imagem 25	– Página 28 do livro da disciplina EAD11833	245
Imagem 26	– Página 88 do livro da disciplina EAD11833	246
Imagem 27	– Atividade na sala virtual da disciplina EAD11833	247
Imagem 28	– “A Balsa da Medusa” (1818-19), Jean Louis Théodore Géricault. Museu do Louvre	249
Imagem 29	– “Mona Lisa” (1503-05), Leonardo da Vinci. Museu do Louvre ...	250
Imagem 30	– “ <i>Bonjour, Monsieur Courbet</i> ” (1854), Gustave Courbet	250
Imagem 31	– “ <i>Still Life: Le Jour</i> ” (1929), Georges Braque	250
Imagem 32	– “ <i>A strada entra nella casa</i> ” (1911), Umberto Boccioni.....	251
Imagem 33	– “ <i>Selfportrait</i> ” (1944), Max Beckmann	251
Imagem 34	– “ <i>Whaam!</i> ” (1963), Roy Lichtenstein.....	251
Imagem 35	– “ <i>The Alba Madonna</i> ” (1510), Raphael	252
Imagem 36	– “ <i>De slaapkamer</i> ” – “ <i>O Quarto do Artista</i> ” (1889), Vincente Van Gogh	254
Imagem 37	– Google Art Project. “ <i>The Bedroom</i> ” (Out. 1888), Van Gogh Museum	255
Imagem 38	– Google Art Project. “ <i>The Bedroom</i> ” (Out. 1888) Van Gogh Museum. (imagem ampliada)	255
Imagem 39	– Google Art Project. Imagens digitais de Pinturas com tema ‘ <i>bedroom</i> ’	256
Imagem 40	– Capa do livro da disciplina EAD11834	258
Imagem 41	– Página 39 do livro da disciplina EAD11834	261
Imagem 42	– Desenho do LDI para ilustrar o capítulo 1 do livro da disciplina EAD11834	265
Imagem 43	– Desenho do LDI para ilustrar o capítulo 2 do livro da disciplina EAD11834	267
Imagem 44	– Ilustrações internas das páginas p. 60 e 61 livro da disciplina EAD11834	267

Imagem 45 – “ <i>The Networked Student</i> ” (2008). Wendy Drexler	269
Imagem 46 – “Boas vindas aos alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD”. (2014)	272

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAR – Centro de Artes /UFES

CE – Centro de Educação /UFES

DE – Designer educacional

DI – Designer instrucional

EAD – Educação a distância

ES – Unidade Federativa – Estado – Espírito Santo

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NE@AD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância /UFES

NTICs - Novas tecnologias da informação e da comunicação

ONU – Organização das Nações Unidas

PPC – Projeto Político Pedagógico do Curso

SEAD – Secretaria de Educação a Distância /UFES

SEED – Secretaria de Educação a Distância /MEC

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	MEDIAÇÃO E CONTRADIÇÃO, EDUCAÇÃO E IMAGEM DIDÁTICA	32
2.1	MEDIAÇÕES E IMAGENS NA EDUCAÇÃO.....	38
2.1.1	Mediação, trabalho e consumo: imagem didática como mercadoria	46
2.1.2	Mediação didática e mediação emancipatória	54
2.2	CONTRADIÇÃO E IMAGEM DIDÁTICA	66
2.2.1	O trabalho e a processo de produção de imagens didáticas	70
3	IMAGEM E DIDÁTICA – NASCIMENTO E CONSTITUIÇÃO	77
3.1	RELAÇÕES HISTÓRICAS DA IMAGEM DIDÁTICA.....	79
3.1.1	A constituição da complexidade	81
3.1.2	A Didática e a arte de ensinar	90
3.1.3	Revolução Industrial e a imagem (didática)	96
3.2	DA IMAGEM AO MATERIAL DIDÁTICO NO SÉCULO XX	105
3.2.1	Didática na formação do professor do ensino superior	106
3.2.2	A didática no século XXI: o professor criativo e criador	117
3.2.3	Os novos cargos e encargos docentes: especialistas	127
4	IMAGEM DIDÁTICA: EDUCAÇÃO COM ARTES E COM IMAGENS	135
4.1	IMAGEM.....	138
4.2	IMAGENS COMO PRODUTO E IDEOLOGIZAÇÃO HUMANA	144
4.3	PROCESSO DE PRODUÇÃO DE IMAGENS DIDÁTICAS.....	157
4.4	IMAGEM DIDÁTICA EM SI	175
5	ESTUDO DE CASO: IMAGEM DIDÁTICA E A LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS - EAD	181
5.1	A UFES E A LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – EAD.....	183
5.1.1	Entrada em campo	187
5.1.2	Docente de Artes, a EAD/UFES e o MEC	190

5.1.3	Entendimentos sobre o material didático e o trabalho docente.....	192
5.1.4	O início das atividades da nova oferta	195
5.1.5	Módulo I: Disciplinas em planejamento.....	199
5.2	MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – EAD	202
5.2.1	Os polos UAB e as propostas didáticas imagéticas	206
5.2.2	Módulo I: Disciplinas em produção de mídias educativas	218
5.2.3	Módulo I: Disciplinas em andamento.....	221
6	ESTUDOS ANALÍTICOS: A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – EAD.....	224
6.1	A TRAJETÓRIA MEDIADA	224
6.1.1	As Obras de Arte de acervos da GAEU e de particulares no AVA	229
6.1.2	O Quarto de Van Gogh	248
6.1.3	Quando as imagens ilustrativas são didáticas?	262
6.1.4	Especialização na produção de imagens didáticas.....	268
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	275
	REFERÊNCIAS.....	290
	APÊNDICES	301
	ANEXOS	303

1 INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios colocados à contemporaneidade refere-se aos usos da imagem e a sua força educativa, em um mundo onde dados, imagens e informações estão sendo cotidianamente divulgados e compartilhados em nível mundial por meio das redes de computadores. Essa preocupação acompanha minhas práticas há alguns anos e orientam meus estudos, particularmente os estudos das imagens voltadas à aplicabilidade na educação, como estes usos superam ou conflitam com a fluidez e a virtualidade da linguagem visual. Interessa-me o momento em que as imagens transformam-se em objetos de aprendizagem – recursos didáticos. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas no mestrado (LINS, 2008) já apontavam para a presença imagética na educação como importante mediação pedagógica.

Como resultado de minhas pesquisas no mestrado, busquei verificar as mediações da imagem na Educação a Distância (EAD), com base em um estudo de caso do curso de Pedagogia para séries iniciais – 1ª a 4ª séries, que estava sendo ministrado pela UFES nessa modalidade. A pesquisa partia das inquietações em identificar os motivos pelos quais haviam poucas imagens didáticas nos materiais educacionais para processos educacionais EAD. O viés metodológico adotado à época foi a pesquisa sócio-histórica, tomando como metodologia as mediações desse processo. Buscou-se compreender como as imagens podem criar elos de aproximação entre os sujeitos de um curso na EAD, mediando reconhecimentos, referências e identidades.

Pode-se perceber, por meio dos depoimentos colhidos à época, os enfrentamentos causados pelas presenças e ausências de informação e conhecimento das etapas de construção desses materiais didáticos imagéticos. Também foram percebidos desapontamentos e euforias, gerados durante as descobertas de novas possibilidades, e, principalmente, o discurso de que, se houvesse outra oferta ou outra possibilidade, o processo seria feito de forma diferente. Ao desvelar as mediações, surgiram várias questões conflituosas e embates que puderam ser percebidos durante o processo de estudo de caso.

Os estudos fundamentaram e possibilitaram outras vivências e experiências educativas, as quais venho desenvolvendo desde então. Inclusive possibilitaram observar com maior atenção a produção de conteúdo de materiais didáticos: na orientação dos docentes; no estabelecimento de modelos e padrões de qualidade para as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) disponíveis para a EAD; no desenvolvimento de roteiros para produção de objetos de aprendizagem; na produção de conteúdos; enfim, nas oportunidades que a EAD me ofereceu.

A EAD foi possibilitada no Brasil para o ensino superior pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mas só foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no Diário Oficial da União (D.O.U.) de 10 de dezembro de 2005¹.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em 2005, ano em que foi lançado o primeiro edital de emparelamento à esse sistema e, em 2006, foi lançado o segundo edital, aos quais a UFES atendeu com a abertura de cursos de Licenciatura, incluindo a Licenciatura em Artes Visuais - EAD em sua primeira oferta.

A experiência profissional na EAD tem apontado para um fato: os docentes da UFES, quando assumem uma disciplina na EAD, são os sujeitos que permanecem menos tempo vinculados a esse processo de ensino. Tutores, alunos, coordenadores, docentes de apoio administrativo – revisores de conteúdo, designers educacionais - DE, coordenadores de tutoria – permanecem por prazos mais prolongados e, portanto, participam dos processos de planejamento, de desenvolvimento e de avaliação dos cursos, que ocorrem

¹ E este processo foi historicizado em Lins (2008).

periodicamente. Acompanham as mudanças processuais, políticas, metodológicas e tecnológicas que acontecem ao longo de um curso de graduação em EAD².

Já os docentes conteudistas ou especialistas entram nos cursos EAD de forma sazonal, em função de sua especialização em áreas de saber, com as práticas e a autonomia da modalidade presencial, necessitam de tempo e apoio para compreender todos os processos e procedimentos dessa modalidade.

Um fazer docente qualitativo na EAD não pode se pautar em uma transposição de conteúdos e atividades do ensino presencial, pois os meios de comunicação e interação são outros. Bem como, os tempos de planejamento didático da EAD são diferentes, pois é necessário antecipar-se para haver uma produção de materiais didáticos com a qualidade e a variedade midiática necessária para o aprendizado. A EAD é uma reorganização dos saberes para outros modos e outros tempos de comunicação pedagógica. Além de um fazer-se docente por presença mediada, por outros sujeitos docentes – tutores –, pelas mídias didáticas e pelos meios dialógicos das TICs. Conforme apontam os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, MEC, 2007, p.7):

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA. Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. (BRASIL, MEC, 2007, p.7. Grifo do autor)

São muitas informações para o docente que chega à EAD: os modos de convivência e trabalho com os alunos e os tutores; a necessidade de criar e acompanhar o

² Não se pretende para este estudo fazer comparações entre as modalidades presencial e a distância da formação em Licenciatura em Artes Visuais na UFES. Entende-se a EAD como um outro modo de se desenvolver processos educativos, como benefícios e problemas particulares à modalidade. Assim como o ensino presencial tem suas benesses e questões particulares. Fazer comparações exigiria um outro esforço de pesquisa teórico, técnico e ético, que não cabe no recorte desta tese. Entende-se a EAD como modalidade existente e dada no atual sistema brasileiro de educação merecendo estudos aprofundados em suas estruturas, conquistas e conflitos.

desenvolvimento de mídias educativas em tempos muito antecipados ao início da disciplina; atender a modos e prazos estruturados de encaminhar as etapas do conteúdo; modos específicos para encaminhar as atividades, junto com os enunciados, a chave de correção e critérios de avaliação; agendamentos de recursos de comunicação sem autonomia, com requisições mediadas pelo curso; deve-se montar salas de aula virtuais; saber usar os recursos do ambiente virtual etc. Enfim, uma gama de informações e procedimentos com os quais o professor do ensino presencial não lida cotidianamente.

Para isso existe um profissional cuja função é o apoio e a mediação junto aos docentes para sua adaptação aos processos. É também sua função o acompanhamento dos docentes junto aos setores de produção e mídias educativas, técnicos de suporte, revisores. Esse é um 'novo' especialista da educação, que acompanha toda a disciplina: a produção de material desde a concepção do conteúdo, revisões de conteúdo e de linguagem, a montagem das salas virtuais e os livros impressos. Acompanha, ainda, o andamento das disciplinas até o seu encerramento, desenvolvendo junto ao professor estratégias para sanar eventuais dificuldades do processo e ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem a distância.

O presente estudo parte da problemática relacionada à função que o designer educacional³ ocupa um espaço interdisciplinar, compreendendo-o enquanto espaço constituído no encontro da didática com os processos de gestão de produção, as tecnologias da informação e comunicação e o design. Os estudos para esta tese mostraram ser mais do campo do planejamento adequado aos modos de educação do que do design *em si*. Neste sentido, a pesquisa parte das ações desenvolvidas em torno do trabalho do designer instrucional, em especial, da produção imagética relacionada ao material educativo.

3O trabalho de designer instrucional já era utilizado em outros países, desde meados do século XX. Mas foi regulamentado no Brasil somente em 2009. (NEVES, M. ;*et al.* 2012) O designer instrucional também é conhecido como designer educacional, mediador pedagógico, orientador de produção de material etc.

De dentro do cenário da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) /UFES, cada curso, apesar de usufruir das mesmas estruturas física e logística, gesta-se de forma independente quanto aos modos de concepção dos ambientes e salas virtuais, dos materiais didáticos e quanto ao uso de TICs. As 'individualidades' aparentam-se pronunciadas nos cursos, nos setores de produção e suporte, nos sujeitos, que se colocam em isolamento e se sentem isolados.

A origem do tema nasce do que tenho feito ao longo de minha vida profissional⁴. Contratada para a UFES para uma vaga docente denominada UAB (Universidade Aberta do Brasil), divido minhas funções docentes, desde 2010, entre o Departamento de Desenho Industrial (DDI), em disciplinas da área de Tecnologias de Imagem, e no curso de Licenciatura em Artes Visuais - EAD como designer educacional (DE).

Aqui nesta pesquisa estão algumas de minhas dúvidas e inquietações frente às questões que encontro diariamente no exercício de minhas funções dentro da Universidade Federal do Espírito Santo. São inquietações com relação à assertividade quanto ao uso de recursos midiáticos imagéticos na educação de forma a gerar conhecimentos críticos e autônomos, não modelizados (ou modelizantes) para os alunos.

São também Inquietações quanto aos modos de apresentação de imagens para a formação de repertório e construção de conhecimento – imagens que, quando em contato com os alunos, atendam à função primordial de realização do conhecimento junto aos demais recursos disponíveis e possíveis. São preocupações na busca de caminhos de estudo para compreender como auxiliar os alunos a formar um referencial rico e importante, com ênfase a sua formação como futuro professor de Artes Visuais e, ainda, como auxiliar os docentes na transição metodológica entre as modalidades de ensino presencial e a distância.

O doutorado foi uma oportunidade de refletir criticamente sobre essas atribuições, benesses e impingências, na segunda oferta do curso de Licenciatura em Artes

⁴ Currículo lattes da pesquisadora: <http://lattes.cnpq.br/8500994614485241>

Visuais - EAD, área em que a imagem didática é tão relevante para a formação do referencial do aluno, futuro professor de Artes Visuais.

Inicialmente, a pesquisa pautava-se em abrir mais espaços de diálogo para os docentes, dentro de um perfil de atuação mais proativo e próximo, como designer educacional, conforme se verificou em Lins (2008), e, a partir dessa aproximação, desenvolver um estudo aprofundado das estratégias de escolha e de uso de imagens no curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Mas há dificuldades de trabalho colaborativo quando o docente acredita que está perdendo sua autonomia em relação à disciplina. Entretanto, com o apoio do designer educacional, pretendia-se auxiliar o professor a ganhar novos modos de autonomia em uma modalidade de ensino diferente e mediada. A pesquisa, no entanto, tomou outros rumos metodológicos, pelo modo próprio e autônomo dos docentes da UFES, que os coloca em situações de isolamento.

Como recorte dentro das funções de designer educacional, a temática de pesquisa que move este estudo é a imagem na educação – a imagem didática. Imagem que é produzida para esse fim ou apropriada de outras produções sociais para uso planejado na educação, portanto imagem didática. Imagens produzidas ou escolhidas para serem ‘transformadas’ e inseridas em materiais didáticos.

As imagens utilizadas nos processos de educação são criações que foram materializadas em produção humana, por meio de linguagens visuais e técnicas plásticas, e que podem ser situadas historicamente. Essas imagens são alocadas e/ou realocadas junto a outras linguagens nos meios de comunicação didáticos e veiculadas por bases tecnológicas diversas do seu original de criação para a formação de um cabedal de informações a ser estudado pelos alunos.

Dentro da atual mobilidade das tecnologias digitais e em redes, a imagem se ‘fluidifica’ de sua essência matériaca, por meio das reproduções e dos tratamentos, e é desapropriada de suas características originais. Uma pintura foi fotografada e digitalizada, tratada, reticulada, reduzida, mas, ainda assim, permanece fonte de informação importante para o professor que a escolheu. É um processo de escolhas

ou produção, tratamentos, adequações, para os meios de comunicação possíveis a cada Universidade, polo, curso, docente, tutor, aluno etc.

Em todo esse processo, existem mediações que operam transformações nas imagens, causando-lhes alterações, bem como mudando as propostas educativas. Além disso existem contradições que impedem (ou impelem) os sujeitos a produzir ou a reproduzir imagens de forma diferente do que foi planejado inicialmente.

Há tempos, as imagens são notoriamente reconhecidas por seu potencial educativo. Entretanto, ainda há embates quanto ao seu uso, principalmente, na Educação, e com destaque na Educação a Distância, modalidade em que o processo educativo concentra grande esforço na produção de materiais e de meios didáticos que são fundamentais para a produção de conhecimentos.

Optou-se por estudar os modos de produção de imagens didáticas do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD/UFES, em seu módulo inicial de disciplinas (Módulo I) na segunda oferta de turma. O curso constitui-se como locus da tese. Justifica-se a escolha deste curso, em detrimento de outros, pela necessidade de utilizar imagens que são reproduções de obras de arte; por propor métodos e estruturas organizadas de ensino que se baseiam no ensino e na utilização de mídias educativas diversificadas; e porque a pesquisadora trabalha cotidianamente no curso, acompanhando a produção de material didático.

Fica a tese com o título 'Imagens didáticas para a Licenciatura em Artes Visuais - EAD: mediações e contradições'. Para auxiliar a compreensão desta pesquisa as palavras descritoras aqui propostas, tanto para a pesquisa Revisão de Literatura, quanto para a parte conceitual básica são: Imagem (didática) é imagem produzida em matéria física ou digital pelo ser humano, propositada ao processo educativo sob diversas técnicas de produção e meios de transmissão. Imagem proposta como material didático. Parte conceitual do termo "imagem" foi tratado em Lins (2008), portanto aqui apropria-se do conhecimento acumulado para se discutir a condição de ser 'didática' proposta às imagens.

Compreende-se como mediadores todos os elementos e momentos que atuam sobre quaisquer processos que se queira desvelar, alterando e delineando o objeto de pesquisa. As mediações forjam as características particularizadoras e singularizadoras do processo de desenvolvimento do objeto de pesquisa.

As mediações são resultados processuais das opções ou das impossibilidades nos campos das políticas públicas, nos modos administrativos, nas regulações legais e possibilidades tecnológicas, que regem os campos da educação pública para o ensino superior e dos direitos autorais e patrimoniais no Brasil e no mundo. São categorias, pois são agentes de mudanças e particularização do objeto de estudo.

A cada definição política, administrativa, legal ou tecnológica que se faz para a existência do processo de ensino à distância no mundo e no Brasil, emergem necessidades de ações mediadoras, transformadoras do/no processo; bem como, surgem contradições imanentes às mesmas definições ou até mesmo resultantes da ausência delas. As contradições não são resultado das mediações e vice-versa. São movimentos processuais do desenvolvimento do objeto de estudo que envolvem: cenário geral a partir de circunstâncias sócio-históricas que o desenvolveram em sua totalidade; circunstâncias que o singularizam no Brasil, no Espírito Santo e na UFES; as particularidades que envolvem o curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD na Universidade Federal do Espírito Santo em sua segunda oferta (oferta).

Vivenciando o processo cotidianamente, pode-se perceber como essas categorias impulsionaram alterações no objeto imagético proposto no curso e como suas potencialidades poderiam ter trazido resultados diferentes caso tivessem sido cumprido as etapas pretendidas de formação dos sujeitos e a ampliação dos espaços de diálogo entre os pares e os setores produtivos.

Algumas dessas categorias geram respostas contraditórias. No debate das contradições, geradas pelas estruturas mais rígidas dos processos, que se pode tomar consciência do que acontece nas rotinas produtivas; ampliar o conhecimento sobre os elementos de mediação mais contundentes, abrindo espaços de formação, e tentando ampliar o diálogo para sanar as dificuldades com as tecnologias disponíveis, reduzir os problemas de produção e uso de imagens, de prazos, da

sobrecarga de trabalho, das falhas de planejamento didático, e das falhas de comunicação.

Pois os processos não acontecem de maneira incólume. Existem contradições que são situações de apropriação/desapropriação às quais os sujeitos envolvidos com o objeto de pesquisa estão expostos. Nesta pesquisa as contradições encontram-se nas possibilidades (e nas impossibilidades) de poder ter; poder ser; poder usar; e poder saber os processos produtivos do objeto de pesquisa e geram movimentações e mudanças em seu contexto, bem como nas potencialidades próprias das categorias de análise.

Apesar de críticas históricas aos modos simplistas como foi implantada e discutida no Brasil, a área da didática é a área da educação voltada aos estudos e à adoção de métodos e de técnicas de ensino e aprendizagem na Educação. E, como nos diz Brandão (2002, p. 26): “Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados [...]”. Compartilha-se essa perspectiva para o entendimento de educação, onde para aprender é preciso participar de vivências culturais para poder se reinventar. Sem a vivência e o contato, não há trocas.

O processo metodológico adotado foi o estudo do produto ‘imagem didática’ com base nas categorias de mediação e de contradição do materialismo sócio-histórico, tendo como estudo de caso a produção do material didático imagético do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD, em seu primeiro módulo de disciplinas, acompanhando, no locus, esse processo: seus métodos, ambientes e materiais didáticos, pela perspectiva do designer educacional.

Os métodos e instrumentos de produção e coleta de dados foram: a observação; a ação dialógica no locus com seus sujeitos, cotidianamente; o relato do processo e dos casos particulares; a aplicação de questionários quantitativos e qualitativos para os sujeitos que diretamente atuaram no processo de produção de imagem didática. Algumas dessas ações foram desenvolvidas de modo conjunto com a coordenação do curso.

A decisão de se manter como designer educacional do curso durante a pesquisa, foi tomada para que os docentes e demais sujeitos do locus, já acostumados com a pesquisadora em sua função normal, mesmo cientes de que havia uma ação de pesquisa para doutorado, não se sentissem coibidos ou inibidos em suas ações.

Apresentam-se abaixo as ações macro de pesquisa de modo cronológico e sucinto, para fins de orientação ao leitor:

- Março/2012 – Entrada no doutorado.
- Junho/2013 – Início da coleta e produção de dados junto ao curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD, Módulo I.
- Outubro/2013 – Início do afastamento docente no Departamento de Desenho Industrial (DDI) / UFES para doutoramento.
- Fevereiro/2014 – Início oficial do período de planejamento das disciplinas de Módulo I.
- Setembro/2014 – Início das aulas de Módulo I.
- Fevereiro/2015 – Fim do período letivo do Módulo I.
- Março/2015 – Afastamento do locus para escrita da tese e análise dos dados coletados e produzidos.

Além das ações relatadas nesta tese, outras ações de produção e coleta de dados foram desenvolvidas, mas essas informações não se mostraram relevantes para: a definição das categorias de análise que emergiram no locus para o estudo das mediações e contradições das imagens didáticas (CAPÍTULO 4); para a contextualização das mediações e contradições no locus da produção de material didático (CAPÍTULO 5) ou para os estudos analíticos imagéticos selecionados para análise com vistas às categorias desenvolvidas no capítulo 4 (CAPÍTULO 6).

O conhecimento prévio do aporte teórico-metodológico (LINS, 2008) auxiliou na percepção e no início da definição das categorias de análise dos estudos analíticos e do locus. Ainda embrionárias, as categorias de análise (CAPÍTULO 4) emergiam dos diálogos teóricos da tese, das disciplinas do programa e do cotidiano da pesquisa. Esses estudos interdisciplinares geraram vários ensaios, que foram sendo

dialogados e triangulados com os dados coletados e produzidos, na busca das contradições e mediações essenciais da produção de imagens nos materiais didáticos do curso de Licenciatura em Artes Visuais - EAD. Também ratificaram os caminhos para estudar o objeto de pesquisa dentro de sua complexidade epistemológica (CAPÍTULO 2) e dentro de totalidades sociais e históricas relevantes à sua constituição no locus (CAPÍTULO 3)

Esta tese parte da pergunta: Quais categorias mediadoras emergem no campo da produção de material didático imagético, na modalidade EAD, e como as particularidades do contexto afetam o processo de produção de material didático imagético?

Tem-se como hipótese que ao vincular-se como docente em um processo de educação à distância, deve-se estar aberto a reconhecer e a vivenciar as mediações e as contradições dos processos produtivos de materiais didáticos imagéticos, de maneira crítica e colaborativa, dialogar sobre essas mediações e enfrentar as contradições relativas a esse trabalho. É nesse movimento que permitirá ao sujeito docente conhecer e informar-se sobre as mediações do processo particular e lhe permitirá posicionar-se crítica e politicamente frente aos embates que lhes é próprio.

Cada instituição e cada sujeito instituído (como gestor parcial ou total) no processo de produção de material didático imagético atua de modo diferenciado particularizando esse processo produtivo e dando-lhe diferentes contornos a medida que atuam sobre esse processo definindo ações frente as mediações e as contradições que lhes são próprias.

Portanto, defende-se a tese de que a imagem didática tem categorias mediadoras próprias que a modificam no processo de produção de material didático, o que fornece indícios e dados que permitem uma análise de seu contexto produtivo. O estudo dessas categorias particulares permite um entendimento de questões recorrentes ao locus, condições dadas socialmente às quais as imagens e os sujeitos estão expostos nos processos produtivos de material didático imagético. Conhecê-las permite aos docentes atuarem com maior autonomia e posicionarem-se frente às questões contraditórias e hegemônicas do processo.

Objetiva-se conhecer as mediações e as contradições inerentes ao processo de produção imagética didática a fim de propiciar ao docente-autor e aos sujeitos docentes vinculados ao curso de Licenciatura em Artes Visuais.

A pesquisa fundamentou-se na abordagem dialética, em Marx e Engels, dos conceitos de mediação e contradição, buscando a relação desses com a imagem e com a imagem didática. Objetivou, compreender o objeto de pesquisa em sua complexidade de relações, notadamente em contexto capitalista e neoliberal, seus valores e transformações em produtos mercadológicos, proprietários, alienadores, por pertencerem ao mundo das ideias.

Neste sentido, a tese está organizada em capítulos que desenvolvem e aprofundam a análise, conforme segue:

No Capítulo 2 elabora-se estudo a partir de Lukács (1979), Frigotto e Ciavatta (2001), que auxiliam a compreensão da teoria dialética de Marx e Engels e apresentam a possibilidade de pesquisa a partir da metodologia do estudo das particularidades geradas nos processos sociais mediadores. Em sequência, analisa-se o objeto de estudo “imagem didática” com base nos conceitos fundamentais da dialética materialista de Marx e Engels (1996, 2001, 2008) para compreendê-lo, num âmbito social geral, em que tudo se transforma em mercadoria. Apresentam-se, no subcapítulo 2.1, estudos para compreender as relações entre a imagem didática em seu processo produtivo e verificar as mediações que particularizam esse objeto dentro do processo educacional. Para tal dialoga-se com autores que fazem uso e conceituação de categorias mediadoras dentro do âmbito da educação ou em linhas epistemológicas críticas. São eles: Vigotski (2010), Freire (1996), Libâneo (2006), Masetto (2000), Orofino (2005), D’avila (2013), que apresenta em seu livro o conceito de mediação didática, e o pesquisador Lenoir (2008), que o desenvolve com base em Hegel. Entendendo que as mediações particularizadoras podem gerar ações e reações às mudanças processuais, gerando situações de contradição e embates. Com vistas a essas situações percebidas no cotidiano do trabalho e em Lins (2008), desenvolve-se o subcapítulo 2.2 com base nos autores da fundamentação teórica e Mészáros (2005,2006).

O Capítulo 3 discute o desenvolvimento histórico-social de totalidades fundamentais da imagem didática, verificadas no capítulo anterior, e estabelecer os caminhos que a transformaram e a constituíram do modo que se encontra no recorte da pesquisa para esta tese. Para isso fez-se necessário triangular fatos históricos que envolvem o desenvolvimento das legislações, tecnologias e políticas para o comércio e para a educação com a história da Arte, do ensino (didática) e do ensino da Arte. No subcapítulo 3.1: Hauser (1982) e Argan (1992) deram suporte à história da imagem-Arte; Santaella e Nöth (2005) e Azevedo (2009) às mudanças das técnicas de produção de imagem; Manacorda (2006) e Gadotti (2005), à história da Educação, junto a Rugiu (1998), Pimentel (2012) e Barbosa (2005), com a história dos ofícios e do ensino das Artes; Negrão (2012) e Caenegem (1999) fundamentaram a história do Direito; Nerici (1983), Martins (1988) e Comenius (2001,1887) apoiaram este estudo para a história da Didática. Na segunda parte do capítulo, subcapítulo 3.2, atualizou-se a discussão aos séculos XX e XXI, localizando-a no Brasil com o olhar para a formação didática dos docentes brasileiros, na segunda metade século XX. Aporta-se em autores como Kenski (2007), Libâneo (2006), Candau (1983), Vigotski (2010), D'avila (2003), Pretto e Bonilla (2000), Pretto (2000, s.d), Frigotto (2001) e Duarte Jr. (2006), entre outros autores e pesquisadores da revisão de literatura que trazem discussões importantes sobre esta área interdisciplinar da educação que envolve: a EAD, a imagem, a didática, as tecnologias e TICs do século XXI e os sujeitos que trabalham no campo da educação – suas especializações funcionais, a sensação de isolamento e a perda de autonomia para os tecnicismos da área educacional.

O objetivo do Capítulo 4 constitui-se em apresentar as categorias mediadoras que emergem no locus de investigação, discutir sua abrangência e seu modo de atuação na sociedade e no objeto de estudo 'imagem didática'. Na descrição e no relato do locus e dos casos estudados, verificou-se que alguns verbos eram recorrentes e demarcavam momentos de decisão junto ao processo. Esses momentos de tomada de decisão ganharam substância, destacando-se como instâncias definidoras do processo de produção da imagem didática. Para apoiar a descrição dessas categorias, estas e outras leituras, estudos anteriores e estudos no doutorado foram fundamentais: Canclini (2000), Benjamin (1994), Kossoy (2007), Marx e Engels

(1996), Flusser (2002), Schütz-Foerste (2004), Santaella e Nöth (2005) e Konder (*in* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001). Foi organizado em quatro partes. Inicialmente, no primeiro subcapítulo, apresenta-se uma síntese sobre a Imagem em si, a partir de estudos desenvolvidos e apresentados de forma aprofundada no mestrado (LINS, 2008). Nos três subcapítulos seguintes foram desenvolvidas as conceituações das categorias de análise do locus: Imagens como produção e ideologização humanas; Processo de produção de imagens didáticas; E, da Imagem didática em si.

Em seguida, nos Capítulo 5, busca-se descrever e analisar os dados coletados e produzidos junto ao curso de Licenciatura em Artes Visuais - EAD, bem como as inferências das mediações e das contradições no contexto e no processo de produção de materiais didáticos imagéticos que estes produzem e definem. O locus é, então, descrito e analisado com base nos pressupostos estudados nos capítulos anteriores e em documentos oficiais da UFES – dados coletados junto aos polos UAB que atendem ao curso e aos sujeitos que atendem diretamente aos processos de produção de imagem didática.

No Capítulo 6, desenvolve-se a análise de imagens didáticas e as consequentes transformações que ocorreram nos materiais didáticos em função das mediações e contradições inerentes ao processo com base nas categorias que emergiram do próprio locus. São apresentados cinco os estudos analíticos em que as categorias de análise (capítulo 4) dialogam com o relato do processo particular de cada um.

Assim a organização do texto a seguir busca contribuir para ampliar nossa reflexão sobre as práticas de produção imagética em processos mediadores educativos em EAD, a partir da pergunta central Quais categorias mediadoras emergem no campo da produção de material didático, na modalidade EAD, e como as particularidades e contradições do contexto afetam o processo de produção de imagens como material didático?

2 MEDIAÇÃO E CONTRADIÇÃO, EDUCAÇÃO E IMAGEM DIDÁTICA

O objetivo deste capítulo é compreender o objeto de pesquisa em sua complexidade de relações. Conhecer como foi formulado o entendimento dialético em Marx e Engels dos conceitos de mediação e contradição. Como esses conceitos dialogam com o objeto imagem e com a imagem didática, dentro do contexto capitalista de crise do capital, que transforma tudo em mercadoria e divide os sujeitos em proprietários e alienados.

O entendimento do mundo a partir do trabalho humano transmutando e organizando a vida, a sociedade, os processos e os produtos é a priori proposto por Marx e Engels por meio do método dialético. É por esse caminho, que se propõe uma reconstrução dialética dos modos de constituição do objeto a ser estudado – a imagem didática – em sua complexidade, mediações, contradições, particularidades e singularidades, para se apreender seu papel e sua função na totalidade histórica e social.

Esse método de estudo faz compreender que a sociedade instituiu formas de vida muito mais afeitas à valoração mercantil dos objetos do que ao processo que lhe dá origem: o trabalho social humano. O objeto de estudo dos autores – a economia – demonstrou que, ao longo do processo civilizatório, a sociedade ocidental migrou do trabalho voltado pelo interesse coletivo para uma forma de trabalho voltada para si, individual, ou para uma classe social dominante.

Propõe-se para esta tese estudar ‘a imagem didática’ a partir das mediações que se dão em seu processo de produção e das contradições essenciais existentes em toda materialização humana em forma de mercadoria, retomando-se os estudos conceituais de mediação e contradição presentes em Marx e Engels.

Epistemologicamente, compreende-se a mediação como categoria de análise dos processos de criação e autocriação humanas, que pressupõe reconhecer os valores-de-uso do objeto de estudo e suas significações e ‘ressignificações’ sociais ao longo de sua história. Segundo Ciavatta (2001, p. 143):

A questão das mediações traz à discussão duas categorias importantes da sociabilidade humana, a liberdade e a necessidade, assim como os fins e os meios da reprodução do ser social. O trabalho tem um papel fundamental nesse processo, como relação criadora do homem com a natureza, como atividade de auto desenvolvimento físico, material e espiritual, como manifestação de vida e como realização do reino da liberdade. Mas o trabalho apresenta-se, também, nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou como o trabalho moderno, assalariado, flexibilizado ou desregulamentado, formas específicas da produção da existência no capitalismo (Lukács, 1978). (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p. 143)

A liberdade citada por Ciavatta (2001) trata das possibilidades dentro um ambiente físico e temporal. Pois, nem mesmo na natureza há total liberdade. Existem leis as quais deve-se conviver para sobreviver às suas intempéries. E a necessidade traz à tona as questões das mudanças necessárias para a adaptação ao ambiente, ou da adaptação do ambiente ao sujeito, bem como das impossibilidades de atender aos desejos e necessidades. A produção humana, então, teria um objetivo intrínseco de ser meio para suprir as necessidades dos sujeitos, dentro das possibilidades existentes, e as mudanças nesses processos são fruto de uma evolução.

Compreende-se que mediações são consequências de transformações de um processo que dão particularidades próprias aos produtos humanos que culminam em um resultado singular. Mas, para ser singular, as criações humanas estão sob a égide de leis universais gerais, sob algumas totalidades de influências, inclusive conceituais, que tornam o objeto singular, único, dotado de unicidade⁵.

Para compreender as totalidades dos valores-de-uso da imagem didática e a universalidade de sua abrangência social e suas significações é necessário um levantamento dos elementos que estão na base das transformações valorativas incorporadas a esse objeto do trabalho, buscando compreendê-lo em sua historicidade e particularidade⁶.

É o que explica Ciavatta (2001) sobre ter a mediação como metodologia, quando afirma que:

⁵Para a compreensão das categorias de universalidade, singularidade e particularidade, e sua aplicação à imagem, fundamentou-se em Lukács (1978; 1979).

⁶ Produção textual do Capítulo 3.

Nesta abordagem, a questão metodológica da construção do objeto científico implica a questão epistemológica da reconstrução histórica ou de como logramos nos aproximar da realidade. Implica também a compreensão de que o método não se separa da construção de seu objeto; ao contrário, é ele que o constitui. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p. 130-131.).

Para a autora, quando se pesquisa um objeto pressupondo a existência de filtros; de categorias; de conceitos e de representações como elementos constituintes desse objeto de estudo. Os filtros atuam como obstrutores da realidade. Passam a ser elementos particularizadores da constituição, portanto são elementos intermediários, mediadores.

Diz Latour (2008) que conhecer com certeza é compreender que:

[...] os intermediários não são mais os véus diante de nossos olhos que nos impedem de apreender a realidade tal como ela é; são as traves que estendemos sob os nossos pés para chegar ao real! [...] é preciso multiplicar os meios, ou melhor, os mediadores, a fim de poder conhecer com certeza. (LATOURE, 2008, s. p.).

As mediações não são inertes ou inócuas, elas atuam sobre os objetos de pesquisa modificando-o, e o particularizam. Ainda, as mediações não existem aleatoriamente. São situações, sujeitos, regulações ou instituições que atuam como intermediários /intercambiários do processo formativo do objeto. Se se tomar esse conceito de produto para os materiais didáticos imagéticos, entende-se que estes também são produtos humanos, exigem trabalho e sistematização de valores sociais, bem como estão sob a influência de instâncias mediadoras em seu processo produtivo/formativo.

Estudar os aspectos mediadores dos processos produtivos de imagens na educação é uma ação essencial para compreender como a sociedade se coloca frente aos códigos imagéticos e frente aos valores sociais/mercadológicos mais complexos neles embutidos, como as ideologias, o luxo, o fetiche, o culto, a exposição e a eternidade.⁷

⁷ Os valores de culto, de exposição e de eternidade foram desenvolvidos por Walter Benjamin no texto A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica. (BENJAMIN, 1994, p.173-176).

Do ponto de vista metodológico, a categoria da particularidade vai nos permitir retirar a relação trabalho e educação de sua generalidade e apreendê-la, enquanto mediação privilegiada de um processo em curso na sociedade, nas diversas conjunturas histórico-sociais. Em outros termos, retirá-la de sua abstratividade lógica, genérica e buscar as formas sociais concretas de sua realização histórica. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p. 151)

Nesta pesquisa busca-se aprofundar o estudo conceitual do termo mediação (LINS, 2008, p. 63-69) que aponta para o entendimento de mediação como instâncias organizadoras de uma pesquisa. Conforme indica Mészáros (2006, p.94), com a possibilidade de:

[...] identificar na realidade os complexos elos intermediários dos múltiplos fenômenos sociais, encontrar as leis que governam suas institucionalizações e transformações recíprocas, as leis que determinam sua relativa 'fixidez', bem como suas 'modificações dinâmicas', demonstrar tudo isso na realidade, em *todos* os níveis e esferas da atividade humana. [...] (MÉSZÁROS, 2006, p.94)

Enfatiza-se e destaca-se que são instâncias mediadoras: as políticas; as regulações; as instituições, as tecnologias; os modos de produção; e os sujeitos instituídos para reger (ou fazer valer) modos de fixidez nas variáveis citadas acima, dentro do sistema de produção do objeto da pesquisa.

O estudo da construção histórica dessas totalidades que atuam no campo permitiu, a esta pesquisa, substantivar algumas categorias de análise próprias das imagens didáticas em seu processo produtivo – categorias estas que emergiram da vivência anterior da pesquisadora, dos estudos teóricos e do locus, e que contêm potencialidades particularizadoras nos processos de produção e uso de imagens didáticas a partir das decisões tomadas por sujeitos que estão envolvidos no processo.

Alerta Frigotto (FRIGOTTO; CIAVATTA. 2001, p. 24) que, em função de mudanças bruscas nos modos de produção capitalistas, os referenciais teóricos entram em crise, estremecendo categorias analíticas pois “não dão conta de apreender a materialidade das mediações e das determinações constitutivas das relações sociais no interior de uma nova sociabilidade do capital.” Mais à frente, Frigotto (FRIGOTTO; CIAVATTA. 2001, p. 30) aponta alguns elementos decisivos para essas mudanças bruscas: a explosão tecnológica eletrônica e seu papel na mais valia e na inovação; as multinacionais,

que deslocam a produção para onde o salário é mais baixo; a especulação internacional; e o crescimento de conglomerados midiáticos internacionais.

[...] O desafio da consciência é transcender o mundo fenomênico imediatamente perceptível, ou as visões mistificadoras da ideologia burguesa, e apreender as mediações e/ou as determinações que estão trazendo mudanças na forma social que assume, hoje, o capital. Trata-se agora de um capital transnacional, ou mundializado, flexível e desregulado. [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p. 30)

Frigotto afirma ainda (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p. 34) que o dilema atual para quem se propõe a trabalhar com os pressupostos da dialética materialista sócio-histórica passa a se fundamentar de forma robusta em argumentos históricos para se ter instrumental adequado para uma compreensão crítica da universalidade e da complexidade e poder chegar às contradições do capital de forma profunda.

Compreende-se que, ao fundamentar-se, busca-se desvendar totalidades que não podem ser reduzidas, na dialética, ao estudo de algumas categorias de forma isolada. Mas, a partir das categorias, pode-se propiciar a reflexão de aspectos gerais e essenciais de uma realidade, suas conexões e relações, como afirma Cury (2000). As categorias auxiliam na compreensão do todo e auxiliam na localização do real em seu tempo e lugar.

Para que se possa ter uma visão das mediações que estão atuando sobre esse fenômeno estudado, dialogou-se com os conceitos fundamentais, analisando o seu impacto neste processo específico, a produção de imagens didáticas da Licenciatura em Artes Visuais – EAD da Universidade Federal do Espírito Santo.

Assim, pôde-se elencar uma série de mediações e contradições que participaram da formatação das imagens utilizadas nos materiais didáticos, desde o planejamento da disciplina e da produção para se tornarem 'materiais didáticos imagéticos'. Ainda, pôde-se iniciar o diálogo com os aspectos universais, singulares e particulares que formam o contexto e objeto de pesquisa. E foi por meio dessas categorias de análise⁸, que emergiram do campo, que, ao final da tese, foi possível verificar e identificar como suas potencialidades atuaram de forma mediadora (e/ou

⁸ Vide discussão do Capítulo 4.

contraditória) no processo de produção do material didático imagético do curso de Licenciatura em Artes Visuais em modalidade EAD.

2.1 MEDIAÇÃO E IMAGENS NA EDUCAÇÃO

A partir dos escritos de Marx e Engels (1996, 2008) compreende-se que a mediação pelo trabalho situa-se na relação homem-natureza devido à necessidade permanente de suprir os seres humanos com recursos naturais para sua adaptação e sobrevivência. A necessidade de adaptação à natureza gera trabalho humano sobre os recursos naturais e novos instrumentos de produtos, causando uma distinção destes novos recursos do que é material e o que é humano social.

Os produtos humanos estão repletos de materiais da natureza transformados pelo trabalho humano, e poderão ser assimilados pelo grupo social conforme sua necessidade.

[...] Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de **mediação**⁹ do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1996, p. 172, *grifo nosso*)

Neste estudo, verificou-se que é o docente quem define (produz, escolhe ou acolhe) a imagem que será utilizada em sua proposta educativa. O próprio trabalho docente de definir por uma ou outra imagem afere a essa imagem, agora didática, novos valores-de-uso sociais. Essas imagens passarão a ser contempladas por um grupo social, no caso os discentes, como imagens exemplares ou modelares para o aprendizado de algo. Imagens que devem ser portadoras de características educativas necessárias à apreensão de conceitos fundamentais ao ensino de algo, por um professor.

⁹ Em função das greves recorrentes no período do doutorado, fez-se uso de mais de uma versão de um mesmo livro. A citação acima difere-se do texto em Marx (2008, p. 65) em que a frase não utiliza o termo mediação, e sim “intercâmbio material”, entre o homem e a natureza.

Por isso, entende-se que o trabalho docente é fundamental e um dos agentes mediadores principais da imagem educativa. Os docentes são agentes da transformação da imagem Arte ou imagem ideia em imagem educativa presente no material didático, bem como são mediadores aqueles que de alguma forma tratam de adequar essa imagem aos meios de comunicação educativos existentes.

A mediação é o momento de transformação matérico-conceitual de insumos em um processo de produção de um 'novo' produto, feito pelo trabalho humano para ser usado pelo homem. Sutilmente, percebe-se que a mediação acontece não só no processo técnico de produção, na transformação da matéria, no aprimoramento desse recurso técnico, mas, também, no processo de significação dada ao produto final na sociedade.

Enfatiza-se que esta tese busca as mediações e as contradições inerentes ao processo produtivo dessas imagens. As mediações são muitas vezes promovidas por necessidades sociais e trazem – ou buscam – benefícios aos processos ou sujeitos. Portanto deve-se averiguar quais são os 'benefícios', ou melhor, as consequências geradas a cada mediação e também as situações de contradição, desigualdades ou conflitos que essas mediações trazem, como se explicará à frente no texto.

O conceito de mediação deve ser assumido como 'uma situação de trocas', de mudanças e de intercâmbios entre o homem e a natureza que podem gerar uma necessidade de uso social, frente às suas benesses, aferindo a esse objeto uma situação de permanência de uso e produção naquela sociedade. Gera-se um valor-de-uso e uma necessidade de existência histórica junto ao grupo.

A terra (que do ponto de vista econômico inclui também a água), como fonte original de víveres e meios já prontos de subsistência para o homem, é encontrada sem contribuição dele, como objeto geral do trabalho humano. Todas as coisas que o trabalho só desprende de sua conexão direta com o conjunto da terra, são objetos de trabalho preexistentes por natureza. Assim o peixe que se pesca ao separá-lo de seu elemento de vida, a água, a madeira que se abate na floresta virgem, o minério que é arrancado de seu filão. Se, ao contrário, o próprio objeto de trabalho já é, por assim dizer, filtrado por meio de trabalho anterior, denominamo-lo matéria-prima. Por exemplo, o minério já arrancado que agora vai ser lavado. Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho apenas é matéria-prima depois de já ter

experimentado uma modificação mediada por trabalho. (MARX, 2008, p. 212, grifo nosso)

Marx (2008) faz compreender que toda matéria manufaturada pode ser matéria-prima de outra elaboração de produção a partir do trabalho humano (o cultivo, o fio, o tecido, a roupa etc.). Afirma sobre o trabalhador: “Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme o seu objetivo” (MARX, 2008, p. 213). Assim as propriedades das matérias se fundem forjando um novo objeto, que em nada – ou pouco – se parece com seus insumos, pois a matéria-prima não está à mostra. Ainda um mesmo produto pode ser: matéria-prima para variados processos, gerando novos produtos diferenciados; ou pode ser novamente matéria-prima para outro produto, ou pode ser o produto acabado. Ora, o que gera valor-de-uso são os valores de juízo feitos sobre esse ‘novo’ produto, pelo grupo social que o usa. Ou seja, esse passa a fazer parte de uma cultura social por seus valores-de-uso.

Marx (2008) aponta para questões relativas ao tema produção. O autor afirma que de maneira geral, não se estuda a produção objetivada por indivíduos que vivem em sociedade. Neste caso, discorrer sobre um modo de processo produtivo não trata do assunto produção social de maneira abrangente.

Não obstante, todas as épocas da produção têm certos traços e certas determinações comuns. A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração que possui um sentido, na medida em que realça os elementos comuns, os fixa e assim nos poupa repetições. Contudo, esses caracteres gerais ou esses elementos comuns, destacados por comparação, articulam-se de maneira muito diversa e desdobram-se em determinações distintas. [...] São determinações sem as quais não se poderia conceber nenhuma espécie de produção. (MARX, 2008, p.240)

Para que haja produção, é necessário trabalho historicamente e socialmente acumulado, incluindo nesse trabalho o capital necessário para realizá-lo, seja para o aparelhamento da produção, seja para a formação do trabalhador, seja para a compra de insumos.

[...] Não pode haver produção sem um instrumento de produção, nem que seja simplesmente a mão; não pode haver produção sem haver um trabalho acumulado no passado, mesmo que esse trabalho consista na habilidade que, pelo exercício repetido, se desenvolveu e concentrou na mão do selvagem. O capital também é um instrumento de produção; o capital também é um trabalho passado, objetivado. [...](MARX, 2008, p.240)

O capital investido em uma produção em geral, para Marx (2008) “[...] seria uma relação natural, universal e eterna; mas só o seria se puséssemos de parte o elemento específico que transforma ‘instrumento de produção’ e ‘trabalho acumulado’ em capital. [...]” (MARX, 2008, p.240). Mas, para o autor, o conceito de produção em geral não é aplicado corretamente entre os economistas, pois a produção é sempre vista por ramos particulares de produção, segmentados, pelas tecnologias que utilizam para produzir. A produção, para o autor, não é um fenômeno particular. É “[...] um corpo social dado, um sujeito social, que exerce sua atividade em um agregado mais ou menos considerável de ramos da produção.” (MARX, 2008, p.241).

O trabalho humano é social para atender às diversas atividades que sustentam a sobrevivência da humanidade, e necessita de especializações no sentido de que há várias formas de se produzir para cada ambiente e para cada sociedade em seus tempos históricos e tecnologias. Essa realidade não está distante do trabalho docente na educação a distância.

Trata-se aqui de alguns conceitos relativos à força de trabalho social que são apresentados por Marx (2008) e Marx e Engels (1996, 2009):

- O trabalho manual que surge dos modos de divisão do trabalho comunitário ou manufaturado, em que o homem impõe sua vontade na matéria quase que diretamente com suas próprias mãos ou com o uso de instrumentos simples desenvolvendo um trabalho para uma coletividade.
- O trabalho individual é um valor-de-troca. Ambientado nos modos de produção industriais, considera o coeficiente de produção que um sujeito pode produzir individualmente, seja na confecção de um produto por inteiro, seja de partes desse produto. O resultado do trabalho é individual, pois o produto não pertence mais à coletividade e, sim, ao dono do capital investido.

Essa variação da forma do trabalho pode não transcorrer sem atritos, mas ela tem de ocorrer. Abstraindo-se da determinação da atividade produtiva e, portanto, do caráter útil do trabalho, resta apenas que ele é um dispêndio de força humana de trabalho. (MARX; ENGELS, 1996, p.173)

- Para os autores, o trabalho simples é dispêndio da força de trabalho “[...] que toda pessoa comum, sem desenvolvimento especial, possui em seu organismo físico” (MARX; ENGELS, 1996, p.173). Alguns aspectos mudam de acordo com a sociedade e seus modos de produção.
- Já o trabalho mais complexo pode ser entendido “[...] como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de maneira que um pequeno quantum de trabalho complexo é igual a um grande quantum de trabalho simples. [...]” (MARX; ENGELS, 1996, p.174). E o valor do trabalho complexo é verificado em proporções dos trabalhos simples. Ou seja, o trabalho simples passa a ser tratado como uma unidade de medida.
- Ainda diferencia-se o conceito de trabalho materializado (MARX; ENGELS, 1996, p.305) quando afirmam que o valor das mercadorias é determinado por uma quantidade de trabalho materializado em seu valor-de-uso. O uso social de uma produção estabelece valores para o trabalho ali materializado, em suas diversas etapas de produção de insumos e pelo tempo de trabalho social necessário para essa produção.
- A divisão do trabalho material do trabalho intelectual acontece somente quando “[...] se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual. A partir desse momento, a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real. [...]” (MARX; ENGELS, 2009, p. 45) É o momento em que se separa teoria de prática, e o momento que entram em contradição as relações sociais existentes, com as forças produtivas.

É dialeticamente complexo relacionar esses conceitos com o valor-de-uso da produção da imagem didática, levando-se em conta a especificidade da nova divisão do trabalho trazida pela EAD. Afinal, qual é o valor-de-uso de uma imagem didática para um curso de Licenciatura em Artes Visuais? É somente o valor didático? A arte é uma das matérias-primas desse material didático. Essas imagens artísticas se colocam como geradoras de discursos educativos e como meio de poder no ato do ensino-aprendizagem. Entretanto, quando já são material didático, tornam-se potencializadoras de modos de informação e explicação de discursos sociais, de meios de poder social, por meio da produção estética imagética ao longo dos tempos. Essa ambivalência traz à tona as discussões sobre a necessidade da Arte

como imagem didática e das dificuldades processuais do trabalho docente com esse material autoral e proprietário no âmbito da educação. Há de se verter esforços de toda ordem de trabalho nesse processo produtivo.

Sem o ser humano, sem os insumos (naturais ou já manufaturados), nada se produz. E não há instâncias mediadoras (de adaptação) entre o metabolismo humano e mundo, e não há valor-de-uso. Enfim, compreende-se que a 'eterna necessidade natural de mediação' nada mais é que a eterna necessidade de adequações essenciais ao ser humano para produzir e usar seus novos produtos e conhecimentos (métodos e técnicas), para, então, agir no mundo, para tê-lo e para usá-lo.

Existem alguns dilemas históricos sobre a Arte: a função da Arte é um dilema em termos de valores-de-uso, pela dificuldade histórica de definir os valores sociais que lhe são intrínsecos. É mais fácil aferir-lhes valores-de-troca do que discutir a emergência catártica e ontológica humana em produzi-la. Existe uma necessidade humana de expressar-se em forma imagética, mas faltam condições estruturais para que os códigos imagéticos sejam difundidos por meio de processos educacionais formais.

Há embates e contradições que emergem a partir da necessidade de se utilizar imagens e Arte em um material didático, para uma proposta de ensino superior público no Brasil em modalidade EAD, e esses embates são de ordem tecnológica e legal. Há entraves legais para que a Arte e as imagens possam se tornar insumos de materiais didáticos e sejam consumidos, (re)produzidos e (re)utilizados como informação por alunos – no caso desta tese futuros docentes – para formação de sujeitos críticos com relação a essas linguagens. Bem como existem questões tecnológicas que definem os modos como são veiculadas.

O que aponta o estudo das mediações, nas bases conceituais em Marx, é que as mediações são adequações de toda sorte, inclusive adequações fisiológicas e linguísticas do próprio ser humano que se agregam ao valor-de-uso do produto. Entretanto, as adequações técnicas parecem ser as mais valorizadas ou perceptíveis para algumas culturas. Elas acontecem em consequência das

necessidades fisiológicas, logísticas ou produtivas, causando também adequações linguísticas nas sociedades.

Ao caracterizar as mediações como processos em que há transformação e ajustes em recursos para suprir necessidades humanas, caracteriza-se também que a agregação desses novos atributos a esses recursos modificados gera novas valorações¹⁰ e significados pessoais e sociais aos processos, às matérias-primas e aos produtos finais.

Portanto, ao se afirmar a existência de mediações em um processo de produção de materiais didáticos, afirma-se que houve transformações e ajustes pelo trabalho humano, agregação de valores por seus atributos e mudança de significado na imagem-Arte que foi inicialmente proposta. Imagem-Arte que torna-se um outro produto – imagem didática –, com finalidade social diferente.

Afirma Lukács (1979, p. 101-102) que todo trabalho exige regras técnicas, conhecimentos teóricos e habilidades práticas, que darão base à *práxis* do trabalhador. No aprimoramento das técnicas do trabalho é que podem surgir novas formas de conhecimento e de relacionamento entre o homem, o produto e a natureza. Define essa simbiose como conceito de ‘intercâmbio orgânico’ entre a sociedade (por seus sujeitos) e a natureza (por seus insumos e leis naturais).

O uso de materiais da natureza induz a uma permanência de relação entre matéria-prima e produto, uma permutação de significados dados pelas propriedades dos materiais, das técnicas de produção e funcionalidade dos produtos. Como diz Lukács (1979, p. 102), reside uma relação entre a pedra e a estátua, entre a madeira e a mesa, etc. E a materialidade coloca-se como interface entre forma e conteúdo. Assim, os objetos carregaram consigo significados valorativos das matérias que o formam, desde que essas sejam sensíveis aos homens. Inclui-se aqui a linguagem como importante meio de consolidação desses valores no meio social, assim como ela própria é um produto humano em transformação constante.

¹⁰ Neste estudo optou-se pelo termo valoração em vez do termo valorização, visto que o segundo nos remete mais imediatamente aos valores financeiros. Já o primeiro nos leva a refletir sobre o conceito de valor de forma mais ampla e profunda, tais como valores éticos, estéticos, morais e materiais.

Qualquer que seja a área de estudo, o resultado da mediação é a transformação do produto pela inserção de novos valores (significados, materiais e usos). O momento em que acontece a mediação é o momento do intercâmbio, da troca, da mudança, da reavaliação. Transformações essas que, ao longo da história, se colocam – ou são postas – de modo gradativo e processual no produto, formando uma ‘ontologia genética’ desse produto.

Muitas vezes, esse percurso de desenvolvimento social ‘ontológico’ e ‘genético’ do objeto é ratificado como ‘história’ do objeto – história da Arte, história da imagem didática. Cria-se a história do objeto, sendo suprimida dessa história o trabalho humano que o gerou e o modificou ao longo de sua existência na cultura humana. Essa história, por vezes, valoriza mais como esse objeto modificou a sociedade do que como a sociedade modificou esse objeto, assim como quais foram as motivações e com que consequências amplas ao contexto social e natural. E é isso que não se pretende esquecer: quem são os sujeitos e instituições (sujeitos instituídos em organizações) que geram mediações relevantes à imagem-Arte didática.

Esse processo de esquecimento dos sujeitos também ocorre com os mediadores, pois são instâncias que, de alguma forma, regulam o produto, modificando-o. Como estão instituídos ou institucionalizados na sociedade, lhes são extraídas as responsabilidades e participações humanas, gerando discussões e histórias como algo surgido da instituição e não dos sujeitos ali investidos de poderes. Como é o caso, por exemplo, das tecnologias e das legislações.

Até aqui, viu-se que o conceito de mediação está envolvido na evolução dos objetos, das técnicas e das linguagens. No texto *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels (2001, p. 74), os autores apontam para outra característica importante do conceito de mediação. A mediação não acontece somente dos insumos e dos processos produtivos para os objetos, mas também das instituições (regulamentadas ou não) que são constituídas de poderes sociais para os sujeitos:

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela **mediação** do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade *livre*, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei. (MARX e ENGELS, 2001, p. 74, grifo nosso.)

Regulados por leis, normas e diretrizes, os sujeitos também são moldados e transformados nos processos históricos. Todos são mediadores e mediados com base nos papéis que assumem dentro das estruturas de divisão de trabalho. Todos são mediados e mediadores em uma realidade em que o conceito de liberdade – posto à prova pelos autores limita sob a forma das leis naturais e socioeconômicas. Essas leis colocam os indivíduos sempre sendo tensionados e modelados pelas forças instituídas, tendo seus próprios valores (de uso, de consumo, de força de trabalho etc), e também recebendo significados para a sociedade ao longo da história.

As leis e as políticas são, portanto, formas com que as instituições promovem mediações e regulações dos sujeitos nos grupos sociais. Aqueles que tem poderes instituídos para governar (ou coordenar) são mediadores importantes no processo de particularização de um objeto.

Portanto, as instituições e os poderes instituídos são também sujeitos mediadores importantes dos processos de produção de um objeto. No caso desta tese: o MEC, a SEED, a UFES, o Centro de Artes/UFES, a SEAD/UFES, o curso de Artes – EAD, entre outros, representados pelos sujeitos que foram instituídos a gerenciar as ações de cada nível institucional, são também mediadores ao gerar legislações, políticas, programas, projetos, modos de trabalho etc., que regulam o processo produtivo de material didático imagético no Brasil.

2.1.1 Mediação, trabalho e consumo: imagem didática como mercadoria

Toda ação mediadora é, de alguma forma, adequação de trabalho para a produção de algo, seja produto, seja ideologia. Os produtos, as ideologias e os sujeitos existentes são, ao mesmo tempo, resultados e condições de existência de processos

de trabalho humano sobre outros produtos, ideologias e sujeitos. E somente pela existência do trabalho pode-se transmutar esforço produtivo em valores-de-uso.

Destaca-se abaixo um trecho em que Demerval Saviani escreve na apresentação do livro *Nostalgia do Mestre Artesão* (SAVIANI *in* RUGIU, 1998, p. 4-5) sobre a visão de Marx sobre o trabalho docente:

Com efeito, a educação se situa no âmbito do trabalho *não-material*. No entanto, como esclarece Marx no *Capítulo VI* inédito de *O Capital* (MARX, 1978, p.79), a produção não-material comporta duas modalidades: a primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção; a segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso não ocorre o intervalo antes observado. O ato de produção e o ato de consumo se imbricam. Ora, é nessa segunda modalidade que se situa a educação como se pode observar nas atividades de ensino: a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. O ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo. Aliás, o próprio [...]

A educação, portanto, segundo a hipótese que estamos formulando, contém em sua própria essência (*pela própria natureza da coisa*) características que a aproximam da forma própria do trabalho artesanal, impossibilitando a sua plena objetivação, exigência essa requerida pela forma de produção especificamente capitalista. Talvez esteja aí, ao menos no caso de Marx, a razão da atração exercida pelo artesanato. Nesse caso não se trataria, prioritariamente, de um saudosismo pelo passado, mas do *germe da educação do futuro* (MARX, 1968, p.554) que, entretanto, não brota do artesanato mas do próprio sistema fabril que, embora se opondo *diametralmente a esses fermentos de transformação* (IBIDIM, p.559), os desenvolve por contradição.

O trecho supracitado, desenvolvido por Saviani (RUGIU, 1998), coloca em discussão aspectos que serão abordados à frente na apresentação do conceito de contradição frente ao objeto desta pesquisa.

Na educação a distância, partes do ato de consumo da educação não se faz mais de modo simultâneo – síncrono. No caso da Licenciatura em Artes Visuais – EAD, essa distância é delimitada pelas possibilidades dos recursos de comunicação e de interação digitais, que simulam espaços de convivências virtualizados tecnologicamente. Ainda, a ação educativa é dividida com – e/ou junto – os tutores presenciais (nos polos), com a função da educação síncrona, e com tutores a distância (no ambiente virtual de aprendizagem) com a função assíncrona.

O professor conteudista prepara a disciplina e seus materiais didáticos. E o professor especialista é aquele que ministra os conteúdos produzidos pelo professor conteudista - mesmo que ambos sejam a mesma pessoa ou componham a mesma equipe – e gerencia os atos comunicativos entre alunos, tutores e conteúdos produzidos.

A produção da disciplina não acontece durante seu processo. Para que as comunicações didáticas cheguem aos alunos são necessários um planejamento e uma produção da disciplina de modo antecipado. Existe uma assincronia entre planejamento, produção e ato docente *em si* como é tradicionalmente compreendido.

Nesse sentido, a sala virtual da disciplina, pronta e montada, com todos os materiais didáticos produzidos, reproduzidos e distribuídos, pode ser compreendida como a consecução de um trabalho intelectual materializado, com cotas de trabalho manual, simples, complexos, individuais e coletivos.

Mas o ambiente de produção de material didático, como um todo, ainda mistura aspectos da produção manual, em movimentos nos quais se objetiva os conhecimentos intelectuais em produtos de comunicação didática. Ao mesmo tempo, esse sistema de produção atende à aspectos da produção imaterial quando necessita dar conta das demandas de comunicabilidade educativas por meio das tecnologias. Parte do serviço educativo do professor é mediatizado e é objetificado para que atenda, pelo menos parcialmente, a algumas questões assíncronas do processo de aprendizagem a distância.

O aluno tem prazos para cumprir atividades e deve comparecer tanto nos encontros presenciais semanais no polo, quanto nas atividades do ambiente virtual de aprendizagem. No entanto, ele não tem horários específicos, dentro desses prazos, para os momentos não presenciais. A produção de mídias didáticas presentifica (LINS, 2008) o docente ao aluno, em um simulacro de aula presencial, cujos diálogos seguirão assincronamente pelas plataformas virtuais de ensino-aprendizagem.

É também complexo denominar ou definir o que é mercadoria e quais suas relações com o trabalho docente, bem como se podemos classificá-lo como trabalho não produtivo. O processo educativo pode ser considerado mercadoria se o serviço é ressarcido monetariamente, o que não é o caso da educação superior pública federal. Os serviços docentes e os materiais didáticos talvez pudessem ser considerados mercadoria imaterial, um bem cujo valor é subjetivo e está a serviço de ideologias e propósitos econômicos mais amplos, em nível nacional, do que o trabalho produtivo, docente, que é gerador de mais-valia no campo do ensino particular.

O que o trabalho docente consome ao produzir material didático imagético?¹¹ Imagens produzidas pelo ser humano. Porém as imagens tornaram-se mercadorias¹² produto com valor-de-troca estabelecido na sociedade. Sendo mercadoria, o produto não pertence a sociedade, uma imagem ou uma obra de arte não pertencem a humanidade, pertencem ao dono do capital que aliena a força de trabalho do trabalhador – o proprietário.

Assim como no caso do material didático, a propriedade do produto final não pertencerá mais unicamente ao seu criador – o professor conteudista. O docente dividirá alguns dos ônus e dos benefícios da produção com os sócios capitais que financiaram essa obra.¹³ O docente permanece com os direitos autorais da obra, mas os direitos de reprodução são transferidos às instituições que arcaram com seu trabalho.

¹¹ Diferindo da proposta acima, para o estudo do que é consumido pelos alunos, depois do trabalho do docente ter sido finalizado, seria necessário uma outra pesquisa, com outros aprofundamentos no estudo de recepção e das imagens em si por meio da mediação semiótica para a análise de imagens. Acredita-se que, a partir desta tese, desveladas as mediações inerentes ao processo de produção das imagens de maneira ampla, e suas contradições, desvelando as categorias de análise que emergirem destes estudos, o caminho para a análise das imagens didáticas, por meio das mediações semióticas, venha auxiliar na contextualização desses estudos particulares.

¹² Para fins deste capítulo, 'imagem' refere-se a qualquer produção expressiva humana, materializada em suporte, que possibilite ser vista por outras pessoas. O conceito de imagem será aprofundado e tratado nos capítulos 3 e 4.

¹³ A discussão sobre a divisão do capital investido sobre esse produto, imagem didática, estende-se para os temas da propriedade privada, dos direitos sobre a propriedade e a autoria, e para quais são as formas de retorno do capital investido. Essa discussão que acontece no capítulo 3.

Porém, no locus específico desta tese, trata-se de um ensino público e gratuito, que não pode ser considerado como produção material capitalista. Esse processo educacional se dá no âmbito das estruturas de reprodução, onde o trabalho não pode ser considerado como capitalista, pois não gera lucro direto ao dono do capital.

A discussão que Marx e Engels iniciam em *O Capital I* (2008) e nos textos que compõem *A Ideologia Alemã* (2001), e que é fundamental para compreender os 'instrumentos de produção criados pela civilização'¹⁴, por meio dos quais os sujeitos não se subordinam apenas aos imperativos da natureza, mas se 'subordinam a um produto do trabalho' de uma propriedade. Aqui, entende-se propriedade como uma dominação do trabalho acumulado, portanto, do capital.

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção. (MARX, 2008, p. 57).

O uso do trabalho docente como meio de produção (i)material pode ser entendido como trabalho predominantemente intelectual e seu resultado como serviço. Mas, quando o professor produz, no espaço público, material didático, esse produto objetivado é um valor-de-uso. Mesmo não sendo criado no espaço público como produto comercial com valor-de-troca ele se torna mercadoria, pois o capital a tudo mercantiliza. Logo, seu produto, a imagem didática, também torna-se uma mercadoria, um objeto externo, que servirá para a satisfação da necessidade de conhecimento de outrem. O docente passa a ser entendido como um produtor – que labora na produção de algo –, apesar de ser um trabalho intelectual e complexo.

No trabalho de produção de material didático o professor faz uso dos seus esforços físicos e cognitivos, consumindo informações e produções de outros sujeitos e reorganizando esses dados em um novo produto, com novas características e, portanto, valores de juízo subjetivos e sociais.

¹⁴ Modo como Marx e Engels (2001, p. 78) denominam os instrumentos que não atuam diretamente sobre a natureza.

Para avaliar qualquer objeto, é necessário avaliá-lo por seu valor-de-troca¹⁵, não só pelo de uso. Pois, se ele for uma mercadoria, segundo os autores, deve-se seguir o mesmo processo redutivo em comparação a outros bens mercadológicos e encontrar uma proporção que o diferencia dos demais produtos.¹⁶ A troca é balizada pela função social dada à mercadoria, desconsiderando suas propriedades naturais e a substância social comum a todas as mercadorias, o trabalho, segundo os autores.

[...] Para produzir uma mercadoria tem-se que inverter nela, ou a ela incorporar, uma determinada quantidade de trabalho. E não simplesmente *trabalho*, mas *trabalho social*. Aquele que produz um objeto para seu uso pessoal e direto, para consumi-lo, cria um *produto*, mas não uma *mercadoria*. Como produtor que se mantém a si mesmo, nada tem com a sociedade. Mas, para produzir uma *mercadoria*, não só se tem de criar um artigo que satisfaça a uma necessidade *social* qualquer, como também o trabalho nele incorporado deverá representar uma parte integrante da soma global de trabalho invertido pela sociedade. [...] (MARX, ENGELS, 1996, p. 91)

Remete-se a alguns parágrafos acima, quando se afirmou, pelos escritos dos autores, que a mediação deve ser analisada sob a ótica dos valores-de-uso do objeto. Aqui, aponta-se que a mercadoria deve ser analisada pela ótica da propriedade e seu valor-de-troca. Ao se definir as questões da propriedade (e autoria), definem-se também os valores-de-troca.

Quais implicações recaem sobre o objeto 'imagem didática' para que, nesta tese, a imagem didática seja considerada mercadoria? A imagem didática, usada pelo docente em seu processo de ensino, aparentemente, este objeto é apenas um produto de uso pessoal de valor-de-uso. Entretanto, quando o docente a exhibe, sob qualquer suporte, a transforma em comunicação didática, pois aplica nessa imagem valores próprios das mensagens que estão sendo emitidas simultaneamente. Ao se definir e aferir valores a imagem, quaisquer que sejam, iniciam-se processos de

¹⁵ Outra saída seria arbitrar dialeticamente um valor pela importância que uma sociedade dá à educação ou pela necessidade que dada sociedade tem de processos formativos sociais. De toda forma, é um trabalho no qual as minúcias e os desdobramentos seriam uma tese em si. Portanto, não é nosso objetivo. A intenção é questionar os diversos valores sociais que atribuímos a esses materiais e a seu processo constitutivo e quem ganha o que em troca.

¹⁶ Há de se considerar a dificuldade para definir quanto vale para uma sociedade um material didático imagético, ou mesmo qualquer material didático.

trocas cognitivas e ideológicas. Esse é o seu valor-de-troca, sua possibilidade /pontencialidade de ensinar, de favorecer aprendizagens.

Para avançar é preciso retomar alguns pontos. A mediação acontece no processo de produção de um produto, a medida em que materiais e trabalho são amalgamados em um processo de transformação que altera uma ou mais matérias para desenvolver um produto. Essas inovações gerarão valor-de-uso para seu produtor e, possivelmente, para a sociedade. Esse novo produto, ou produto com novas características, é então valorado, recebe valores próprios, valores ligados aos seus benefícios: que possui em si, que pode produzir por si, ou que pode reproduzir de forma socialmente aprimorada.

Este novo objeto recebe um nome e um uso. Seu uso lhe afere adjetivos, que podem até gerar verbos, que o valoram para outros sujeitos, geram desejo de posse, uso, conhecimento, o colocam em processo de necessidade de aquisição pelos sujeitos que não o podem usar. Até aqui, o objeto tem apenas valor-de-uso. Quando é disponibilizado a outras pessoas, em um processo de troca para se pagar o investimento de capital, torna-se mercadoria.

Quando consideramos as *mercadorias como valores*, vemo-las somente sob o aspecto de *trabalho social realizado, plasmado* ou, se assim quiserdes, *cristalizado*. Consideradas desse modo, só podem *distinguir-se* umas das outras enquanto representem quantidades maiores ou menores de trabalho; assim, por exemplo, num lenço de seda pode encerrar-se uma quantidade maior de trabalho do que em um tijolo. Mas como se medem as *quantidades de trabalho*? Pelo *tempo que dura o trabalho*, medindo este em horas, em dias etc. Naturalmente, para aplicar essa medida, todas as espécies de trabalho se reduzem a trabalho médio, ou simples, como a sua unidade. Chegamos, portanto, a esta conclusão. Uma mercadoria tem *um valor* por ser uma *cristalização de um trabalho social*. A *grandeza* de seu valor, ou seu valor *relativo*, depende da maior ou menor quantidade dessa substância social que ela encerra, quer dizer, da quantidade relativa de trabalho necessário à sua produção. Portanto, os *valores relativos das mercadorias* se determinam pelas *correspondentes quantidades ou somas de trabalho invertidas, realizadas, plasmadas nelas*. As quantidades *correspondentes* de mercadorias que foram produzidas no *mesmo tempo de trabalho são iguais*. Ou, dito de outro modo, o valor de uma mercadoria está para o valor de outra, assim como a quantidade de trabalho plasmada numa está para a quantidade de trabalho plasmada na outra. (MARX, ENGELS, 1996, p. 91 e 92)

Mas, no caso deste objeto da pesquisa, o material didático imagético chega ao consumidor final de forma gratuita aos alunos matriculados e não pode ser vendido a

outros sujeitos. O fazer aferir seu valor-de-troca junto a sociedade torna-se um estudo político, desvendando quem se beneficia direta e indiretamente com a formação de docentes, discutindo-se quais são os benefícios capitais e sociais que podem ser aferidos a partir da formação desses alunos.

O material didático imagético não é um produto do produtor para si, não é somente um produto com valor-de-uso para seu produtor. O material didático imagético tem em si um valor-de-troca, já que é um produto que será utilizado por terceiros para a formação de mão-de-obra intelectual para uma nação e, por isso, caracteriza-se como mercadoria. É um artigo que satisfaz a uma necessidade social qualquer, nesse caso educativa e política.

No caso do locus, deve-se lembrar que o material didático imagético está na esfera da reprodução e não da produção capitalista. Por isso, não se pode aferir mais-valia (lucro) ao governo. Mas pode-se verificar os benefícios que são atribuídos ao país e à sua gestão, a partir dos resultados que a produção e o uso didático desse material geram no grupo social que tem acesso a ele.

Outrossim, por ser um material didático distribuído de forma gratuita aos alunos matriculados no curso, recai sobre ele uma série de possibilidades de uso de imagens que são permissivas nos termos da legislação nacional¹⁷. Essa condição torna a produção comercial desse material mais complexa. Como contém materiais proprietários e autorais, caso fosse comercializado, necessitaria de autorização de uso das imagens por seus autores/proprietários ou ressarcimento financeiro, imagem por imagem.

Esse material que é financiado pelo governo federal, por meio de impostos, para uma distribuição gratuita aos alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD da UFES é, ao mesmo tempo, um material de caráter inclusivo, facilitando o acesso a conhecimentos de pessoas que estão distantes da biblioteca da universidade e dos próprios docentes. É também exclusivo no sentido de que não

¹⁷ Discussão que acontece no Capítulo 3.

pode ser vendido ou distribuído aos demais alunos da mesma instituição de ensino ou de outras.

O material didático imagético para a Licenciatura em Artes Visuais – EAD distribui informações sobre produtos/objetos que estão alocados longe do acesso direto dos alunos. Eis a importância de estudar as contradições das mediações. Pois é na privatização dos recursos e das instituições mediadoras – considerando aqui também a privatização de informações e criação de regulações nessas instituições – que se criam contradições nas quais os sujeitos da pesquisa deverão mover-se.

Ainda, é válida, também, a frase em que afirmam Marx e Engels de que o trabalho incorporado representa uma parte integrante da soma global de trabalho efetivado pela própria sociedade. No caso, a imagem nos materiais didáticos, é produzida ou reproduzida de outras fontes proprietárias, com o objetivo de ampliar o acesso às imagens relevantes da Arte historicamente situadas, produzidas em épocas diversas e por sujeitos diversos. Ou, ainda, podem ser produzidas para uma proposta educativa: pelo próprio docente; por meio de atividades acadêmicas de práticas docentes presenciais desse docente, suas ou de seus alunos; dos setores de apoio à produção de mídias educativas da própria SEAD/UFES; ou com materiais de terceiros disponibilizados em formato digital na Internet.

2.1.2 Mediação didática e mediação emancipatória

“Existência *em e com* o mundo.”(Paulo Freire, 2002)

Cada disciplina tem sua necessidade particular de imagens didáticas. É o docente conteudista que faz o planejamento da disciplina e de seus materiais didáticos,

impressos ou digitais. O professor conteudista¹⁸ é um agente mediador para a existência do material didático da EAD. Trata-se de um sujeito que se desloca de sua prática presencial para desenvolver o planejamento e os materiais didáticos para uma prática docente a distância – prática esta mediada por tecnologias de comunicação e materiais didáticos com as informações educativas mixadas¹⁹ entre materiais físicos e digitais.

Em cada processo de produção de disciplinas, há necessidades de produção de imagens didáticas sistematizadas para todos os docentes, como as videoaulas e necessidades determinadas para cada área do saber. Algumas disciplinas demandam mais obras de arte de terceiros, outras podem mostrar atividades acadêmicas de outros alunos, esquemas, gráficos, ilustrações, fotografias, desenhos, vídeos ou infográficos com especificações de técnicas de linguagens artísticas.

A dificuldade didática está em encontrar os melhores meios de comunicação educativa e as melhores estratégias de aprendizagem, possíveis à instituição e seus polos, para transpor as distâncias entre o aluno, os docentes e a informação educativa, fazendo com que essa informação possa chegar ao aluno e ser (re)significada por este em um processo de formação crítica de conhecimento.

O desvelamento das mediações instituídas no locus é uma ação fundamental para mensurar e poder adequar o processo produtivo das disciplinas às possibilidades existentes e às necessidades de ensino-aprendizagem afiançadas entre a instituição de ensino e o alunado.

Não haveria possibilidade de avaliar comparativamente, para esta tese, as práticas docentes presenciais e semipresenciais dos docentes, e esse não é objetivo deste trabalho. As práticas de ensino das universidades brasileiras ainda carecem de estudos mais aprofundados, pelos melindres éticos que se colocam. Sabe-se que há

¹⁸ Para a UAB o Professor Conteudista é quem planeja uma disciplina e prepara os materiais didáticos. O Professor Especialista é aquele que acompanha a disciplina. O mesmo professor pode ser Conteudista e Especialista da mesma disciplina.

¹⁹ Mídias mixadas, híbridas ou multimidiáticas. São mídias que utilizam diversas linguagens para a comunicação de algo: vídeo, texto, interação, áudio etc.

uma mudança no ensino após a vivência com a EAD. Acredita-se que o docente originário do ensino presencial altera sua forma de atuação, estabelecendo novas formas de diálogo junto aos alunos na modalidade presencial²⁰.

Vigotski (2010) afirma, no livro *Psicologia Pedagógica* (escrito no início da década de 1920), no capítulo XIX – *A Psicologia e o Mestre* –, que pouco se conhecia até então da psicologia do professor e que cada concepção particular dos processos pedagógicos dá conta de um perfil (estereótipo) para a natureza do trabalho docente. Ressalta, ainda, que cada vez mais o professor sairá do papel de fonte de conhecimento, tal como, um livro, uma enciclopédia, um dicionário, um manual ou um demonstrador, um recurso auxiliar ou complementar. Sua função não é educar. Cada um deve educar-se. O próprio aluno se educa. Afirma o autor: “[...] Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito, mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada.” (VIGOTSKI, 2010, p. 448)

Para o autor, é mais importante educar a habilidade de adquirir conhecimentos e de utilizá-los, como acontece na vida e no trabalho, do que apreender um volume de conhecimentos sem aplicá-los ou sem esforço. Para Vigotski, a função do professor é ser organizador do meio social; é necessário que desenvolva os aspectos mais dinâmicos e vitais, de si e da sociedade. Ele não deve se preparar apenas para o conteúdo da aula seguinte e para sanar as perguntas rotineiras, mas para ampliar as questões a outros cenários, outras possibilidades e outras interlocuções. Orientar o aluno à construção de seus próprios conhecimentos. Deve motivar no aluno o desejo de conhecer e aprender. **“O problema não é o mestre estar inspirado, porque a sua inspiração nem sempre atinge o aluno. O problema é, antes, fazer os alunos ficarem inspirados pelo mesmo motivo”** (VIGOTSKI, 2010, p. 453, grifo nosso)

Outras características desejáveis ao professor, segundo Vigotski (2010), são: que esteja cientificamente instruído; que tenha largo cabedal cultural; dinamismo e coletivismo inerentes ao espírito escolar; e que sua vida reflita sua práxis

²⁰ Fato que não foi investigado formalmente nesta tese.

profissional. “No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo” (VIGOTSKI, 2010, p. 456)

Só quem tem veia criativa na vida pode ter a pretensão de criar em pedagogia. Eis por que no futuro o pedagogo será um ativo participante da vida. Seja no campo da ciência teórica, do trabalho ou da atividade prático-social, através do objeto que ensina ele estará ligando a escola à vida. Assim, o trabalho pedagógico estará necessariamente fundido ao amplo trabalho social do cientista ou do político, do economista ou do artista. (VIGOTSKI, 2010, p. 456)

Ao mudar a posição do professor de replicador de conteúdos para organizador do processo de aprendizagem do aluno, Vigotski (2010) altera a função da escola e do aluno. Altera, também, vigorosamente, o papel do professor que passa a instigar e motivar o caminho de conhecimento pelo diálogo e pelas práticas educativas propostas, a partir de tudo que acontece na vida e na escola. Para isso, aponta que esse sujeito docente tem a necessidade de saber de estratégias educativas e motivacionais, e de ser um ser político (que participa dos processos sociais à sua volta).

Vigotski (2010, p. 461) diz que a criação e a busca de respostas nascem do incômodo, do mal-estar e da desarmonia. Afirma: “[...] Quanto maior é a tensão no incômodo e ao mesmo tempo mais complexo o mecanismo psíquico do homem, tanto mais naturais e insuperáveis se tornam os seus arrebatamentos pedagógicos e maior a energia que se irrompem.” (VIGOTSKI, 2010, p. 461).

Para o autor, educação é criação, é um processo de conhecimento mútuo entre orientador e aluno. O educador tem de ser um artista-educador, no sentido de ser um criador ou um inventor. Deve-se entender esse encaminhamento no sentido de que a criação docente são modos criativos e pedagógicos de orientar os alunos e ampliar as relações de conhecimento destes com a vida.

A discussão acima é imperativa quando se trata de educação a distância. Está nas pautas de discussão da modalidade desde que, com a sua crescente digitalização, a partir do aumento do acesso à Internet e da mixagem das mídias, ganhou novos contornos educativos e formativos – inicialmente usando os recursos de

comunicação e exibição de informação, posteriormente com o desenvolvimento e evolução de plataformas especializadas para a gestão e implantação de cursos em redes de computadores.

O que é uma possibilidade para as salas de aula presenciais – para diferir do método didático longamente explanativo ou método tradicional de ensino como é conhecido, – para os cursos EAD é uma característica intrínseca à modalidade, nos indícios que Vigotski aponta, de que o aluno deve ser provocado a procurar respostas e caminhar na construção de seu próprio conhecimento.

Essas diretrizes de Vigotski coadunam-se, principalmente, com os moldes que foram adotados para o curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD da UFES, para a reflexão do docente quando do planejamento das disciplinas. Isso porque o curso conta com 12 polos em municípios dispersos pelo estado do Espírito Santo, com encontros presenciais semanais mediados por tutores, com um ambiente virtual de aprendizagem mediado por tutores a distância, ainda, com a mediação das tecnologias de comunicação e informação e dos materiais didáticos organizados pelos docentes. O conjunto de mediações existentes no processo deve então ser entendido como potencialidades necessárias para transformar as distâncias em conexões para a construção do conhecimento do aluno.

As contribuições das obras de Paulo Freire, em especial em *Pedagogia da Autonomia* (1996) e de José Carlos Libâneo, no livro *Adeus Professor, Adeus Professora?* (2006), atualizam a discussão para a metade final do século XX e dão a dimensão da responsabilidade e do esforço docente para que a mediação didática aconteça a partir de fundamentos da pedagogia crítica. Propõe-se que o professor assuma uma postura ativa e participativa, de forma ética, engajada não só com a profissão dentro da escola, mas com as discussões políticas ligadas a ela e à sociedade. Ambos autores, também fortalecem a necessidade de o professor ser pesquisador e estar atualizado ao uso das tecnologias que lhe forem disponíveis, para enriquecer os debates e os vínculos dos conteúdos da sala de aula com as dinâmicas da vida, fora da escola.

O sumário de *Pedagogia da Autonomia* de Freire (1996) é, por si, um poema. Deslinda diversas exigências da profissão docente e faz refletir sobre um fato simples: “Não há docência sem discência”. Para o autor, ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção pela identidade cultural.

Ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimentos, Freire (2002) faz refletir criticamente sobre o fazer docente e sobre as relações com os discentes, de forma ética, comprometida e respeitosa. E, ainda, neste mesmo livro, lembra que toda a estrutura educativa é uma criação humana, preenchida de seres humanos e de suas criações: linguagens, ideologias, sociabilidades, transigências, políticas, burocracias etc.

Essa é uma das muitas contribuições de Freire, que em suas obras busca mostrar a necessidade imperativa ao docente de conhecer e respeitar o seu alunado, saber dialogar com ele a partir da vivência dos alunos. Não importa a idade ou o nível escolar. É necessário conhecer o aluno, sua vida e sua linguagem, para que se possa, a partir desse cabedal, abrir caminhos aos conhecimentos, atribuindo valores e novas formas de conhecer ao que é de interesse do grupo. Paulo Freire não usa recursivamente o termo ‘mediação’ em sua obra, mas usa transformação. Afirma o ato transformador da educação sobre o educando e sobre a sociedade.

Como já tratado anteriormente, o ato mediador de um processo acontece quando um sujeito ou instância define os modos de trabalho e produção, inferindo particularidades ao produto final, transformando-o para a sociedade. Percebe-se, a partir da revisão de literatura, que o conceito de mediação vem se segmentando e gerando estudos de mediações especializados na educação. Portanto, faz-se necessário discernir o uso que vem sendo dado a alguns conceitos do âmbito das mediações e educação, e como vem sendo abordados.

O conceito de **mediação pedagógica** divulgado por Masetto (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p.144-146) é assim descrito:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p.144-145)

Entende-se que Masetto (2000) fala de um professor em todo ato de ensino, mas que a transformação da mediação, a particularização dessa mediação, acontece no ato da aprendizagem pelo aluno. O aluno está em evidência como objeto da ação transformadora. O conceito abarca todo o processo de ensino e aprendizagem. Inicia-se nas ações mediadoras ativas do professor, no processo de ensino em si, e engloba até as ações avaliativas. Percebe-se que as ações de planejamento didático são relevantes ao conceito, mas não são estudadas como mediações em si, pois a ênfase das ações docentes é transformar as ações discentes para a construção de seu próprio conhecimento.

Masetto (2000) faz aporte teórico a Perez e Castillo²¹ quanto ao conceito. Segundo Masetto (2000), os autores apresentam que: “A mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro.” (PEREZ; CASTILLO, *apud* MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p.145). Masetto ainda atribui as seguintes características à mediação pedagógica:

[...] Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho;

²¹ Perez e Castillo desenvolveram o conceito de mediação na década de 1990 (Guatemala) e tiveram sua obra reimpressa em outros países da América Latina. Perez; Castillo. **Mediación Pedagógica**. Resenha. 02/01/2010. Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mediars/BibliotecaMS/files/d04c3f97c41bf19be649f41e63de3c0b-2.html> . Acesso em: 23 Set. 2015.

garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meio de meios convencionais. Seja por meio de novas tecnologias. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 145-146).

Entende-se que toda ação docente de ensino deveria ser em prol do aprendizado do aluno. Entende-se a relevância do conceito de mediação e da implicação dessas ações no campo da Educação a Distância, principalmente. Entretanto, o conceito é muito abrangente, não permitindo nos tempos existentes fazer um aprofundamento das mediações próprias de cada etapa do processo educativo. Os estudos de Masetto (2000) avançam sobre como as técnicas e tecnologias disponíveis podem potencializar a ação mediadora do docente para o aprendizado por meio da mediação pedagógica.

A **mediação escolar** é trazida por Orofino (2005, p. 40-41) em um estudo com base nas teorias críticas da mídia e da comunicação social e é assim definida:

No conjunto das teorias críticas da mídia e comunicação social contemporâneas existe um certo consenso em se definir as teorias das mediações como aquelas que buscam um *enfoque integral* dos processos de circulação e produção de sentidos. Estes estudos se lançam ao desafio de identificar, conceituar, mapear as operações e os modos de reconhecimento entre produtores-meios-receptores em um movimento dialético e sócio-histórico. (Orozco 1993b; Martín-Barbero, 1997; Silversotone, 1999; Thompson, 1990; McQuail, 1994) (OROFINO, 2005, p. 40-41)

A autora apresenta seu entendimento das ações a serem desenvolvidas por meio da metodologia dialógica a fim de justificar a mediação escolar como local de encontro entre a mídia e seus produtos com a escola. Para Orofino (2005) para a compreensão do conceito de mediação escolar é fundamental “identificar a escola não apenas como espaço de leitura e recepção crítica dos meios, mas também como local de produção e endereçamento de respostas às mídias.” (OROFINO, 2005, p. 41-42)

Fica claro que o conceito de mediação escolar para Orofino está vinculado às **mediações midiáticas**, como a indústria de comunicação e seus produtos, que aparecem e reverberam na educação em nível escolar. Este estudo traz contribuições importantes para EAD, pois esta modalidade lida cotidianamente com a produção de vídeos, jogos, textos etc. para reduzir distâncias comunicacionais entre professores, tutores e alunos. Além disso a indústria de comunicação é, atualmente, a grande formadora de opinião estética, fato que incide diretamente sobre a produção de material didático em seus diversos suportes.

Yves Lenoir (2008) faz aporte em Hegel em seus estudos sobre o conceito de **mediação didática**. Outro autor referenciado com frequência nas obras de Lenoir é Paulo Freire. Segundo Yves Lenoir (2008), a mediação pode ser vista nos processos instrumentais ou de desenvolvimento. Está intrinsecamente ligada aos espaços históricos, culturais, sociais, jurídicos e educativos, e pode ser percebida pelo uso de palavras como: negociação; atividade; modificação; transformação; conflito; intencionalidade; em questões com relação aos saberes; cognição; ou ainda desejo. Ainda afirma que a questão é saber qual é a finalidade sócio-educativa atribuída à mediação: reprodução; adaptação; inculcação; conformização; ou emancipação.

O autor distingue alguns tipos de mediação: a mediação instrumental, a mediação dialógica e a mediação didática. A **mediação instrumental** é definida como um meio de negociação que utiliza técnicas para atingir objetivos fixados e, é, portanto, meio de resolução de conflitos; modo de regulação social; modo de domínio da ação social (sindicatos); ou meio de gestão de sistemas de transição. A mediação acontece entre partes com interesses díspares e/ou diversos.

O objetivo da mediação instrumental, como trata o autor, é encontrar uma solução para um conflito. Os modos conhecidos de se resolver conflitos são: a eliminação; a separação; a escravização; e o diálogo. Portanto, neste sentido, mediar é fazer uma interlocução entre as partes para atingir um objetivo comum, seja por conciliação, arbitragem ou negociação. A mediação dialógica é, portanto, a mais conciliadora.

A partir da **mediação dialógica** o autor apresenta a **mediação emancipatória**, fundamentada na mediação hegeliana, mas aportada numa função educativa que faz do sujeito um pesquisador a refletir sobre sua conduta, sobre o mundo, sobre seu modo de ensinar e aprender, de fazer ligações complementares, de questionar o real e as ligações de si com o mundo, tecendo ligações entre as coisas que parecem separadas, para desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões. “Duas dimensões principais estão, assim, em um jogo dentro da mediação: uma que reenvia a uma maneira de se colocar com relação à realidade e outra a um meio que permite transformar essa relação. [...]” (CHOUINARD; COURTURIER; LENOIR. 2009. P. 35. *Tradução nossa*)

Os autores (*op.Cit.*) destacam dois momentos (ou níveis) da ação da mediação:

- Inicialmente, a mediação cria uma ruptura entre um sujeito e um objeto.
- Em seguida, a distância causada pela ruptura deve ser sanada por uma ação reguladora (mediadora), em duas dimensões:
 - Dimensão interior – é o relacionamento que liga o sujeito ao objeto, sendo que o elo desse relacionamento se constitui como intermediário constitutivo tanto da pessoa, quanto do objeto. Afirma o autor que é possível determinar a realidade objetiva a partir da mediação, partindo do sujeito.

“Isto nos reenvia ao fato que a humanidade não compreende jamais a realidade como tal, sem a intermediação de uma ferramenta de mediação, de maneira que toda percepção de um objeto não é em realidade mais que a construção conceitual que opera dentro das pessoas como representação mental idêntica do objeto”. (CHOUINARD; COURTURIER; LENOIR. 2009. P. 36. *Tradução nossa*)
 - Dimensão exterior – busca por constituir o sentido da ação cognitiva do sujeito. Dimensão que é constituída da cultura da pessoa, normas sociais e ideológicas.

Portanto, os autores apresentam a mediação como ‘uma função dialógica e social que guia o sujeito na compreensão e decodificação dos sinais de seu mundo social’. Acontece a partir do distanciamento entre o sujeito e o objeto, refletindo sobre os vínculos que o ligam àquele objeto e sobre os sentidos cognitivos deste para si. Ciente disto, o sujeito amplia sua autonomia, poder e emancipação sobre a

concepção de mundo, já que pode operar transformações na relação com o mundo, enquanto pesquisador de si. Enquanto pesquisador do mundo observa os momentos de ruptura entre sujeitos e objetos, verificando quais são os contextos histórico-sociais, quais são os vínculos rompidos e ações mediadoras que ressignificam as relações entre sujeito e objeto e como as ressignificam.

É inegável a correlação com a obra freiriana, vide a introdução em que Freire (2002), na segunda parte do livro *Ação Cultural para a Liberdade*, fala sobre a necessidade de conscientização dos seres humanos no mundo e com o mundo:

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e *com* o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres 'abertos', são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através da sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em "tomar distância" do mundo, objetivando-o que homens e mulheres se fazem seres *com* o mundo. Sem essa objetivação, mediante a qual se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimentos de si mesmos nem do mundo. (FREIRE, 2002, p. 77)

Percebe-se que os processos mediadores dialéticos são uma porta para a conscientização, pelos sujeitos, das significações e estruturações do mundo, bem como essas mediações indicam as pressões que o mundo exerce sobre os vínculos que os sujeitos travam com os objetos do mundo, seus momentos de ruptura, reforço, manutenção. É o conhecimento da estrutura em que se vive no mundo que é a emancipação, a libertação, pois é a partir desse conhecimento que se pode reorganizar os valores dados a cada objeto e a cada relação que se estabelece com eles. As rupturas de vínculos são movimentos que acontecerão a partir das forças que se colocarem entre o objeto e o sujeito, e nessas forças estão as contradições.

Lenoir (2008) afirma que a consciência não é um dom que se transmite. É um produto do trabalho, de uma mediação. Aqui, novamente, o autor se reúne com as proposições de Freire e Marx. Para ele, o conhecimento requer uma mediação externa em forma de intervenção educativa. Entretanto, aponta uma contradição

inerente ao conceito de mediação frente às questões essenciais da educação, é a existência de uma tensão que se exerce constantemente entre a emancipação humana e a transmissão da tradição.

Esse debate é bem pertinente ao ensino das Artes, em que o ensino e a aprendizagem da tradição e da inovação estão sempre em tensão, entre aquilo que se tornou referência social historicamente reconhecida e representativa para a compreensão da cultura humana – estilos, estéticas, técnicas – e as inovações que surgem, possibilitadas pelas tecnologias.

Segundo D'Ávila (D'ÁVILA; VEIGA, 2013, p. 19-20) a **mediação cognitiva** proposta por Yves Lenoir está fundamentada na epistemologia socioconstrutivista de Vigotski. A autora afirma que “A mediação cognitiva pressupõe uma mediação de caráter externo, a mediação didática.” (D'ÁVILA; VEIGA, 2013, p. 19). A mediação cognitiva é bivalente, no sentido de que necessita de uma mediação didática para que ocorra a aprendizagem e um desejo de aprender para que aconteça a mediação cognitiva.

Já a **mediação didática** é conceituada pela autora como:

[...] A mediação didática se constitui como sistema de regulação (que organiza e concede forma) na determinação de uma estrutura exterior e como modalidade de ação que procura tornar esse objeto desejável ao sujeito. É, pois, na mediação da mediação que a ação didática ganha corpo e se constitui como um meio de intervenção de natureza didática. A mediação didática, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Depende, pois, de uma relação de caráter psicopedagógico estabelecida entre o professor e seus alunos e de uma relação didática estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre esses mesmo professor e os objetos de conhecimento. (D'ÁVILA; VEIGA, 2013, p. 19-20).

É na mediação didática que esta tese aporta o conceito de imagem didática – que será aprofundado nos capítulos posteriores – sendo a imagem didática um dos modos de comunicação de mensagens educativas, definidas, em sua maioria, no momento do planejamento didático de um curso.

2.2 CONTRADIÇÃO E IMAGEM DIDÁTICA

Para compreender a extensão da categoria de contradição é necessário situá-la no surgimento das oposições dadas nas relações: **sociais**, de **trabalho** e de **propriedade**. São nas oposições de interesses que situações de poder e exploração surgem como contrassensos, que se estabelecem nas políticas e valores sociais, nos valores das mercadorias e na distribuição dos lucros e de direitos de quaisquer processos produtivos.

Marx fala de algumas contradições humanas essenciais. Primeiramente cita a contradição radicada na própria forma de construir a história: “A existência da conquista parece estar em contradição com toda essa concepção da história. Até agora, fez-se da violência, da guerra, da pilhagem, do banditismo etc., a força motriz da história.” (MARX, 1998, p. 14).

Discutindo a divisão do trabalho, Marx (1998, p. 26) afirma que só se conhece a divisão do trabalho quando este é dividido em trabalho manual e trabalho intelectual. A consciência, dada pelo trabalho intelectual, passa a representar algo maior do que é, passando a reconhecer-se com teoria. E é pela teoria que se pode entrar em contradição com as relações existentes, pela percepção de que as relações sociais e as forças produtivas estão em contradição entre si.

Além disso, a divisão do trabalho implica também a contradição entre o interesse do indivíduo isolado ou da família isolada e o interesse coletivo de todos os indivíduos que mantêm relações entre si; e, ainda mais, esse interesse comunitário não existe somente, digamos, na representação, como "universal", mas primeiramente na realidade concreta, como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho é dividido. (MARX, 1998, p. 28)

O autor dá um bom indício para localizar as contradições. Diz que são nos momentos de percepção da contradição que os poderes hegemônicos investem em discursos de nação, de união, de semelhanças, de laços etc. As contradições surgem: da instituição da propriedade de algo; da divisão dos trabalhos para desenvolvê-la ou dela cuidar; dos modos de ressarcimento enquanto valor-de-troca

pela alienação do trabalho dado a esse algo; bem como das ideologizações que são desenvolvidas para a permanência das estruturas de propriedade e dominação.

No caso das contradições mais gerais das imagens, estas se desenvolveram ao longo da história social, notadamente após quatro períodos distintos que serão abordados à frente, com destaque aos períodos do Mercantilismo (período Pré-Capitalista); da Revolução Industrial; das guerras e regulações mundiais do século XX; e da era digital.

A instituição de propriedade a uma imagem está relacionada ao desenvolvimento de suas técnicas de produção e reprodução ao longo da história; às regulações nacionais e internacionais sobre os indivíduos, o comércio e a propriedade; e, as técnicas das indústrias, de comunicação e de entretenimento. A imagem se segmentou em especialidades, cujas histórias parecem não mais pertencer ao mesmo 'reino'²² – a necessidade de a humanidade se expressar por meio da manufatura de grafismos e/ou inscrição de gestos em/com outros materiais de suporte.

Algumas especializações da produção imagética acabaram por solidificar sua própria história: a imagem-Arte caminhou de um trabalho coletivo-cultural para o trabalho expressivo individual até meados do século XX; a imagem-desenho técnico desenvolveu-se para atender aos sistemas produtivos e às demandas capitalistas; a imagem-mídia-entretenimento assumiu ares de trabalho especializado, mas de caráter coletivo-institucional. Fora essas, há muitas outras categorias de imagens que ainda não foram contempladas amplamente por suas histórias constituídas, como a imagem-motricidade humana; a imagem-amadora – registro doméstico (NAME *In* NAME; LINS; GONÇALVES, 2010); a imagem-aparelho autônomo (FLUSSER, 2002); a imagem-educativa, pois ainda não se constituíram como importantes fontes de capital.

A imagem didática, propositada e planejada dentro de um contexto de ensino qualquer, deve atender às regulações do mercado artístico-midiático, submentendo-

²² Apontamento para uma correlação da diversidade de entendimentos de imagem com a classificação da taxonomia nas áreas de ciências naturais.

se às legislações nacionais e internacionais de reprodução do que já foi feito e gerando novos produtos proprietários para o mercado de imagens. Para não se envolver em disputas judiciais, os materiais didáticos devem ser gratuitos, ou as imagens devem ter seus autores e proprietários referenciados dentro das normas nacionais, ou devem ser desenvolvidas (criadas ou 'recriadas') imagens para sanar a necessidade educativa.

A produção de materiais didáticos ganhou fôlego, mercado e profissionais especializados, principalmente a partir do século XX. Profissionais que estão sob a égide do modo capitalista de trabalho, em que a força produtiva do trabalho que produz imagens didáticas também deve ser lucrativa ao dono do capital e expropriadora do trabalhador em si. Surgem, inicialmente, nas editoras de livros didáticos. Com a ampliação do acesso às mídias digitais e interativas em redes, esse trabalho expande-se para portais especializados na produção ou na veiculação de materiais didáticos principalmente para os ensinos fundamental, médio e superior biomédico.

Alguns desses repositórios de materiais didáticos ampliam-se de modo colaborativo na educação pública, como exemplo o Portal do Professor²³, que disponibiliza materiais didáticos, alguns imagéticos, mas poucos ligados ao campo das Artes, a todos os professores que o descobrir e souber valer-se de modos de utilizá-los para suas disciplinas.

No locus de pesquisa, a Licenciatura em Artes Visuais - EAD, incentiva-se o uso de materiais de terceiros que estejam legalmente disponíveis para uso educativo: vídeos, textos, artigos, imagens etc. Entretanto, existem dificuldades em localizar materiais que estejam dentro das necessidades didáticas de cada disciplina conforme preconiza o docente conteudista.

No caso de nenhum material didático imagético ser encontrado pronto e adequado à disciplina, o trabalho de adequação das ideias pedagógicas dos docentes em materiais didáticos passa a ser desenvolvido dentro da Secretaria de Educação a

²³<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

Distância da UFES. As determinações de como será a mídia são do professor conteudista, no caso da Licenciatura em Artes Visuais, com apoio de um designer educacional, quando os docentes permitem-se trabalhar coletivamente.

Mas como a função de docente na EAD, sistema UAB da UFES, é uma atividade extra ao trabalho docente presencial, Os tempos de jornada de trabalho tornam-se escassos para acompanhar as necessidades do processo de produção de mídias para a EAD, junto a uma equipe de trabalho formada por discentes, orientados por docentes, que trabalham dentro da mesma lógica de trabalho de horas extras.

[...] O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, no seio da produção capitalista, tem por finalidade encurtar a parte da jornada de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para prolongar a outra parte da jornada do trabalho durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista. Até que ponto pode-se alcançar ainda esse resultado sem baratear as mercadorias, mostrar-se-á nos métodos particulares de produção da mais-valia relativa, [...]. (MARX; ENGELS. 1996, p. 437)

Esses conceitos serão importantes quando da particularização do objeto de pesquisa, pois os modos de trabalho discente são por estágio. E o trabalho docente na EAD/UAB/MEC, nas instituições de ensino superior públicas, é, em sua maioria, pelo pagamento de bolsas, aferindo ao trabalhador uma maior carga horária de trabalho, sem benefícios trabalhistas, fato que é possível desvelar a partir dos modos de contratação dos docentes e os motivos pelos quais estão engajados na EAD/UFES.

Outra contradição importante trata do valor da mercadoria. O valor da troca nasce de uma equiparação entre mercadorias, a partir do valor-de-uso. Entretanto, segundo os autores, o valor de venda não se equipara pelos quantitativos de insumos e/ou de trabalho de cada mercadoria, e sim pela sua valorização no mercado.

Quando o produto passa a ser produzido intencionalmente para troca, não é mais um excedente do consumo próprio ou um objeto de função desnecessária, o valor da mercadoria se altera. Ao valor da mercadoria cabe tanto uma parte do trabalho de produção e de negociação do produto. O trabalho para produzir esta mercadoria é um insumo e será sendo aferido junto ao valor da mercadoria. No locus, o sujeito produtor é um sujeito especializado. Subsiste desse trabalho. “[...] O

desenvolvimento da mercadoria não suprime essas contradições, mas gera a forma dentro da qual elas podem mover-se. Esse é, em geral, o método com a qual contradições reais se resolvem. [...]” (MARX; ENGELS, 1996, p. 227.)

No caso das obras de Arte, especificamente para uso como imagens didáticas, pode-se perceber um aumento da disponibilidade de imagens, com qualidade de reprodução, disponibilizadas para docentes e alunos utilizarem em projetos acadêmicos sem fins lucrativos, a partir dos sites de museus, galerias e institutos de várias nacionalidades.

A contradição primordial da imagem didática *em si* é que ela não é de natureza mercantil, assim como não é mercantil o material didático produzido na plataforma educacional pública. Mas pode requer insumos que são de natureza mercantil de natureza regulada por autoria, por propriedade e por nacionalidade. Portanto é importante aos docentes, autores dos materiais didáticos, conhecerem os contextos regulatórios dos insumos de sua produção.

2.2.1 O trabalho e a processo de produção de imagens didáticas

Em termos atuais, o conceito de alienação no vulgo comum determina aqueles que estão alheios ao mundo, inertes ou insensíveis às questões que estão acontecendo a sua volta. Entretanto, no campo da Economia, alienar é uma ação de dar valor a uma mercadoria e realizá-la, vender ou trocar essa mercadoria por outros bens e serviços. Em termos mercantis alienar a mercadoria é trocá-la de proprietário por meio de um ressarcimento²⁴. A corruptela do termo no uso popular se dá, pois ao ser alienada a mercadoria – ou o sujeito alienado – irá servir a quaisquer fins que este novo proprietário demandar, não importando a que ideologias, fins éticos ou morais, este esteja lhe aplicando.

²⁴ Este termo de cunho Econômico desenvolve-se com Marx. O autor estuda o termo alienação a partir de Hegel e redesenha a conceituação ao desenvolver suas críticas às teses de Feuerbach. (MARX, 2009, p. 46-50). O termo alienar aparece no livro O Capital I quando os autores apresentam ‘o processo de troca’ (capítulo II). A alienação ali é a venda da mercadoria. Um objeto ou produção, que não tem valor-de-uso direto para o proprietário, então é levado ao mercado e torna-se mercadoria. (MARX; ENGELS, 1996)

A alienação é a ‘contratação’ do ser humano como força de trabalho para a produção de mercadorias (bens materiais). Em troca o sujeito recebe uma remuneração que o possibilita fazer a aquisição de outros produtos para a sua própria sobrevivência. De maneira simplista o valor-de-uso do ser humano, que não é dono do capital, na sociedade capitalista, é transformar seu trabalho em valor-de-troca para possibilitar o consumo de produtos para sua sobrevivência.

O trabalho, de certa forma, é a variável mais frágil da fórmula do preço da mercadoria. Pois “A forma do preço implica a alienabilidade das mercadorias contra dinheiro e a necessidade dessa alienação” (MARX; ENGELS. 1996, p. 227.)²⁵Esses autores afirmam que pela necessidade de sobrevivência do ser humano, estando este despossuído de modos de subsistência, necessita vender/alienar sua força de trabalho para poder ter poder de consumo/compra. A alienação da força de trabalho é, portanto, um valor-de-troca em sociedades onde não há meios de subsistência para todos a partir dos recursos naturais e acesso aos meios de produção de valores-de-uso e de troca. E, ainda, onde há a produção especializada de mercadorias para venda.²⁶

A alienação caracteriza-se, portanto, pela extensão universal da ‘vendabilidade’ (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em ‘coisas’, para que possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a ‘reificação’ das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em ‘indivíduos isolados’, que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas’, em servidão à necessidade egoísta’, fazendo do seu egoísmo uma virtude em seu culto da privacidade [...] (MESZARÓS, 2006, p.39)

Marx e Engels (1996) afirmam que quanto mais a força de trabalho é desenvolvida²⁷, mas barateia-se o custo de produção. Aumenta-se a produção com a mesma força de trabalho, aumentando-se, assim, a mais valia. Portanto, segundo os autores não é o capital investido que afere mais valia ao produto, e, sim, o barateamento do

²⁵ Somente no Capítulo IV – Transformação do Dinheiro em Capital, na Seção III. Compra e venda da força de trabalho (MARX; ENGELS, 1996, p. 285-293), Marx e Engels tratam da alienação da força do trabalho como modo de subsistência para o trabalhador e de acumulação de capital para o contratante.

²⁶ Sugere-se a leitura dos textos referenciados para ampla compreensão do desenvolvimento do conceito de alienação da força de trabalho.

²⁷ Aqui, o termo “desenvolvida” não significa instruída, e sim produtiva.

sistema produtivo, em especial do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho.

O valor absoluto da mercadoria é, em princípio, indiferente ao capitalista que a produz. Só lhe interessa a mais-valia contida nela e realizável na venda. A realização da mais-valia implica, por si mesma, a reposição do valor adiantado. Uma vez que a mais-valia relativa cresce na razão direta do desenvolvimento da força produtiva do trabalho, enquanto o valor das mercadorias cai na razão inversa desse mesmo desenvolvimento, sendo, portanto, o mesmo processo idêntico que barateia as mercadorias e eleva a mais-valia contida nelas, fica solucionado o mistério de que o capitalista, para quem importa apenas a produção de valor de troca, tenta constantemente reduzir o valor de troca das mercadorias, uma **contradição** com que um dos fundadores da Economia Política, Quesnay, atormentava seus adversários e à qual eles lhe ficaram devendo a resposta. (MARX; ENGELS, 1996, p., 436, grifo nosso)

A força de trabalho docente do ensino superior federal brasileiro, pelos perfis dos profissionais que se designam a essa função, pode ser considerada força de trabalho desenvolvida para as áreas técnicas a que foram concursadas. E o uso dessa força de trabalho para a formação de docentes para os ensinos infantil, fundamental e médio, pelo sistema UAB, nos modos como está sendo proposto na UFES, pode ser caracterizado como uma forma de baratear a produção da educação, mesmo que não possa ser diretamente chamada de educação mercantil.

Entende-se que, na esfera da produção material, a produção de material didático é feita por sujeitos estudiosos das temáticas das disciplinas, que têm sua força de trabalho intelectual explorada. Na esfera da reprodução, ou seja, do ensino federal público, o trabalho de produção de material didático não é feito dentro da carga horária contratada. É uma carga horária extra, em que os professores universitários, empregados do governo federal, concursados e efetivos para as áreas do assunto, são ressarcidos pelo seu trabalho intelectual e complexo por meio das bolsas, dependendo da sazonalidade de cada projeto de curso.

Mesmo que esses profissionais estejam na esfera da reprodução, compreende-se que essa é uma forma de minimizar custos, ampliando o tempo de trabalho diário, sem benefícios trabalhistas. Compreende-se que, com o trabalho desses profissionais, produz-se, em médio prazo, a melhora na governabilidade do país,

com melhorias nos índices nacionais de formação docente e formação social, melhoria no ranqueamento junto aos índices das organizações internacionais, tais como: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); o Fundo Monetário Internacional (FMI); e, a Organização das Nações Unidas (ONU).

Acredita-se que é preciso verificar e analisar os modos como atuam as forças hegemônicas sobre o processo de trabalho dos docentes e sua relação com a produção de imagens didáticas para a Educação a Distância. Também é necessário avaliar como se movem os sujeitos nas estruturas mais rígidas do processo em estudo, no que é proprietário e/ou instituído pelas políticas, pelas legislações e pelas estruturas e suas mediações.

Verifica-se que o nível de desenvolvimento da força de trabalho é condição de aferição da mais-valia e de benefícios nas políticas econômicas internacionais na esfera da reprodução.

Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação. Apontar apenas os mecanismos de produção e troca para explicar o funcionamento real da sociedade capitalista seria bastante inadequado. As sociedades existem por intermédio dos atos dos indivíduos particulares que buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos “próprios fins” não negam as potencialidades do sistema de produção dominante. [...]

Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior do qual os indivíduos definem seus próprios fins e objetivos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam *automaticamente*. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares *interiorizam* as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção de mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo.

Assim, a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma “revolução cultural” radical para sua realização [...] (MÉSZÁROS, 2006, p. 263-264. *Grifos do autor*).

Para Mézáros (2006), a alienação deve ser transcendida pelos que fazem a tarefa educacional, pois, para que as sociedades existam, instituem-se modelos e mecanismos de produção e troca de informações sobre a sociedade de forma a manter suas estruturas dominantes. E é nessa estrutura que se discute as

concepções de mundo, que é possível a formação de sujeitos conscientes desses mecanismos de reprodução.

A partir de Mészáros (2006), é possível refletir sobre a função social do professor, seja na esfera da produção capitalista, seja na reprodução. Aos docentes é dada, por um lado, a função de reproduzir os modelos implantados de produção, e por outro a função de transcender de forma positiva a alienação (própria e de seus educandos) tornando possível uma “revolução cultural”. Enfim, a forma como o sujeito está alienado ao trabalho docente e às questões sociais permite-lhe inferir ações e divulgação de valores sociais que serão relevantes à formação das novas gerações.

O acúmulo de funções docentes tradicionais às universidades federais brasileiras com o ensino, pesquisa, extensão e/ou administração, ampliam-se com as tarefas docentes da EAD, seja na produção material didático imagético, seja no acompanhamento da disciplina, pois os docentes sabem das condições de trabalho como bolsistas e das horas extras que isso acrescenta na jornada diária.

Retomando trecho que Demerval Saviani escreve na apresentação do livro *Nostalgia do Mestre Artesão* (SAVIANI *in* RUGIU, 1998, p. 4-5)²⁸, coloca-se em discussão aspectos que estão no cerne da discussão desta tese. O professor, alienado ao sistema educativo da EAD, passa a ser produtor de material didático. Ele passa a ser visto não mais como um sujeito de produção artística e intelectual, artesanal, no sentido da oficina de arte. Ele passa a fazer parte da esfera da produção material, objetivando conhecimentos em materiais didáticos, – mesmo sendo um trabalho mormente intelectual e complexo, – executando, inclusive, ações de produção técnicas/tecnológicas relativas ao trabalho manual de média complexidade quanto às configurações e ao atendimento das normatizações dos processos produtivos.

Ainda, trabalha coletivamente, com outros sujeitos que executam funções especializadas, reduzindo sua autonomia (se comparado com uma aula presencial onde o docente define e apresenta seus conteúdos com autonomia). Esses outros

²⁸ Vide Subcapítulo 2.1.1.

sujeitos são: técnicos especializados em informática e webconferência; alunos em formação em design; professores revisores de linguagem e de conteúdo e o designer educacional.

Conforme mostra-se no Capítulo 5, as justificativas docentes para participar de um projeto de ensino esporádico na EAD/UAB/UFES perpassam pela: melhoria salarial; pela divulgação de seu trabalho; pela garantia da qualidade da educação; e por acreditar na relevância do projeto de levar a graduação aos municípios do interior; entre outros. Esses fatores explicitam as diversas facetas e contradições intrínsecas à função docente, como explicou Mészáros (2006).

Foram abordados aqui alguns conceitos de textos de Marx e Engels para refletir sobre como as mediações permeiam o material didático e seu processo produtivo²⁹ e sobre a necessidade de verificar as contradições existentes nesse sistema produtivo. Aqui novamente Marx e Engels se fazem fundamentais para a conceituação e, é necessário aprofundamento dialético nos textos dos autores para dialogar com o objeto de pesquisa.

A partir desses apontamentos, pode-se questionar algumas relações do sistema produtivo de material didático para a EAD, como as questões de direito de imagem, autoria, propriedade e reprodução de trabalhos dos docentes, dos artistas e das obras de arte. Nessa discussão de propriedade entram questões referentes a autoria, reprodução, posses e direitos de reprodução da imagem. Também se inserem nessas discussões os modos de trabalho docente dentro da política implantada de EAD e são apresentadas algumas especificidades de trabalho no locus.

Esses apontamentos sobre a complexidade do objeto, entendido na perspectiva do materialismo sócio-histórico e dialético de Marx e Engels, encaminham para a necessidade de compreender historicamente como a imagem se torna uma mercadoria, com regulações que afetam seu uso como material didático e, na contemporaneidade, criam funções de trabalho especializadas.

²⁹ Será necessário envidar maiores aprofundamentos na temática para discutir as **mediações**, mas para tanto, faz-se necessário ratificar sua presença e ampliar os conhecimentos teóricos.

No caso específico do locus, impõe aos docentes que atuam junto a coordenação do curso e aos professores conteudistas situações ambíguas na justificativa da alienação de cada sujeito ao trabalho e nos posicionamentos concretos sobre os modos como cada um lidará com o uso desse produto autoral. A seguir trata-se de algumas mediações relevantes ao objeto, que tomaram proporções de totalidades que compõem o cenário do locus e serão historicizadas no capítulo a seguir.

3 IMAGEM E DIDÁTICA – NASCIMENTO E CONSTITUIÇÃO

A universalidade, sobretudo, não é jamais um ponto de chegada autônomo do pensamento. (LUKÁCS, 1978, p. 103)

Este capítulo tem o objetivo de verificar o desenvolvimento histórico e social de totalidades fundamentais da imagem didática. São elas: as técnicas de produção de imagem, os processos educativos, a didática, a legislação, as políticas educacionais e as tecnologias de comunicação e informação. Visa também estabelecer os caminhos que a transformaram e constituíram essas imagens didáticas do modo que se encontra no recorte da pesquisa para esta tese. Para isso, fez-se necessário triangular fatos históricos que envolvem o desenvolvimento das legislações, tecnologias e políticas para o comércio e para a educação com a história da Arte, do ensino (didática) e do ensino da Arte.

Para aprender é necessário conhecer. Para conhecer é necessário ter acesso. E como ter acesso a coisas que são propriedades privadas? Inicia-se a discussão da imagem didática em suas totalidades questionando a quem pertence a imagem didática? Esse questionamento é primordial porque as questões relativas aos direitos das imagens são recorrentes em todo o processo produtivo do material didático no locus. As discussões abrangem as temáticas de como preservar os direitos do autor, os direitos patrimoniais, os direitos de reprodução e os direitos da propriedade intelectual. Discute-se mais os direitos das coisas de terceiros a serem usadas nos materiais didáticos e nos trabalhos acadêmicos do que os direitos autorais referentes ao trabalho próprio do docente.

Para compreender os direitos inerentes à imagem, é importante saber como se desenvolveram socialmente esses direitos, e compreender os limites de cada tipo de direito. Também é necessário entender como lidam com essas questões que são relevantes ao mundo e ao país – representados pelas legislações de direito nacionais e pelos órgãos gestores do ensino (a distância) no Brasil –, a UFES, representada pelo SEAD; e o curso. Esta será a primeira parte a ser desenvolvida neste capítulo.

Há várias relações possíveis entre as totalidades que imbricam o objeto de pesquisa. Entre elas os direitos da imagem e do autor da imagem; os direitos na imagem e o direito à imagem. É importante notar como alguns 'objetos' e 'instituições' tornaram-se tão relevantes na sociedade a ponto de as pessoas estabelecerem direitos próprios para estes, direitos proprietários. A empresa, a imagem e a produção artística e cultural, a ideia, o imóvel e o produto são exemplos desses objetos da produção humana, tão elaborados e complexos, em sua relação com o humano, que precisam ser resguardados de outrem para beneficiar seus proprietários, pois tomaram forma de capital.

Sendo este trabalho de cunho materialista sócio-histórico, não é possível se isentar da obrigação ética de questionar a quem pertence a produção expressiva humana, a quem interessa seu controle de acesso, quais direitos são imputados a algumas pessoas para negar ou regular, de modo restritivo, o acesso à formação e à informação para todos os seres humanos, impedindo o acesso às imagens ou suas reproduções.

Konder (*in* FRIGOTTO e CIAVATTA, 2001, p. 108) afirma que Marx e Engels não conseguiram aprofundar-se na relevância do direito na constituição das realidades sociais. Diz Konder (*in* FRIGOTTO e CIAVATTA, 2001, p. 108):

Reconhece-se que o Direito tem uma certa função coordenadora, organizadora, mas há uma certa subestimação do peso do jurídico para o político. O que hoje vemos é que, muitas vezes, o jurídico é muito importante; o jurídico amarra determinadas funções, evita determinados recuos, consolida determinadas situações que são do interesse dos esforços democratizadores dos de "baixo" e do fortalecimento da sociedade civil.

Torna-se importante apontar algumas questões históricas e jurídicas que permeiam a constituição do objeto de pesquisa e seu locus. Na busca do resgate histórico para definições de datas e períodos referentes à privatização das Artes, dialoga-se com autores de diversas áreas: Educação, Tecnologias da Imagem, Direito e Arte, entre outras.

3.1 RELAÇÕES HISTÓRICAS DA IMAGEM DIDÁTICA

Após os estudos para a constituição de uma breve historização da imagem (LINS, 2008), verificou-se que o início da história da produção imagética pelo ser humano pode ser tão antigo quanto o uso de ferramentas, ou até mais. E a primeira dicotomia feita para segmentar a produção imagética em arte – e não arte – (HAUSER, 1982) é datada no Paleolítico, quando, segundo o autor, inicia-se um processo de intelecção e cognição da produção de imagem como linguagem, como construção simbólica, abstrações, abreviaturas, sinais convencionados.

Os mesmos indícios que encaminharam Hauser (1982) ao entendimento de que ali iniciava-se o processo de desenvolvimento da arte também pode ser generalizado para o início da formalização das ‘linguagens visualmente representáveis’, incluindo o design, a arte, a escrita etc.

[...] A obra de arte deixa de ser a representação pura de objetos materiais e converte-se na tradução de uma idéia: não somente uma reminiscência, mas também uma visão. Em outras palavras: os elementos são sensoriais e conceituais da imaginação do artista substituem os elementos sensíveis e irracionais. E, desta maneira, a pintura vai-se gradualmente transformando numa linguagem de simbolismo pictográfico; a abundância pictórica vai-se reduzindo a uma espécie de taquigrafia totalmente ou quase não pictórica (HAUSER, 1982, p. 26-27).

Obviamente, para se historicizar a Arte, é necessário dar-lhe um início, mas dentro da imensa produção imagética humana é necessário dar vozes aos outros tipos de imagens produzidas que não são esteticamente reconhecidas como arte, expressividade estética humana. O nascimento da produção imagética antecede a arte, e inicia seu percurso formativo de linguagem junto com o desenvolvimento das culturas e civilizações.

Arte, imagem e desenhos simbólicos-convencionados permanece sendo tratadas historicamente juntas nos livros de história da Arte até o fim do período das civilizações antigas. Permanecem amalgamadas durante todo o período histórico em que não era possível diferenciar os registros imagéticos entre: o belo (arte), o útil e o restante. Enfim, ao se ter acesso às teorias estéticas os historiadores apontam para o início de discursividades históricas e filosóficas sobre as qualidades imagéticas

(estética), a relevância da representação visual técnica e o desenvolvimento da escrita. Com isso, as demais produções imagéticas ficam relegadas ao esquecimento histórico.

Ainda percebe-se nos estudos da história da imagem que, tanto quanto a produção imagética fica vinculada às estéticas e às teologias, próxima da moral, perde-se a possibilidade de estudar a imagem frente ao desenvolvimento econômico e legislativo das civilizações – por exemplo, ampliando os espaços de diálogo sobre os benefícios da imagem e da escrita pictográfica-convencionada quando utilizada como forma de delimitação de propriedade territorial e subordinação político-econômica, manutenção e demonstração de supremacia cultural.

Tratando da escrita, ao ganhar historicização própria, desvincula-se das linguagens visuais, desenvolvendo suas próprias técnicas e estéticas. A escrita permanece, sendo visual, mas seu estudo se estabelece no campo das teorias da linguagem verbal. Desliga-se das demais linguagens que fazem uso dos sistemas perceptivos humanos de forma mais integrada. Inclusive da própria tipografia cujo desenvolvimento advém das técnicas de fundição de metais e do desenvolvimento desenho técnico para a indústria gráfica.

A escrita ressurge pontualmente na história da arte como elemento estético em períodos esporços: nas colunas romanas, nas iluminuras medievais, nas litografias, no desenho técnico (design); e em correntes do modernismo, tais como o cubismo e o dadaísmo; na arte oriental; nas artes contemporâneas, entre outros movimentos.

O desenho técnico em si como meio de representação bidimensional, para fins de produção de algo, é pouco estudado nas Artes. Não é valorizado para fins estéticos, e é relegado à função de demonstrar plantas baixas de edificações e estudos das ciências ainda não tão especializadas (ou seja, é uma imagem didática).

Buscou-se, a seguir, alguns indícios para reconstituir parte da complexidade que une imagem, educação e legislação comercial, elementos que formam o contexto de trabalho para a transformação e o uso de imagens como recurso educativo no locus desta pesquisa.

3.1.1 A constituição da complexidade

Segundo Manacorda (2006) já no século X existiam duas formas de aprendizagem das 'cousas' mais profundas: os Mestres Livres, que ensinavam os conhecimentos inferiores das artes liberais – o Trívio (gramática, retórica e dialética) e o Quadrívio (aritmética, geometria, música e astronomia) – e as escolas teóricas de medicina, no século X, e de direito romano, no século XI, que dariam início às universidades medievais no século XII. Demais conhecimentos eram aprendidos nas oficinas.

[...] As faculdades de artes tiveram por muito tempo uma função propedêutica, sem uma distinção muito clara de suas irmãs menores, as escolas de gramática. Essas faculdades representavam a continuidade da instrução medieval e talvez por isso tenham permanecido a base para qualquer outro estudo; o cerne e a culminância delas era a "filosofia", quer filosofia da natureza (física, ciências naturais), que a filosofia do homem (ciências morais). Através das artes (...) chegava-se também à cultura científica: por isso, nas universidades medievais, talvez elas tenham sido o caminho para os novos ensinamentos, especialmente através da redescoberta de Aristóteles. (MANACORDA, 2006, p.146)

Manacorda (2006) enfatiza que as universidades atendiam ao ensino de algumas especialidades, denominadas Artes. Aqui se compreende Arte no sentido original grego *Ars* (técnica), técnica da medicina ou da astronomia etc. O crescimento das universidades acontece concomitantemente com o surgimento da economia mercantil, entretanto essas universidades eram financiadas pelos governos. No século XIII, surgem universidades particulares, fundadas por ordens religiosas. E, no final da Idade Média, no século XIV, havia um total aproximado de 80 universidades na Europa.

Ainda segundo Manacorda (2006, p. 153), um decreto na França, no início do século XIII, institucionaliza as universidades. E uma de suas leis internas afirma que, para que aconteça um bom estudo, é importante que existam bons livros, boas livrarias e bons livreiros, para que os alunos possam tomar os livros por empréstimo, copiá-los, fazer novos livros e emendar os antigos.

A partir do século X, aqueles que não tinham acesso aos Mestres Livres, à formação clerical ou às universidades, aprendiam as tarefas do cotidiano nas comunidades ou nas corporações de artes e ofícios, segundo Manacorda (2006, p. 161-162). Dessas

corporações e ofícios surgem a primeira burguesia urbana, com novos modelos de produção. O aprendizado seguia uma hierarquia dentro da corporação e tornou-se mais complexo de ser aprendido do que somente observar e imitar.

Segundo Manacorda (2006), esse foi o período em que a ciência e o trabalho mais se assemelharam à escola, embora, para fins do aprendizado do trabalho em si e não para fins de construção de conhecimentos ou como um local adequado a adolescentes. Esses ofícios ainda se reuniram e se organizaram judicialmente, muitas vezes, por meio de sanções governamentais, criando estatutos e regras próprias para cada profissão. As regulações internas vão da compra de insumos e da venda de produtos aos modos de organização entre os trabalhadores, como idade, tempo de ensino, custos, provas para a formação de aprendizes.

Os aprendizes não são trabalhadores operários, são discípulos dos mestres artesãos e estão em formação para se tornarem, também, mestres. Muitos ofícios cobravam pagamentos por esse “ensino”, afirma Manacorda (2006). Aprendia-se trabalhando e trabalhava-se para aprender. Em alguns ofícios, os aprendizes tornavam-se propriedade do mestre, assim como sua produção. Esse sistema foi se especializando ao longo dos séculos da Idade Média.

Já a origem das leis é muito mais antiga. Para o Ocidente, um de seus pilares históricos é o direito romano. Dois momentos são marcantes: a dispersão da cultura romana no período da República, com as políticas expansionistas – que mesmo com a queda do Império no Ocidente deixa hábitos regulatórios que causam marcas profundas nos modos de vida locais – e o apogeu da aplicação do direito romano no império de Justiniano, último imperador romano do Oriente, que retoma boa parte dos territórios perdidos para os bárbaros.

O direito romano é um conjunto de regras que foram sendo criadas e aprimoradas no Império Romano desde sua fundação, no séc. VIII a.C., até o século VI d.C, tendo como base o direito grego antigo. Essa legislação, nascida dos hábitos sociais, forneceu as bases do direito privado atual. Com a queda do Império Romano do Oriente e a formação dos reinos e países na Europa medieval, o direito romano ressurgiu nas universidades como formação aos legistas, após o século X.

Segundo Negrão (2012), as leis e a área de direito comercial sempre existiram de forma rudimentar, mas tomaram força com a formação das comunas italianas em contraposição aos modos de comércio feudal, mais exatamente dentro das oficinas.

A primeira fase é caracterizada pelo fato de ser um direito de classe, um direito profissional, ligado aos comerciantes, a eles dirigido e por eles mesmos aplicado, por meio da figura do cônsul nas corporações de ofício. Trata-se, dessa forma, de um Direito do Comerciante [...] (NEGRÃO, 2012, p. 26).

Era na associação das classes profissionais das oficinas laborais, representadas por sujeitos investidos para tal função, que se davam as negociações e estruturas dos códigos de mercado e direitos. Mancorda (2006) e Rugiu (1998), quando tratam, da educação e das oficinas nesse período, apontam para o poder investido nos mestres artesãos em sua oficina, inclusive com a cobrança de taxas para o ensino, com regras para se tornar um mestre, e com a disposição das obras dos aprendizes para a oficina – que neste caso, pode-se fazer uma correlação, como se houvesse uma cessão de direitos autorais a uma instituição.

Ganhando progressiva influência, e poderio, instalaram-se as corporações de mercadores em palácios magníficos; obtiveram franquias e privilégios; presidiram, por intermédio de seus agentes, as feiras e os mercados, cujos regulamentos estabeleceram; mantiveram a segurança dos caminhos; enviaram cônsules ao estrangeiro, para proteger os seus associados; fundaram instituições de mútuo auxílio e rituais religiosos; e, por meio de pedágios, impostos, multas e donativos, chegaram a constituir poderosas organizações.

Do mesmo passo que ascendiam em influência social, concorriam as corporações de mercadores para a formação de um direito consuetudinário, que se consignava em assentos, ou registros, por ordem cronológica, sob o nome de estatutos.”(VAMPRE, s.a. *apud* NEGRÃO, 2012, p. 27)

Segundo Rugiu (1998), no século XV as oficinas atendiam diretamente seus clientes, em sua maioria mercadores, clérigos e nobres. E deveriam atender a algumas especificidades de seus clientes, aos mercadores produtos mais padronizados e com valor de revenda, ao clero e aos nobres deveriam atender as demandas de temas, estilos e gostos pessoais.

Rugiu (1998) afirma que os aprendizes, nesse período, buscavam o aprendizado em função do trabalho e de renome do mestre. Não bastava aprender o ofício. E o

mestre já não dependia tanto do pagamento do aprendiz. Muitas vezes esse aprendiz era contratado como mão de obra barata. Rugiu (1998, p. 93-94) assim descreve:

[...] É, portanto, uma união entre a idéia de oficina-casa gerida pelo mestre-pai no trabalho e nos momentos extra-trabalho, e aquela da Companhia que se formava para um dado empreendimento comercial, ou artístico, ou outro, e se desfazia quando este fosse concluído. Além disso, o mestre, que antes se importava em ser ele próprio versátil e polivalente, para não ser ultrapassado pelos seus alunos e poder mantê-los sempre sob controle, recorre agora, com prazer, à divisão interna do trabalho e não rejeita mais, se para ele são vantajosas, as encomendas externas para os melhores aprendizes. (RUGIU, 1998, p. 93-94)

Outra questão destacada por Rugiu (1998) é que as oficinas e corporações passavam a oferecer aos seus aprendizes conhecimentos relativos ao trívio antes de ingressarem nos trabalhos na oficina. Nesse período eram também introduzidos à produção de insumos que serviriam ao trabalho na oficina ou na limpeza dos instrumentos e do espaço de trabalho. Todo o tempo de aprendizado era denominado de tirocínio, período de 7 a 10 anos em que o aprendiz iria aprender e trabalhar na oficina até concluir o magistério, tornando-se mestre.

O trabalho artístico começou a se destacar na sociedade, conforme os poderes econômicos se restabeleciam pelo reaquecimento do comércio e pelas novas descobertas e intercâmbios territoriais. “No início do século XV, o status e o papel do artista tinham se elevado muito em relação aos colegas dos ofícios que permaneceram “mecânicos”, mas estavam sempre atrás dos letrados, dos teólogos, dos médicos e dos juristas. [...]” (RUGIU, 1998, p. 95). Se, por um lado, o mercado de trabalho estava aquecido e sendo valorizado, os tempos para o ensino da arte de ofício reduziam-se. Os novos aprendizes deveriam estar cada vez mais maduros e autônomos para perfazerem, por outro, os processos de aprendizado sem muita tutela, já que os mestres estavam trabalhando em atividades externas às oficinas.

Com essa redução do tempo de aprendizado na oficina, os modos de troca de conhecimento entre os aprendizes e mestres também precisou se adequar. Surgiram academias, espaços para palestras e cursos noturnos, com salas em formatos de auditórios, semelhantes ao espaço universitário, onde aprendizes graduados e mestres dos diversos ofícios revezavam-se em ensinamentos. Os cursos eram

livres, muitas vezes gratuitos, para divulgação de suas obras e técnicas. Isso permitia um grande intercâmbio de conhecimentos. Entretanto, a Arte nesse período era feita principalmente em paredes, madeiras ou pedras. Para adequar-se à academia, o cavalete e pequenos suportes surgem como solução prática e portátil para esses cursos, inovando também o modo de ensino e até mesmo das técnicas de preparação e a produção das obras de arte, conforme apresenta Rugiu (1998).

Em termos de mercado (venda) coexistiam duas práticas, o direito consuetudinário e os estatutos das oficinas. Praticava-se o direito consuetudinário (Negrão, 2012), direito que se pratica no cotidiano, repetidamente, de modo usual. E os modos de reger o funcionamento das oficinas eram denominados 'estatuto'. Esses estatutos só serão reescritos e perderão força quando da reorganização em países dos principados, das comunas e dos feudos, em toda a Europa, já no século XVI. Esse modo de produção de direitos vigorou na Itália e se expandiu lentamente para outros países, do século XII ao XVI, segundo o autor, após o fim do Império Romano. Em outras regiões vigorava o direito consuetudinário para as relações comerciais, em sua maioria, baseado do direito romano.

Ainda segundo Rugiu (1998), já no século XVI, à medida que as academias iam se especializando e criando cursos regulares, os modos de ensino iam ficando repetitivos e formalizadores, tanto em técnicas, quanto em estéticas. Por outro lado, reduzia-se a necessidade do tirocínio nas oficinas, ao ponto de prescindir-se das provas de maestria dadas pelas oficinas para ingressar no mercado de trabalho, norma estatutária dessas categorias de oficinas e de corporações.

[...] Nisso, o parentesco entre as Academias e as modernas universidades está já estabelecido: ambas se reproduzem por cooptação ou reprodução interna de mestres e aprendizes (que em um certo ponto da sua formação se igualam aos "matriculados"). Daqui, de fato, pode-se notar em muitos casos a intercambialidade do termo "acadêmico" com aquele "universitário" (corpo acadêmico, ano acadêmico, conselho acadêmico, etc). (RUGIU, 1998, p. 108)

Outra mudança social advém da impressão de textos com tipos móveis (letras fundidas em metal), que foi inventada em 1450 por Johann Gutenberg. Rapidamente após sua invenção, no século XV, o sistema de impressão de textos evolui e se especializa na forma de oficinas de artes gráficas, editoras e periódicos. A prensa de

tipos móveis se espalha pela Europa e pelo mundo. A replicação de obras de forma manuscrita e as iluminuras feitas uma a uma vão sendo abolidas lentamente, sendo substituídas pela prensa, pela gravura e, posteriormente, pelo cliché.

Desse evento é importante ressaltar alguns aspectos a partir da revolução que o objeto papel impresso (em seus vários formatos como livros, revistas, jornais, panfletos, cartazes etc.) trouxe a sociedade, com mudanças significativas nos hábitos sociais e culturais: na educação formal e informal; na difusão das informações; na credibilidade social da informação impressa; na evolução dos sistemas financeiros; no armazenamento de dados e informações; na difusão dos códigos legais; etc.

No final do século XV e no século XVI, iniciam-se os processos exploratórios e colonizadores das terras das Américas, incluindo o Brasil. Os intercâmbios mercantis tomam dimensões globais. O mecenato vai se extinguindo e começam a aparecer os primeiros sinais da Revolução Industrial. Entre os séculos XVI e XVII, as academias mais arraigadas aos padrões tradicionais das oficinas e corporações vão se esclerosando e outras são incorporadas aos modos das universidades, agregando aos conhecimentos técnicos outros assuntos ligados às teorias fundamentais do trívio, quadrívio, tais como filosofia, matemática etc.

Essas mudanças afetam também os ofícios de artes gráficas, que eram de tal importância que, em alguns países e colônias – como o Brasil – eram proibidos, em função da dificuldade de fiscalização da produção. Rapidamente percebeu-se uma mudança nos modos de trabalho, que se adaptavam bem às mudanças que a Revolução Industrial traria à frente: os copistas perdem espaço para os tipógrafos; mas, por outro lado, as igrejas perdem o controle sobre a produção do conhecimento humano; e os governos perdem o controle sobre a dispersão das notícias, as informações.

[...] A descoberta da tipografia e as maiores necessidades do comércio tinham-lhe roubado o monopólio, não só da leitura e da escrita, mas ainda do ensino superior. A divisão do trabalho fez a sua aparição e conquistou também o domínio intelectual. O clero viu-se eliminado, pela nova ordem dos juristas, de toda uma série de cargos perfeitamente influentes. Também ele começou em grande parte a tornar-se supérfluo, o que de resto ele

mesmo confirmava tornando-se cada vez mais preguiçoso e ignorante. Contudo, quanto mais supérfluo se tornava, mais crescia em número, graças as suas enormes riquezas que aumentava ainda constantemente por todos os meios possíveis. [...] (MARX, ENGELS;1978, p. 85)

O sistema de comércio começa a mudar no final desse período.

Entretanto, as feiras dão origem a uma série de serviços, posteriormente regulamentados, surgindo delas institutos jurídicos importantes: o câmbio, os títulos de crédito, os bancos e, sobretudo, as bolsas, famosos lugares de encontro de banqueiros, mercadores, cambistas, negociantes, corretores etc. [...] ³⁰ (NEGRÃO, 2012, p. 29).

E, no século XVIII, a partir de taxações às feiras feitas pelos governos locais, criam-se formas de regulamentar a entrada, a saída e o valor dos produtos.

É dessa época, do século XII ao XVI, o início das bolsas de mercadoria, dos seguros para viagem com mercadorias, do uso de sinais distintivos, da valorização das marcas das corporações e da origem comprovada. Também, nesse período surgem as Companhias Marítimas – empresas familiares mercantis –, que posteriormente se tornarão sociedades por ações. Dá-se início às grandes navegações e às descobertas de novos territórios coloniais, época que demarca uma segunda fase para o direito comercial.

Nesse período o direito romano assumiu um papel forte na Europa, entretanto era acessível somente aos juristas e aos letrados estudiosos da área. As versões escritas continham muitos erros de transcrição e, ainda, muitas distorções propositadas para atender a interesses particulares.

Até esse período as principais técnicas de produção de imagens eram bastante manuais, fase caracterizada por Santaella e Nöth (2005) como pré-fotográfica, cuja característica era o modo de produção artesanal marcada pela materialidade dos produtos e suportes utilizados. Tais como:

³⁰ É digno de nota que no âmbito do direito câmbio, títulos de crédito, etc. são considerados institutos jurídicos e não econômicos, pois exigem contratações e regulamentações.

- Pinturas em paredes com uso de têmperas com aglutinantes naturais; ou pinturas em madeira com uso da encáustica com base em parafina. De maneira geral, a secagem era muito rápida, o que impedia o detalhamento;
- Desenhos em carvão, pastel, 'conté', nanquim etc. eram técnicas de esboço, pois a durabilidade dos desenhos dependia dos papéis sobre os quais eram feitos e da cola usada para envernizar;
- Esculturas em bronze e mármore eram feitas na escala final da escultura. Esculturas em relevo em diversos materiais, inclusive marfim. A metalurgia era bem desenvolvida, mas manual.
- Pintura em cerâmica já conhecida desde a Antiguidade, mas essa técnica depende da queima da cerâmica, para realizar-se em forma de imagem.
- Bordados e tecelagem.
- Gravuras, segundo Santaella e Nöth (2005), já trazia em si a 'reprodução' como modo de produção, mas ainda com características de manufatura artesanal etc.

O período pré-fotográfico foi época de grandes ideias, mas com fontes de energia naturais e precárias, onde a mão e a habilidade dos artistas eram fundamentais. Os intercâmbios de técnicas aconteciam nas Academias, nas viagens e nas feiras (RUGIU, 1998). A grande revolução para o Renascimento nas Artes foi a evolução da tinta a óleo nos países nórdicos e, posteriormente, na Itália. A tinta a óleo permitiu a aplicação lenta da tinta sobre as mais diversas superfícies, inclusive madeira, gesso e pano, aumentando a possibilidade de misturas de cores e gerando detalhamentos mais apurados nas imagens. Isso possibilitou a troca dos suportes da pintura da parede – ou madeira – para a tela, criando 'o quadro'. A tinta a óleo acabou tornando as imagens mais leves – amplamente portáteis –, duráveis e mercantis.

Até esse ponto da história ocidental, o artista-autor não tinha um direito autoral estabelecido por 'lei nacional' ou regulação internacional. Sua autoria e seus direitos sobre a obra poderiam ser reconhecidos por sua marca, por sua Oficina e por suas obras. Havia um direito comercial sobre o produto, um direito proprietário sobre a obra e, às vezes, sobre o produtor, quando este ainda era aluno ou era financiado

por mecenato. De toda forma, as 'grandes obras de arte' estavam literalmente presas, afixadas às grandes estruturas prediais. Estavam nos tetos, nas colunas, nas fontes, nas paredes dos palácios, nas igrejas, nas praças, nos monumentos etc. As pequenas eram peças decorativas ou religiosas.

O mercantilismo, período da expansão colonial, foi a época áurea da evolução dos grandes reinados e impérios europeus e formação de novas sociedades, sempre sob a autorização do Estado colonizador. Só era possível instalar manufaturas ou oficinas autorizadas sob expressa ordem real. Segundo Negrão (2012, p. 32), "Nesse período é grande o desenvolvimento de novas e rendosas redes comerciais, ligando o Oriente à Europa." O mercado europeu aqueceu a economia com os produtos dos 'novos mundos' e iniciou um período de grande enriquecimento.

O Brasil, então colônia portuguesa, recebe via navegações e pela educação jesuítica 'oferecida' aos índios, as primeiras inserções da cultura artística europeia. As igrejas e escolas jesuíticas foram as primeiras construções mais duradouras instaladas aqui no Brasil e tinham algum apelo estético às influências europeias. Entretanto, a falta de apuro técnico-estético dá um aspecto rústico às obras arquitetônicas produzidas neste período, contrapondo-se às pequenas esculturas e pinturas que ornavam essas edificações coloniais, que eram trazidas da Europa.

Apesar de uma afluência estrangeira ter se iniciado na colonização, a rusticidade do ambiente não permitia o entesouramento em forma de obras de arte. Como o desenvolvimento do país se deu pelo extrativismo, foi a necessidade de infraestrutura para tal atividade que fez evoluir as cidades, vilas, estradas, fazendas etc. Após a radicação das famílias nas terras brasileiras e de uma 'complexização' das estruturas sociais, iniciam-se os entesouramentos em termos de Arte. Demerval Saviani (*in* RUGIU, 1998) discorre sobre as condições em que o Brasil adentrou a história educacional ocidental, sendo vedada no país uma série de atividades fabris, manufaturas, artes gráficas ou corporações até o final do século XVIII.

3.1.2 A Didática e a arte de ensinar

No século XVII, apresenta-se um fato singular e representativo para a área da educação, segundo Nérici (1983) a formulação da etimologia da palavra didática: do grego *'didaktiké'*, cujo significado quer dizer 'arte de ensinar'³¹. Em 1657, o termo recebeu uma primeira significação de Johann Amos Comenius (2001), que a definiu como a 'Arte de Ensinar', em seu livro "Didática Magna". O assunto parece recorrente ao século XVII, o próprio Comenius indica leituras anteriores que o inspiraram na escrita desse livro.

Além de significar o termo e datar o início da área da didática, Johann Amos Comenius no livro 'Didática Magna' (2001), escrito no século XVII, apresenta trechos que são de especial contemporaneidade, bem como, elabora fundamentos da Didática Racionalista, que se desenvolveu no século XVIII (MARTINS, 1988. P. 64), com a apresentação da realidade de forma organizada, em partes racionais e lógicas e que alicerça as disciplinas da educação contemporânea.

Comenius entende a criança como um papel em branco, repudia a violência física, apesar de reforçar a necessidade do castigo, e fala de fases de desenvolvimento. Mas, para fins desta pesquisa, destacam-se alguns capítulos da "Didática Magna" que se referem aos materiais didáticos, pois esses são o suporte atemporal das imagens didáticas. Os materiais didáticos são compreendidos pelo autor como materiais complementares que serão utilizados no ensino e na aprendizagem pelos alunos.

No capítulo XXII, sobre o ensino das línguas, diz Comenius (2001):

3. O estudo das línguas, especialmente na juventude, deve caminhar paralelamente com as coisas, de modo que se aprenda a entender e a exprimir tanto as coisas como as palavras. Efetivamente, formamos homens, e não papagaios, como se disse no capítulo XIX, fundamento VI. (COMENIUS, 2001, p. 364)

³¹Nérici (1983) e Martins (1888) afirmam que o termo 'didática' apareceu pela primeira vez em 1629 em texto "Aphorisma Didacticin Precipiu" (Principais Aforismas Didáticos) de Ratker.

Pode-se fazer uma correlação com a proposta educativa de vários autores que abordam a necessidade de se aprender a partir do que se conhece, tais como Paulo Freire e Vigotski. E, na ausência da coisa em si, Comenius propõe sua substituição pela presença de uma reprodução, como representação³² do original, sendo a imagem materializada em forma de materiais didáticos. Como diz Comenius (2001), tanto a coisa em si, quanto seu representante, são materiais didáticos que devem fazer parte da vivência do aluno, para que este possa significá-los de forma organizada e contextualizada.

Comenius (2001), no capítulo XXVIII, sobre a escola materna³³, sugere a disposição das informações de interesse da criança à altura de seus olhos. Também aponta o acesso a materiais para atividades lúdicas, como livros de desenhos para colorir, e, incentiva que a criança monte e desmonte, crie e destrua objetos de maneira dirigida, para que possa compreendê-los e apreender os seus significados sensíveis:

[...] Com efeito, como nesta escola se deve sobretudo exercitar os sentidos a receber as impressões das coisas mais fáceis, e a vista ocupa um lugar importante entre os sentidos, conseguiremos o nosso objetivo se colocarmos sob os olhos das criancinhas todas as primeiras noções de história natural, de ótica, de astronomia, de geometria, etc., mesmo segundo a ordem do programa didático, há pouco delineado. [...] (COMENIUS, 2001, p. 477)

No capítulo XXXII, Da Organização Universal e Perfeita das Escolas, Comenius traz à discussão como uma escola deve se organizar e faz uma comparação entre seu método e a imprensa (desenvolvida na Europa a partir de meados do século XV)³⁴. Inicia por um elogio e uma comparação ao processo sistêmico da imprensa, que amplia a quantidade e a exatidão das cópias com menor esforço e trabalho humano. E tece crítica ao papel do manuscrito que só serve se for forte, característica contrária do papel de imprensa que pode ser de qualquer tipo. Assim sendo afirma que por esse método, com menor número de professores se ensinará um maior número de alunos. Comenius prescreve, nesse ponto, a desvinculação da função do

³² Entendendo os conceitos de 'representação' e 'reprodução' a partir de Schütz-Foerster (2004) e Benjamin (1994), respectivamente.

³³ Fase em que as crianças ainda não frequentam a escola e estão sob cuidados maternos.

³⁴ TOSSERI, Olivier. **Gutenberg não inventou a imprensa**. Revista História Viva. Disponível em: http://www2.uol.com.br/historiaviva/artigos/gutenberg_nao_inventou_a_imprensa.html . Acesso em 29 abr 2015.

professor da função do cientista, bem como qualifica o professor como comunicador e infusor de erudição, executor de um processo padronizado, ao afirmar:

[...] 5. Finalmente, serão hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não dotou com muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura, a qual talvez ele não fosse capaz de compor, nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também porque é que não há-de o professor ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há-de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMENIUS, 2001)

Nessa comparação, em que o aluno é o papel, os tipos móveis utilizados na prensa são os livros e materiais didáticos, a tinta é a voz do professor; o prelo é a disciplina escolar e o tipógrafo o professor, a educação ainda é vista como uma transferência de conhecimentos a serem impregnados no aluno. As comparações continuam sendo elaboradas a posteriori, quanto à disciplina e à evolução do trabalho do tipográfico e à produção 'dos livros-alunos'. Destaca-se o trecho a seguir, sobre os materiais didáticos (COMENIUS, 2001, p. 522-524):

2. 10. Exige-se uma tal abundância de tipos que seja suficiente para os trabalhos que se quer executar. Igualmente, é necessária grande abundância de livros e de instrumentos didáticos, porque é molesto, aborrecido e prejudicial começar um trabalho e não o poder continuar por falta dos meios necessários.

3. 11. O tipógrafo perfeito tem tipos de todas as espécies, para que nunca se encontre desprovido de qualquer dos tipos de que acaso venha a precisar. Do mesmo modo, é necessário que os nossos livros contenham tudo aquilo que pertence à plena cultura dos espíritos, para que a ninguém esteja vedado aprender aquilo que pode aprender.

4. 12. Os tipos, para que possam estar sempre à mão para qualquer uso, não se devem deixar espalhados aqui e além, mas devem ser colocados ordenadamente em caixas e em caixotins. Do mesmo modo, os nossos livros, tudo o que nos oferecem para aprendermos, não o devem oferecer de modo confuso, mas repartido do modo mais distinto possível, em tarefas de um ano, de um mês, de um dia e de uma hora.

5. 13. Retiram-se das caixas apenas os tipos de que temos necessidade para executar determinada obra, deixando-se os outros sem se lhes tocar. Também se devem colocar nas mãos das crianças somente os livros didáticos de que têm necessidade na sua classe, para que os outros não sejam ocasião de distração e de confusão.

6. 14. Finalmente, o tipógrafo serve-se de um componedor para dispor linearmente os caracteres em palavras, as palavras em linhas, as linhas em colunas, para que nada fique fora de proporção. Do mesmo modo, aos educadores da juventude, é necessário dar normas, em conformidade com as quais executem as suas obras, isto é, devem escrever-se para uso deles Livros-roteiros que os aconselhem quanto ao que há-de fazer, em que lugar e de que modo, para que se não caia em erro.

Dos gêneros de livros didáticos.

15. Os livros didáticos serão, portanto, de dois gêneros: verdadeiros livros de texto para os alunos, e livros-roteiros (informatóri) para os professores, para que aprendam a servir-se bem daqueles.

Percebe-se que no século XVII já se enfatizava o uso de quanto material didático fosse necessário para que o aluno pudesse desempenhar seu papel de aprendiz. E que é função do docente organizar esses materiais nem aquém, nem além, mas ao alcance físico e cognitivo dos alunos e de maneira didaticamente organizada. O autor ressalta a importância dos livros editados, mas também de outros materiais para ampliar a vivência do aluno.

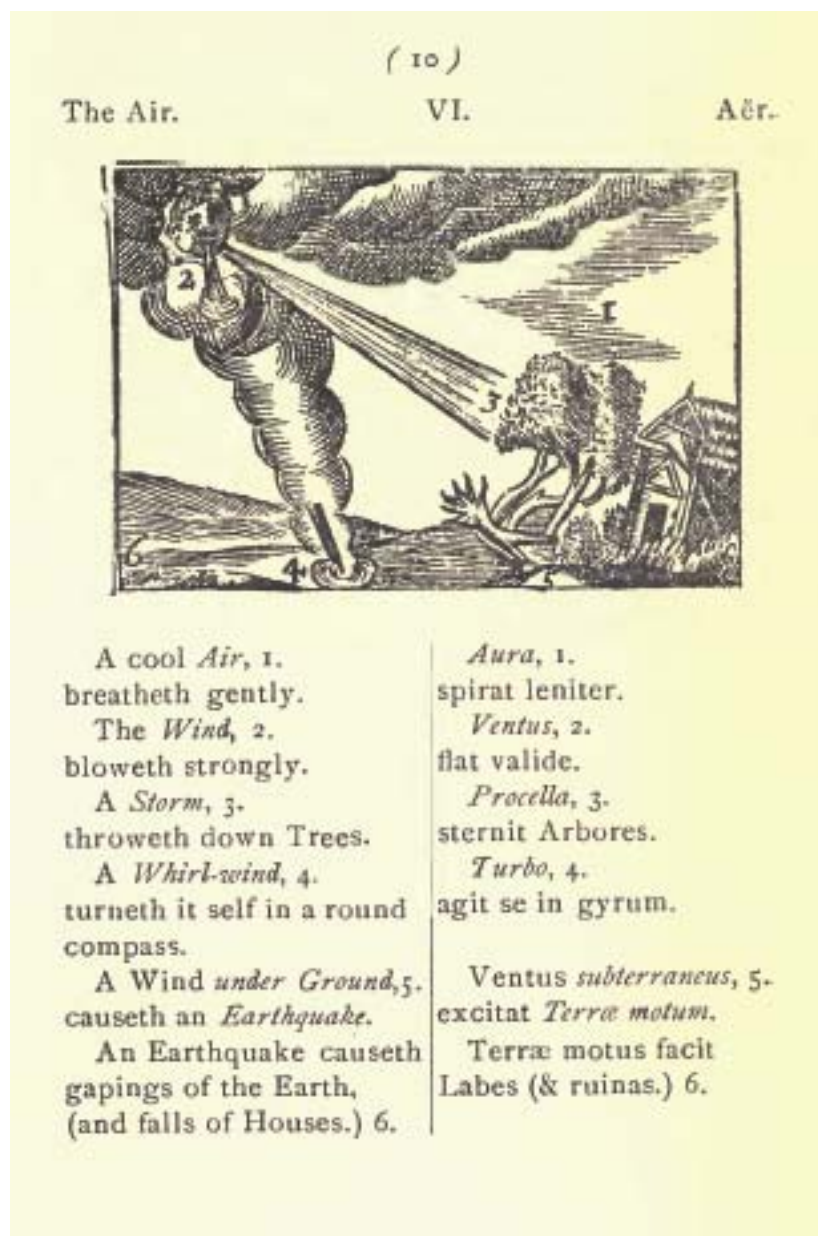
Apesar de propor um modelo de educação para todos, ou melhor, que fosse passível de ser utilizado por todos, a educação no século XVII era restrita às elites. A burguesia começava seu processo de ascensão social e econômica, e de reivindicação de participação política e social. Iniciava-se de maneira acelerada um proto-capitalismo, com as ampliações dos ofícios e dos comércios. Ao mesmo tempo, os conhecimentos do mundo eram revisitados por Galileu, Bacon, Descartes, Pascal, Locke, entre outros, em suas áreas de saber.

Comenius participa do início do pensamento pedagógico moderno, fundamentado no *realismo*, e é o primeiro a sugerir um sistema geral de educação e falar em educação ao longo de toda a vida (GADOTTI, 2005). Para fins desta pesquisa destaca-se outra obra de Comenius, o livro: 'Orbis Sensualium Pictus' (1887), publicado pela primeira vez em 1631.

Em formato de uma enciclopédia elementar (Imagem1) apresenta imagens feitas em xilogravura e em gravura em metal, com números em alguns elementos desenhados. Abaixo da imagem, os desenhos indicados têm suas nomenclaturas em legendas com textos curtos. O livro foi escrito originalmente em alemão e latim e foi traduzido e reproduzido para diversos idiomas, por mais de dois séculos e meio. Comenius (1887) incentiva o uso de materiais didáticos, e também os propõe incentivando o uso de imagens ilustrativas³⁵.

³⁵ Lembra-se que a fotografia só pode ser utilizada nas artes gráficas da criação do cliché no final do século XIX.

Imagem1 – Página do livro **Orbis Sensualium Pictus** de J. A.COMENIUS



Fonte:Comenius(1887).

O que se destaca na obra de Comenius (1887) é a atualidade de alguns conceitos que são importantes para esta tese. Ressalta-se a relevância que é dada: as diversas linguagens, não só a verbal; ao aspecto pedagógico da vivência com o real ou com uma representação do real para o aprendizado e, com isso, a valorização do material didático e da imagem como formas de apresentação e de representação do que não é viável pela vivência direta; e à sugestão do uso de uma multiplicidade de modos de apresentação do conteúdo por meio do uso de materiais didáticos.

Comenius temporiza-se com a segunda fase do mercantilismo, período da expansão colonial e dos grandes impérios, entre os séculos XVII e XVIII. É a fase de uma grande influência e exportação/importação das artes europeias para os países colonizados, como plantas e objetos arquitetônicos, quadros, estátuas, artistas etc. Um grande número de objetos portáteis passou a ser levado da Europa para as colônias, e muitas matérias-primas foram transportadas para a Europa. Nessa época, tanto as relações mercantis, quanto as universidades e academias dependiam de autorização dos reis para serem lícitas. Então são criados os códigos legais de cada reino, assim como as Academias Reais, onde eram contratados artistas para atender às necessidades das Coroas.

Somente no século XIX com a transferência da Coroa Portuguesa para o Brasil, refugiando-se da invasão dos exércitos de Napoleão, é que se permite e se incentiva a instalação por aqui de oficinas, bancos, imprensa, museus, academias militares, escolas de medicina, artes e manufaturas, que até então eram proibidas às colônias.

Segundo Pimentel (2012), em 1816 foi enviada ao Brasil a missão francesa, para fundar uma Escola de Ciências de Artes e Ofícios. Após dez anos, os integrantes do grupo dessa missão desenvolveram diversos trabalhos como pinturas, gravuras e edificações. Em 1826 ocorreu a fundação da Academia Imperial de Belas Artes. A proposta inicial para a Escola de Ciências de Artes e Ofícios era formar mão de obra para os trabalhos especializados para o desenvolvimento da nação. Por fim, funda-se uma academia que vem atender às aspirações aristocráticas e à formação de seus filhos. Nessa fase, a estética predominante era o neoclássico.

Até o início do século XIX, as influências estéticas e imagéticas eram trazidas da Europa para a Colônia, principalmente quando os brasileiros encaminhavam seus filhos ao continente europeu para estudarem. Junto com os imigrantes que chegavam ao Brasil, os comerciantes que importavam produtos de além mar e com o retorno dos estudantes das classes mais abastadas, chegavam também as tendências estéticas, os modelos de educação e de jurisprudência, as ideologias etc.

3.1.3 Revolução Industrial e a imagem (didática)

Em resumo: o velho mundo passou por uma renovação radical, guiada pelos princípios da razão humana e pelo objetivo de alcançar a felicidade do homem. (CAENEGEM, 1999, p. 163)

Os séculos XVIII e XIX, respectivamente conhecidos como setecentos e oitocentos, viram o crescimento do mercantilismo com os grandes reinos colonizadores europeus, período denominado de Mercantilista. Também nesse cenário, as leis passam a ser geridas e determinadas pelos poderes nacionais instituídos, como forma de normatização e controle geral, e não mais pelas práticas vigentes das classes profissionais ou pelos feudos e municípios

O fausto econômico dado pelo mercantilismo que permitiu a outras classes sociais (burgueses) o acesso aos bens de consumo e à educação; o contato com outras civilizações; a improdutividade teológica das guerras religiosas; e o paulatino desenvolvimento de outras forças de propulsão, que independiam da natureza, dos animais e dos seres humanos, criaram um cenário fecundo para o questionamento das estruturas ideológicas vigentes, ligadas principalmente à submissão à igreja e aos poderes de governos hereditários. É o apogeu do período do Iluminismo.

Essa transformação acontece principalmente ao longo do século XVIII, baseada no reconhecimento das seguintes situações, segundo Caenegem (1999, p. 162), inclusive pelos governos autoritários, quando eram instituídos e/ou destituídos: nas desigualdades diante da lei; nas limitações impostas às pessoas e à propriedade – a servidão que refreava a atividade econômica. "Liberdade" e "igualdade" eram necessidades para o crescimento econômico das nações. Nesse cenário havia ainda críticas às intervenções arbitrárias e imprevisíveis das Coroas, à exclusão da participação popular, à supremacia da Igreja e à intolerância religiosa.

Segundo Manacorda (2006, p. 269), as conquistas dos ideais da burguesia durante o século XVIII, com referência à educação, podem ser sintetizadas nas seguintes palavras: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, renovação cultural e o que o autor denomina de “primeira assunção do problema do trabalho”. Inicia-se

uma preocupação com a formação literária, intelectual, física, moral e *industrial*³⁶, na busca por superar a distância entre a formação escolar e o treinamento para o trabalho. Ainda, afirma o autor que, se nos setecentos a educação se tornou política, nos oitocentos torna-se um imperativo político-social.

O Oitocentos enfrentará a difícil tarefa de sistematização teórica e, em parte, da transferência para a práticas destas instâncias ideais. Disse-mos que no Setecentos a pedagogia se tornara política: por que não deveríamos dizer que no Oitocentos a pedagogia se torna social? (MANACORDA, 2006, p. 269)

Manacorda (2006, p. 279) afirma que, junto às políticas, se entrelaçam querelas da ordem didático-pedagógicas, pois a partir dessas novas demandas de formação vieram as estruturações dos níveis escolares e seus métodos de ensino-aprendizagem, que não viam grandes mudanças desde Comenius e da invenção da imprensa. “[...] esta nova idade da difusão da instrução às classes populares, do nascimento da escola infantil, da difusão dos livros de texto, das novas escolas para a formação dos professores, assinala um macroscópico retorno à pesquisa didática.” (MANACORDA, 2006, p. 279).

Afirma o autor: “Assim, entre a filantropia e progresso econômico, muda a escola em todos os seus níveis e aumenta o catálogo das ciências na pesquisa universitária.” (MANACORDA, 2006, p. 286). Mas, ainda persistem ideias de que a instrução em leitura e ciências exatas pode fomentar ideais de revoluções. Cotiza-se o que se ensina nas instruções para o trabalho e, nas universidades, inicia-se um processo de transição em que se separam as ‘ciências filosóficas’ das ‘ciências físicas’. Este é o momento em que as universidades perdem seu caráter ‘abstrato e universalístico’, segundo o autor, e assumem um conjunto de especializações, ainda na primeira metade do século XIX (Oitocentos).

Na segunda metade do Oitocentos, vários processos emancipatórios estavam acontecendo simultaneamente: das classes populares; das mulheres – como força de trabalho –, e das crianças – com o entendimento da infância como uma fase ativa e lúdica. É nesse cenário que surgem os princípios das ‘Escolas Novas’, com base

³⁶ Formação para o trabalho nas indústrias.

nas descobertas e estudos da psicologia, afirma o autor. Mas de maneira geral as escolas europeias eram “no seu conjunto, a velha escola livresca, verbalista e autoritária.” (MANACORDA, 2006, p. 307).

Se a escola sai do campo do trabalho, o trabalho entra no campo da educação de forma desordenada. Ora em busca do desenvolvimento das capacidades produtivas sociais, ora tentando ambientar na escola a recém descoberta ‘criança ativa e lúdica’ e preservar-lhe uma educação sensório-motora e intelectual, conforme afirma Manacorda (2006, p. 305-306). E a Arte em forma de ludicidade entra no currículo escolar, de forma relevante, mas ainda incipiente.

O panorama geral do século XIX é apresentado pelo autor da seguinte forma:

Acontece, de fato, que o desenvolvimento industrial, tornado possível pela acumulação de grandes capitais, graças à exploração dos novos continentes descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber mas também para o fazer, traduz-se do ponto de vista do artesão das corporações, num longo e inexorável processo de expropriação. Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo no mercado. Ao entrar na fábrica ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado. (MANACORDA, 2006, p. 271)

Enfim, a Revolução Industrial, sob os princípios filosóficos da revolução francesa, mudou a consciência humana em vários aspectos. E a necessidade de educar foi uma delas, mas que ganhou outros contornos ideológicos capitalistas por constituir novas massas de consumidores de mercadorias. Era necessário dar acesso ao capital e à informação, de forma regulada, para que houvesse produção e, principalmente, consumo.

Os donos do capital percebem que a mão de obra ‘expropriada’ do conhecimento, inclusive de suas ações no trabalho e de força de consumo; bem como aqueles pertencentes às massas chamadas de ‘excedentes’, não estavam aptos para as

renovações tecnológicas dos parques industriais. Era necessária uma formação técnica-profissional que cumprisse essa lacuna, mas que fosse diferenciada dos modelos educativos até então implantados.

Os ideais da revolução burguesa, fundamentada no idealismo e no iluminismo, formaram as bases dos conjuntos de direitos humanos atuais, entre eles o direito à educação e a condições ditas humanitárias de vida. Segundo Caenegem (1999), em função do golpe de Estado do 18 Brumário (9 de novembro de 1799), que marcou o início do Regime Napoleônico, iniciou-se uma profunda reforma jurídica que iria influenciar toda a Europa e suas colônias. Afirma:

O idealismo ou utopismo do período revolucionário desaparecera. O *Code civil* constitui o testemunho de uma reação sóbria e realista. Depois de dez anos de regime revolucionário, liquidava-se finalmente a ilusão de uma nova sociedade de cidadãos honestos, em que as normas do direito seriam substituídas por prescrições morais que determinassem uma conduta cívica, e os tribunais e julgamentos, por reconciliações amistosas. (CAENEGEM, 1999, p. 12)

O autor afirma que o idealismo ou utopismo desapareceram, mas reafirma à frente que todos os códigos jurídicos europeus da época (e das colônias) foram influenciados pelas ideias iluministas. No âmbito do direito civil, referente as relações entre as pessoas, Caenegem (1999) afirma que o *Code civil* de 1804, na França³⁷ – período Napoleônico:

[...] marcou uma ruptura decisiva na evolução gradual do direito. Substituiu a variedade do antigo direito por um código único e uniforme para toda a França; aboliu o direito que estava anteriormente em vigor, em particular o direito consuetudinário e romano (art. 7 da lei de 31 de março de 1804); incorporou várias medidas ideológicas inspiradas pela Revolução de 1789; e tentou tornar supérfluo o papel tradicional do direito erudito, ao proibir o comentário doutrinário sobre os códigos, na crença de que a nova legislação era clara e auto-suficiente. (CAENEGEM, 1999, p. 1-2)

Esse processo de nacionalização e unificação dos códigos de direito e dos sistemas jurídicos passa a ser um processo natural dentro das nações e de suas colônias.

³⁷ “A noção de direito nacional – um código único e exclusivo e um sistema único e exclusivo de tribunais nacionais para cada país – é um fenômeno recente e transitório. Durante séculos, o direito foi local ou regional (costumes e cartas), mas também cosmopolita e supranacional (o direito romano ensinado nas universidades, o direito canônico da Igreja). E, depois da Segunda Guerra Mundial, surgiu o direito europeu, que implicou a criação de uma legislação e de tribunais supranacionais, aos quais os estatutos e tribunais nacionais estavam subordinados”. (CAENEGEM, 1999, p. 2)

É nesse momento que se inicia a criação e a evolução dos direitos de propriedade, de autoria e de imagem que são questões recorrentes no locus desta tese. Por exemplo, como apresenta Negrão (2012), com a promulgação em 1806 do Código Napoleônico, ou *Code de Commerce*, influenciado pelas legislações vigentes, cunha-se o termo ‘comerciante’ e a legislação comercial passa a ser regida pelo governo. O mesmo acontece com outras áreas tais como a educação, trabalho etc, que passam a ser políticas públicas de governo por meio de legislações nacionais.

Marx e Engels (1978) compreendiam os artistas e professores como parte de uma elite intelectual: ‘a mais proletária das elites’. Classes detentoras de capital intelectual, mas sem capital econômico. E empenhavam a essas classes a crença de serem os sujeitos que atuariam na mediação social das classes alienadas, auxiliando-os na compreensão da sociedade e dos jogos econômicos.

É em meio ao período da Revolução Industrial que acontece mais uma pequena revolução na história da imagem: disseminam-se tentativas de registrar imagens a partir da captação da luz. A ‘invenção’ da fotografia modifica os modos de produção da Arte, desincumbindo os artistas de registrarem a história. A fotografia traz uma nova secção na história da imagem: ‘cria’ a imagem captada e ‘separa’ a imagem ‘manufaturada’.

A fotografia amplia debates sobre o conceito de imagem e de Arte, ‘re-caracteriza’ as discussões sobre a qualidade de uma obra de Arte, dando à produção imagética novos contornos e caminhos. Com o desenvolvimento das técnicas de produção e reprodução da imagem fotográfica, chega-se à criação do filme fotográfico, o que permitiu uma nova ruptura no universo da imagem: a captura do movimento por imagens. Um projetor de imagens e um filme com fotografias sequenciadas permitiram a ‘invenção’ do cinema³⁸ setenta anos depois da primeira fixação de imagem captada a partir de luz.

Santaella e Nöth (2005) caracterizam esse período como Fotográfico, onde a produção da imagem ganha autonomia da visão, com relação às habilidades

³⁸ O cinema traz à sociedade uma nova forma de percepção das sociedades.

manuais. As imagens são desenvolvidas por meio de próteses óticas que fazem um recorte da luz colidir em materiais sensíveis, químicos ou eletromagnéticos, fixando aquela determinada imagem a uma superfície. Apesar de os autores caracterizarem esse tipo de imagem como reprodutível nas mídias da comunicação de massa, tais como: jornais, revistas, *outdoors* e telas; a reprodução de imagens em produtos gráficos foi lenta.

Essa lentidão se deve à morosidade com que foram desenvolvidos modos técnicos de produção e inserção de muitas imagens nos impressos de circulação diária. Segundo Azevedo (2009), inicialmente, as ilustrações publicadas nos impressos eram desenvolvidas em técnicas de gravura, em especial a xilogravura ou a litografia³⁹ – esta última mais usada nos periódicos.

A autora afirma que a litografia se tornou “[...] popular na imprensa brasileira do século XIX por ser um processo que permitia a produção de imagens mais atraentes do que aquelas produzidas até então pela xilografia.” (AZEVEDO, 2009, p. 82). Ao longo de todo o século XIX são desenvolvidas novas técnicas e produtos para a indústria gráfica, tais como a linotipia e a monotipia. Entretanto, esses processos não permitiam a impressão de fotografias, somente de ilustrações.

A introdução da fotografia não teve impacto imediato nos periódicos impressos. Sofreu restrições tecnológicas e não representou, de início, ameaça às outras técnicas de reprodução de imagens. [...] Para a reprodução das imagens fotográficas era preciso copiá-las em uma matriz xilográfica ou litográfica. Em 1880, foi introduzida, na imprensa, a fotogravura em clichê a meio tom, suplantando lentamente a gravura para reprodução de imagens. (AZEVEDO, 2009, p. 88).

A especialização das funções de artista, arquiteto, engenheiro, cientista e designer, antes configurada em uma só pessoa, começa no Renascimento e realiza-se no período que Argan (1992) denomina de ‘Época do Funcionalismo’. Essa fase abrange o período da Primeira Guerra Mundial, passa para a segunda década do século XX e se estende ao longo do século. Nessa época, percebe-se uma busca pela objetivação e pelo funcionalismo nas produções de design, arquitetônicas, urbanísticas, industriais com influências nos movimentos artísticos.

³⁹A técnica da litografia chegou ao Brasil por volta de 1820.

Essa segmentação profissional redistribuiu as tarefas de trabalho de forma, até hoje, não muito exatas, com permeabilidades de funções que podem ser cumpridas interdisciplinarmente. Caracteriza esse período a dicotomia final da imagem-Arte e das demais imagens, bem como o fortalecimento de mais algumas partições nas especializações dentro da taxonomia da imagem. Frutos derivados da imagem-registro (fotográfica e cinematográfica) fortalecem-se na sociedade a imagem-mídia e a imagem-científica.

Até então apartada das artes gráficas, as imagens fotográficas ganharam, durante a primeira metade do século XX certo espaço nas publicações, desde que seguissem a mesma bitola das colunas de textos. Isso foi possível a partir da renovação dos parques gráficos que iniciaram o uso de *clichês* e *flans*⁴⁰. Na segunda metade do século XX, com o desenvolvimento da área de publicidade, a indústria gráfica inicia um processo crescente de utilização de imagens ilustrativas e fotográficas em diversos tipos de impressos.

Desenvolve-se a fotocomposição, com base no fotolito, e o sistema de impressão offset permite largo uso da cor (AZEVEDO, 2009, p. 89-95). É importante lembrar que outros meios de comunicação, tais como o cinema⁴¹ e a fotografia, tiveram as primeiras aparições em cores por volta de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial. A televisão inicia sua história na década de 1960, nos Estados Unidos.

Nesse mesmo período, a partir da década de 1960, inicia-se um rápido desenvolvimento das tecnologias telemáticas, da informática, em suas várias áreas de atuação – processamentos e armazenamento de dados, redes de computadores, computação gráfica, etc –, transformando em dígitos computadorizados e/ou processos digitais vários produtos e serviços prestados a sociedade.

Segundo Santaella e Nöth (2005), nesse período a imagem passou a também poder ser produzida por meios matemáticos nos computadores, transformando-se em

⁴⁰ Vide texto AZEVEDO (2009).

⁴¹ O Cinema mudo começa a decair na década de 1920, quando a técnica permitiu a sincronização de áudio e vídeo.

números e pixels, propícios à virtualidade, simulação e *(re)usabilidade*⁴², já que em essência são resultados de modelos e instruções telemáticas armazenadas em arquivos de computador que podem ser destinadas a vários fins. Entretanto, a imagem digital não interrompeu a produção das outras categorias propostas pelos autores – pré-fotográfica e fotográfica –, apenas criou novos modos de produção. Nesse novo modo de produção pós-fotográfico a imagem ‘ganha’ em *disponibilidade*⁴³.

Se o início do século XX catalisou as influências ideológicas e políticas do Ocidente construídas nos séculos anteriores, da sua metade em diante, viu-se a transformação, a deformação e a destruição de ideais e propostas baseadas nos interesses econômicos e políticos, com discursos alicerçados nos ideários⁴⁴ de solidariedade, liberdade e igualdade do Humanismo. Essas mudanças geraram coalisões em nível mundial, em prol da defesa de interesses comuns. E nesta nova configuração mundial a imagem passou a ser utilizada para diversos tipos de fins ideológicos.

A nova ordem mundial é conseguida por apoios mútuos de ordem tecnológica, bélica, financeira e ideológica, entre grupos que devem seguir padrões de comportamento regidos pelos interesses dos discursos de bem-estar social, mas que visam a uma ampliação do consumo e que organizam suas estruturas na ideologia do capital. Essas instituições multinacionais regulam o que é bem-estar social (condições humanitárias de vida), determinando índices e *rankings* do que é

⁴² Vide Capítulo 4 – Categoria de Análise (Re)Usabilidade

⁴³ Vide Capítulo 4 – Categoria de Análise Disponibilidade.

⁴⁴ IDEOLOGIA, representação e simbologia. Sobre o conceito de ideologia de Marx e Engels, Konder afirma: “Marx nunca disse que as idéias se reduzem ao uso delas; ele disse que é impossível avaliar as idéias, independentemente de seu uso social. O uso social não funciona como uma chave automática para desvendar o sentido da idéia. A idéia tem um valor de conhecimento que é insuprimível; só que, para que se avalie uma idéia em si mesma, é preciso que se ultrapassem as fronteiras de sua construção teórica, que seja remetida a uma dimensão prática na qual ela é aplicada, na qual ela é usada. Neste sentido, ela manifesta certos aspectos que consegue camuflar, em si mesma, no plano puramente teórico.[...] Marx sabe que a construção conceitual e que as representações da realidade, em geral, dispõem de um espaço no qual elas se tomam autônomas, relativamente autônomas. [...] Os símbolos são pesadelos que vêm do passado e pesam sobre os vivos, mas há uma certa dificuldade para Marx em pensar o uso dos símbolos na prefiguração de algo que nós estamos buscando; em ir, portanto, mais fundo no exame da autonomia do ideológico e das formas de antecipação da construção da consciência. Neste caso, nós estamos falando de elementos utópicos projetivos. O homem é projetivo. Marx sabe disso, mas não extrai as conseqüências da elaboração dos símbolos nessa busca da concretização de ações projetadas.(KONDER in FRIGOTTO; CIAVATTA Orgs. 2001, p. 103-104.)

aceitável em termos de saúde, política, economia, direitos humanos, acesso às tecnologias, incluindo-se aqui formação educacional, entre outros aspectos. Os índices e ranqueamentos promovem, além de diretrizes políticas e jurídicas nacionais, a reavaliação constante dos países em termos de aplicabilidade de recursos financeiros.

Se por um lado essas instituições multinacionais incentivam um perfil social próximo ao ideal humanista, por outro criam lapsos entre ter um instrumental educacional e ter educação crítica e autônoma (FREIRE, 1996) para o uso desse mesmo instrumental.

O acesso à informação nas últimas décadas do século XX e no século XXI, por meio da Internet e do incremento da acessibilidade de comunicação e dos traslados, faz os sujeitos 'participarem' de uma fragilização dos ideários nacionais e internacionais construídos, em função da diversidade de discursos que são produzidos, reproduzidos e alterados. É a constatação do lapso existente entre os discursos e as ações políticas para a manutenção dos coeficientes de ranqueamento.

Enfim, na era da disponibilidade de informações, da mixagem⁴⁵ e da integração de mídias, as fontes de informação ideológica – política, econômica e midiática – perdem credibilidade e empatia.

⁴⁵ Conceito adotado em LINS (2008, p. 144-145) a partir dos estudos de BABIN e KOULOUMDJIAN (1989, p. 39) "É mixagem⁴⁵, pois não se trata de imagem, gramática de imagem, seqüenciamento de imagem, composição de imagem, é sim a mixagem audiovisual de 'som-palavra-imagem'. Segundo os autores 'uma alquimia delicada e rigorosa'. Essa mixagem não trabalha por superposição, mas com interação e em complementaridade, pois cada elemento tem sua comunicabilidade: os ruídos presentificam e ratificam as informações; as imagens fixam e fazem o pensamento divagar; as palavras estruturam a mensagem; e, juntos tornam-se uma linguagem única. Ao examinar um audiovisual é necessário conhecer cada um dos elementos mixados, suas leis de composição internas e as leis de correspondência entre som-palavra-imagem. Uma boa mixagem cria uma '[...] experiência global unificada [...]' (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p 41). Fazer uma mixagem requer uma capacidade simbólica formando uma unidade entre os diferentes sentidos. '[...] a mixagem requer um autor. É uma técnica e uma arte [...]' (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 42). A mixagem é uma possibilidade dada pela tecnologia antes eletrônica e agora digital."

3.2 DA IMAGEM AO MATERIAL DIÁTICO NO SÉCULO XX

O percurso sócio-histórico da imagem no material didático percorre os caminhos da história das indústrias gráficas no Brasil e das TICs. Com o desenvolvimento das novas tecnologias digitais, ampliaram-se muito as possibilidades de produção de material didático em mídias mixadas. Mas o acesso a essas tecnologias nas instituições de ensino e nas formações docentes ainda está bastante aquém das possibilidades das técnicas ou de outras áreas de formação profissional.

No capítulo 6.1, em Lins (2008), dialogou-se sobre a educação e as novas tecnologias. Com aporte em Kenski (2007, p.45), afirmou-se três aspectos em que a autora percebia movimentos na educação com relação às novas tecnologias: o realismo dado pelas mídias utilizadas pelos meios de comunicação ampliam a credibilidade do que é ensinado, a verossimilhança imagética e sonora gera maiores aprofundamentos a partir dos conteúdos estudados; o uso de tecnologias não provoca alterações radicais na estrutura hierárquica das disciplinas e das instituições educativas, nem na didática dos professores; e, os objetos de aprendizagem são usados aquém da amplitude de suas possibilidades.

[...] Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida (KENSKI, 2007, p. 46)

Diz Libâneo (2006, p. 28):

“[...] O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.” Para saber usar de forma pedagogicamente correta as tecnologias é necessário que o docente ajuste seus planejamentos de ensino às novas possibilidades e realidades. (LIBÂNEO, 2006, p. 28).

Há algumas distâncias a serem percorridas entre a disponibilidade das TICs na sociedade, formando usuários e espectadores, e o acesso dos docentes a

formações profissionais que possibilitem a eles um uso consciente, crítico e autônomo desses recursos em sua prática. Podem-se diferenciar estas formações verificando se vão formar um novo usuário de TICs ou se vão, além disso, possibilitar que os docentes reflitam sobre os modos pedagogicamente corretos de uso da tecnologia escolhida por ele ou disponíveis a ele.

3.2.1 Didática na formação do professor do ensino superior

Os reflexos do século XX no acesso à imagem e à educação no Brasil estão permeados das influências ideológicas dos grandes conglomerados multinacionais. Em função da condição sócio-política própria do Brasil, o legado das escolas parece ter sido a utilização simplista e utilitarista de seus instrumentos didáticos a partir da segunda metade do século XX. Durante esse contexto, Candau (1983) afirma que a didática⁴⁶ nacional esteve dissociada da Psicologia, da Pedagogia e da História, tornando-se um recurso instrumental:

[...] ao professor de Didática se apresentam duas alternativas: a receita ou a denúncia. Isto é, ou ele transmite informações técnicas desvinculadas dos seus próprios fins e do contexto concreto em que foram geradas, como um elenco de procedimentos pressupostamente neutros e universais, ou critica esta perspectiva, denuncia seu compromisso ideológico e nega a Didática como necessariamente vinculada a uma visão tecnicista da educação. Certamente, na maior parte das vezes, o ensino da Didática está informado por uma perspectiva meramente instrumental. (CANDAU, 1983. P. 23)

Candau afirma que, em meados da década de 1980, foi possível, em contexto nacional, reiniciar uma discussão sobre a didática pela pedagogia crítica. A autora ainda coloca uma questão muito pertinente ao contexto da EAD na contemporaneidade: a crítica à didática instrumental não pode acontecer pela

⁴⁶ Comenius registra o campo de saber 'Didática' como a Arte de Ensinar tudo a todos no século XVII. Atualizando o conceito de didática, Martins (1985) e Nérici (1983) apontam para alguns entendimentos do termo, a partir da segunda metade do século XX. Segundo Martins (1985), do ponto de vista das escolas mais tradicionais, ensino é instrução, transmissão de conhecimento, que colocaria a didática como uma doutrina da instrução. Nérici (1983) afirma que, inicialmente, a 'arte' de ensinar era compreendida como 'empatia' entre professor e alunos. Posteriormente, passou a ser entendida como 'ciência e arte' de ensinar, pois possibilitava pesquisas sobre modos de melhor ensinar.

negação da didática. Candau (1983, p. 12) afirma que: “O objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem.”

Segundo a autora, o processo de ensino-aprendizagem é multidimensional: “[...] parto da afirmação da multidimensionalidade deste processo: O que pretendo dizer? Que o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões **humana, técnica e político-social**. (CANDAU, 1983, p. 12, grifo nosso)

Essa discussão é ampliada à medida que os estudos em Vigotski chegam ao Brasil. Vigotski (2010, p. 446-7) afirma que toda teoria pedagógica exige um trabalho diferenciado ao docente a partir de uma concepção própria, particular, do que é a natureza desse trabalho. Afirma ainda que, na concepção que propõe, o mestre atua “[...] no papel de simples fonte de conhecimentos, de livro ou de dicionário de consulta, manual ou demonstrador, em suma, atua como recurso auxiliar e instrumento de educação”(VIGOTSKI, 2010, p. 447).

Ao mestre, cabe o papel de organizador do processo de aprendizagem. Segundo o autor, uma aula que o professor dá de forma acabada pode ensinar muito, mas não educa o aluno a questionar o conhecimento e a si próprio. Não incentiva o conhecimento dialético e crítico, a buscar o conhecimento e saber utilizá-lo de forma crítica e ética.

Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos de conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel do professor: exatamente naquele que estabelece a relação da criança com o meio que agem sobre ela. Onde ele simplesmente expõe o que já está pronto. (Vigotski, 2010, p. 448).

Segundo Cristina Maria d'Ávila (*in* D'ÁVILA; VEIGA (orgs). 2003), há muitos anos percebe-se um desmantelamento da formação docente. Esse cenário torna-se enfático no ensino universitário, principalmente em cursos nos quais os docentes

vêm de formação de bacharelado, com mestrados e doutorados em áreas não educativas ou pedagógicas⁴⁷: “[...] O problema que trazemos aqui é que, mesmo em faculdades de educação, com professores mestres e doutores na área educacional, nós percebemos o quanto os professores e seus alunos parecem se ressentir de formação pedagógica específica. [...]”(D’AVILA in D’ÁVILA; VEIGA (orgs). 2003, p. 16)

A autora afirma existir uma formação docente parcial, com ênfase apenas ou nos modelos teóricos de docência, ou nas técnicas básicas de planejamento. De toda forma pouco voltado à mobilização de competências profissionais. Essa formação parcial acaba desfavorecendo o exercício crítico da docência na aplicação desses modelos teóricos ainda enquanto estudantes. Quando no exercício da função, a prática academicista (tecnicista) se sobressai e se dicotomiza frente à formação teórica recebida, ou vice-versa.

E acrescenta-se a essa a instigação outra questão pertinente ao locus: que é a negação do planejamento por meio de instrumentos e prazos, sob a égide de que isso é tecnocracia, antiquado ou desnecessário. Será que nesse caso se nega a didática instrumental? Nega-se o contexto no qual a educação tornou-se aprisionada aos tecnicismos? Ou a negação apresenta-se como indício das dificuldades em usar instrumentais para planejar metodologias de ensino dentro dos novos contextos tecnicistas que a EAD impõem e/ou impele aos sujeitos docentes, formados nas desconstruções e nas desvirtuações do próprio campo da Didática?⁴⁸

Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia, Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc. (CANDAU, 1983. P. 21)

Candau, em 1983, afirmava a fragilidade da formação didática que todos os professores estavam sendo formados. E essa fragilidade persiste, segundo D’Ávila

⁴⁷ Vide Capítulo 3 – Apresentação do perfil docente no locus.

⁴⁸ Esses são pensamentos reflexivos que possibilitam pesquisas futuras.

(2013), mas há uma busca atual pela reintegração entre o pedagógico e o didático, sendo o pedagógico responsável pelos conteúdos específicos de cada disciplina e o didático pelos modos de ensino desses conteúdos. Os caminhos para uma reintegração entre conteúdos disciplinares e modos de ensinar ainda são tênues e, como pode-se perceber, em uma estrutura escolar semelhante às ideias medievais de compartimentação de disciplinas.

Vigotski (2010) no início do século XX, afirmava que todo professor deveria basear o seu trabalho em uma psicologia pedagógica científica e que, no futuro, essa deveria ser a exigência para o profissional da educação. Ao longo de sua escrita, o autor elenca alguns atributos que acredita traçarem o perfil profissional de um professor:

- “[...] que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade antes de ser um matemático, um filósofo etc.” (VIGOTSKI, 2010, p.454);
- Tenha uma base cultural muito vasta (VIGOTSKI, 2010, p.455); “[...] tenha um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo” (VIGOTSKI, 2010, p.455);
- Dinamismo e coletivismos relativos ao espírito da escola. (VIGOTSKI, 2010, p.455);
- “Deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela [...]” (VIGOTSKI, 2010, p.455); Deve ser criativo e criador (VIGOTSKI, 2010, p.456).

A partir do perfil de professor traçado por Vigotski (2010), acima, chega-se à questão das tecnologias, a qual o autor aponta como uma necessidade de conhecimento do professor; Assim como é uma necessidade de que o docente tenha uma vivência na comunidade escolar, atuando como parte da comunidade, e que seja criativo e criador.

Vê-se que a pouca implantação de espaços de formação dialógica e a ampliação das formações tecnicistas do século XX, causaram impactos na população brasileira. A exemplo disso, na segunda metade do século XX, acontecem regulações de importação e acesso às tecnologias digitais na área de informática e eletrônica para o ensino, a produção e a exibição de imagem e áudio.

As regulações de importação foram consequência das políticas nacionais que, desde a década 1930, incentivavam a criação e produção de tecnologias nacionais a partir da regulação governamental das inovações que entravam no país, culminando em ações de restrição à importação na década de 1980. Segundo Pretto e Bonilla (2000):

[...] até o final da década de 80 o modelo é intervencionista e estratégico, ligado a interesses militares. Na década de 70 começam a aparecer projetos de instalação de empresas da área civil ligadas ao setor de informática, cabendo ao Ministério do Planejamento, através da Coordenação de Atividades de Processamento Eletrônico (Capre), a responsabilidade pelo controle de importação e exportação de produtos eletrônicos, e pela análise desses projetos.

Ainda segundo os autores, em 1979, essas funções passam para o Conselho de Segurança Nacional (CSN) da Secretaria Especial de Informática (SEI). Em 29 de outubro de 1984 foi aprovada a Lei de Informática pelo Congresso Nacional (lei n. 7.232), que impunha restrições ao capital estrangeiro e tornava legal a aliança do Estado com o capital privado nacional no enfrentamento dos interesses externos. E, “[...] caberia à educação articular o avanço científico e tecnológico com o patrimônio cultural da sociedade e promover as interações que se fizessem necessárias.” (PRETTO; BONILLA;2000, s.p.). O sistema permanece o mesmo até outubro de 1992 quando acaba o tempo dado para adequação ao mercado após a sanção “[...] Em 23 de outubro de 1991, é aprovada a modificação da Lei de Informática (lei n. 8.248).” (PRETTO; BONILLA, 2000, s. p.).

As leis destinavam recursos para o desenvolvimento de tecnologia, e os modos de acessos aos sistemas e equipamentos de informática estavam localizados nos centros de tecnologia das Universidades e no uso empresarial. O uso doméstico era restrito, em função da necessidade de conhecer as linguagens de máquina até então existentes e dos altos custos de aquisição desses equipamentos.

Enquanto em outros países as novas tecnologias adentravam os ambientes educacionais e domésticos em todos os níveis, no Brasil a informática se encontrava bastante embrionária, ainda iniciava seu percurso para a utilização de imagens e os

sistemas eram essencialmente recursos para edição de textos, planilhas, cálculos, bases de dados etc.

Segundo Pretto e Bonilla (2000), os programas de formação docente para a informática na educação, promovidos pelo MEC, poderiam ser assim qualificados:

Um processo tecnicista, elitista e excludente, porque a política da Informática na Educação no Brasil tem se apresentado como uma história paralela à da Política Educacional Brasileira, por ocorrer à parte dos trâmites formais de definição e avaliação das políticas públicas, alijando do processo decisório não só os educadores e a comunidade científica, como o próprio Congresso Nacional. É uma política tecnocrática, mesmo que após 87 o MEC tenha conseguido tomar para si a tarefa de definir a política de informatização do ensino público, como uma das atividades do Programa Nacional de Informática na Educação.

Na década de 90, o que vimos é a manutenção de um sistema no qual os professores são, como sempre, dirigidos de fora. As políticas e estratégias são elaboradas pelos governos, empresas e órgãos, nacionais e internacionais, e chegam à escola com o objetivo de colocá-la no caminho certo, relegando os educadores a figurantes de uma montagem que inclui altíssimas verbas para a produção e para os patrocinadores, pouco restando para os professores, os quais deveriam ser os principais atores do processo.

Em 1989, a Internet chega oficialmente ao Brasil, mas de forma restrita à Fapesp – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo – para estudo dessa tecnologia e sua implantação no Brasil. E, em 1992, a Internet começa a percorrer e trançar seus cabos e conexões de forma comercial pelo país; após ser regulamentada e ter sua infraestrutura distribuída aos estados brasileiros, passou a ser possível hospedar sites e acessar dados por qualquer usuário que pagasse por esse serviço.

Afirma Pretto (2000) que “[...] O sistema educacional brasileiro tem sido utilizado como uma mera estratégia para a consolidação dos fins propostos por outras áreas, em especial a área econômica e a área técnico-científica.” Enfatiza que as políticas chegam de cima para baixo, colocando o professor em um nível de subserviência aos modelos impostos e de consumo de produtos generalistas. Segundo o autor, ao longo dos últimos 20 anos, houve vários movimentos de formação coletiva de docentes em modelo denominado de ‘receituário’, com dicas práticas de como usar um computador, descritas no PCN de 1998.

Concorda-se com Pretto (2000) quando ele afirma que as políticas e posturas adotadas para a TICs no Brasil as transformaram em 'recursos instrumentais auxiliares do processo pedagógico'. Dificultam um uso criativo e crítico pelos profissionais docentes, não dando condições de agir, refletir, julgar e interagir livremente, nem possibilitam uma reestruturação da educação a partir dos elementos estruturantes destas tecnologias.

O artigo acima é uma interessante síntese onde se apresenta as políticas nacionais para o uso das tecnologias e como estas influenciaram na formação dos docentes e dos estudantes no Brasil ao longo dos últimos 40 anos. Principalmente para aqueles que acompanharam e vivenciaram os processos com alguma maturidade, e hoje estão no atuando como docentes conviveram com a falta de acesso às tecnologias de informática, de exibição e tratamento de imagens.

Pretto (s.d) no artigo "Políticas Públicas Educacionais: dos materiais didáticos aos multimídia" apresenta suas preocupações com o uso das tecnologias da comunicação e da informação da escola tem assumido no Brasil ao longo de 40 anos. Reiteradamente o autor apresenta questões que se repetem nas políticas educacionais quanto ao uso do computador como recurso complementar à formação dos alunos ou como discurso de formação técnica dos docentes. Também assinala os poucos debates sobre as mudanças sociais que os novos modos de acesso às informações e a qualidade destas informações impetram na sociedade, assim como as políticas de 'receituários' para o uso desse recurso.

O referido artigo ainda remete às políticas e às sanções de distribuição de material didático como receituários, não participativas. Pretto (s.d) afirma que, de maneira geral, o sistema centralizado e desenvolvido em modelos educativos não prioriza a formação crítica e autônoma do professor para uso dos materiais didáticos e recursos tecnológicos. Destaca:

O acesso à rede é uma condição necessária, mas não suficiente para as transformações que apontamos neste texto. Isto porque se a perspectiva for a de conectar sem se trabalhar na busca de emancipação do professor e do estudante, o que veremos será uma mera repetição daquilo que já vimos – será isso passado?! – acontecer com os livros didáticos e outras experiências de inovação educacional. Quem sabe num futuro próximo não

veremos o Ministério criando comissões para analisar softwares e sítios e, posteriormente, classificá-los com as conhecidas estrelas. (PRETTO, s.d.)

Evidencia-se pela voz de Pretto (s.d.) que existe a percepção de um lapso de formação crítica e de um acesso participativo dos docentes quanto à sua própria formação e quanto aos modos de acesso aos materiais didáticos. Percebe-se também, por meio do autor, que os modos com que as políticas, programas e produtos da educação são encaminhados do Estado para as instituições e para os docentes acontecem de forma não participativa, havendo uma oferta de cursos e materiais aos quais os sujeitos da educação devem se adaptar para fazer uso, mesmo que não atendam as suas emergências e necessidades funcionais.

Quanto à vivência na comunidade acadêmica, que se compreende por trabalhos em grupo em prol desta comunidade, o cenário também não foi alentador. A perspectiva de futuro apontada por Vigotski parece ainda continuar no futuro, parece ainda continuar como meta. Segundo Frigotto (in FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p. 27), o cenário do trabalho docente brasileiro, principalmente no ensino superior, é quase que epistemologicamente 'ilhado' em seu próprio local de trabalho, ilhas ou feudos de conhecimento.

No campo das Ciências Sociais, no Brasil dos anos 90, não só se explicita de forma mais clara o pensamento teórico conservador mas, sobretudo, toma conta do ambiente da pesquisa e do ensino nas universidades uma ampla constelação de posturas pós-modernas. Em nome da diversidade, diferença e alteridade, reforçam, na maioria das vezes, o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica. O resultado destas perspectivas no plano epistemológico é, em grande parte, um retorno às perspectivas do relativismo absoluto e, no plano humano, um presentismo insuportável (Hobsbawm, 1992) e um descompromisso com a realidade histórica. No limite, cada pesquisador tem a sua teoria e esta é igualmente válida. [...] (FRIGOTTO in FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p. 28)

Sugerem os autores que isso aconteceu em função do momento político vivido no Brasil até meados da década de 1980 e ao incremento da prática profissional neoliberal nas universidades após esse período, em que foi sendo apropriada uma ética individualista no corpo docente. No campo educativo, essa ética individualista se manifesta pela exaltação de características como competências, competitividade, habilidades, qualidade total e empregabilidade, segundo o autor.

As consequências no setor acadêmico, no locus dessa tese, são a diversidade de áreas de especialização para o estudo de imagem. Destaca-se aqui a emergência de algumas áreas surgidas dos programas de pós-graduação acadêmicos e que desenvolvem projetos no sentido da mixagem da imagem e da educação e de outras áreas do saber:

- Tecnologia da Educação ou Tecnologia Educacional: uma das mais antigas áreas de estudo da educação, onde se estudam as técnicas e as tecnologias do ensino. Uma das instituições nacionais que pertencem a essa linha é a ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional⁴⁹, cujo objetivo extraído do site da organização é: "impulsionar, no país, os esforços comuns e a aproximação mútua para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo da Tecnologia Educacional, em favor da promoção humana e da coletividade".
- Educomunicação: O termo educomunicação ganha destaque no Brasil a partir de palestras e publicações do professor doutor Ismar de Oliveira Soares, da Universidade de São Paulo (USP), sobre um profissional que despontava no final da década de 1990 no mercado de trabalho integrando conhecimentos de comunicação e de educação. O campo de trabalho e pesquisa da educomunicação, segundo o próprio professor, no site do Núcleo de Educação e Comunicação – NCE⁵⁰, é descrito assim:

O conceito da educomunicação propõe, na verdade, a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, nos espaços educativos, quebrando a hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional no ambiente escolar.

Em resumo, a educomunicação tem como meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação. [...]

- Tecnologia da Informação: A área da tecnologia da informação – TI é ligada diretamente à informática (ou computação). Estão em suas abordagens as pesquisas, estudos e aplicações dos recursos da informática na obtenção, no armazenamento, no processamento, no acesso e na distribuição de grandes volumes de informação com base em sistemas digitais. O desenvolvimento da

⁴⁹ ABT, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Disponível em: <http://www.abt-br.org.br/index.php>. Acesso em: 25 mai. 2015.

⁵⁰NCE. Núcleo de Comunicação e Educação. Universidade São Paulo. USP. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/>. Acesso em: 25/05/2015.

computação gráfica permitiu compreender como informação os recursos tradicionais da área da comunicação: tais como imagens e vídeos. A era da integração de mídias pelas possibilidades dos recursos da informática, se iniciou no campo comercial, e chegou também ao campo educacional, quando passou a ser conhecida pelo termo TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação ou NTICs.- Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

- Design: A área de trabalho do design é o desenvolvimento de produção planejada, com fins funcionais para o uso e para a estética, ergonomicamente adaptados às necessidades e às usabilidades dos pretensos usuários. Como os materiais educativos assumem a forma de editoriais e jogos, o campo de design gráfico, de jogos e de produtos está muitas vezes relacionado ao seu planejamento e sua produção.
- Tecnologias da Imagem: a área de tecnologia da imagem trata de processos de pré-produção, produção e pós-produção de imagens na área da fotografia. Entretanto, há tecnologias de imagem para a produção de imagens vetorizadas que são usadas tanto na área de pós-produção fotográfica e audiovisual, quanto para a ilustração e as animações vetoriais, bem como técnicas manuais e eletrônicas que também podem ser usadas de maneira mixada, sendo todos recursos para a produção de materiais didáticos.
- Linhas de estudos em Linguagens Visuais: nas formações com ênfase nas diversas correntes da semiótica, entre outras áreas interdisciplinares, da Educação.

Todas essas áreas têm um vínculo comum a partir do fenômeno social que foi chamado de 'integração de mídias', processo que estava latente e veio acontecendo em grande velocidade nas últimas três décadas. Esse fenômeno baseado nas possibilidades de integração entre: as empresas de mídia (comunicação); os recursos das redes de informática (em especial a Internet) via satélite e *backbone* das tecnologias de armazenamento de dados; o desenvolvimento da computação gráfica (desde a década de 1980); e o desenvolvimento de sistemas para comunicação, publicação e compartilhamento de informações, e que teve como consequência uma ampliação do uso de imagens em todos os meios de comunicação. Por outro lado, há no mercado de consumo uma rápida acessibilidade

aos equipamentos de fins mistos, que permitem a captação, o tratamento e o armazenamento de imagens.

A mixagem dessas áreas permitiu, entre outras possibilidades, que materiais imagéticos pudessem ser produzidos localmente ou digitalizados e divulgados em uma grande variedade de suportes e em diferentes qualidades digitais. Por exemplo: os vídeos saíram da televisão e dos cinemas para os telefones e os computadores. O mesmo aconteceu com as músicas. O computador passou de um analisador de dados para uma potente escrivaninha⁵¹ de trabalho, com recursos que englobam desde um simples bloco de notas a sistemas de edição de vídeos, animações, programação de sistemas, bancos de dados e comunicação internacional. O uso depende somente da capacidade de compra e de manejo do usuário.

Atualmente, é possível produzir materiais educativos de quase todo computador e ainda se tem as opções de produção sem computador, manufaturadas. O que acontece então? Por que há dificuldades no planejamento e produção de materiais educativos, principalmente para o ensino superior? Por que se investe tanto em textos e *power points* com resumos de aulas expositivas? O planejamento de material didático e das aulas em qualquer meio de comunicação não seria a área da didática? E, sendo área da didática, não seria função de todo e qualquer professor estar apto a planejar, elaborar, objetivar ações de diversos tipos, em diversos meios, para que o processo educativo aconteça de forma integral? Por que na contemporaneidade necessita-se de apoio para planejamento educativo?⁵²

⁵¹ A tradução literal de '*desktop*' é área de trabalho, entretanto o computador e os recursos em redes vem substituindo uma série de recursos antes existentes na mesa de trabalho, como agendas, meios de comunicação, máquinas de apoio como calculadoras, gravadores, máquinas de escrever etc.

⁵² Esses questionamentos não são as perguntas desta tese, mas encaminharam para o recorte do objeto a ser estudado, deram apontamentos de áreas de estudo que precisavam ser aprofundadas, para que o objeto imagem didática pudesse ser destacado da rede histórica e multidisciplinar que o envolve, sendo deslocado dessa complexidade para ser entendido em suas singularidades e particularidades.

3.2.2 A didática no século XXI: o professor criativo e criador

Conforme já citado, desde muitos séculos indica-se o uso de materiais didáticos, a ambientação das salas de aula com acessibilidade visual e tátil a materiais diversos, os jogos, e os conhecimentos por meio de vivências com o objeto real ou com uma representação de qualidade desse objeto para favorecer a construção do conhecimento pelos alunos a partir do que já conhecem e de forma interdisciplinar, integrando ou buscando reintegrar as áreas do saber, tornando o ato de aprender menos sofrido, ou mais prazeroso. O efeito da disciplinarização do ensino ao longo do século XX, da divisão do conhecimento em áreas estanques, criou movimentos inversos, em prol de uma reunião dos vínculos que foram sendo dissociados na disciplinaridade: a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Para tal intento, é necessário transcender alguns espaços de isolamento do trabalho docente, para o desenvolvimento de trabalhos de forma orgânica⁵³.

As políticas de interiorização das Instituições de Ensino Federal do Brasil, para os cursos de graduação, iniciam-se oficialmente em 2001. Elas encontram, no Brasil, um cenário em que o trabalho docente está, em grande parte, especializado em ilhas de saber, individualizado, reconhecido de forma produtivista e com a formação de didática docente fragilizada pela ênfase mecanicista adotada aos conteúdos teóricos da área. É claro que este é um cenário genérico e não generalizado, aplica-se a uma maioria e não a todos os docentes. É encontrado principalmente naqueles que vem de formação bacharelada, com especializações em áreas não educacionais.

Os programas federais para a EAD⁵⁴ no Brasil existem desde o início do século XXI. Mas são de ‘abrangência restrita’, seja pelo seu atendimento dentro de um espectro limitado temporalmente, seja por nivelamento, seja por territorialidade. As políticas de EAD aparentam ser ‘políticas de programas’, o que sugere que estão sendo feitos testes de modelos, na busca por formatos que atendam de forma macro a todo o país e a todos os cursos. Medeiros (2012) que faz um resgate das políticas de

⁵³ Vide conceito de organicidade dos modos de trabalho no subcapítulo 4.2.

⁵⁴ Histórico da EAD e implantação dos projetos de interiorização na UFES, incluindo a EAD, foram tratados em LINS (2008).

formação de professores até o ano de 2010, em suas considerações finais pontua e faz refletir sobre as contradições dessas políticas:

A investigação revelou, por um lado, que as políticas de EaD voltadas para a formação de professores da EB⁵⁵ foram historicamente formuladas e produzidas, na aparência, apartadas e separadas das políticas de formação de professores, o que se expressa e se reproduz, em grande medida, nas produções acadêmicas e científicas de ambos os campos investigados. Tais políticas, no entanto, revelam importantes nexos constitutivos, sendo a EaD utilizada, por diferentes governos e com interesses os mais diversos, sobretudo, considerando as forças sociais e políticas e o projeto hegemônico de poder. A EaD vem, pois, sendo utilizada como modalidade estratégica para promover reformas educacionais, fortemente marcadas pelos compromissos internacionais assumidos por diferentes governos perante indicação de organismos multilaterais e, ainda, pelas diretrizes do mercado educacional, que determinam, em grande medida, indicadores de políticas, programas e ações, bem como de avaliação, subordinando os países dependentes aos interesses e diretrizes por eles determinados, com o consentimento das elites dirigentes locais no exercício do poder. (MEDEIROS, 2012, p. 312)

Medeiros (2012) ratifica a percepção de que as políticas de programas para a formação docente pela EAD têm sido utilizadas para promover reformas e atender aos compromissos internacionais que melhoram o posicionamento brasileiro mundialmente. Em contrapartida, surgem nas instituições de ensino movimentos que buscam, dentro das oportunidades e das condições dadas, desenvolver o melhor processo educativo possível, inclusive como forma de valorização da área de trabalho nas instâncias governamentais parceiras do programa e da afirmação positiva da importância dessa área na formação e no conhecimento dos sujeitos. É o que propõe o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD (2013).

Retomando a questão no âmbito do Estado, Medeiros (2012) afirma:

A UAB, que assumiu a centralidade das políticas de formação de professores da EB no segundo mandato de Lula da Silva (2007-2010), é um típico exemplo desta contradição, embora seja um avanço em termos de constituição de uma política de Estado voltada à democratização do acesso, à formação inicial e continuada de professores da EB, no setor público, e de responsabilização do Estado brasileiro, se revela um programa focalizado, elaborado em caráter emergencial para atender e solucionar problemas localizados, em contraposição aos próprios documentos elaborados no interior da definição das políticas que sinalizam para que a formação inicial se efetive, preferencialmente, via educação presencial. A UAB se produz e é operacionalizada em um processo que demarca a ausência de um projeto

⁵⁵ EB – Educação Brasileira

educacional progressista para o País, sobretudo, no campo da formação de professores da EB, e tem suas bases e fundamentos construídos apartados das políticas e diretrizes, historicamente elaboradas para o campo, conformando a formação de professores da EB a uma concepção meramente instrumental, com raríssimas exceções para experiências localizadas, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico. (MEDEIROS, 2012, p. 324-325)

Os programas para EAD caracterizam-se por uma coletânea de formatos e nomes, uma mistura de soluções temporárias para diferentes níveis educacionais. Acabam se tornando a experimentação de modelos, utilizando o mínimo de recursos para contratação de pessoal efetivo e compra de equipamentos. Propaga a finalidade de formação docente, mas com o intuito de, também, atingir índices de ‘estabilidade internacional’ junto aos conglomerados internacionais, tais como ONU, UNESCO, BIRD e, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A centralização dos programas em modalidade EAD na UAB, a partir de 2007, aponta para uma sistematização das infraestruturas pelas parcerias com os municípios, delega às instituições de ensino sob a avaliação da CAPES as questões referentes aos fundamentos educacionais. Lembrando que a expertise original da CAPES é para a pesquisa e os cursos de pós-graduação – nível educacional que ainda não está autorizado a adotar essa modalidade de ensino.

As dissertações e teses de Antunes (2011), Possolli (2012), Medeiros(2012), Aguiar (2012), Belmonte (2012) e Santos (2011) ainda remetem a questões provenientes dessas políticas: como é vista a qualidade na EAD; quais as contradições dos modelos de TICs implementados e/ou possíveis; qual o perfil do alunado - e, por que não dizer, dos docentes. Esses e outros tópicos apontam para disparidades entre os discursos e práticas políticas.

Se percebida de forma instável pelos autores, para Costa e Duran (2012), em artigo publicado na Revista Brasileira de Pós-Graduação, intitulado “A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: A Nova CAPES e o Sistema Universidade Aberta do Brasil”, a política nacional para a Educação a Distância atua de forma a se adaptar às necessidades de um país de estrutura continental e de grande diversidade populacional. Afirmam os autores que a UAB é um sistema, não um programa:

Lastreado por essas iniciativas pioneiras, em dezembro de 2005, foi lançado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema em forma de rede que articula instituições de ensino superior públicas, municípios e estados para a expansão e interiorização da oferta de cursos de ensino superior na modalidade a distância. Nascido como um programa da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), atualmente, o Sistema UAB está integrado institucionalmente na estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) e corresponde à principal ação da Diretoria de Educação a Distância (DED). A característica distintiva do Sistema UAB é a de que o sistema é preponderantemente um política pública de fomento ao ensino superior de caráter nacional, ainda que flexível à diversidade do País. (COSTA; DURAN, 2012. p. 264)

O artigo acima apresenta um histórico da EAD no Brasil, a formação da UAB, sua estrutura até 2010 e a concepção da estrutura da UAB para os cursos de formação docente. Conforme afirmou-se, anteriormente, nesta tese, as políticas públicas nacionais para a educação são mediações do objeto de pesquisa. Especificamente para esta pesquisa as imagens devem chegar aos alunos dentro de parâmetros de qualidade ditados pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, dentro da necessidade para a área do curso e dentro as possibilidades dos meios dados pelo governo brasileiro ao locus.

As políticas são instrumentações para o uso de imagem na EAD, que dependem das regulamentações e legislações brasileiras e, também, internacionais. Ademais, dependem da escolha docente, das práticas produtivas do locus e da disponibilidade/acessibilidade/possibilidade para o uso definido mediante o modo de comunicação e, principalmente, dos hábitos e conhecimentos dos alunos, que são o objetivo de todo processo educacional.

Segundo d'Avila, integram a área da didática os estudos e as ciências da motivação do desejo de aprender, e para isso a autora sugere ações interdisciplinares uma “[...] mediação didática, de caráter crítico-criativo, que considere a formação do professor eivada de múltiplas referências, mas sem abrir mão do exercício prático sobre os saberes pedagógicos. E isso inclui o saber técnico.” (D'ÁVILA; VEIGA. 2003, p. 23) Ainda, sugere uma mediação didática lúdica com a dimensão da Arte como requisito indispensável para que o trabalho tenha metáforas criativas, com diferentes linguagens artísticas e suas nuances.

Estamos pouco acostumados com o uso de outras linguagens além da verbal, na sala de aula. A ausência da linguagem visual, da linguagem corporal, de atividades sensíveis (que integrem pensamento-corpo-emoção) tem reduzido o ensino-aprendizagem a práticas reiteradamente enfadonhas, técnicas ou demasiado academicistas – ou, ainda, muito assentadas sobre conteúdos abstratos. Não que os conteúdos não sejam importantes. Eles são nossa matéria-prima, claro, esta é uma questão indiscutível. Mas precisamos como professores, entender que o ser humano não aprende somente como intelecto. A arte tem o poder de despertar nas pessoas o estado sensível fundamental à aprendizagem. Esse estado de prontidão, sensível, abre canais do corpo e do espírito para a apreensão significativa dos objetos de conhecimento. Não podemos abrir mão de tal dimensão no ensino. (D'ÁVILA; VEIGA. 2003, p. 25-26)

A 'bandeira' da ludicidade no ensino, da importância da Arte e da cultura como conteúdo interdisciplinar, inicia-se com o movimento das Escolas Novas no século XX, e tem sido retomado com ênfase recorrente neste início de século. Entretanto, cabe enfatizar que a proposição descontextualizada durante os processos educativos de produtos relacionados às áreas das artes e das culturas, como forma de criar momentos lúdicos, podem deixar o processo de aprendizagem ainda mais fragilizado, se não forem feitos os vínculos entre o objetivo da aprendizagem, os objetos ou modos artísticos e a vivência do lúdico.

Duarte Jr. (2006, p. 200), no livro 'O Sentido dos Sentidos' apresenta algumas questões sobre a temática, e provoca, em certo ponto, a refletir o quanto é necessário, para uma real mudança na educação e na sociedade, repensar os conceitos fundamentais e os modos de obtenção do conhecimento de forma holística e transdisciplinar. Segundo o autor, a educação do sensível não é o deleite ou a estese⁵⁶. A educação sensível é necessária para a compreensão da vida e da

⁵⁶ O conceito de estese de Duarte Jr. (2006) foi tratado em Lins (2008, pág. 78-80): "Aponta Duarte Jr.⁵⁶ (2006) que se deve reconhecer a percepção como fonte das informações sensíveis que ganharam sentido a partir da vivência do corpo. O mundo, antes de ser inteligível é apenas sensível, ou seja, é cor, textura, odor, sabor, som, temperatura. O autor mostra que existe uma duplicidade na palavra *sentido* e busca o entendimento do sentido dado aos sentidos perceptivos, ou seja, "tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido" (DUARTE JR., 2006, p. 12). Para ele, a palavra *sentido* perpassa por 'constelar-se um bom número de referências à capacidade humana de apreender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado (ou intencionado, [...])'. Propõe o entendimento de *estesia*, tradução literal para o português da original grega estética – *aisthesis*, como um sentido de 'vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente' e a promoção de uma 'educação dos sentidos', isto é, desenvolver e refinar os sentidos, na escola e principalmente no âmbito familiar. Segundo o autor, a modernidade, em seu modo de se construir o conhecimento, trouxe a sociedade a uma crise coletiva, uma crise dos sentidos, com uma percepção especializada e parcializada do mundo e da vida. Afirma Duarte Jr: '[...] é inevitável a constatação de que o estilo moderno de conhecer a realidade e de com ela manter relações tenha atingido um ponto crítico, cuja principal característica parece ser a

sociedade em sua totalidade, de maneira abrangente e com saberes integrados, organicamente transdisciplinares.

D'Avila (2003) e Duarte Jr. (2006) não são os expoentes teóricos desses debates, da ludicidade e da arte como interdisciplinaridade, ou da necessidade de um novo modo de educação sensível à complexidade do mundo, dos conhecimentos e das relações entre tudo de modo transdisciplinar. Mas são catalisadores dos discursos que afloraram no início do século XXI, em função das discussões mais contemporâneas do cenário teórico ocidental. E algumas das novas soluções do século XXI, que vêm sendo apresentadas para melhorar as aulas e motivar os alunos, englobam a inserção de recursos do cotidiano dos alunos, da comunicação, da cultura visual, da Arte, do jogo, recursos de comunicações e tecnologias atualizadas.

Essas propostas aparecem com diferentes ênfases quanto a importância dada a esses 'recursos'. Elas sugerem desde o uso, como recursos didáticos, de apresentação, ilustração, motivação, recreação, vivência/emulação, aproximação, comparação e exemplificação, entre outros; até mudanças paradigmáticas do ensino a partir das lógicas de uma ou outra área do conhecimento. Neste último caso, pode-se citar como exemplo a adoção das lógicas não lineares e hipertextuais da Internet para a construção do conhecimento e até mesmo a completa reelaboração dos processos educativos a partir de propostas transdisciplinares.

A precariedade da formação didática dos docentes e o aumento avassalador da diversidade de tecnologias de comunicação, bem como as tendências educativas

dificuldade em se harmonizar as múltiplas partes e segmentos em que a existência foi partida. Melhor falar-se em crise, crise da modernidade, ainda que a esquizoidia definidora destes tempos modernos já tenha celeremente evoluído para os perigosos limites de uma esquizofrenia (DUARTE JR., 2006, p. 65).’ Essas colocações abrem os sentidos para as conseqüências da crise de modernidade⁵⁶: uma *anestesia* ou a perda ‘do sentido dos sentidos’ em função das rotinas tecnicistas, com seus códigos de dominação, que vêm assimetricamente acontecendo na cultura mundial na primeira metade do século XX e que ora se apresenta rotineiramente, nas atividades diárias, nos meios de comunicação na maioria dos lares. Duarte Jr. evoca a necessidade de um cuidado especial ao abordar tanto a unidade do humano, quanto a sua diversidade conjuntural, e afirma:’ [...] Não se pode, em nome de uma abstrata racionalidade universalista, desprezar os modos peculiares às diferentes culturas, mas é também sumamente pernicioso tomar tais maneiras diversas de existir como absolutamente fechadas em si mesmas e, portanto, como inquestionáveis do ponto de vista de uma razão plenamente humana e universal [...] (DUARTE JR., 2006, p. 121).”

atuais de interdisciplinaridade, ludicidade e aproximação com as linguagens das comunicações sociais, demandam que o professor mantenha-se em constante estado de aprendizado de novas informações e tecnologias. Esses fatores também exigem uma ação em prol do trabalho docente em equipe; a socialização com seus pares em torno de propostas educativas; o acesso a tecnologias e outros recursos na instituição educacional; e a terceirização, a compra, ou ainda a contratação de trabalhos especializados para a realização dos objetos de aprendizagem pela instituição de ensino (e não em pacotes encaminhados pelo governo).

Essa discussão é relevante no contexto da EAD, pois sem essas práticas e vivências a transição do docente para uma modalidade de ensino diferente, fica mais complexa, independentemente do nível educacional no qual se ministrará o curso em outra modalidade. Na EAD, existem uma série de mediações pedagógicas, que exigem uma série de escolhas prévias entre as mediações didáticas possíveis, e que vão afetar as relações entre o docente, o aluno e o aprendizado.

O perfil idealizado do professor atualizado, colaborativo e pró-ativo na escolha e preparação de seu material didático é o que seria desejável para as modalidades de ensino presencial e a distância. Para atuar na educação a distância, junto as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e dinâmicas educativas propostas pela instituição de ensino, o professor poderá ter de ajustar-se a fazer mudanças em sua práxis docente, a começar pela compreensão da existência mediadora de outros sujeitos e de outros modos didáticos na sua prática.

Trevisan (2002) aponta para o confronto entre a educação e a cultura da imagem de consumo pelos meios de comunicação de massa, principalmente nos países capitalistas.

A emergência da cultura imagística está exigindo uma nova forma de reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica, uma verdadeira transformação da Pedagogia e dos cursos de licenciatura, uma vez que essa nova linguagem não é mais tributária do domínio conceitual simplesmente, mas o determina muitas vezes. Como consequência, são abolidos os cânones tradicionalmente aceitos: nas disciplinas passa a imperar uma crise dos referentes válidos, pois os antigos fundamentos da ação pedagógica se esvanecem frente a uma realidade oscilante, mutável e errática. (TREVISAN, 2002)

Segundo o autor, a cultura da imagem, veiculada pelos meios de comunicação, 'solapou' a cultura conceitual, abolindo o discurso moderno de alta e baixa cultura, arte e entretenimento, ao que denomina '*imagens culturais da pós-modernidade*' (grifo do autor). Por outro lado, os modelos de formação historicamente constituídos ainda estão vinculados à formação integral do ser humano, mantendo laços estreitos com a cultura erudita. Para Trevisan (2002), o panorama que mantém estruturada a educação pode ser delimitado pela ausência de uma 'dialética da formação cultural'.

Afinal, o que é ser um professor criativo e criador? O que se espera desse profissional? Que atue como um profissional da televisão, saiba produzir um roteiro de animação ou documentário ou, ainda, que edite seu próprio material didático? Que saiba fazer elos interdisciplinares com profundidade conceitual a partir da cultura visual, da Arte, dos jogos, dos acontecimentos e entretenimentos?

Deseja-se que esse profissional esteja disponível e atualizado no uso criativo das técnicas e tecnologias que poderão estar à disposição; pronto a refletir sobre sua prática e modifica-la para atuar em quaisquer modalidades de ensino; preparado para saber utilizar todos esses conhecimentos para motivar o aprendizado, também espera-se que ele saiba trabalhar em equipe e interdisciplinarmente, que se posicione politicamente frente às demandas e às necessidades, para que mudanças aconteçam dentro das instituições de ensino.

É necessário refletir sobre esse perfil docente ideal em comparação com o quadro de docentes envolvidos no locus. Ainda, lembrando que estes são sujeitos que, em sua maioria, tem formação em Artes. E mesmo a cultura de massa tendo 'solapado' a cultura conceitual, no campo da Arte e do ensino da Arte esse discurso moderno de alta e baixa cultura, permanece bastante sólido e estruturado, até mesmo quando mixada à cultura do audiovisual ou do imagístico, como propõe Trevisan (2002).

A cultura artística, a contrassenso da própria cultura geral, está assim solidificada em função dos processos de mercantilização que a Arte sofreu em toda sua trajetória histórica e do afastamento da Arte dos processos educacionais. A mercantilização incide sobre: a privatização das obras de Arte em museus, galerias, empresas e particulares; o cancelamento do que é arte por especialistas; a

elevação de custos de produção e de aquisição de conhecimento de Arte; e da restrição de acesso aos códigos e técnicas de produção etc. Tudo isso gerou a ratificação da Arte como raridade, manteve e ampliou seu valor de mercado; e preservou a produção dos artistas em nível de 'dom', e não de habilidade e de competência desenvolvidas com processos de ensino e aprendizado.

Dos 'recursos didáticos' elencados acima, a Arte e seus conceitos podem ser considerados um dos campos mais complexos para o acesso social no século XXI, mais que o aprendizado das tecnologias digitais. A Arte está institucionalizada, privatizada, assim como a autoria, e faz parte do mercado capitalista. Dentro da educação do século XX, foi relegada aos aspectos tecnicistas, matemáticos, de motricidade, entretenimento, decoração e endomarketing das instituições de ensino, como mostrado em subcapítulo a frente.

Em alguns recursos didáticos como os jogos, as tecnologias audiovisuais, a Arte, a Cultura Visual etc. têm especializações e aprofundamentos teóricos e técnicos que não são mais possíveis de serem aprendidos em um único curso de formação docente genérico. Por isso o surgimento de grande número de licenciaturas e a aparição deste 'novo' profissional denominado designer instrucional. Será que os docentes estão preparados para usar esses 'recursos didáticos interdisciplinares' ou se incidirá na manutenção e na fragilização de alguns conteúdos em detrimentos a outros?

É preciso considerar que, não é o uso da Arte como conteúdo que tornará o professor criador e criativo. É importante que o professor saiba buscar conteúdos interdisciplinares onde quer que existam; trabalhar colaborativamente; produzir conteúdos interdisciplinares e lúdicos, caso não estejam disponíveis; conhecer diversos recursos e linguagens tecnológicas e estéticas para produzir ou ajustar esses materiais às condições técnicas de exibição existentes para os alunos nas instituições de ensino; e organizar todo esse 'conteúdo' de forma motivadora.

No caso da Arte, como mobilizadora da ludicidade nas diversas disciplinas, seria fundamental que houvesse uma maior presença dessa formação nas grades de todas as licenciatura, ou a presença de um professor especialista em Arte nas

equipes pedagógicas das escolas e dos cursos, que participasse do planejamento pedagógico e do apoio específico, de modo que fosse criada uma valorização desses conhecimentos e das produções humanas pela interdisciplinaridade, e não, uma maior estereotipação de seus conceitos.

Enfim não são as TICs ou a Arte que levam à interdisciplinaridade, mas a própria forma orgânica em que se dá a existência humana. A disciplinarização dos conhecimentos não tem dado mais conta de desvendar, nos processos de ensino, a complexidade das relações entre os saberes. Se a Arte potencializa as ações educativas por ser expressão estética humana. As TICs potencializam o uso e a necessidade de ações interdisciplinares por sua essência de mixagem de mídias – mixagem de processos perceptivos e, alguns, bastante imersivos – pela amplitude de pesquisas (dados e informações) que permite, gerando novos comportamentos e modos de aprendizagem (LINS, 2008).

Ser um docente criativo e criador é saber articular conhecimentos acadêmicos, midiáticos e culturais na sua prática didática. Isso gera a necessidade de se refletir criticamente sobre quais são os modos e os meios didáticos de ser professor, bem como sobre sua formação e sua atualização. É uma transformação em andamento no fazer docente que emerge da disponibilidade das TICs, dentro de uma conjuntura que oferece: conteúdos ideológicos diversos e díspares; oportunidades mercadológicas de consumo com discursos geradores de perfis e estereótipos; e acessibilidade a explicações diversas sobre o mesmo assunto.

Como se aponta acima, nas especializações da sociedade também se percebe a especialização das mediações do ensino: fala-se acima da mediação pedagógica e da mediação didática. A mediação pedagógica tem sido mais utilizada para a mediação dos sujeitos docentes em interlocução com os alunos, nos modos de diálogo, nos modos de apresentação de si e dos conteúdos.

A proposta que D'Ávila (2013) traz à tona é o entendimento, pelo docente, do conceito de mediação didática que ela apresenta a partir dos estudos de Yves Leonir. Segundo a autora esse conceito é fundamentado a partir da mediação cognitiva de Vigotski. O conceito de mediação em Vigotski, segundo a autora,

pressupõe uma ação mediadora didática anterior ao aprendizado, a ação mediadora didática é a base do desejo de saber e de aprender do aluno ou do sujeito. O conceito de Yves Leonir de mediação didática está diretamente ligado ao ensino, à processualidade do ensino-aprendizagem.

A mediação didática (D'ÁVILA; VEIGA. 2003, p. 19-20) é um sistema de regulação (organizador e formalizador) dos objetos de ensino, determinando-lhes uma estrutura exterior e tornando a informação um objeto desejável à aprendizagem. Sua função é estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem, e isso depende, da relação psicopedagógica entre professor e alunos e da relação didática, disciplinar e interdisciplinar, do professor com os objetos do conhecimento.

A proposta acima difere das ideias propagadas do 'aprender-a-aprender'. O 'aprender-a-aprender' é uma conduta pessoal de constante atualização que serve ao estudante e ao professor, em que cada sujeito deve continuar atualizando seus conhecimentos. Para isso, é necessário perceber-se e conhecer-se, de modo a manter-se motivado e ampliar sua produtividade enquanto aprendente por toda a vida, e introspectar os conceitos de aprendizagem autônoma e crítica. Portanto a mediação didática precede as mediações pedagógicas, e fazem parte das mediações do ato de ensinar. Esse entendimento coloca que há também as mediações do ato de aprender, que não serão abordadas nesta tese.

3.2.3 Os novos cargos e encargos docentes: especialistas

O isolamento epistemológico docente leva a outra questão: a especialização. O trabalho docente está cada vez mais especializado, em todas as modalidades de ensino. Na EAD, o trabalho docente foi segmentado em: produção de material didático (ou produção de conteúdo); planejamento e docência em aula; acompanhamento e orientação de outros professores; e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos entre outros fatores. Essa não é uma realidade só da EAD nos níveis educacionais técnicos e superiores, é também uma realidade da educação básica.

A criação dos diversos cursos de licenciatura é consequência das especializações das ciências e das sociedades, que, ao se desenvolverem, provocam desde divisões e sobreposições de campos de pesquisa até a formação de novas profissões, além do ingresso de novos saberes na educação. A especialização é, portanto, resultado do desenvolvimento da humanidade.

Isso não impede que o professor seja criativo e criador. Entretanto as tendências atuais da educação tem mostrado que a criatividade está na interdisciplinaridade entre os especialistas e no trabalho em equipe. O professor criativo é aquele que sabe articular-se, didática e interdisciplinarmente, usando os recursos possíveis ou disponíveis para sua prática docente. O professor criador é aquele que 'inventa' soluções onde aparentemente não há outros modos de apresentação ou atuação. De toda forma, é necessário um retorno ao trabalho em equipe, pois até mesmo os professores são sujeitos especializados e limitados em sua formação. E, em função dos tempos de planejamento e docência e da variedade de teorias e técnicas, é necessário agregar outros sujeitos especializados que possam auxiliar na produção dessas soluções em nível institucional ou de modo terceirizado.⁵⁷

Duas consequências perceptíveis da formação docente no Brasil no século XX e das múltiplas especializações são seus movimentos contrários:

- A individualização e a especialização na formação de equipes de apoio pedagógico e técnico-científico. Mesmo que nessas equipes não existam professores de Artes, a existência de um apoio técnico-científico entre os docentes ratifica que a interdisciplinaridade do conhecimento humano está acontecendo e alterando os limites da especialização ao máximo, bem como recolocando os sujeitos em necessidade de trabalho em equipe para supressão das dificuldades. Os professores especialistas⁵⁸ atuam no suporte aos professores com formação generalista, quando estes precisam de apoio específico. As soluções são implantadas, ou não, de acordo com as

⁵⁷ Os aspectos mediadores e contraditórios da especialização são tratados no quadro teórico, fundamentados em Marx e Mészáros.

⁵⁸ Não se trata do professor especialista da UAB. Mas professores licenciados em cursos especializados (por exemplo: Química, Biologia, Artes) que dão suporte aos docentes com formação mais generalista (por exemplo: Pedagogia).

necessidades de cada instituição. É uma institucionalização funcional que se contrapõe ao planejamento integrado e à vida comunitária acadêmica proposta por Vigotski.

- A necessidade de profissionais especializados em planejamento didático e que saibam articular psicologia educacional, produção e uso de mídias e tecnologias para o favorecimento e motivação da aprendizagem. Esse profissional que já existia em outros países e na indústria de material didático brasileira, passa agora a ter reconhecimento funcional no Brasil com a profissão de designer instrucional⁵⁹. Sua emergência nas equipes pedagógicas se dá pelo custo de aquisição dos pacotes de material didático prontos e pela inadequação desses materiais às realidades locais. Entretanto, a não delimitação do que exatamente faz um designer instrucional no Brasil, ou quais conhecimentos/formação deve ter, corrobora para manter esse espaço de trabalho cheio de incertezas, assim como ainda gera um estranhamento sobre qual é o resultado do trabalho desse profissional ou sobre como ele participa da equipe pedagógica de uma instituição educativa.

Mas o que é e o que faz um designer instrucional ou uma equipe de design instrucional? De fato, a produção de mídias educativas é, em si, um espaço de estudos e experimentações a partir de cada proposta educativa e contexto dado. E as soluções são engendradas de maneira particular, a partir dos recursos de comunicação disponíveis, do corpo discente, do corpo docente, do corpo técnico e acadêmico na produção, das verbas e dos tempos de produção, além, é claro, das legislações e regulações locais e globais. É, portanto, um sistema produtivo complexo.

Enquanto aqui no Brasil o Design Educacional parece ser uma novidade, essa área de atuação no mercado educacional de outros países é bem mais antiga. O termo tem sido traduzido do inglês de forma aligeirada, o que gera uma série de 'abstrações' ou 'aberrações' em torno da real finalidade da função, entre elas a ideia de que se trata de um webdesigner (profissional especializado na produção de websites, já que na atualidade os ambientes digitais de aprendizagem são baseados

⁵⁹ Vide discussões propostas na tese Sondermann (2014) e na dissertação de Pereira (2011).

em tecnologia 'web'). Em verdade, há uma tradução aligeirada e mal empregada, a partir do idioma inglês, que sugere que design é desenho.

Design é desenho, mas desenho técnico, ato de elaborar o planejamento e as planificações de projetos. Design assume significados como projetar, desenhar; planejar, engajar-se em, bolar plano; desenho, esboço; propósito, objetivo. Corrobora o termo inglês e, acima de tudo, o fundamenta a tradução vinda do idioma alemão, e sua íntima e histórica ligação com as escolas de Design, em que o significado do termo design é 'projeto'. Ainda no latim o verbo 'designare' significa mostrar; encontrar; achar. Os mesmos significados são aplicáveis para o termo 'designo' em latim.

Seguindo a etimologia da expressão, chegou-se ao termo instrucional. '*Instruo*' em latim significa instruir. No Inglês '*instruction*' é educação, e '*instructional*' significa educativo. No Brasil, o termo instrução tornou-se sinônimo de processos formativos tecnicistas, acríticos, pouco dialógicos, com processos avaliativos quantitativos, em função das diretrizes educacionais implantadas nas décadas de 1970 e 1980, sob o regime de governo militar.

Então o termo designer instrucional⁶⁰, que numa tradução direta pode ser entendido como: planejador educativo, com funções de projetar, desenhar, elaborar, propositar, objetivar e avaliar as ações educativas propostas para (e com) os meios educativos existentes para o perfil de aprendizagem dos alunos de um curso ou instituição. E esta é a função da pesquisadora no locus.

Sondermann (2014) discute e apresenta conhecimentos inerentes à função do designer instrucional (educacional) nas equipes de EAD. Discorre sobre o histórico

⁶⁰ O termo Design Instrucional não é novo, ganhou ampla repercussão no Brasil com a publicação das pesquisas de Andrea Cristina Filatro (Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3218172587720249> Acesso em 28 Out. 2015). Segundo a autora: "Em um nível macro, o *design* instrucional é compreendido como o planejamento do ensino-aprendizagem, incluindo atividades, estratégias, sistemas de avaliação, métodos e materiais instrucionais. Tradicionalmente, tem sido vinculado à produção de materiais didáticos, mais especificamente à produção de materiais analógicos. Com a incorporação das tecnologias de informação e comunicação, em especial a Internet, ao processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessária uma ação sistemática de planejamento e a implementação de novas estratégias didáticas e metodologias de ensino-aprendizagem." (FILATRO, 2004, s.p)

do surgimento da função, sua regulamentação no país, os principais embates com o nome 'design instrucional', os saberes necessários à função, e sua regulamentação no mercado de trabalho do país. A autora afirma que:

No Brasil, Designer Educacional é uma profissão incipiente conforme foi dito anteriormente. Seu objetivo é promover reflexões acerca do planejamento cuidadoso para a educação independente da modalidade de ensino. Com a grande expansão da Internet, a experiência deste profissional no uso de Tecnologias da Informação e Comunicação em diálogo com o professor e especialistas em diferentes áreas de conhecimento, pode oferecer pistas para promover a criação de recursos educacionais, pautados em práticas pedagógicas inclusivas efetivas e/ou que minimizem as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. (SONDERMANN, 2014, p. 56-57)

Nobre (2013, p. 91-92) apresenta, em sua tese, as diversas funções que um docente pode vir a assumir dentro de um curso EAD e aponta a função do designer instrucional como uma delas. Conforme indica a autora, no Ifes do estado do Espírito Santo, a descrição do perfil do profissional é a seguinte:

Designer Instrucional – professor preferencialmente do Ifes, com mestrado ou doutorado em área específica relacionada ao curso ou em Educação. Tem a função de garantir que o material didático tenha uma interface de comunicação adequada ao projeto pedagógico do curso. Dentre as suas várias atribuições, destacamos: apoiar os professores conteudistas no planejamento da disciplina e na produção do material didático; garantir que o material didático tenha interface de comunicação adequada ao projeto pedagógico do curso e de acordo com as orientações da Coordenação de Produção de Material do Cead; estudar e apresentar diversificados meios tecnológicos (mídias, *softwares*, objetos de aprendizagem, vídeo conferência, *web conferência* e outros) que venham contribuir com a melhor forma de aprendizagem pelos alunos, estimulando o uso desses meios etc. (NOBRE, 2013, p. 91-92. *grifo da autora*)

A dissertação de Pereira (2011), localizada a partir do banco de teses da Capes, atenta para alguns aspectos dessa relação com o design educacional. Pereira (2011) tem formação em Letras e produziu uma pesquisa intitulada: "O designer educacional e as competências profissionais: influências na seleção de recursos multimidiáticos", em que busca refletir sobre como o designer educacional escolhe um recurso tecnológico por sua adequação didática. Afirma (p. 59) que:

[...] o designer educacional começa seu trabalho pelo levantamento de necessidades, o que o leva a discutir com conteudistas, *webdesigners* e programadores, como será possível desenvolver uma solução educacional que acolha tais necessidades em termos de conteúdo/atividades, recursos

mediáticos mais apropriados e configuração do ambiente virtual de aprendizagem.

Em suas conclusões, Pereira (2011) aponta percepções de que a função é exercida como um trabalho temporário, que e há um grande nível de experimentação e intuição nas escolhas das mídias e que não se percebe fundamentação teórica e técnica nessas decisões.

Não há um perfil de competências e habilidades fechado para esse profissional. Cada caso, equipe e disponibilidade de profissionais faz deste ou daquele sujeito um possível designer educacional a ser alocado em um curso ou instituição. O que permeia a profissão é uma base (não coesa) de conhecimentos interdisciplinares que favorecem a entrada no campo, como: facilidade de trabalho em equipe; conhecimento da área do curso; habilidades em gestão de produção; conhecimentos em educação; conhecimentos e habilidades em NTICs, comunicação e design.

Enfim, o designer educacional é uma das funções mediadoras de alto impacto nos modos de apresentação das imagens educativas nos cursos, pois tem poderes decisórios instituídos junto aos processos produtivos da EAD. A figura do designer educacional é, também, responsável pela elucidação (explicação, ajustes de produção, solução emergencial) das contradições e conflitos mais eminentes no processo de produção dos materiais didáticos das disciplinas. É o sujeito que rege o modo de operacionalização do processo produtivo desse material dentro do curso, sendo ele próprio gerador de conflitos e contradições, quando exerce funções de cobranças e correções processuais. E, ainda, é aquele que a partir das TICs e dos modos de produção de mídias educativas, busca auxiliar (ou impor, dependendo dos modos de trabalho das instituições produtoras de material) os docentes no seu planejamento e na implantação das disciplinas.

Durante a revisão de literatura, verificou-se que as questões mais abundantes sobre EAD encontradas nos repositórios⁶¹ tratam sobre: formação do docente (professor

⁶¹ Repositórios pesquisados para a revisão de literatura para a Qualificação I: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Sistema de Catalogação das Bibliotecas da UFES; Revista Brasileira de Pós-Graduação (Capes); Banco de teses da Capes; Repositórios de artigos das reuniões nacionais da Associação Nacional de

especialista) dos cursos EAD para lidar com as TICS; transposições das metodologias de ensino-aprendizagem do presencial para a EAD; relatos históricos e experiências de criação e/ou participação em cursos EAD, nas funções de gestor, professor, tutor e aluno; e mediação pedagógica.

Neste último caso, em sua maioria, a mediação desvelada é sobre os modos pedagógicos de sujeitos, mormente os docentes (professores especialistas) envolvidos no processo de ensino da EAD no ato *em si* de ensinar. Mas também constam dissertações e teses sobre mediações pedagógicas pelos tutores e pelos alunos. Ainda sobre EAD, é interessante notar que alguns repositórios não cadastram o termo educação a distância, tendo como substituto o termo ensino a distância.

Sumariamente, percebe-se a predominância das temáticas sobre a necessidade de formação do docente para as TICs e sobre as mediações pedagógicas, revelando dois aspectos da EAD que são relevantes e à esta pesquisa. Um primeiro aspecto é que o ensino presencial nas universidades não tem propiciado aos docentes o desejo (ou a necessidade) de atualização tecnológica nas TICs para suas aulas presenciais. O aprendizado das novas tecnologias entra no cotidiano docente inicialmente como forma de atender demandas administrativas e, depois, como forma de atualização e digitalização de práticas.

Como consequências novas metodologias ou práxis de ensino e aprendizagem não tendem a aparecer como resultados de pesquisas nas rotinas acadêmicas, assim como nos artigos e produções acadêmicas. Dá-se destaque ao meio tecnológico e não a método ou à práxis. Nota-se que ainda se faz um uso bastante tradicional em termos de possibilidades didáticas, assim como de tecnologias educacionais disponíveis nas salas de aula, fato que incide diretamente na EAD e no lócus pois há professores muito arraigados aos métodos de ensino mais tradicionais da modalidade presencial.

Ainda, percebe-se que a partir dos repositórios pesquisados, surgem discussões utilizando os termos: mediação semiótica, mediação pedagógica⁶², mediação didática e mediação. Dos trabalhos científicos encontrados, grande parte é sobre os estudos em mediação semiótica são a partir de Vigotski. Surpreendentemente a abundância desses trabalhos vem demonstrar que existe a necessidade premente de ampliar os modos e espaços de diálogo entre os sujeitos da educação, de modo síncrono e assíncrono, em encontros ou por mídias.

Esses trabalhos reafirmam, ainda, que somente os materiais didáticos não dão conta da dialogicidade necessária à formação em nível superior e fazem ressurgir a necessidade do “docente”, sujeito humano e contextualizador, como mediador das possibilidades de interlocução pedagógica para a construção do conhecimento dos alunos. Se isso é notado na educação presencial, nos modos de atuação docente adotados da EAD é uma situação premente, pois a docência tem sido fracionada e especializada em uma diversidade de funções.

⁶² Tem-se notado que o conceito “mediação pedagógica” vem assumindo a forma de ‘diálogo necessário entre o professor, que planejou as disciplinas e as atividades, com os alunos’, seja por AVAs, por meios de comunicação outros externos aos AVAs, ou por encontros presenciais. A mediação pedagógica – conceito em Vygotsky – acontece por meio dos sujeitos sociais, investidos ou não na função docente. É um outro que ensina de maneira presente, a distância, ou ainda, oculto nos complexos e nos produtos sociais. Esse diálogo é pesquisado a partir do conceito de dialogismo em Bakhtin, proposta em que o diálogo não é sempre consensual, mas é fundamental às relações de ensino aprendizagem.

4 IMAGEM DIDÁTICA: EDUCAÇÃO COM ARTES E COM IMAGENS

Pela ótica de designer educacional, neste capítulo elaborou-se um estudo dialógico para a definição e conceituação das categorias de análise do processo produtivo de imagens para a EAD, a partir das situações vivenciadas no locus. Este estudo tem o intuito de apresentar uma estrutura de categorias mediadoras próprias ao processo de produção de imagens didáticas passíveis de propor uma análise das situações ocorridas na Licenciatura em Artes Visuais – EAD/UFES/UAB.

Objetiva-se com este capítulo apresentar as categorias que emergiram como mediadoras no locus, discutir sua abrangência e seu modo de atuação na sociedade e no objeto de estudo ‘imagem didática’ para a Licenciatura em Artes Visuais - EAD. A nomenclatura das categorias surgiu, em sua maioria, de verbos recorrentes na descrição do locus e dos casos estudados, que ganharam substância por se destacarem como instâncias definidoras do processo de produção de imagem didática. As categorias identificadas aparecem no texto da tese, nos capítulos 5 e 6, identificadas em *itálico*.

Apresenta-se, primeiramente, as categorias de análise, sua conceituação e fundamentação para, no capítulo seguinte, relatar e demonstrar como essas categorias agem no locus, mediando os processos produtivos de materiais didáticos imagéticos. As categorias de análise poderão ser percebidas na descrição do locus, entretanto aparecerão com mais ênfase nos estudos analíticos, nas questões que permeiam a produção de material didático e que, de alguma forma, a determinam. Serão percebidas, nos relatos e na descrição do locus como atuam as mediações tecnológicas, pedagógicas, institucionais, políticas, jurídicas etc. e as contradições também inerentes ao campo de pesquisa.

Segundo Cury (2000), “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade.” Portanto, as categorias que são propostas a seguir foram percebidas

tanto nos estudos teóricos históricos do tema geral “imagem didática”, quanto foram transformadoras dos processos de produção de imagens didáticas no locus.

Desde logo observe-se que as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa.

As categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política. Portanto, a exposição formal que se segue só tem sentido enquanto instrumento metodológico de análise, ligado à prática educativa e no contexto de um tempo e um lugar determinados.

As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaborada a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos. Pelo contrário, *síntese de múltiplas determinações* (Marx, 1977 a: 218), está em constante movimento e expansão. Por isso é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesquem de realidade e movimento. (CURY, 2000, p. 21, *grifo do autor*)

As categorias emergem dos estudos e da empiria e, como são baseadas no conceito de mediação, são transformadoras do processo e, conseqüentemente, particularizadoras do objeto final que está sendo produzido.

Ao longo do trajeto da pesquisa, iniciou-se o trabalho de elencar e dialogar com essas possíveis categorias de análise, ainda sem precipitar seu estudo nas imagens didáticas da Licenciatura em Artes Visuais – EAD. As categorias foram sendo dialogadas, analisadas e renomeadas, à medida que foram sendo analisados os casos ocorridos no locus durante o período da pesquisa.

A partir de uma série com mais de 20 (vinte) conceitos iniciais, os quais foram denominados para a pesquisa de ‘substantivações particulares’⁶³ da imagem didática, iniciou-se um diálogo com os referenciais teóricos da pesquisadora e com os estudos analíticos. Buscou-se por meio desta pesquisa verificar a existência de um complexo de mediações, que emergem a partir do campo teórico e das vivências de trabalho como professora e designer educacional e que particularizassem o produto final, o material didático imagético.

⁶³ Pois não são adjetivações da imagem didática, são termos substantivos ou que dão substância à categoria de análise.

Foram importantes referências para este estudo: os autores fundamentais do materialismo dialético, Marx e Engels, quando afirmam a valoração (dar valor, valorizar, valorar) dos produtos do trabalho humano e do trabalho especializado; as diversas contribuições de Vigotski no campo da psicologia e da educação; Lukács, quando reitera a existência conceitual da materialidade criadora mesmo quanto transformada em outros objetos, e das categorias que propõe para o estudo da estética; e, Benjamin quando estabelece a perda e o ganho de valor (aura) às Obras de Arte a partir de sua reprodutibilidade, além de instigar a um debate sobre os valores de culto, exibição e eternidade a partir das relações humanas com as Obras de Arte.

Outros autores da área dos estudos em imagens que também colaboram com este estudo reflexivo são: Santaella e Nöth (2005), quando de seu estudo sobre 'os três paradigmas da imagem' as três 'eras' ou 'modos' de produção de imagens pela humanidade (a manufatura, o analógico (mecânico) e o digital); Kossoy (2007) quando discute os tempos da história nas imagens fotográficas; Flusser (2002), que lembra a todos os instantes que as imagens são construções sociais plenas de ideologias, que a permeiam desde as concepções mais profundas do autor até ideologias dos instrumentos utilizados para fazer e para veicular as imagens.⁶⁴

É possível perceber esses autores nas categorias criadas, seja por sua negação ou crítica, seja por sua aceitação, inspiração ou participação na concepção, mesmo que não estejam diretamente citados. De toda forma, não se pretende encerrar todas as características didáticas das imagens em categorias nesta tese. Algumas ficarão para outros estudos. Apresenta-se aqui algumas delas, que foram recorrentes e relevantes no estudo de caso proposto. As categoriais de análise – subjetivações particulares – estão organizadas em três grupos, em função de sua abrangência no processo de planejamento didático e produção do material, referem-se às questões mediadoras da imagem *em si*; às questões do processo produtivo de imagens aplicadas a outros produtos; e às mediações a partir da escolha e/ou definição de uma imagem como imagem didática.

⁶⁴ Conceito estudado em LINS (2008)

4.1 IMAGEM

Para essa tese, e ao longo das pesquisas em Lins (2004; 2008) e das práticas e estudos como docentes nas modalidades de ensino presencial e na EAD, foi possível elaborar uma síntese conceitual sobre o termo imagem com quatro entendimentos basilares apresentados a seguir:

O primeiro entendimento do conceito de imagem é que toda imagem é um simulacro visual bidimensional produzido pelo cérebro humano a partir de seus sistemas ótico e neural. O que gera essa imagem está no mundo, em forma de matéria são os elementos possíveis de refletir luz ao sistema ótico humano⁶⁵. Essa é a forma original, natural e orgânica da imagem, o que se vê, considerando:

- a) Original – A imagem origina-se de uma luz refletida sobre as matérias. Este reflexo luminoso incide sobre o sistema ótico, criando uma forma de percepção que permite aos seres humanos se relacionarem com os ambientes iluminados. Essa é a origem da imagem.
- b) Natural – Como possível à natureza do ser humano, mesmo sem a cultura social e de produtos sociais, é característico da espécie humana a possibilidade de ver um dado espectro de luz. Portanto a imagem é resultado de uma capacidade natural.
- c) Orgânica – Pois é resultado de um processo do organismo humano, que transforma luz em imagem.

O segundo entendimento acontece após a percepção humana da luz e sua transformação em imagem. Essas imagens podem ser guardadas na memória e podem gerar outras imagens, criadas mentalmente a partir das vivências e dos repertórios visuais. Essas imagens permanecem simulacros, pois não são mais percepção do reflexo de luz sobre a materialidade, mas tornam-se memória e imaginação. São registros mentais. São consequências do processo de percepção e cognição e estão 'armazenadas' nos sistemas neurais humanos. Essa imagem

⁶⁵ Uma grande parcela dos animais pode perceber a luz e vivenciar aspectos visuais a partir de suas possibilidades orgânicas, também produzem os seus simulacros e suas 'linguagens' visuais. Mas, nesta tese, trata-se do humano.

simulacro é uma forma orgânica, sistêmica e subjetivada imagem, que faz parte do repertório imagético de cada indivíduo.⁶⁶

- a) Orgânica – Pois é resultado de um processo do organismo humano a partir da percepção da reflexão da luz e ainda pertencente ao domínio desse organismo e seus sistemas.
- b) Sistêmica – Pois depende de uma série de sistemas orgânicos para ser acessada ou criada dentro da mente do sujeito.
- c) Subjetiva – Pois sofre influência das subjetividades dos sujeitos: valores morais, éticos, estéticos etc., que são desenvolvidos a partir de vivência com o seu mundo social.

O terceiro entendimento é de que existe um tipo de imagem que surge a partir da produção intencional de registros visuais. São imagens que podem ser vistas pelo ser humano retroalimentando os outros dois entendimentos e os complexificando. Com os desenvolvimentos social e cultural do ser humano, desenvolveram-se, também, habilidades para o desenvolvimento de instrumentos, gestos e técnicas que lhe permitam inferir sua vontade nas coisas do mundo, modificando-as, produzindo marcas visuais dessa inserção da vontade. São registros imagéticos intencionalmente produzidos.

Aqui surgem as primeiras imagens como são exibidas hoje⁶⁷. Essas não são imagens do universo natural, são produções humanas inferidas no mundo social pelo ser humano. E essa imagem é autoral, artificial, processual, objetiva e social.

⁶⁶ Ainda nesse segundo entendimento, deve-se ter atenção a duas derivações do termo imagem a partir do campo da linguagem: 1) A apropriação da palavra “imagem” para se referir à outras formas de memorização de sentidos perceptivos não relativos à visão. Nessa forma, imagem refere-se a ‘um registro’ subjetivo na mente humana, não necessariamente visual. O termo tem sido usado para referir-se à imagens auditiva, sensorial, visual etc. Nesse contexto, as imagens auditivas são em si memórias auditivas/sonoras; imagens táteis são memórias táteis; e assim por diante. É importante frisar que um odor pode nos remeter a uma memória visual, assim como uma imagem pode nos remeter a uma memória sonora ou tátil, pois percebe-se o mundo com todos os sentidos atuando conjuntamente. Entretanto, a correlação acontecerá se tivermos um repertório de vivências com essas percepções simultaneamente ou interligadas por outros motivos. Afirmar que todas as memórias possam ser chamadas de imagens, em nosso idioma, parece denotar que sempre se está atento visualmente ao se ter uma percepção sensorial.2) O uso metafórico das palavras do cotidiano visual para outras significações. São trocas de expressões como: ter foco por ser objetivo; ver por perceber (ouvir, sentir, cheirar) etc. Nesse caso, pode-se atribuir ao universo do visual uma amplitude que não é sua.

⁶⁷ Independentemente do tipo de produção de imagem. Vide Santaella e Noth (2005), a Imagem, Capítulo 11.

- a) Autoral – Pois depende que um ou mais sujeitos transformem matérias para criá-la.
- b) Artificial – Pois não é dada naturalmente (na natureza); é, pois, artifício humano sobre os materiais disponíveis.
- c) Processual – Pois necessita de processos complexos: técnicas e códigos para cumprir sua existência, inclusive dos sistemas orgânicos.
- d) Objetiva – Pois é objeto, externo à mente humana e, socialmente compartilhável. É uma síntese objetificada que cumprirá uma função em sua criação, seja de expressão; seja de comunicação.
- e) Social – Apesar de ser síntese subjetiva de experiências pessoais, Essas experiências eminentemente sociais traduzem-se em vivências pessoais, compartilhadas com outros sujeitos da sociedade e sob influência desta sociedade. E, sendo arte materializada, pode tornar-se produto, por ter valor-de-uso social, ou mercadoria, quando tem valor-de-mercado.

Portanto, compreende-se que as imagens são criações subjetivas humanas, objetivadas por meios de produção possíveis aos seus tempos históricos e localidades, carregadas de sentidos historicamente construídos nas sociedades e hibridados ao longo de suas histórias particulares.

E, como quarto entendimento, compreende-se que imagens didáticas são imagens objetivadas para fins pedagógicos (educativos), portanto para fins político-pedagógicos e instrumentos ideológicos – que vão estabelecer (fortalecer) os modos de produção de uma sociedade. Mas há uma máxima a se refletir: ‘toda imagem didática é educativa, mas nem toda imagem educativa é didática’.

Compreende-se que são imagens educativas⁶⁸ os recursos visuais produzidos com elementos diversos das linguagens visuais e outras linguagens, utilizado para auxiliar na produção de sentido, no processo de cognição de outrem. Assim sendo, este novo produto ‘imagem’, em um contexto educativo, formal ou informal, favorecerá o percurso cognitivo a ser aprendido, transformando informação em conhecimento para esse sujeito. Ora, assim sendo, toda imagem possui a

⁶⁸Retoma-se as discussões do que é imagem a partir dos estudos anteriores (LINS, 2008)

potencialidade de ser educativa. Para ser utilizada em processos educacionais basta estar contextualizada em um processo em que exista algo a ser ensinado e alguém apto a fazer uma compreensão da mensagem.

Entretanto, a adjetivação 'didática' dá à imagem a característica de ter sido instituída como 'meio de informação' e 'informação *em si*' de forma planejada para o ensino, tornou-se material didático. Lembrando que à didática estão vinculadas ações e pesquisas de psicologia da educação, planejamento e desenvolvimento das aulas/cursos, avaliação da aprendizagem etc.

Como meio de informação, a função da imagem é 'levar ao conhecimento de alguém', portanto a imagem é mídia educativa (ou instrumento midiático para a educação). E, como informação *em si*, é ativa no processo de transformação dessa informação em conhecimento pelo processo cognitivo de cada sujeito, mediado pelo social. É, ainda, recurso educativo idealizado para auxiliar no processo de dado conhecimento.

Os adjetivos "educativo", "didático" e "pedagógico" dizem do modo que essa imagem está contextualizada num processo de construção de conhecimento. Os estudos para definir o conceito de imagem vêm sendo feitos ao longo da experiência de trabalho e estão descritos em Lins (2008, 2004). Na época partiu-se da pergunta: Por que não tem imagem na EAD? Caminhou para a pergunta: por que esta imagem na EAD? E, agora, chega-se a: o que interfere no percurso da imagem para esta ser didática? Após esse percurso, enfim, foi possível constituir, descrever e propositar as categorias a seguir.

Buscou-se em Lins (2008) fazer uma breve historicização da imagem, retomada nos estudos de doutorado, a partir dos indícios da história da Educação e das Artes. Produziu-se uma história própria da imagem como produção humana, sem qualificá-la ou classificá-la pela sua estética ou por sua função social. Com intuito de vincular a imagem a outras histórias, às leis, aos modos de produção e aos modos de ensino.

Na história, a imagem sempre está vinculada a uma forma de educação, ou a rituais de posse e magia, ou a modos de ser e estar na sociedade. Seja imagem decorativa, seja evocativa, seja produção estética, a imagem deixou rastros inequívocos da evolução e da complexização das sociedades, e serve até os dias de hoje para estudar, admirar, rechaçar e até evocar esses modos de vida e suas ideias. O caráter visual realístico e a linguagem '*naturalizada*' desses registros humanos sobre – e com – as matérias permitem que a imagem (e a Arte) configurem-se como modos de conhecer ou (re)conhecer algo, sejam, portanto, educativas.

Entretanto, imagens não são de toda essência pedagógicas ou didáticas. Podem ser pedagógicas, intencionalmente ou não, sejam imagens naturais, sejam sociais. Pode-se aprender apenas observando a natureza, uma obra de arte, um desenho, uma fotografia, um vídeo, uma animação, uma peça de teatro etc. Então o que torna uma imagem pedagógica? A resposta é estar em um processo de ensino ou de aprendizado e ser o elemento mediador (transformador) de uma informação para um conhecimento.

Ao se pensar em termos históricos e nas discussões sobre a função das imagens em períodos ancestrais, pode-se afirmar que nunca haverá certezas sobre a função da imagem ou por que foram criadas, há apenas hipóteses. Entre essas hipóteses estão as de que eram usadas para atividades mágicas, para a posse ou reverência da caça; que eram meios pedagógicos para o grupo; que eram registros históricos de um grupo social; que simplesmente eram produzidas como expressão das vivências e do cotidiano; ou ainda uma mistura dessas e outras necessidades. Isso nunca ficará claro. O que se extrai da imagem é uma *dialogicidade*⁶⁹ possibilitada pela comparação de seus registros gráficos/estéticos com outras sociedades ou mesmo dentro de uma mesma sociedade.

Essas mesmas imagens ancestrais, se pensadas nelas como recurso didático do tempo presente, possibilitam aprender e ensinar sobre a vida pré-histórica, sobre as possibilidades técnicas e estéticas de registro de uma época e de um grupo social. A

⁶⁹ Ver conceito de Dialogicidade no subapítulo 4.3.

imagem é acessível a todos os que podem percebê-la, e essa é a grande diferença para um texto escrito, do qual partes ou o todo podem nunca ser compreendidos em função do desconhecimento do código usado.

A imagem tem em si, como característica unívoca, uma grande potencialidade de entendimento, mesmo abstrata, parcialmente construída (ou destruída), danificada, etc. Essa potencialidade de diálogo, que nela está virtualizada, é dada pelas diversos aspectos característicos de sua produção técnica e das escolhas estéticas, por seus materiais, métodos constitutivos, modos autorais e regulações proprietárias.

A possibilidade de gerar diálogo com quaisquer outras culturas é uma das características intrínsecas à imagem e que dá a essa produção humana ares educativos. Existe uma quintessência particular para tornar uma imagem didática? Algo que se possa dizer como: “- Nessa imagem existe algo que lhe dá um caráter a mais que outra imagem ou meio de informação?”

Concluiu durante os estudos que a imagem é didática a partir do momento que é planejada para ser material de estudo pelos alunos, planejada pelo docente. Com isso, partiu-se para uma nova pergunta: Quais aspectos mediadores do processo de produção de imagens didáticas alteram-lhe suas características? Esses aspectos são mediações que atendem a todos os sujeitos ou há mediações de onde surgem contradições epistemológicas ou antagonismo de classe nesse processo? Para responder a esses questionamentos fez-se necessário refletir dialogicamente sobre vários aspectos da imagem em si, da imagem didática e do processo de produção da imagem didática, assim como sobre quais são suas possibilidades (ou potencialidades/virtualidades).

Ainda, foi preciso verificar se esses aspectos são categorias para um fazer analítico do processo de produção da imagem didática, tanto para objetivar o seu uso em um material didático; quanto para estudar o seu uso quando já pertencente a um material educativo. As categorias de análise não se encerram em si, são apenas parte das categorias elencadas e rascunhadas inicialmente pela pesquisadora, e que serão tratadas em estudos futuros, as subjetivações particularizadoras.

Portanto, o estudo que se apresenta a seguir busca estabelecer alguns aspectos mediadores, sem a intenção de exauri-los ou de torná-los ‘metodológicos’ – doutrinários –, sem preconizar seu uso por todos e para todos tipos de análise de processos de produção de imagens didáticas. Buscou-se verificar se há categorias de análise que poderiam classificar melhor uma ou outra mediação e contradição como expressiva na transformação de uma imagem – ou ideia – em imagem didática produzida.

Estuda-se como essas categorias de análise se estabelecem como forças imperativas (ou determinantes) sobre as ações dos sujeitos, que se movem no campo de suas potencialidades, mediando os processos, tomando decisões por meio de seus posicionamentos políticos-ideológicos, que por sua vez transformam os processos e os produtos finais. Além disso, poderá ser percebido ao longo da apresentação das categorias como são extremamente tênues e complexos os limites dessas categorias para o uso de imagens em processos educativos sem fins lucrativos ou na produção de material didático comercial.

4.2 IMAGENS COMO PRODUTO E IDEOLOGIZAÇÃO HUMANA

Estão organizadas neste subcapítulo as categorias denominadas: *imanência original*; *origem da estese*; *permanência histórica*; *prevalência temporal*; e *naturalidade*, apresentadas nesta ordem. Essas categorias referem-se à mediações relevantes, principalmente, para a produção de materiais com imagens didáticas para as formações em Artes Visuais. São referentes a todas as imagens, mas se fortalecem quando se trata de imagens reconhecidas socialmente, por isso denominou-se esse conjunto de categorias das imagens como produto e ideologização humana.

Imanência original

Inicia-se questionando: Onde acontece a percepção/estese das imagens didáticas? Entende-se que existe uma *imanência original*, uma categoria permanente e que dá

esta determinação a todas e quaisquer imagens. É a referência do real ao primeiro contato com o ser humano. Acontece quando a imagem está chegando ao âmbito orgânico, no momento da percepção, da imaginação ou da memória, onde somente o sujeito que a vivenciou ou a criou pode percebê-la. A *imanência original* está na mente humana, por isso, recursivamente encontram-se referências à imagem mental, imagem subjetiva, memória, imaginação etc.

Aqui o sujeito é o receptáculo da imagem e a processa em seu organismo. O local onde ela se encerra é na mente humana. A categoria *imanência original* abrange o modo como acontece o contato inicial com a imagem. De toda forma, é um conceito subjetivo, pois cada sujeito, mesmo exposto a uma mesma circunstância imagética, terá acesso a um registro mental dessa imagem, que será entendida de forma subjetiva, particular.

A apresentação dessa imagem passa a ser determinada pelas questões do trabalho docente para desenvolvê-la e apresentá-la como imagem didática. São criações e adequações necessárias à imagem para que esta chegue ao processo de educativo em si: Desde sua total produção ou adequação; Às legislações que regem seu uso; E, até aos modos de veiculação, manuseio desta imagem, acesso etc.

No caso da imagem didática, a *imanência original* ou primeiro contato com uma imagem tende-se a ser num processo educativo. Para o aluno, o momento da *imanência original* com a imagem didática está no contato com essa imagem no ato da aprendizagem. Portanto, a imagem didática é uma imagem materializada. Já para o docente, não há como precisar os modos de *imanência original*. Cada imagem terá seu próprio percurso particular desde a escolha, a definição ou a produção desse produto para a participação como conteúdo de uma disciplina.

Em um curso de Artes Visuais, é comum que a *imanência original* dos alunos com obras de arte aconteça em momentos de mediação pedagógica ou mediação didática, por meio da apresentação do docente ou pelo uso de materiais didáticos e complementares. Mas, é claro que, existem obras de reconhecimento social que tem grande potencial de serem vistas nos meios de comunicação de massa antes de um contato na escola. Nos materiais do Módulo I, podemos citar o exemplo notório da

obra Mona Lisa (1503-05), de Leonardo da Vinci, que tem um reconhecimento internacional.

O contato real com a obra original 'Mona Lisa' só é possível no Museu do Louvre, onde integra o acervo expositivo permanente. Todos os demais contatos com essa imagem são feitos por meio de reproduções. O momento do encontro do sujeito com a imagem reproduzida tende a acontecer em espaços públicos e comerciais sem um conhecimento contextualizador de sua relevância social e histórica. E é em espaços culturais e educativos que a obra pode vir a reaparecer contextualizada, mas descontextualizada de sua forma original. Não é necessário mostrar a imagem para que se retire da memória uma lembrança da obra, mas por sua *disponibilidade* em sua sociedade talvez seja difícil precisar quando foi o primeiro contato visual com essa pintura.

Pode-se ainda citar outras duas obras citadas imagetivamente no Módulo I, a pintura 'A strada entra nella casa' (1911) de Umberto Boccioni, pertencente ao Sprengel Museum Hannover⁷⁰, e a aquarela 'Bom Dia Cidade' (s.d.) de Joyce Brandão, pertencente a UFES⁷¹. Ambas são imagens de obras de arte com diferentes graus de dispersão social e que podem ou não se fazer representar em forma de uma memória visual para cada sujeito.

A imagem e a memória visual são fundamentais para uma imanência qualitativa e contextualizada ao futuro professor de Artes Visuais. Seja o contato com os originais seja por meio de boas reproduções, conhecer a imagem é fundamental para a formação de um repertório imagético.

Origem da Estese

Quando a imagem já está materializada, passou por um processo de exteriorização ao corpo humano, tornou-se produto, a imagem é trabalho, no sentido sócio

⁷⁰ Imagem 33. Vide Subcapítulo 6.1.3

⁷¹ Vide Subcapítulo 6.1.1.

histórico. É pelo trabalho, individual ou coletivo, que seu processo de existência social se dá, em processos de interação entre o sujeito (proprietário) e o social. A imagem materializada pode passar a fazer parte do repertório imagético mental de quem a vivenciou, tornando-se informação, conhecimento. Assim passa a fazer parte da imaginação e/ou da memória, podendo ser novamente transformada.

Sendo a *imanência original* o contato inicial com uma imagem, de onde este se origina? Qual é e como se dá sua origem? A *origem da estese* de uma imagem pode acontecer em qualquer lugar, mas a *origem da estese* da imagem didática, imagem mediada didática e semioticamente, se dá na educação, recontextualizada e desapropriada da aura (BENJAMIN, 1994), justo por ser, em essência, uma imagem *produzida e reproduzida*, de um original, de outras reproduções, ou extraída do mundo – fotografias e vídeos, por exemplo.

W. Benjamin (1994) diz que a reprodutibilidade retira dos objetos originais sua aura, altera sua possibilidade de fruição e de estese. Dialogando com essa perspectiva de Benjamin (LINS, 2008), entende-se que a perda da aura é a perda de parte de sua(s) totalidade(s). E a transposição da imagem para outros meios (materialidades) altera o seu modo de estar na complexidade original, colocando-a em outra complexidade. Há uma alteração na sua significação e na possibilidade de ‘experienciação’ para constituir-se em vivência plena.

Entende-se que as novas materialidade e ambientação da estese também permitem uma estese e cognição. Ser uma cópia não impede de acontecer uma estese e cognição. No entanto, a nova materialidade ou a ambientação alteram a forma de percepção e significação, e portanto recontextualizam a imagem.

A estese se dá de forma:

- *Natural*, a partir da percepção direta com a imagem original, em seu locus;
- *Naturalizada*, quando a estese com a imagem é mediada pela interação com o social, somando-se influências subjetivas de outras esteses ou outros *loci*. Com isso, a imagem é migrada para outras circunstâncias. Por migrar, se naturaliza em novas circunstâncias, mas ainda é a obra de arte ‘original’; e,

- *Artificial* quando se dá por reproduções, seja no locus, seja em outro espaço-tempo.

As imagens em espaços expositivos são naturalizadas aos museus e às galerias (Imagens 2 e 3). A imagem é uma fotografia de esculturas, que foram adequadas a um roteiro discursivo a partir da arquitetura/estrutura disponível na galeria do museu – a menos que tivessem nascido para serem exibidas naquele exato local, fato discutível para obras de arte de períodos anteriores à construção da edificação que as ‘resguarda’. Em sua grande maioria, as obras foram migradas para lá, e lá ganham novos contornos e esteses.

Imagens2 – Fotografia Galeria do Museu do Louvre (a)



Fonte: Turista Profissional. (s.d.)

Imagem3 – Fotografia Galeria do Museu do Louvre (b)



Fonte: Turista Profissional. (s.d.)

Apesar de parecer *natural* por se ter o contato direto com obras originais e cópias, como mostram as imagens 2 e 3, ao visitar os museus é sempre relevante compreender que essas obras estão, quase sempre, *naturalizadas* àquele espaço. Algumas obras têm, ou tiveram, um espaço original a qual pertenciam e por motivos diversos foram transportadas para outros locais.

É como afirma Canclini (2000), quando trata da formação das coleções especializadas e separadas entre culto e popular, com ênfase nas coleções dos museus e das bibliotecas. O autor afirma a existência de um discurso museológico dos vencedores, que se pode apropriar para arte, dos escolhidos/acolhidos por uma chancela institucional que lhe dá valor museológico, histórico, expositivo, designa o objeto como representativo da história da produção humana.

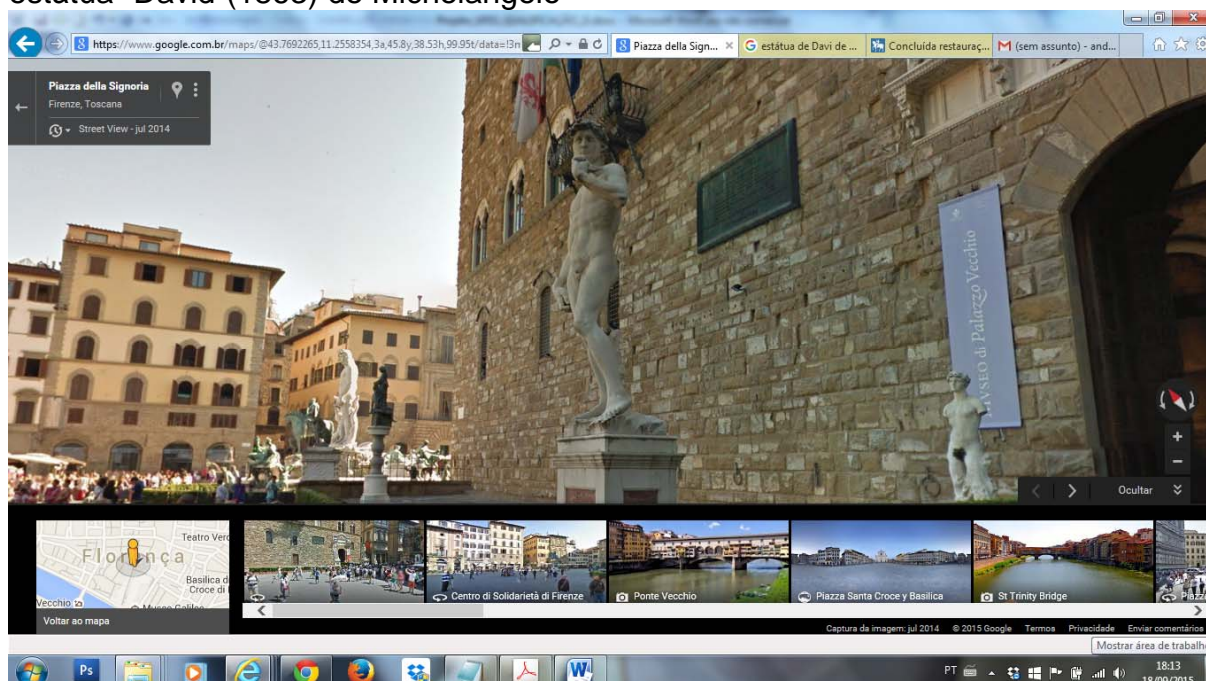
Esse é um dos modos pelos quais as Artes transformam-se em mercadorias. Quando passam a ter um proprietário e um valor monetário mensurável, passam a ser desejo de compra/posse. Dada uma indisponibilidade de se ter 'o original', Canclini (2000) afirma que as tecnologias de reprodução permitem que se possua 'um repertório disponível às mãos', se assemelhando às necessidades de culto popular. Em termos de Artes, essas coleções desestruturam contextos originais da estese, retirando as referências semânticas e históricas que conectavam os seus sentidos. Essa cópia permite o que se denomina nesta tese de estese *artificial*: já

não é o original natural em seu local nem é mais o original *naturalizado* em outro local. É uma cópia, um artifício para a posse ou o acesso.

Os motivos para se fazer uma cópia são diversos, desde o logro e a posse, passando por objetivos de preservação da obra: com discursos em prol de sua durabilidade ou segurança etc., tornando-as institucionalmente *artificiais*. É o caso da estátua “David” de Michelangelo na ‘*Piazza della Signoria*’ em Firenze, a frente do ‘*Museo di Palazzo Vecchio*’ na Imagem4, abaixo.

O Davi já foi objeto de outras controvérsias desde que foi mostrado ao público, em 1504. Em 1527, a estátua foi danificada durante uma manifestação na Piazza Signoria, a praça principal de Florença. A obra sobreviveu a uma limpeza com ácido clorídrico, em 1843, método não aceito por cientistas, engenheiros e outros profissionais que atualmente desenvolvem novas técnicas de restauração. A obra-prima foi instalada na galeria em 1863, onde ficaria protegida, mas, em 1991, um pintor italiano esmagou o segundo dedo do pé esquerdo da obra com um martelo. (AGÊNCIA ESTADO, 2004)

Imagem4 – Imagem da tela do Google StreetView mostrando a réplica oficial da estátua “David”(1863) de Michelangelo



Fonte: Google StreetView (Jul. 2014)

A cópia permite uma estese aproximada da experiência com o original, por estar posicionada em local onde permaneceu por séculos, mas sabe-se que é uma montagem artificial para preservação da peça original. A estátua original está em

exibição em espaço reservado na Galeria da *Accademia di Belle Arti* em Firenze. (Vide Imagem 5, em que a estátua de “David” aparece em seu local de exibição, *naturalizada* a um novo espaço.)

Imagem5 – “David”(1504) de Michelangelo na Galeria da *Accademia di Belle Arti* em Firenze, Itália.



Fonte: Tang (s.d)

As imagens didáticas para o estudo de Artes são, em sua maioria e em essência, *artificiais*, por serem principalmente reproduções. As possibilidades dos originais se deslocarem até as instituições de ensino são raras, em função do valor de mercadoria dessas peças e dos requisitos/custos para sua exponibilidade. As possibilidades de levar os alunos às obras são menos raras, mas também difíceis pela logística de deslocamento e a eventualidade das exposições.⁷²

As dificuldades de colocar em encontro aluno e obra original trazem a necessidade de inserir as imagens nos materiais didáticos. Sejam por meios impressos ou digitais, é necessário afiançar que a imagem estará disponível ao aluno para o estudo na melhor qualidade possível, entendendo essa ação por citação de imagens. A citação imagética é a colocação da imagem no material didático

⁷² De fato mostrou-se aqui algumas obras de difícilima locomoção, mas este fato acontece mesmo que as obras sejam mais portáteis, sejam de autores pouco conhecidos sejam de reconhecimento local.

corretamente referenciada e, ainda, atendendo às questões de direitos patrimoniais e autorais referentes a essa obra.

Muitas decisões têm de ser tomadas quando se define pelo uso didático de uma imagem, pois obras de arte referenciais não podem ser substituídas por outras imagens, nem podem ficar à mercê da disponibilidade de terceiros, em plataformas que podem ser alteradas, como sites, blogs, etc.

Permanência histórica

Um dos fatores que torna uma imagem referência é sua *permanência histórica*. A vontade de ter/ser a obra de forma permanente, é outra categoria relevante à análise, pois diz do tempo e do esforço humano para preservar a existência continuada da imagem – ou da obra. Uma imagem pode ser *perene* enquanto resistir na memória ou na mente humana, como pode ser esquecida, ser *perecível* na história do mundo social, desde que de alguma forma sua existência tenha sido notada em um dado tempo. Pode ser inclusive ignorada, até que se torne conhecida ou pública.

Tudo que é conhecido socialmente teve um tempo de duração na história. Em termos de imagem, a fotografia, a partir do século XIX, foi relegada a função de registro histórico de dar permanência e veracidade histórica aos fatos. Essa imagem técnica tornou-se uma espécie de baluarte da preservação da história pela verossimilhança com a percepção da realidade. A área de estudo da imagem fotográfica tomou para si a discussão sobre o que realmente há de histórias e de verdades nas imagens (fotográficas).

Com relação à permanência histórica na fotografia, Boris Kossoy (2007, p.131) afirma que: a “Fotografia é memória enquanto registro da aparência dos cenários, personagens, objetos, fatos; [...]”. Afirma ainda que esta é uma das problemáticas do tempo e da imagem fotográfica, é que ela tem sido utilizada como “[...] registro amplo e convulsivo da experiência humana. A memória do homem e de suas realizações tem se mantido sob as mais diferentes formas e meios graças a um sem-número de aplicações da imagem fotográfica ao longo dos últimos 160 anos.”

Se a imagem fotográfica assumiu esse papel desde sua divulgação, outras técnicas o fizeram antes da fotografia, numa tentativa de eternizar ou perenizar fatos, sujeitos, esteses, ideologias. E essa é a proposta desta categoria de análise. Entende-se que, ao se dotar uma imagem com valor de perenidade, propõe-se discursivamente que ela seja um importante referencial para a história humana, o que dá à imagem um valor social e de mercado inestimável⁷³, pois atribui a esse material visibilidade social para que seja permanentemente notada e lembrada pela sociedade.

É importante frisar que a categoria de análise de *permanência histórica* aqui apresentada difere da proposta de W. Benjamin (1994) de valor de eternidade⁷⁴. Em comum com este autor, ou até inspirado por ele, percebe-se o entendimento da imagem e da obra de arte a partir de valores sociais (e, portanto, com valores-de-uso ou de mercado) que colocam a imagem em diferentes patamares frente à sociedade.

A categoria de *permanência histórica* não depende da permanência física da obra, ou do seu modo de produção. A perenidade pode ser percebida pela presença da obra, ou de uma idealização subjetiva da obra, no imaginário coletivo, nas referências em outras obras, nos registros (e/ou reproduções) dessa obra em outras materialidades.

A perenidade é mais fácil de exemplificar que seu oposto, a perecibilidade. Os mosaicos romanos, as pinturas parietais neolíticas, as estátuas gregas, as igrejas e renascentistas e barrocas, o cavalo de Troia, os jardins da Babilônia são exemplos de permanências históricas; estão perenizadas na constituição da sociedade, principalmente ocidental, até o momento.

⁷³ Remete-se aos estudos, no Capítulo 2, dos valores-de-uso e de mercadoria.

⁷⁴ Benjamin (1994) propõe para o valor de eternidade que este seja entendido a partir do *a priori* grego clássico de 'perfectabilidade' em que uma obra de arte deve ser feita sem montagens a partir de uma matéria única, sendo a escultura o exemplo máximo desse conceito. É eterna se perfeitamente extraída da rocha sem montagens de partes, explorando o máximo das potencialidades das matérias primas e dos artistas. Segundo o autor, em períodos nos quais os processos de montagem são predominantes para a produção e a fruição imagética, o valor de eternidade, tal como proposto pelos antigos gregos, não se adequa à estese do momento, fazendo com que haja um declínio no interesse por dada técnica, no caso, a escultura.

O perecível é aquilo que passa rapidamente pelas histórias, sem deixar marcas ou deixando apenas indícios ou registros de si. São categorias de atos, fatos ou obras artísticas com materiais pouco duradouros. Uma das características de estese é sua rápida perecibilidade, que a particulariza.

A busca de perenização de ações e obras, principalmente para aquelas cuja durabilidade é muito curta, se faz resguardando imagens-cópias da Obra por meios das técnicas de registros disponíveis. Nesses casos, a obra de arte e seu registro se imbricam de tal forma que o registro assume para si a 'existência' da obra, sua perenidade e sua originalidade⁷⁵. É o que acontece nas obras de arte performáticas, por exemplo.

A *permanência histórica* é um dos fatores relevantes para a transformação de uma imagem registro de uma obra de arte em imagem didática em um curso de Licenciatura em Artes Visuais, pois demonstra a relevância da obra para a sociedade. E, novamente, remete à reflexão de que na educação trabalha-se com reproduções.

Prevalência temporal

Outro fator relevante ao se referenciar uma imagem é a *prevalência temporal*. Enquanto a *permanência histórica* é definida pelos valores sociais atribuídos a uma imagem, por suas particularidades ao longo da histórica cultural, a *prevalência temporal* diz do modo como a imagem está dada ao tempo de observação. Do tempo em que ela fica estancada à frente dos olhos do espectador para sua apreciação, ou do modo que movimenta a percepção do expectador junto a uma sequência de imagens organizadas na dinamicidade do tempo⁷⁶.

Destaca-se que não se está falando das questões internas de composição da imagem, mas de sua *prevalência temporal* no campo da exibição/recepção. E essa

⁷⁵ Relativo à "Origem da Estese".

⁷⁶ Com o desenvolvimento das técnicas digitais, é possível estancar partes da imagem e mover outras, mover tão lentamente que o movimento se torna quase imperceptível, ou tão rapidamente que se altere a percepção da imagem.

não é uma ação potencial 'dual', do tipo é ou não é. É uma ação vetorial, em que a pintura, a gravura, o desenho, a fotografia são essencialmente estáticas e o filme, a animação são essencialmente dinâmicos. Mas pode haver híbridos. É no hibridismo/mixagem das técnicas de produção e de exibição que existe a potencialidade de fixar ou mover a imagem ou parte delas, dotando o seu tempo de percepção e estese de um estancamento temporal (límbico), ou tornando-a efêmera enquanto parte de uma avalanche de imagens que aparecem em frações de tempo.

A imagem didática em Artes demanda tempo para uma leitura lenta (VIGOTSKI, 2010, p. 352). Leitura essa que permita uma constante ação reflexiva sobre o que se propôs como conteúdo de aprendizado e com os demais conteúdos propostos: os diversos textos que a contextualizam no processo educativo, as demais referências a que a imagem pode remeter e as interferências dos meios pelos quais esta imagem é exibida. Pedagogicamente, uma imagem pode necessitar ser modificada em sua *prevalência temporal* para que aspectos particulares possam ser lidos lentamente, para que se evidencie elementos que não poderiam ser notados de outro modo por aquele que ainda é aprendiz.

Dentro dos processos didáticos de leitura de imagens está a mudança do tempo de leitura das obras, alterando os tempos de reflexão sobre suas partes, camadas, contextos, estilos, técnicas, estéticas etc. As NTICs contribuem para essa tarefa, permitindo a ampliação desses tempos de leitura com a migração de imagens estáticas para animações ou vídeos, possibilitando recursos de aproximação – detalhes (*zoom*), pausando vídeos, reconstruindo edificações em gráficos tridimensionais etc. Essas e outras possibilidades permitem a alteração da *prevalência temporal* original da imagem, criando novas possibilidades de leituras lentas para os processos de aprendizagem.

As NTICs podem propiciar experiências diversificadas de leitura de imagens e de aprendizagem. Para isso é necessário que o docente, individualmente ou coletivamente, possibilite o uso de materiais de terceiros, materiais já disponíveis nos mais diversos suportes e técnicas, indicando-os para uso; ou que trabalhe na criação desses materiais.

O trabalho de criação dessas mídias para a leitura de imagens é um trabalho que é multidisciplinar e no locus, é intersetorial. A indicação de necessidade é do docente que indica a necessidade desses materiais no planejamento didático da disciplina. A produção requer conhecimentos sobre as imagens, as tecnologias e as linguagens dentro da realidade tecnológica dos alunos e dos polos, disponíveis e possíveis à instituição produtora, como será percebido nos capítulos 5 e 6.

Naturalidade

Por fim, dentro das categorias de imagem como produto e ideologização humana, enfatiza-se a substantivação particular denominada *naturalidade*. A *naturalidade* é uma categoria mediadora que torna a imagem uma referência. Para Marx e Engels (1996), no mundo natural é aquele que não foi transmutado pelo homem, original. Mundo do qual o homem vive de forma extrativista, sem transformações artificiais nos ecossistemas em sua cadeia natural de existência. A imagem materializada jamais será 'natural' nesse sentido, mesmo que pareça natural enxergar, pois a imagem já é, em essência, uma reprodução subjetiva do natural pelo reflexo da luz aos olhos/cérebro/mente ou é uma (re)produção.

Por isso a ideia de *naturalidade* parece ser mais adequada à imagem, se entendida como o que lhe é original. O grau de *naturalidade* na imagem diz de sua proveniência, origem, autoria e de seu modo de pertencer às complexidades. Diz do quanto está colocada nessa imagem a subjetividade própria do sujeito produtor, exaltando aspectos mais singulares e particulares de si; ou a subjetividade própria de uma coletividade singular, que permite uma localização no tempo e/ou no espaço histórico. Diz ainda da admissão em si dos aspectos culturais, tais como sistematizações a partir das vivências coletivas/sociais na totalidade e na universalidade em que está inserida. É o reconhecimento da origem e do original, do que é natural de um autor e/ou de uma sociedade na imagem.

A *naturalidade* da imagem aponta para os aspectos particulares do autor, seu contexto vivido e toda sua obra produzida. A autoria é uma particularidade natural à obra imagética, sem a qual faltam dados importantes à cultura ocidental. Há uma necessidade pela autoria, pois ela designa os modos como as mercadorias trocam

de propriedade, os modos de produção de uma época e como a sociedade se relaciona com a produção da imagem. Para a imagem didática quando esta reproduz uma obra sem os contextos da qual é natural, a imagem torna-se apenas evocativa de uma temática. Não fala da obra em *si*, nem da imagem *por* *sino* contexto que a gerou.

Em uma formação em Artes é necessário manter um diálogo claro e aberto com as questões que são naturais a uma imagem. Nas transformações para que a imagem seja didática, existem camadas de informações que se naturalizam especialmente para um curso de Artes, e que precisam ser desveladas: são informações da obra, do autor, do contexto, do registro imagético da obra, da época do registro, das restaurações, das manipulações, das mídias por onde transitou, dos discursos que a cercam nas diversas referências e citações ao longo da sua história particular e dos modos de uso desta imagem na sociedade e na educação. Essas transformações que acontecem no processo de produção serão tratadas a seguir.

No locus, a contextualização das imagens é definida por cada docente em cada disciplina. Destacam-se os estudos analíticos descritos no subcapítulos 6.1.1 e 6.1.4. No primeiro caso, as imagens estão em propriedade da UFES, que não dispõe de modos de divulgação de seu acervo na Internet, dificultando a pesquisa e o conhecimento da natureza dessas obras. No segundo caso, quando imagens ilustrativas de obras de arte são utilizadas na diagramação do livro criam novas informações em diálogo com as particularidades das obras e do material.

4.3 PROCESSO DE PRODUÇÃO DE IMAGENS DIDÁTICAS

Quando se fala em processo de produção, pode-se lembrar das linhas fordistas de produção, mas um processo de produção tem diferentes formas de organização do trabalho individual ou coletivo. Em tempos de crise do capital, os processos de produção devem acontecer com o mínimo de falhas. Devem ser estabelecidos com o máximo de eficiência, de tal forma que as falhas processuais sejam reduzidas ao mínimo, tanto para evitar as ações de retrabalho, quanto as perdas de insumos.

Para sanar essas 'falhas', investe-se cada vez mais na regulação e na automatização, na criação de leis e normas, implantação que visam ao controle desses processos e na atribuição de responsabilidades a quem comete as falhas.

Nesse grupo de categorias apresentam-se aquelas que se colocam dentro do processo de produção de imagens didáticas de modo amplo. Esses aspectos mediadores incluem os modos de *organicidade do trabalho*; dos modos de *reproduzibilidade* e *produtibilidade* propostos (a uma imagem ou que lhe é possível produzir); e as potencialidades de *(re)usabilidade* e *(re)apropriação* que determinam a *propriedade* e a *disponibilidade* da imagem 'original'.

Organicidade dos modos de trabalho

Quanto mais se especializam as funções para evitar falhas, mais se criam jargões, burocracias e dificuldades de diálogo entre os sujeitos das diferentes tarefas, pois é necessário dominar as técnicas de suas funções e evitar que os erros de outrem sejam imputados a você, ou mesmo evitar a sua perda de produtividade e de insumos pelo retrabalho que isso pode acarretar.

A especialização do trabalho vem criando lapsos dialógicos, que são desfuncionais para a *organicidade* do trabalho, para que o sistema produtivo trabalhe como um organismo integrado. Não são apenas as novas tecnologias que criam novos postos e modos de trabalho. É também nos espaços de conflitos – espaços das contradições – gerados pelas especializações, que têm surgido funções de trabalho de caráter mediador (e por vezes controladoras) do trabalho.

Essas funções mediadoras tendem a desaparecer à medida que os sujeitos conseguem compreender os modos de diálogo das especializações e estabelecer formas profícuas e mais *orgânicas* de comunicação. Mas tendem, de maneira oposta, a se firmarem de maneira definitiva e/ou impositiva, caso os espaços tornem-se conflituosos e o diálogo e a compreensão não sejam mais possíveis.

De toda forma, sua função é reguladora/mediadora seja do diálogo, e da produção, seja do conflito, com vistas a manter o funcionamento dos processos. Esta categoria

é mediadora da imagem, nesta pesquisa, pois investe sobre ela poder regulatório/mediador dos modos como deve ser produzida para os materiais didáticos. Se a especialização dos currículos e conteúdos na educação (Capítulo 3) iniciou-se pela necessidade de docentes e profissionais com formações mais específicas para atender ao mercado e pelas descobertas das ciências, na contemporaneidade o surgimento de profissões e de docentes que necessitam atuar como mediadores de espaços interdisciplinares também é uma realidade.

É o que faz o designer educacional na UFES: dialogar e organizar com os setores e sujeitos produtores os modos de produção das disciplinas, em prol de atingir os objetivos de um projeto-pedagógico na modalidade EAD, a partir das possibilidades comunicativas e tecnológicas da instituição de ensino do curso. No caso desta pesquisa, para uma licenciatura em Arte Visuais– EAD (CAR, 2013).

Essa função de designer educacional atua como reguladora/mediadora do processo de produção da disciplina, inclusive dos materiais didáticos, avaliações, revisões etc. No caso da imagem didática da Licenciatura em Artes Visuais – EAD, é também responsável por decisões sobre os modos de organização da visualidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e das salas virtuais deste. Interfere nos modos de produção dos materiais didáticos quando determina e indica aos docentes os melhores meios para cada tipo de comunicação educativa.

Seu trabalho é fazer com que os sujeitos dialoguem de forma orgânica, compreendendo as possibilidades e impossibilidades processuais. Sua função é: ora tradutor; ora gerente; ora conselheiro pedagógico (para NTICs); ora mediador de conflitos com o objetivo de garantir que o planejamento didático seja (re)produzido, veiculado e dialogado adequadamente pelos meios – e para os meios – de comunicação possíveis.

Cada instituição tem seus modos de trabalho. O que se propõe em termos de categoria de análise é a possibilidade de o trabalho especializado ser desenvolvido de forma orgânica, ou seja, onde há especializações para a execução de ações, mas há comunicação dialógica e trocas de informações para a consecução do trabalho. Há movimentos ora de ações coletivas, ora ações individuais, que se auto-

mobilizam e movimentam o processo. A *organicidade* é uma metáfora para um modo utópico e ideal de trabalho, auto-consciente e autorreflexivo, e serve como balizamento para a análise do processo existente.

No Capítulo 5 da tese, que discorre sobre características próprias do locus, verificou-se que muitas informações e experiências não estavam sendo trocadas entre os setores. Observou-se também que há práticas entre os docentes conteudistas do trabalho individual e autônomo que, aliadas aos modos e tempos de trabalho da EAD/UFES/UAB, formam o cenário contraditório, entre desejo, empenho e sobrecarga, conforme se verificou nos capítulos 2 e 3. Já no capítulo 6 desta tese, pode-se verificar que essa ausência de *organicidade* nos modos de trabalho afeta a produção de imagens didáticas.

Reprodutibilidade

É bastante comum no ensino de Artes Visuais que os docentes organizem seus próprios materiais didáticos para suas disciplinas e aulas, a partir do acervo de imagens a que têm acesso, de artigos e capítulos de livros, e de suas vivências com as técnicas e estéticas. Existem duas dificuldades percebidas ao longo da prática docente quanto à produção de material didático para as disciplinas de Artes Visuais: uma primeira é encontrar uma única fonte referencial que abarque em profundidade para o ensino superior, as teorias, as discussões contextuais e as atuais, as técnicas, as práticas, as estéticas e, ainda, atividades didáticas, para uma disciplina.

Uma segunda dificuldade é legal por questões de direitos autorais e de reprodução. É possível apresentar em uma aula presencial uma série de imagens, que se tornam conteúdo didático, mas são necessárias autorizações diversas para transportar algumas dessas vivências pedagógicas dos docentes para obras didáticas mercadológicas no Brasil, principalmente aquelas que façam uso de imagens de obras de arte de terceiros.

A dificuldade legal está no âmbito da legislação de direitos autorais e de propriedade para obras que serão comercializadas, ou seja, que tenham fins lucrativos. Essa produção requer a captação das autorizações por todos os autores/detentores dos

direitos das imagens. Nesse caso, o autor (ou editora) deve conseguir/adquirir todas as autorizações das instâncias que, de alguma forma, regulam a obra. Em nosso país, percebe-se que o que controla a *reprodutibilidade* de uma obra a ser comercializada não é tanto o mercado, mas as condições legais para se colocar essa obra em uma produção: em massa, em séries limitadas, ou mesmo, em uma única via.⁷⁷

Apresenta-se abaixo o trecho da Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Capítulo IV, artigo 46, que ‘altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências’, e que versa sobre as limitações ao direito autoral:

Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais:

[...]

III – a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra;

IV – o apanhado de lições em estabelecimentos de ensino por aqueles a quem elas se dirigem, vedada sua publicação, integral ou parcial, sem autorização prévia e expressa de quem as ministrou;

[...]

VI – a representação teatral e a execução musical, quando realizadas no recesso familiar ou, para fins exclusivamente didáticos, nos estabelecimentos de ensino, não havendo em qualquer caso intuito de lucro;

[...]

VIII – a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores.

[...]

Art. 48. As obras situadas permanentemente em logradouros públicos podem ser representadas livremente, por meio de pinturas, desenhos, fotografias e procedimentos audiovisuais. (BRASIL, 1998, s.p.)

A dubiedade está no parágrafo VIII. O artigo faz gerar essa demanda burocrática por autorizações, que nem sempre são possíveis de serem atendidas nos tempos da

⁷⁷ A possibilidade de produzir um material didático em forma de livro, em uma série limitada, e o vislumbre de que esse material poderia ser reeditado como livro comercial, atraem os docentes do Curso de Artes – EAD ao trabalho de docência no Curso, como: forma de publicação para ampliação de sua produção científica em seus currículos; forma de sistematizar conhecimentos adquiridos ao longo da docência; forma ressarcida de desenvolver um produto de nível editorial. O direito autoral dos livros didáticos produzidos para a UAB são dos docentes, entretanto, o direito de reprodução é cedido às instituições mantenedoras do curso.

demanda da EAD, fazendo com que obras/autores não possam participar das referências dos alunos ou interessados em artes. A contradição está na possibilidade de entendimento de que o lucro/ressarcimento pelos processos de venda do livro/material seja compreendido como prejuízo aos interesses dos autores. O texto da legislação deixa a entender que, no caso da distribuição gratuita, e desde que o texto não apresente prejuízos de ordem subjetiva, não se afere prejuízos aos autores das obras de artes plásticas contidas no material.

Portanto, atribui-se à categoria mediadora *reprodutibilidade* mais que a possibilidade de reproduzir algo fisicamente. A *reprodutibilidade* é a possibilidade de reproduzir e **distribuir** a um público um material autoral para o ensino-aprendizagem em Artes Visuais, dentro das possibilidades da legislação nacional brasileira dos direitos autorais e dos direitos proprietários. A abrangência da distribuição poderá ser massiva ou limitada (fechada). O modo de distribuição será gratuito ou pago pelo consumidor desse produto. Enfim, os modos de distribuição são mediadores internos que determinam os modos de *reprodutibilidade* e os modos de trabalho com a imagem.

Produtibilidade

A partir do momento que a imagem pode ser reproduzida e distribuída legalmente, a primeira etapa de trabalho com a imagem no locus é verificar se tem possibilidades técnicas de pertencer ao material didático, verificar sua adequação a o meio (mídia) para o qual foi idealizado, sua *produtibilidade*, suas possibilidades de uso. Essa imagem deverá existir, ou poderá passar a existir, dentro de uma qualidade 'ótima' que é definida pelos meios de veiculação. E, por conta desses meios poderá sofrer mutações matéricas e de suporte, quantas forem necessárias para que se adeque à proposta de visualização que será feita na tal mídia.

Se a imagem de uma pintura será utilizada num material didático, é necessário fotografar (e/ou digitalizar), tratar suas cores, arquivar dentro de normas técnicas para a saída da imagem a ser produzida. Uma pintura pode se tornar um material didático digital, que desmonte suas camadas pictóricas, demonstre sua composição.

Pode ainda se tornar um vídeo no qual se simule um caminho pela imagem (digital ou não) aproximando detalhes ou mostrando planos gerais.

Para uma escultura que será utilizada num material didático bidimensional, há necessidade de planificá-la pela fotografia (e/ou digitalizar a imagem planificada), seguir o processo técnico. Uma escultura pode ser vista em um vídeo que simule uma visualização em três dimensões; pode ainda ter a possibilidade de navegação à sua volta pela interatividade das tecnologias digitais. Ou pode-se determinar que para atender a uma necessidade didática, deva-se produzir ou adquirir uma cópia ‘verossimilhante’, em material idêntico ou similar. Todas essas possibilidades dão à imagem didática particularidades da ordem de seu potencial de *produtibilidade*.

A definição do grau de *produtibilidade* de uma imagem determina a capacidade de, a partir de um original dessa obra – ou de suas cópias –, produzir: cópias por similitude matérica; cópias por transposição matérica ou cópias por transmutação plástica. Exemplifica-se abaixo com as imagens de David, de Michelangelo.

A imagem de David teve a potencialidade de permitir que se fizessem várias cópias suas ao longo da história. A estátua que está na frente da “*Piazza della Signoria*” em Firenze, a frente do “*Museo di Palazzo Vecchio*” na Imagem 4 é uma ‘cópia por similitude matérica’, ou seja de material semelhante ao original⁷⁸. Já a Imagem 6, a seguir, é uma cópia por transposição matéria, é muito semelhante esteticamente, mas não possui as mesmas especificações de materiais de suporte da imagem original, foi produzida em bronze e não em mármore.

⁷⁸ No Brasil há uma cópia dessa estátua no Instituto Ricardo Brennand em Recife – PE. Fonte: <http://www.old.diariodepernambuco.com.br/nota.asp?materia=20110117121859> acesso em 30 Out. 2015.

Imagem 6 – Réplica em bronze da estátua “David” de Michelangelo (1846)



Fonte: Vivatoscana (2013)

Ainda, tem-se a transmutação plástica, onde acontecem inferências não só na matéria original, mas também na forma plástica da imagem, conforme se mostra nas Imagens 7, 8 e 9. As inferências podem ter sido desenvolvidas para fins diversos como releitura artística; apropriação da imagem para fins de comerciais – produtos de consumo, venda ou (co)relacionamento para a venda; brincadeira; exercícios para desenvolvimento de técnicas; e criação de mídias sobre a obra original, seu autor, tempo histórico etc. A seguir são mostradas alguns exemplos referente a esse aspecto particular da *produtibilidade*: a finalidade da apropriação da imagem.

Imagem 7 – Estatuetas em alabastro do “David”, de Michelangelo



Fonte: Gurfinkel(s.d)

Na imagem 7, para que exista uma *produtibilidade* dos suverniers, foram feitas adaptações matéricas e estéticas à imagem, como afirmou-se em categoria anterior, *Origem da Estese*, para suprir uma demanda mercadológica que surge da vontade dos sujeitos de colecionar e/ou possuir uma réplica da imagem (Canclini, 2000). Já na imagem 8, o autor se apropria da obra de Michelangelo e a recria, com modificações da ordem de transposição da matéria e transmutação plástica. Para produzir sua obra, muda a matéria original e causa alterações plásticas, mas mantém aspectos plásticos que fazem uma correlação pela obviedade da intertextualidade.

Imagem 8 – Fotografia da escultura conceitual
“Michelangelo's 'David'”(1987) de Eduardo Paolozzi



Fonte: Paolozzi(1987).

Imagem 9 – Vídeo: Projeto de digitalização em 3D da estátua de “David” de Michelangelo



Fonte: Universidade de Stanford (s.d.)

A Imagem 9 (à direita) mostra um vídeo com a renderização da imagem gerada após a digitalização vetorial em 3D da estátua de “David” de Michelangelo. Nesse vídeo, é mostrada toda a estátua, mas não é possível navegar interativamente, apenas assistir. A transposição matérica aqui é levada às possibilidades do universo digital e dependeram novamente de questões de *produtibilidade*.

Portanto, é a partir da capacidade de *produtibilidade*⁷⁹ do material primário disponível – que pode ser o original ou uma cópia – que se geram novos produtos. Produtos particularizados pela ‘inspiração’ no original, mas com finalidades diversas, inclusive didáticas ou possíveis de serem utilizadas dentro de um projeto educativo, como os projetos abaixo (Imagens 10 e 11):

Imagem 10 – Vídeo: DAVID Michelangelo // *Restauro*



Fonte: Art Media Studio Firenze (s.d.)

⁷⁹ Lembra-se que todas as imagens de obras de arte que estão sendo apresentadas aqui nesta pesquisa são cópias de imagens digitais ou digitalizadas.

Imagem 11 – Vídeo: *Il mito di David*

Fonte: Art News (s.d.)

Enfim, alguns dos materiais acima foram possíveis de serem feitos, pois devido às dimensões da estátua e seu contexto ao fato da instituição mantenedora dessa obra manter políticas que permitiram essa produção, principalmente no caso dos recursos identificados como Imagens 9, 10 e 11, onde era necessário um contato direto com a obra. Enquanto a imagem 7 é considerada uma artesanaria para fins mercadológicos inspirada, em uma obra de arte, a imagem 8 apresenta-se como uma possibilidade das artes compreendida como releitura ou intertextualidade.

Segundo Schülz-Foerste (2004, p. 52-53), a intertextualidade é a citação entre imagens. Segundo a autora:

Na literatura podemos encontrar com alguma frequência textos que nos remetem a outros. Nos textos científicos é feita de forma explícita e exige-se sua identificação, com destaque ao texto e apresentação da fonte de onde foi extraída. Nos textos literários a citação é implícita, visto que nos faz inferir a partir das informações de que dispomos. A informação é condição necessária ao diálogo, que se estabelece a partir de um contexto cultural compartilhado. Assim, podemos perceber como leitores, que integramos uma complexa rede de produção, leitura e produção, num processo ininterrupto.

Na produção de imagens as citações também acontecem. Uma imagem pode retornar temas, formas e/ou cores de outras. Ao estabelecer um diálogo entre imagens (textos) o artista pode reafirmar, valorizar e exaltar a outra imagem (texto) citada, ou buscar polemizar, inverter, desconstruir e reinventar a imagem (texto) citada. Em todo caso, a nova imagem (texto) é uma nova construção, uma nova realidade que traz consigo novos conceitos e formas. [...] A intertextualidade na arte não significa cópia, mas diálogo entre artistas, tempos, concepções e formas distintas. (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 52).

A *produtibilidade* para imagens didáticas no Brasil depende de vários fatores, quais sejam o modo como será apresentada a imagem e sua finalidade lucrativa – ‘*reprodutibilidade*’; As licenças de autores e proprietários, caso seja necessário o acesso direto à obra; o estado da obra *em si* e suas possibilidades de registro; a adequação dos modos de registros aos meios didáticos; e seu uso como citação e não como intertextualidade, visto que a intertextualidade é uma nova obra.⁸⁰

Os modos possíveis de reproduzir uma obra vão também alterar seu tempo de leitura da obra, mudando os modos originais de comunicação e criando novos discursos, ao mesmo tempo que ampliam as possibilidades de escrutinar detalhes de interesse àquela produção.

Por conta das questões de *produtibilidade* alguns projetos idealizados para o curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD deixaram de ser produzidos e, por isso, não geraram a mídia imagética didática. Todos os cinco estudos analíticos do Capítulo 6 apresentam questões mediadoras de em seus processos de produção ou reprodução de imagens. Entretanto, os estudos 6.1.2 e 6.1.3 apresentaram questões que são relativas às potencialidades digitais da imagem, respectivamente pela falta e pelo excesso, de resolução nos arquivos de imagem e por conta da origem de suas fontes. Já o subcapítulo 6.1.5 destacou-se por desentendimentos nos modos de produzir possíveis à comunicação didática pretendida.

(Re) Usabilidade

Verificou-se que, junto à categoria *produtibilidade*, existe outra potencialidade mediadora, a qual se denominou *(re)usabilidade*. A *(re)usabilidade* evidencia-se quando não se tem acesso direto à fonte original da imagem, a obra *em si*. Nesse caso, é necessário utilizar, na produção de material didático, registros já feitos anteriormente, imagens prontas. É um aspecto contraditório causado pela dificuldade de acesso ao original.

⁸⁰ A intertextualidade aparece no locus no estudo de caso descrito no subcapítulo 6.1.4.

Diferentemente de outros conteúdos que podem sofrer transposição matérica e/ou transmutação plástica⁸¹, as obras de arte alteram sua estese se houver uma transposição matérica ou uma transmutação muito severas. A máxima verossimilhança, ou a maior proximidade, com a apresentação original da obra é condição *sine qua non* para que se possa estudar Arte a partir de citações imagéticas.

Outro aspecto contraditório da *(re)usabilidade* de imagens na produção de material didático imagético para Artes está na dificuldade de reconhecimento da autoria e de propriedade das diversas camadas produtivas dessa imagem. Nas legendas apresenta-se apenas a obra *em si*. As legendas atendem parcialmente as regras de citação de citação – *apud* – para as imagens.

Esse aspecto contraditório da *(re)usabilidade* está ligado às legislações proprietárias que se interpõem nas camadas de produção de uma imagem e de sua veiculação em materiais gráficos e em redes digitais principalmente. Se uma imagem foi alocada em um site, está sob regulação do autor da imagem; do autor do site; da empresa que hospeda o site; do país onde está alocado a empresa e/ou o site; da legislação do país onde o autor do site mora; de acordos internacionais que deliberam sobre essas propriedades; do alcance jurídico que os proprietários podem verter sobre a imagem; do uso que se fará dela.

Ainda é na *(re)usabilidade* que se verificará a qualidade do material primário disponível e quais ações produtivas são possíveis de serem efetuadas a partir daquele material para que ele se efetive como material didático. E, para isso, é necessário um forte intercâmbio entre conhecimento e criatividade dos sujeitos ligados à produção de mídias e à educação, e a disponibilidade de equipamentos e recursos para produção, veiculação e/ou armazenamento. No caso da produção de imagens didáticas, depende também do grau de especialidade e *organicidade* dos sujeitos e das equipes.

⁸¹ Por exemplo, as camadas geológicas de um terreno, podem ser fotografadas, filmadas, ilustradas, animadas, armazenadas em tubos.

É essa configuração complexa, cheia de possibilidades e diversidade de sujeitos e conhecimentos que dita o nível potencial da *(re)usabilidade* de uma imagem. Os níveis variam entre: nulo; restrito; e irrestrito; e sob diferentes graus e aspectos. Para dar conta da *(re)usabilidade* e da *produtibilidade*, cada instituição organiza-se de modo a suprir o processo produtivo do material didático com a alocação de sujeitos com conhecimentos das áreas: do curso, de didática, de TICs, de design, de legislação sobre autoria e propriedade. No caso da Licenciatura em Artes Visuais – EAD foi instituída a figura mediadora do professor orientador de produção de material didático, atualmente, renomeada para designer educacional, conforme se apresentará no Capítulo 5.

A *(re)usabilidade* no locus emergiu em todos os estudos analíticos . No estudo 6.1.1, quando são citadas as imagens a partir de material editorial da própria UFES. No caso 6.1.2, quando a imagem é reutilizada na sala virtual e no impresso. Aparece no relato do estudo analítico 6.1.3 quando se propõe outros usos para a imagem e quando se reutilizada em outra disciplina. No quarto estudo analíticos (6.1.4), surge quando se indefere o uso de uma imagem e outras são utilizadas para suprir a necessidade do projeto gráfico. E, no último caso (6.1.5), quando se resolve produzir outra mídia semelhante para todos os cursos EAD da UFES.

(Re) Apropriação

De toda forma, o *(re)uso* da imagem é uma *(re)apropriação* da obra por outros sujeitos ou instituições ou para outros fins que os conceitos e direitos de *autoria* e *propriedade* se complexificam para a produção de materiais didáticos imagéticos. Nesse momento, é importante e juridicamente necessário saber de quem é esse objeto criado, para saber a quem se deve citar: se o autor da obra; a instituição que a comprou; a instituição onde está em exibição; quem a digitalizou; ou, ainda, quem a colocou em *disponibilidade*.

A correlação entre autoria, propriedade e *apropriação* deixa às claras as questões intrínsecas à produção de mercadoria imagética. É imperativo fazer um esclarecimento contextualizador sobre a história de uma imagem para mostrar as relações materiais, proprietárias, mercantis e sociais de uma obra. A legenda,

solicitada por lei, é a forma de atualizar esse contexto, e a história, de mostrar as desapropriações ocorridas.

Essa categoria de análise do processo produtivo diz da legitimidade do que é: próprio de alguém ou de algo; *apropriado* ou *(re)apropriado* de outrem; *desapropriado* em prol de algo ou alguém. E, por vezes, a *expropriação* é citada na história, em outras vezes, permanece silenciosa. A *(re)apropriação* é um ato eminentemente de encontro/confronto entre partes. É subjetiva, pois é regida por interesses, desejos, valores e emoções que são despertados durante a transição da posse. E se objetiva quando realizada, como sob ordens instituídas, entre elas o capital, a lei etc., tornando-se então propriedade de outrem.

Na produção de materiais didáticos, toda imagem utilizada cuja autoria é de terceiros deve ser considerada uma forma de *(re)apropriação*. E toda imagem *produzida* para o processo didático atua também no apoio às *(re)apropriações* cognitivas necessárias à aprendizagem. O material didático é, portanto, um produto que, de maneira objetivada e complexa, possibilita a dispersão e a distribuição de informação imagética contextualizada, atuando no âmbito dos processos de ensino. De forma subjetiva e não menos complexa, auxilia nos processos de aprendizagem quando se dá a *(re)apropriação* do conhecimento social já produzido, e ali organizado. Essas questões merecem ser investigadas futuramente pois tratam das particularizações possíveis aos aspectos dessa categoria.

Propriedade

Definidos os processos de *(re)apropriação*, define-se, então a *propriedade* da imagem. Entre vários processos produtivos desenvolvidos pela humanidade, a história do objeto não é de amplo interesse. Verificam-se o modo que está o conhecimento e as tecnologias sobre o objeto e segue-se implementando transformações para um possível aprimoramento. No caso da imagem, a história de *(re)apropriações* auxilia na determinação da autenticidade/autoria, enquanto sua ausência – ou deficiência – gera dúvidas sobre a obra, que deverão ser sanadas pelo estudo de suas particularidades.

Inicia-se um debate sobre a relevância da *propriedade* para a imagem didática. Há alguns aspectos mediadores relevantes sobre a *propriedade* de uma imagem que fizeram com que esta fosse determinada como categoria de análise. Primeiramente, a *propriedade* define quem detém a obra/imagem como produto-mercadoria, que deve ser referenciado em legenda junto aos dados da imagem *em si*. Existem informações regulatórias genéricas e debates sobre quais dados devem constar em uma legenda de imagens, mas apenas uma certeza dada pelas regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que afirma a necessidade de uma descrição sucinta e a indicação da fonte da imagem.

A *propriedade* e os modos de divulgar cópias das obras determinam a origem (ou desvirtuação) da fonte⁸². Existem duas formas *proprietárias* de uma imagem-Arte: pode ser de ordem *hereditária* (família, instituição de capital fechado), quando a imagem-Arte é considerada um bem patrimonial de pessoas físicas e será parte do rateio dos bens entre esses sujeitos; ou de ordem *imobilizada*, faz parte do capital de uma empresa/instituição aberta – de sociedade mista ou anônima – ou empresa/instituição pública⁸³. De toda forma, na ordem do capital, uma imagem é um produto. Quando avaliada como obra de arte passa a ser entendida como investimento e/ou patrimônio ('ativo permanente') é um bem 'tangível', 'objetificado', com baixa possibilidade de depreciação.

Ainda, a *propriedade* também abarca as políticas que serão utilizadas para resguardar ou divulgar essa obra dependendo dos interesses de cada proprietário/gestor. As obras podem ficar disponíveis apenas para acesso privado, como podem ser abertas ao acesso público, de forma eventual ou permanente. O acesso pode ser apenas para apreciação dos proprietários, para estudiosos, para exposições eventuais ou permanentes etc.

Enfim, é no nível do que é *proprietário* que se definem as políticas que darão as características de *apropriação*, *reapropriação* e *desapropriação* da imagem pelo

⁸² Uma obra que foi amplamente divulgada pela distribuição de cópias pela fonte proprietária pode ter imagens dela espalhadas por diversas mídias. A referência à fonte nem sempre indica a fonte *proprietária* da imagem, pois esta pode nem mais estar disponível para visualização presencial ou online, ou ainda, não ser parte do acervo que a divulgou.

⁸³ Como será visto à frente sobre obras de arte da UFES.

social. Uma imagem em um acervo público implica num entendimento de *reapropriação* do patrimônio particular para o social. Mas, esses são discursos que nem sempre se aplicam ao acesso à obra, e sim ao erário.

As questões de propriedade apareceram em todos os casos relatados no Capítulo 6. Destaca-se aqui o estudo 6.1.1, pois a propriedade das imagens é da Universidade Federal do Espírito Santo e houve vários momentos no locus para dialogar e pensar formas de disponibilizá-las aos alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD, em função das características particulares de acesso ao acervo.

Disponibilidade

Segundo Santaella e Nöth (2005, p. 169 e 173), a disponibilidade é uma das características da imagem em relação aos meios de armazenamento e aos meios de transmissão digitais, pois sofre pouco com restrições do tempo e do espaço. Afirmam:

Disponíveis e acessíveis nos terminais de computadores, as imagens pós-fotográficas se inserem dentro de uma nova era, a da transmissão individual e ao mesmo tempo planetária de informação. Indefinidamente conserváveis, as imagens infográficas são quase indegradáveis, eternas e cada vez mais facilmente colocadas à disposição do usuário em situações corriqueiras e cotidianas, em qualquer tempo e lugar. [...](SANTAELLA E NÖTH, 2005, p. 173-174)

Concorda-se com os autores sobre o fato de que a digitalização crescente tem viralizado⁸⁴ e virtualizado o uso de imagens de maneira planetária. Mas, há uma potência reguladora nesta categoria de análise de *disponibilidade* que permite cercear ou ampliar o uso de uma ou outra imagem, nesta atualidade digital. Trata-se das questões legais e mercadológicas da imagem *em si*, dos modos de gestão da imagem mercadoria.

Fruto das ‘conquistas’ modernas, na atualidade cada país tem sua própria legislação sobre a produção humana de imagens. E, ainda, cada proprietário destas imagens tem seu modo de gerir seu acervo. As leis de um país podem ferir aspectos legais de

⁸⁴ Permitido que imagens sejam distribuídas de maneira rápida pelos meios de comunicação de massa, pelos recursos das NTICs e pelas redes sociais.

propriedade de outros países, ou mesmo criar regras que indefiram o poder de um país, caso a imagem esteja em outro território.

Enfim, o que catalisa um uso ético de imagens na educação é se se permite a reprodução dessa obra ou se o país onde se desenvolve o projeto permite seu uso. A *disponibilidade* é uma categoria mediadora do processo produtivo de imagem didática que traz *em si* questões contraditórias. Para a pesquisa e a educação social, toda imagem deveria ter seus direitos de reprodução liberados.

As redes de computadores permitem uma ampla *disponibilidade* de imagens, mas o que primeiramente determina sua real *disponibilidade* para a educação e para a produção acadêmica e científica é a legislação sobre a propriedade e a autoria, que tratará esse material como de ‘acesso privado’ ou ‘acesso público’.

No Brasil, para desenvolver um material didático ou científico sem fins lucrativos, as imagens são públicas, desde que referenciados os autores e não lhes causando danos morais. Caso esse mesmo material seja publicado com fins lucrativos, em um livro, por exemplo de editora privada por exemplo, todos os direitos às imagens devem ser solicitados aos proprietários.

Portanto, ser ou estar em formato digital amplia a *disponibilidade* de uso sobre quaisquer outros modos de produção dessa imagem, amplia a sua *(re)usabilidade*. A *(re)usabilidade* de uma imagem digital só é ampla se sua qualidade de digitalização e da *disponibilidade* atenderem às necessidades da *produtibilidade* e da *reprodutibilidade* requeridas.

Há outros aspectos que a *disponibilidade* afeta. Estar disponível em redes de computadores amplia a *disponibilidade* de acesso à obra e, de alguma forma, sua fruição. Isto também possibilita uma ampliação de sua potência por *referencialidade* e/ou *representatividade* – aumentou seu reconhecimento social por suas características particulares: da obra, do autor ou da instituição de guarda etc. De maneira geral, a *disponibilidade* da imagem é um jogo complexo de contradições técnicas, legais e mercadológicas, dependendo dos interesses de cada sujeito e de cada país.

Cita-se, como exemplo, o estudo analítico 6.1.3, em que por conta das regulações nacionais e institucionais, havia uma dificuldade em localizar uma imagem digital da obra 'O Quarto' (1889) de Vincent Van Gogh em qualidade necessária à impressão. Com buscas em fontes de imagens digitais na Internet, e não em acervos artísticos, encontrou-se imagem com qualidade para impressão em área de mais de quatro metros quadrados. O repositório realoca a responsabilidade pelo uso ético e legal da imagem para o usuário, ao *disponibilizar* uma imagem cujas características de *produtibilidade*, *(re)produtibilidade*, *(re)usabilidade* são tão generosas dentro das NTICs.

4.4 IMAGEM DIDÁTICA EM SI

Organizou-se a partir desse ponto categorias que emergiram na pesquisa e que são da ordem da escolha do docente por uma imagem que integre o material didático da Licenciatura em Artes Visuais – EAD. São categorias próprias das imagens educativas para fins de ensino e não somente para o ensino da Arte, como algumas características do subcapítulo 4.2, Imagens como produto e ideologização humana.

Se, primeiramente, afirma-se a existência de categorias para todas as imagens que acarretam modificações em seu processo de transformação em imagem didática, em um segundo grupo relata-se as categorias mediadoras que interferem diretamente no processo de produção do material didático. Nesse subcapítulo, apresentam-se as categorias da imagem didática em si, imagens designadas por docentes para fazerem parte dos materiais didáticos e dos processos de aprendizado do aluno.

As categorias mediadoras de *acessibilidade para o aprendiz*; *representatividade*; *referencialidade*; *funcionalidade*; e, *dialogicidade* emergiram da análise dos casos ocorridos nas disciplinas do Módulo I. Dão conta de alguns aspectos mediadores que alteraram o planejamento didático ou o material didático definido pelos docentes.

Acessibilidade para o aprendizado

A primeira categoria apresentada é a *acessibilidade*⁸⁵ *para o aprendizado*. Dentro dos motivos relatados pelos docentes, para que uma imagem seja escolhida para estar em um material didático, está o grau de acessibilidade que esta imagem possui para a compreensão dos conteúdos da disciplina pelos alunos. Essa imagem tem, para os docentes, uma potencialidade para apresentar dadas características que serão relacionadas aos demais conteúdos e, ainda, permitem aos alunos terem uma *acessibilidade* facilitada ao tema. Dessa forma os alunos podem construir seus processos de inteligência e de cognição relacionando esta imagem com outros conhecimentos e referenciais.

Lembrando-se aqui que os processos de compreensão imagética se dão em níveis de aprofundamento que dependem do conhecimento do fruidor, vão desde um olhar ‘ingênuo’ a análises profundas dos elementos e linguagens formativas da imagem e de seu contexto sócio-histórico – totalidades, universidade, particularidades, singularidades. Quanto maior for o repertório imagético do fruidor e o conhecimento contextual sobre esse repertório, mais complexa e profunda será sua interação com a imagem.

Durante a estese da imagem, os alunos podem vir a compreender melhor as representações ali postas por diversos outros processos mediadores, conforme indicamos no Capítulo 3. Percebeu-se no locus que essa acessibilidade para o aprendizado se amplifica a partir das categorias que serão apresentadas abaixo, no caso do uso de imagens.

Esta categoria aponta para a necessidade de aprofundamentos e pesquisas posteriores à tese, no que tange à educação, à comunicação e às tecnologias, tanto para o ensino como para a aprendizagem com imagens. Os indícios colhidos nesta pesquisa e em Lins (2008) apontam para os recursos imagéticos como importantes recursos para aprendizagem, servindo como introdução, contraposição, reforço,

⁸⁵ Utiliza-se para esta categoria apenas o termo *acessibilidade*, a partir do entendimento de que uma imagem didática tem como característica dar encaminhamentos aos passos de inteligência e cognição da aprendizagem, dar acesso para os conteúdos formalizados do processo educativo.

memorização etc. Trata-se de um recurso reconhecido epistemologicamente desde os tratados de Comênius sobre didática no século XVII.

O estudo analítico 6.1.2 demonstra a necessidade de recursos imagéticos para exemplificação de diferentes linguagens artísticas e seu impacto sobre o processo de produção de uma obra de arte. Imagens foram utilizadas para mostrar que o conteudista deveria escolher as imagens com base em seus requisitos técnicos e estéticos para a produção de uma obra de arte, e que, a partir dessas escolhas, em função das técnicas dos estudos e do trabalho final, acontecem alterações projetuais entre o planejado em uma técnica e o executado em outra técnica.

Representatividade

Esta categoria denominada de *representatividade* distingue-se do conceito de 'representação' (SCHUTZ-FOERSTE, 2004). Aqui se trata da imagem no ato de ser designada como um produto importante e *representativo* dentre outras imagens. Sua relevância diante de um grupo de outras imagens pertencentes à(s) mesma(s) singularidade(s). Essa distinção é possível pois o conceito de representação trata da imagem inserida na obra *em si*, a partir a representação está dada pelos e nos elementos formais da imagem.

Nesse caso, a imagem se torna *representante* de um grupo, e permite dar *acessibilidade* de conhecimento a um conjunto de outras obras por similitude. A *representatividade* social de uma imagem é maximamente potencializada quando nela são encontrados aspectos virtuosos que a tornam parte de uma coletânea, mas, que a destacam do restante de seus pares. É relevante didaticamente quando tem características que a destacam de um grupo maior de outras obras, auxilia nas tarefas docentes de *presentificar*, *apresentar* e/ou *demonstrar* essas características singulares de um grupo de várias outras imagens.

Imagens como as utilizadas no material da disciplina EAD11835, descritas no estudo analítico 6.1.3, são exemplos dessa *representatividade*. Os docentes fizeram uso de obras de arte bastante reconhecidas socialmente para destacar e representar as mudanças processuais nos métodos de ensino de arte ao longo da história até o

século XX. As obras tornam-se representantes de um grupo maior que se singulariza em metodologias de ensino.

Referencialidade

A *referencialidade* é uma categoria da imagem didática em si. Faz com que a imagem tenha a potencialidade de ser um *referencial* didático, tenha a possibilidade de ser referência, ou referenciada, continuamente em processos de ensino.

O modo como a *referencialidade* aparece na educação pode promover resultados contraditórios a uma proposta de ensino crítico e emancipador da Arte, pois a imagem pode ser compreendida como modelo, molde ou padrão e não como modo de formação de repertório técnico e estético.

Na área da educação é importante destacar as problemáticas quanto ao uso da imagem com ênfase *modelar* ou *modelizador* – imagem molde/padrão – é um modo de ensino considerado ‘antigo e tradicional’, que pode levar a um *copismo*⁸⁶ ou a estigmatização estilística. As proposições de ações educativas com base em padrões de cópia devem ser bem contextualizadas para que não se compreenda a produção imagética de maneira reprodutivista e pouco criativa.

Fora do âmbito das práticas, no campo das teorias, as imagens *referenciadas* em materiais didáticos, principalmente aquelas que são diretamente organizadas pelos docentes e que recebem uma ênfase discursiva durante uma explanação, tendem a ser consideradas referências pelos alunos. Portanto, o que separa esses dois entendimentos é uma linha tênue: a função da imagem no processo educativo de formação de repertório técnico/estético, modelizador e crítico.

Algumas ênfases de uso de imagem foram percebidas nos estudos do locus e dos casos imagéticos, a partir do acompanhamento da montagem das salas virtuais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - EAD. Apesar da referencialidade ser uma estratégia que aparece de modos diferentes em todos os casos. Destaca-se a

⁸⁶ Ação do copista - aquele que copia.

necessidade de referenciar aos alunos as obras de arte capixabas e da UFES, no estudo 6.1.1. Ganha relevo também o estudo analítico 6.1.4, sobre o uso de imagens referenciais do campo da Arte em ilustrações do projeto gráfico.

Funcionalidade

Dois aspectos da *funcionalidade* da imagem serão abordados: a *funcionalidade* inicial e a *funcionalidade* didática. Toda imagem tem uma função ao ser produzida. A função é o imperativo imediato de sua existência no mundo e o que faz emergir no sujeito a necessidade de determinar um processo de criação, ou tradução, para obter um resultado de objetivação/materialização. Essa emergência parte da necessidade de expressão individual e/ou da necessidade de comunicação com o grupo social.

A expressão individual tem em si um princípio imanente de catarse, uma necessidade de exteriorização da imagem, sem o desejo de avaliação valorativa social, enquanto a comunicação social tem como princípio *para si* gerar argumentos dialógicos (KONDER *in* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001) com um coletivo de sujeitos.

Após ser produzida, a *funcionalidade* inicial pode ser desvirtualizada⁸⁷ ao longo da existência dessa imagem (ou de suas cópias). Estar em um processo educativo pode ser uma dessas novas *funcionalidades* às quais uma imagem é submetida. O uso como decoração, devoção, demarcação, entre outros, também pode ser outras novas *funcionalidades* dadas socialmente às imagens.

No processo educativo, a imagem, agora didática, tem uma *funcionalidade* comunicativa com um coletivo especializado sujeitado/alienado a um processo de aprendizagem. O modo com que o docente produz os discursos para esta *referenciação* dará o grau de *dialogicidade* da imagem *em si* e determinará como esse objeto poderá atuar enquanto mediação pedagógica. É em função dos modos como os sujeitos do ensino e do aprendizado conduzem suas ações comunicativas e

⁸⁷Desvirtualizada no sentido de ter suas potências iniciais abandonadas e ter ganhado outras possibilidades existenciais, outros destinos.

dialógicas, em suas virtualidades e desvirtuações, que se abrem os espaços para que a imagem dialogue diretamente com o aluno.

As ilustrações do planejamento gráfico que foram apresentadas no estudo analítico 6.1.4 criaram elos dialógicos com o conteúdo proposto, mas não como se esperava, com diálogos contextualizados entre imagem, projeto gráfico e informações didáticas. Perceberam-se ruídos entre planejamento didático e planejamento gráfico, que são relatados no estudo. Já os trechos de imagens apresentados no estudo 6.1.1 assumiram *função* de sinalização, organização e orientação das salas de disciplinas no ambiente virtual educacional. Em ambos os casos, as imagens são postas em funções diferentes da didática, mas pelo contexto dado, por estarem justapostas, dialogam com a proposta de ensino.

Dialogicidade

Compreende-se a *dialogicidade* como característica inerente do processo educacional, impregnada à imagem didática. A imagem *em si* potencializa a *acessibilidade* de inteligência e cognição pela percepção visual. Mas a imagem não se dá a perceber em toda sua complexidade, pois o diálogo imagético não é dado somente pela imagem *em si*. O diálogo é uma ação que acontece com e no fruidor, e com seu repertório imagético, perceptivo, estético, ético, moral, vivencial desenvolvido socialmente.

Na educação, a imagem tem uma comunicabilidade mais enfatizada, pois é agregada a todo conhecimento (vivência e experiência) já adquirido pelo fruidor por meio da interação com os mediadores didático-pedagógicos – sujeitos, meios, ambientes, objetos etc. Um processo comunicacional possibilitará leituras (unidirecionais) ou diálogos (pluridirecionais) com a imagem e a partir de imagens. A imagem permite estabelecer interações, inter-relações e diálogos com o conteúdo da obra. Quanto mais forem conhecidas as totalidades que produziram, singularizaram e particularizaram a obra, mais se terá *acessibilidade* à compreensão de seus conteúdos. É pela categoria da *dialogicidade* que, normalmente, se abrem possibilidades de análise da imagem *em si* e sua efetividade enquanto recurso mediador pedagógico. Mas esta será outra etapa de estudos a partir desta tese.

5 ESTUDO DE CASO: IMAGEM DIDÁTICA E A LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS - EAD

A UFES foi a primeira Instituição de Ensino Federal – IES do Espírito Santo a credenciar-se aos programas federais de formação por meio da modalidade EAD⁸⁸, dentro da estrutura da UAB. Nesse sistema UAB a UFES é considerada uma ‘parceira institucional’ do Sistema UAB/MEC:

A Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, ao longo de sua história, tem formado geração de profissionais e, por isso, conquistou respeito e credibilidade junto à sociedade espírito-santense. A partir de 2001, credenciou-se junto ao Ministério da Educação (MEC) para a oferta de cursos superiores na modalidade de EAD.

Para dar suporte a essa iniciativa, a UFES introduziu, na sua estrutura organizacional, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância – ne@ad. Ao longo dos anos, o Ne@ad consolidou-se como órgão mediador e gestor das propostas de EAD, tornando-se responsável pela introdução sistematizada dessa cultura na Universidade, bem como pela mediação, organização, oferta de cursos e demais atividades acadêmicas à população espírito-santense. (UFES, SEAD, 2015)

Segundo Costa e Duran (2012, p. 292-293), para participar do sistema UAB, a IES participante deve “planejar, implementar e garantir a qualidade da gestão pedagógica dos cursos a distância oferecidos.” É a IES quem planeja, dentro de suas políticas internas, os projetos pedagógicos, que devem seguir os “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância”, do MEC⁸⁹. Assim que são aprovados internamente nas IES, os projetos são encaminhados à Coordenação Geral de Articulação Acadêmica (CGAac) da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes. Aprovados nos fóruns de área e pela diretoria, as IES devem encaminhar planilha orçamentária para o Comitê de Fomentos. As planilhas devem contemplar as despesas a serem custeadas pelo MEC, o que inclui “os custos com a produção e a distribuição de material didático gratuitamente aos estudantes”.

Para gerir e assessorar as ações em Educação a Distância, a UFES criou o Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NE@AD em 2006. Desde meados de 2014 ao

⁸⁸ Em Lins (2008 p.36-40) explica-se como se deu a interiorização da UFES e sua vinculação com os Programas de EAD do governo federal brasileiro.

⁸⁹ Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

NE@AD passou a ser Secretaria de Educação a Distância – SEAD⁹⁰, dessa Universidade, que fica localizada embaixo do Teatro Universitário, no campus de Goiabeiras (Vitória).

A UFES propõe-se a desenvolver projetos educativos em parceria com 27 polos UAB, localizados ao longo do Estado do Espírito Santo⁹¹. Na SEAD, está abrigada, em um mezanino à esquerda da entrada, a equipe de Direção da Secretaria. Na parte térrea da SEAD fica a maioria das coordenações de curso em modalidade EAD; a equipe de secretaria acadêmica para os cursos EAD; a equipe de suporte em informática; um dos estúdios de transmissão de webconferência; almoxarifado; a equipe do Laboratório de Design Instrucional (LDI); a sala para a tutoria; e as dependências sanitárias. Ainda no local existem duas mesas para pequenas reuniões, que acabam sendo o espaço de trabalho dos designers educacionais. Em um mezanino ao fundo, encontram-se, um espaço aberto para reuniões e o estúdio principal de transmissão de webconferências.

As coordenações de curso contam com uma mesa de trabalho, um computador, um laptop e um armário. Comutam os recursos de impressão, rede, Internet lógica e wireless, a equipe de secretaria de apoio pedagógico-administrativo, a equipe de suporte de informática, a equipe do Laboratório de Design Instrucional e a equipe de webconferência. A SEAD funciona das 7 às 22 horas, de segunda a sexta-feira.

As funções de trabalho exercidas na SEAD/UFES, que são acordadas entre as instituições emparceiradas, são discriminadas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos em modalidade EAD, inclusive do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD (CAR/UFES, 2013, p.82-83) (ANEXO B). Nessa relação não consta a função do designer instrucional⁹² ligada aos cursos.

⁹⁰ Até meados de 2014, a SEAD denominava-se NE@AD– Núcleo de Educação Aberta e a Distância. <http://www.neaad.UFES.br/>

⁹¹ Vide informações: UFES. SEAD. **Polos**. Disponível em: <http://www.sead.UFES.br/polos> Acesso em 12 Nov. 2015.

⁹² Com a UFES em seu segundo curso EAD – Administração –, foi proposta pelo Departamento de Desenho Industrial a criação de um Laboratório de Design Instrucional – LDI por meio de projeto de extensão vinculado à UFES. Em sua idealização e início dos trabalhos, tinha como objetivo ser um Laboratório de Design Instrucional, desenvolvendo ações de apoiar os docentes e as propostas educativas dos professores, sugerindo e produzindo materiais didáticos adequados à modalidade, aos Cursos e aos alunos. Mas com o aumento dos cursos EAD na UFES e as mudanças dos sujeitos

A possibilidade funcional da pesquisadora, seja como professora orientadora de produção de material didático, seja como designer educacional junto à Licenciatura em Artes Visuais – EAD, possibilitou uma atenção objetivada da equipe de gestão do curso em relação ao trabalho docente de preparação, não só de conteúdos, mas também em relação aos modos como os recursos e os ambientes didáticos estavam sendo preparados e recebidos pelos tutores e pelos alunos.

Por alguns anos, a Licenciatura em Artes Visuais - EAD/UFES foi o único curso que mobilizou-se em ter um docente efetivo da IES atuando na função de designer educacional, trabalhando junto ao curso, mas de forma isolada, até 2014 não tinha sido possível estabelecer movimentos coletivos para pensar e para debater esse trabalho, suas emergências, suas necessidades e efeitos dentro da SEAD/UFES.

5.1 A UFES E A LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – EAD

O documento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD (CAR/UFES, 2013) resgata a história da formação em Artes no estado do Espírito Santo, que em sua origem acontecia na Escola de Belas Artes. Depois foi incorporada à UFES quando esta foi fundada na década de 1950, junto às demais faculdades e escolas superiores da capital do estado. A Escola de Belas Artes passou a ser o Centro de Artes da universidade.

Ainda, afirma-se no documento que:

[...] o ensino da arte tem estado a serviço da transmissão de técnicas ou de experiências social e culturalmente, tidas como padrão.

Assim, a sua a sua inserção no cenário educacional brasileiro até o final dos anos 80 não sofre quase nenhuma alteração de caráter epistemológico que possa realmente ser ressaltado como promissora. O que se viu no período, que vai desde a vinda dos primeiros portugueses até meados da década de

docentes que coordenavam o projeto, o LDI passou a ser um Bureau de Design Gráfico. (Projeto de Extensão atual está disponível no ANEXO A) Os materiais impressos são de alta qualidade, mas o diálogo do laboratório com o professor para sugestões de possibilidades didático-pedagógicas adequadas à modalidade de ensino não está acontecendo em função da grande demanda dos vários cursos. Como forma de organizar a demanda e evitar retrabalho, o LDI passou a pedir que o material fosse encaminhado já totalmente revisado, somente para as etapas de design gráfico.

1990, foi uma sucessão de medidas que nunca visaram o homem na sua totalidade multidimensional, na qual suas necessidades e ansiedades são de originariamente biopsicossociológicas (UFES, 2013).

Segundo Barbosa (2005), até 1971 não havia no Brasil cursos de formação universitária em Arte Educação. Quando foi promulgada a Lei nº 5692, de 1971, que trouxe a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas, não havia professores graduados que pudessem assumir as cadeiras. Os professores de Arte-educação participavam de cursos particulares na educação não formais, ou cursos profissionalizantes em técnicas relacionadas à área de artes, alguns em modalidade EAD – pelos correios e apostilados.

Em nível universitário, havia cursos de preparação de docentes para desenho e desenho geométrico. Somente em 1973 foi criado o novo curso universitário em educação artística, que objetivava formar, em dois anos, os professores capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho geométrico, segundo afirma a autora (BARBOSA, 2005, p.10). AUFES segue os movimentos nacionais para a implantação dos cursos de Artes, em conformidade com as diretrizes nacionais.

Desde os primeiros movimentos da UFES em direção à EAD, os docentes do Centro de Artes acompanharam os processos internos para verificar a possibilidade e adequação da licenciatura à modalidade. Alguns desses docentes participaram das formações que foram emparceiradas com a UFMT, quando se iniciou o primeiro curso em modalidade EAD da UFES – curso de Pedagogia para as séries iniciais – 1ª a 4ª séries⁹³.

Conforme consta no Projeto de Licenciatura em Artes Visuais– EAD, segunda oferta (CAR, 2013):

Em 2006, atendendo ao Decreto nº 5.800 e ao Edital 01 SEED/MEC-UAB, de 20 de dezembro de 2005; à regulamentação de EAD (Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005), foi implantado o Curso de Artes Visuais Licenciatura, modalidade EAD. Teve seu projeto aprovado no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão em 04 de abril 2007 (Resolução

⁹³ Objeto de estudo do mestrado de LINS (2008), onde consta uma breve historicização da EAD como modalidade de ensino e dos passos da UFES, em atendimento às políticas de interiorização desde 2001, até o curso de Pedagogia supra citado.

CEPE/UFES nº 09/2007) e no Conselho Universitário em 19 de abril de 2007 (Resolução CUn/UFES nº 10/2007).

O texto do Projeto do Curso (CAR, 2013, p. 4-5) informa que o Centro de Artes/UFES oferecia, à época de seu trâmite, seis cursos de graduação, sendo dois de licenciatura: Artes Visuais e Música. Paralelamente à aprovação da nova oferta para a EAD, foi aprovado o curso de Licenciatura em Artes Visuais – Noturno, com 30 vagas. A UFES oferece 90 vagas presenciais anualmente para a formação de licenciados em Artes Visuais.

O curso inicia seu trâmite na UFES e na UAB em 2006, no Centro de Artes da UFES para atender o primeiro edital UAB – denominado UAB1, que abria a possibilidade de criar cursos de licenciaturas em modalidade EAD, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. O curso ficou vinculado à Direção do Centro de Artes. Em 2007, o curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD inicia seu processo de tramitação e regularização dentro da Universidade e, quando aprovado, participa dos Editais UAB1 e UAB2⁹⁴ da recém reorganizada Universidade Aberta do Brasil – UAB, que passava, naquela época, a reunir todos os programas federais de formação na modalidade, na então Secretaria de Educação a Distância – SEED do Ministério da Educação e Cultura – MEC, no Brasil.

Em atendimento ao edital UAB1 e UAB2, foram cadastrados 27 municípios do Estado do Espírito Santo que atenderam a ambos editais para a criação de Polos. Desses 22 municípios foram aprovados pelo Colegiado da Licenciatura em Artes Visuais – EAD para atender à primeira oferta de Artes Visuais. O curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD inicia as aulas em 2008, atendendo a 22 polos, 660 alunos, com cerca de 70 tutores entre presenciais e a distância. Dessa oferta, 409 alunos se formaram. Muitos foram aprovados nas seleções estaduais e municipais, e agora atuam na área de artes nas Redes Estaduais e Municipais de ensino básico, fundamental e médio do Estado do Espírito Santo.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD foi encaminhado junto ao MEC para ter entradas contínuas, semestrais como os demais cursos do presencial,

⁹⁴<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/component/content/article?id=9>

oferecendo 30 vagas por polo a cada oferta. Entretanto, os membros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE da UFES e do Colegiado do curso entenderam que, em função da quantidade de polos e vagas ofertadas para a primeira oferta e os dados sobre necessidade de docentes licenciados em Artes pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), seria prudente, realizar uma primeira oferta e verificar a necessidade de uma nova oferta, somente após o seu término.

A Coordenação do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD é a mesma desde a constituição do primeiro Projeto Político Pedagógico do Curso – PPC (CAR/UFES, 2013), e do Colegiado do curso, em suas duas ofertas: a primeira com entrada foi em 2008; e a segunda em 2014.

Tendo sido contextualizada sua implantação, apresenta-se sua segunda oferta. O Projeto Político Pedagógico do Curso (CAR, 2013) foi revisado e tramitado na UFES desde 2012. Teve seu início previsto para 2013-2 e 2014-1. Os professores dos módulos iniciais foram convidados/convocados no início de 2013. O vestibular foi realizado em junho de 2014, e as matrículas aconteceram até outubro de 2014. O início das aulas aconteceu 15 de agosto de 2014, e o período foi finalizado em 8 de fevereiro de 2015.

Na segunda oferta da Licenciatura em Artes Visuais – EAD foram ofertadas 360 vagas, sendo 50% para profissionais em atuação nas escolas públicas e 50% das vagas foram abertas à comunidade, seguindo o molde da primeira oferta. São, em média, 30 vagas por polo. Os municípios atendidos são: Afonso Cláudio, Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Domingos Martins, Lúna, Itapemirim, Linhares, Pinheiros, Piúma, Santa Teresa e Vargem Alta.

Participam de seu Colegiado representantes da Direção da SEAD; do corpo técnico da Universidade; representante dos tutores e dos discentes, eleitos; também, docentes representantes dos seguintes departamentos da UFES: DAV – Departamento de Artes Visuais (Centro de Artes – CAR); DDI – Departamento de Desenho Industrial (CAR); DTAM – Departamento de Teoria da Arte e Música (CAR); DLCE – Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (Centro de

Educação – CE). Esses departamentos foram beneficiados com uma vaga/docente denominada UAB, em que o professor deveria estar metade da carga horária em função das atividades departamentais e metade junto à Licenciatura em Artes Visuais.

Hoje, o curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD conta na SEAD com uma estação de trabalho em “L”, uma mesa pequena e um armário. Mesmo sendo um curso do Centro de Artes, não dispunha de espaço dentro do Centro até 2013. Em função da necessidade de armazenamento dos materiais didáticos produzidos, bem como de materiais de atividades complementares e eventos, atualmente ocupa a sala 01, na edificação da Diretoria do Centro de Artes. A sala 01 conta com mesas, cadeiras, vários armários e é utilizada prioritariamente para armazenamento de materiais e reuniões, pois não dispõe de infraestrutura de informática, elétrica e de rede de computadores suficiente para uma migração parcial ou total do curso.

5.1.1 Entrada em campo

A entrada em campo precoce foi necessária, pois as ações de planejamento da segunda oferta iniciaram junto com a tramitação do PPC do curso pela UFES. Mesmo que as ações de coleta e produção de dados fossem esparsas nesse íterim, a presença da pesquisadora era necessária para acompanhar o processo. Nesse período, a pesquisadora estabelece-se, em parceria com a Coordenação do curso, trabalhando na função de designer educacional. (APÊNDICE A)

O trabalho do designer educacional é um trabalho de gestão de processo de planejamento didático, implantação e acompanhamento de disciplinas, principalmente no que tange à adoção de meios e métodos didáticos adequados às tecnologias disponíveis e ao perfil dos discentes de uma IES ou de um curso, especificamente. E toda gestão exige etapas de: planejamento de ações, com pesquisa e análise de dados e contextos; desenvolvimento das ações a partir do planejamento, incluindo-se aqui a implementação e análise dos fatos e dados gerados nesse desenvolvimento; acompanhamento e controle, com o

acompanhamento das ações desenvolvidas, coleta de novos dados e adequações necessárias aos processos; e avaliação de todo o processo.⁹⁵

A data de 19 junho de 2012 marca o início da etapa de planejamento. Iniciou-se uma observação empírica, levantando questões para debate em equipe a partir das vivências com a oferta em andamento. A pesquisadora esteve em diálogo com os setores da SEAD que atendem ao curso, verificando modos de minimizar algumas das principais sugestões, reclamações e problemas percebidos pelos alunos, tutores, polos e professores. A ideia era sanar as questões da primeira oferta e planejar a nova oferta.

Os setores que atendem diretamente à Licenciatura em Artes – EAD⁹⁶ para a produção e veiculação dos materiais didáticos, são: o Laboratório de Design Instrucional – DDI/SEAD/UFES(LDI); Suporte de Informática, ligado ao Núcleo de Tecnologia da Informação da UFES(NTI); e o Setor de webconferenciado SEAD.

Os diálogos com esses setores e o conhecimento de suas atribuições dentro do processo da EAD foram importantes para conhecer as reais capacidades de cada setor, os suportes e os serviços, e dialogar soluções que poderiam ser utilizadas para a nova oferta. O objetivo geral dessas ações diagnósticas foi verificar possíveis adequações nas mediações didáticas e nas mediações técnicas da Licenciatura em Artes Visuais – EAD, visando a favorecer as ações de aprendizagem discente.

Além disso também teve o intuito de entender a real capacidade e as possibilidades dos recursos tecnológicos disponíveis; desenvolver diretrizes didáticas para auxiliar os professores no planejamento das disciplinas e no uso dos recursos tecnológicos e comunicativos do SEAD/UFES; identificar modos de facilitar a comunicação didática

⁹⁵É sempre importante ressaltar que o que será analisado nesta tese atende a uma parte das ações de um designer educacional e não ao seu todo. Entretanto, ao assumir essa função não é possível eximir-se de outras atividades inerentes a ela para concentrar-se apenas nas ações que incidem em movimentos mediadores das imagens em um curso de licenciatura em Artes Visuais – EAD. Mas é no campo da prática que é possível observar a incidência e reincidência de fatos que reforçam a relevância de determinadas mediações e contradições sobre o objeto de estudo.

⁹⁶ Compreende-se e pontua-se a ciência de que a Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - EAD é uma instância mediadora relevante no processo de produção de imagens didáticas para o curso, pois define algumas das diretrizes que se farão perceber em todas as disciplinas e modos de apresentação digital do curso.

dos conteúdos das disciplinas e dos docentes com os discentes; e identificar as mediações tecnológicas e políticas institucionais da SEAD/UFES. Antes de replicar dados pesquisados, buscou-se verificar e observar quais dados não estavam à disposição do curso, ou estavam desatualizados.

Nesses diálogos, verificou-se que havia espaços de desinformação e falta de comunicação entre os setores. Havia desconhecimentos das potencialidades de trabalho de cada setor entre seus pares – e mesmo do entendimento de que são pares: por exercerem funções para um mesmo fim e dentro do mesmo setor; pelos modos de aquisição dos equipamentos; pela diferença de formação dos sujeitos que ali participam; pelos serviços que podem prestar entre si.

Os resultados relevantes⁹⁷ às mediações e às contradições que afligem a imagem didática e que são, portanto, aspectos formalizadores particulares das mediações da imagem para a EAD da UFES, percebidos a partir desses diálogos serão relatados junto às demais pesquisas quantitativas e qualitativas que apresentam o locus e seu contexto.

Já no final de 2012 e ao longo de 2013, desenvolveram-se ações para instalação, implantação e análise de recursos tecnológicos que seriam utilizados pelo curso para todas as disciplinas, pois, aproximando-se do final do ano de 2012, o curso de Licenciatura em Artes Visuais recebeu uma primeira sinalização de que uma nova oferta poderia ser iniciada em breve.

Esse é o período de início de contato do curso com os professores conteudistas e, também, da apresentação da designer educacional como pesquisadora de doutorado a estes sujeitos, para que se pudesse acompanhar as atividades de planejamento do novo curso, das disciplinas e sua implantação.⁹⁸

⁹⁷ Entre essas questões relevantes estão aquelas relativas às tecnologias de comunicação, às redes de informática e Internet; direitos de propriedade e de autoria no locus; ao formato dos materiais didáticos; aos vínculos e motivações de trabalho; entre outras.

⁹⁸ Termos de Livre Consentimento dos pesquisados estão no Apêndice B

5.1.2 Docente de Artes, a EAD/UFES e o MEC

O MEC compreende o sujeito docente em duas formas de trabalho separadas: o 'professor conteudista', que é quem escreve o material didático, 'fascículo'; e o 'professor especialista,' que desenvolve a disciplina junto aos discentes. Os docentes podem ou não ser da instituição que oferta o curso e não precisam ser a mesma pessoa. Também podem dar continuidade da ação de conteudista para a de especialista. A carga horária de trabalho é extra às atividades na Universidade e a remuneração acontece em forma de bolsa da CAPES/MEC. Aqui se delineia outra contradição do processo, sendo a EAD um programa governamental, não uma política pública implantada, a carga horária de trabalho dos docentes destinada a esta modalidade de ensino na UFES é vista como atividade extra.

Quem são os docentes do curso em questão e como se vinculam à EAD? O Colegiado do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD encaminha solicitação de indicação de docentes aos departamentos que atendem ao PPC, enfatizando os modos de ressarcimento por bolsa CAPES, pois os docentes não podem ter sobreposição de bolsa. Como o curso tem autonomia sobre a definição dos docentes, ele pode acatar ou não a indicação dos departamentos, mantendo a indicação ou convidando outro docente.

No Módulo I, inicialmente, eram nove docentes para 6 disciplinas. Em um primeiro momento verificou-se como os docentes se apresentavam em seus currículos lattes (APÊNDICE C). Como alguns currículos não dão a definição se os docentes são formados em cursos de licenciatura ou bacharelado, foi aplicado um questionário (APÊNDICE D)⁹⁹. Com esse questionário buscou-se verificar quais são os processos de formação que o auxiliam a ser docentes e quais as influências teórico-metodológicas que utilizam para sua práxis como tal.¹⁰⁰

Três disciplinas trabalhariam em duplas de docentes. No entanto, um docente que trabalharia em dupla declinou logo no início do planejamento. 7 (sete) dos 9 (nove)

⁹⁹ Como a pesquisadora foi docente, eximiu-se de responder ao questionário para Professores do Curso de Artes Visuais – EAD (nova turma)

¹⁰⁰ Dados completos levantados junto ao questionário são apresentados no Apêndice D.

docentes que inicialmente estavam predispostos a participar de Módulo I responderam ao 'Questionário para Professores da Licenciatura em Artes Visuais – EAD (nova oferta)'. Dos sete docentes que responderam: três foram docentes em ensino infantil; quatro ministraram aulas no ensino fundamental; três atuaram como docentes no ensino médio. Cinco já haviam ministrado disciplinas no curso de Artes – EAD, para a primeira oferta.

De maneira geral, pode-se qualificar os professores conteudistas e especialistas do Módulo I como sujeitos com experiências em docência, na UFES e em outras instituições de ensino, inclusive de outros níveis de formação. O professor com mais tempo de docência tem 35 anos de carreira, e o com o menor tempo de carreira docente, cinco anos. Entre esses sujeitos alguns são novos na UFES e, ainda, em estágio probatório. Três dos docentes de Módulo I¹⁰¹ têm outras funções trabalhistas no curso. São elas: revisor de conteúdo, orientador de tutoria, e a própria designer educacional¹⁰².

Percebeu-se, na aplicação do questionário, que as referências para atuação docente surgiram: no campo da vivência como aluno; da experiência como professor; e das referências artísticas e teóricas. Por um lado, não há, nas respostas dadas, um predomínio de uma corrente epistemológica pedagógica, ideológica ou filosófica que pudesse encaminhar os debates desta tese para discursos mediadores ou contraditórios de 'ideologização' na escolha das imagens didáticas. Mas, as respostas apontam para questões relevantes quanto à formação do docente do ensino superior, conforme apontou-se nos capítulos 2 e 3. Não é uma situação generalizada, mas é bem representativa, pois há docentes especializados em níveis de pós-graduação stricto sensu, mas sem formação em educação.

Quando questionados sobre quais são as motivações para participar do curso EAD, há de se destacar alguns aspectos a partir das respostas: o engajamento no ensino das Artes (em duas falas), em quaisquer modalidades; a curiosidade pela

¹⁰¹ Apresentam-se os resumos do currículo informado à plataforma Lattes / CNPq¹⁰¹ pelos docentes do Módulo I (APÊNDICE C).

¹⁰² Foram consultados três outros professores da UFES sobre a possibilidade de assumir uma das disciplinas. Todos declinaram e a designer educacional assumiu uma das disciplinas de Módulo I.

modalidade de ensino (em duas falas)¹⁰³; a participação na modalidade de ensino como forma de presença, apresentação e/ou atualização profissional (quatro falas); e , a remuneração extra por esse trabalho (em uma fala).

As questões discutidas sobre a alienação docente nos Capítulos 2 e 3 ratificam-se nas respostas dos docentes. Alienados, conscientemente ou inconscientemente, a um trabalho que é: esporádico; extrapolado de sua carga horária contratada junto à IES; remunerado por bolsas de pesquisa, sem acréscimos aos benefícios trabalhistas; impeditivo de que o docente desenvolva, concomitantemente, outras ações de pesquisa que sejam remuneradas por bolsa CAPES.

O trabalho traz como benefícios: a ausência de impostos sobre a renda extra; a possibilidade de emissão de discursos e posicionamentos sobre o engajamento na formação docente em Artes e a importância da Arte na formação dos sujeitos; aprimoramentos em NTICs; e a ampliação das redes de conhecimentos e contatos interpessoais.

5.1.3 Entendimentos sobre o material didático e o trabalho docente

A Licenciatura em Artes Visuais - EAD tem como metodologia de trabalho incentivar que o professor conteudista e o especialista sejam a mesma pessoa, dando continuidade às ações de planejamento e desenvolvimento da disciplina, ou que trabalhem em equipe, seja no planejamento da disciplina, seja em seu desenvolvimento. Ficou constatado que nem sempre é possível, conforme se apresenta, resumidamente, abaixo no Quadro 1.

¹⁰³ Dos nove professores, dois nunca atuaram como docentes em modalidade EAD.

QUADRO 1 - DENOMINAÇÃO DAS DISCIPLINAS E DOS DOCENTES E ATUAÇÃO NO MÓDULO I.

Disciplina	Docente conteudista	Depto. UFES	Docente especialista	Depto. UFES	Atuação no Módulo I
EAD11831	A3	DDI CAR UFES	A3	DDI CAR UFES	Denominou-se A3, pois após recusas de outros 2 professores, a docente vinculada à Licenciatura em Artes Visuais – EAD acabou assumindo a disciplina. A3 é designer educacional no curso.
EAD11834	B1	DAV CAR UFES	B2	DAV CAR UFES	B1 escreveu o livro para a primeira oferta e o revisou para a segunda oferta, mas não quis ministrar a disciplina. B2 fez o planejamento didático, a montagem da sala virtual e o acompanhamento da disciplina.
EAD11833	C1 e C2	DAV CAR UFES	C2	DAV CAR UFES	C1 escreveu o livro para a primeira oferta. Não participou da segunda oferta. C2 revisou o material impresso para a segunda oferta e ministrou toda a disciplina.
EAD11832	D1 D2	DLCE CE UFES DAV CAR UFES	D1	DLCE CE UFES	D2 foi aprovado em programa de doutorado fora de Vitória e pediu afastamento. D1 assumiu toda a disciplina, que é nova na grade. Não produziu livro. D1 é professora orientadora de tutoria.
EAD11835	E1 e E2	DTAM CAR UFES	E1 e E2	DTAM CAR UFES	E1 revisou o livro. E1 e E2 acompanharam a (re)diagramação do livro. E1 e E2 desenvolveram a disciplina juntos. E1 é subcoordenador do curso. E2 estava em período de Estágio Probatório.
EAD11836	F1	DAV CAR UFES	F1	DAV CAR UFES	F1 assumiu toda a disciplina. Não produziu livro. F1 foi revisor de conteúdos dos Módulos I e II.

Nota: Dados desenvolvidos pela autora.

Quanto à produção de material didático, a Licenciatura em Artes – EAD, em sua segunda oferta, passou a entender que o material impresso ‘fascicular’ é, atualmente, frente a realidade tecnológica vigente, apenas uma parte do material didático. Não se constitui mais em fascículo, pois os enunciados e as atividades estão em um AVA disponível via Internet aos sujeitos do curso. O livro, entretanto, ainda é fundamental para que os alunos possam estudar de modo off-line, desconectados de equipamentos digitais. Outras produções de materiais didáticos

são necessárias ao universo das Artes, tais como: animações, videoaulas, jogos e pranchas de imagens etc, que se constituem como materiais didáticos e precisam de tempo para serem produzidos.

Entendeu-se, então, que para essa nova oferta, o docente conteudista tem como atribuição rever os materiais impressos já produzidos e adequá-los, se necessário. Poderia desenvolver novo impresso caso considerasse o material insatisfatório ou inexistente.¹⁰⁴ Deveria fazer todo o planejamento e produção da disciplina, organizar todos os conteúdos da ementa e encaminhar para a produção os diversos materiais didáticos (nos diversos suportes midiáticos) que a disciplina necessitasse, como: vídeos, videoaulas, animações, pranchas de imagens, jogos etc. Enquanto isso o professor especialista deveria acompanhar o planejamento proposto para a disciplina e desenvolver, junto aos grupos de tutores, as avaliações.

Numa tentativa de se chegar a um modelo de processo de acompanhamento da produção de material didático, foram feitas diversas 'tentativas de ações' e ações, tais como a criação de espaços e canais, presenciais e a distância, de informação e diálogo para o professor que retornava do presencial para à EAD, com vínculos aos modos de trabalho da primeira oferta, ou iniciava seu trabalho com EAD, pudessem trocar informações e trabalhar de forma menos 'isolada' e mais colaborativa.

Fez-se, ainda, revisão dos modelos de planejamento didático do curso – plano de curso; disponibilização de tutores (ainda remanescentes da 1ª oferta) para ampliar as buscas por materiais didáticos em cada disciplina; reuniões para os professores do Módulo I e II com a finalidade de apresentar as possibilidades de produção pelo LDI, os recursos da plataforma (AVA) e das ilhas de webconferência da UFES; Houve a disponibilização de horários fixos no SEAD e agendamentos junto ao DE para os docentes. Essas ações tinham o objetivo de auxiliar os docentes em seu

¹⁰⁴ Na primeira turma, os docentes envidaram muitos esforços na produção dos impressos – fascículos / livros; e as salas virtuais ficavam minorizadas, até pela instabilidade dos sistemas e das conexões pelo Estado. Com a estabilização dos recursos de Internet no ES e na UFES pode-se ir, paulatinamente, alterando essa percepção da necessidade de um fascículo para a necessidade de um livro. Já no final da 1ª turma, o nome 'fascículo' já não era mais utilizado no Curso de Artes – EAD.

processo de planejamento e desenvolvimento das disciplinas e dos materiais didáticos, mas tiveram baixíssima participação.

Outras ações estruturais que ocorreram ao longo do ano de 2013 estão: testes de recursos para o Ambiente Virtual de Aprendizagem que não vinham instalados no sistema; solicitação de criação e desenvolvimento de interface com uma identidade visual própria para a Licenciatura em Artes, para o AVA e salas virtuais; criação de sala virtual para os professores dialogarem no AVA, com fórum, informações sobre o curso e revisão de roteiros para criação de mídias educativas, campo de entrega dos planejamentos e textos, dicas de cuidados com as imagens e de como planejar outros tipos de mídias.

5.1.4 O início das atividades da nova oferta

O curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD da Universidade Federal do Espírito Santo iniciou sua segunda oferta em setembro de 2014. O curso já havia sido ofertado pelo Sistema de Universidade Aberta do Brasil – UAB em 2008, e a segunda oferta foi aprovada no Conselho Universitário da UFES em novembro de 2010, para atender à comunidade e aos professores em exercício conforme previsto pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/MEC).

Aqui se versa sobre as ações desenvolvidas pela Licenciatura em Artes– EAD na preparação das seis disciplinas de Módulo I, algumas tomadas de decisão da coordenação do curso e design educacional sobre os modos de planejamento das disciplinas para uso de mídias educativas, e outras de verificações a partir das respostas do formulário de perfil dos alunos. O curso de Artes (2ª oferta) ofertou 360 vagas, em 12 polos UAB do Espírito Santo.

As disciplinas de Módulo I estavam em preparação há mais de um ano, desde o início de 2014. Os professores já estavam cientes de suas disciplinas, e o curso aguardava a finalização dos trâmites de aprovação dentro da UFES e autorização

pelo MEC da planilha orçamentária para reinício. Somente a partir de março de 2014 houve uma sinalização positiva de ambas instituições.

Após verificar-se junto à coordenação do curso modos de se pesquisar o perfil dos alunos, constatou-se que não seria possível até a matrícula estabelecer um método eficiente. Mas, para que se iniciasse a produção do material didático e as salas virtuais de aprendizagem, era necessário definir um perfil sócio-econômico dos alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD. A proposta foi definir um perfil, com base no alunado do curso anterior, e atualizar, empiricamente, esse perfil para oitos anos à frente. Ainda foram estabelecidos quais hábitos tinham de leitura, uso de informática, modos de acesso à produção artística e cultural. Esses dados são sempre relevantes, pois norteiam a dialogicidade que deve ser dada na produção do material didático e nas salas virtuais de aprendizagem.

Perfil discente desenhado para o curso

Definiu-se que o curso atenderia a um aluno ainda com dificuldade de conexão e acesso à Internet, mas com possibilidade de fazê-lo no polo ou na sede de seu município, em *lan house* ou no trabalho, sendo que a maioria teria acesso à computador em casa, e uma minoria teria como utilizar esse equipamento no trabalho ou no polo.¹⁰⁵ Definiu-se pela necessidade da produção de um material impresso, para que o aluno pudesse ter acesso à leituras e a imagens com qualidade, sem estar conectado a redes de comunicação ou equipamentos de informática. De toda forma, esse livro impresso estaria disponibilizado em PDF nas salas virtuais e seria encaminhado aos polos. Entretanto, este seria um livro e não um fascículo. Seria um material complementar importante de estudo, com informações inéditas aos livros disponíveis no mercado editorial, e não seria um compêndio da disciplina com todas as informações, atividades e ações dialógicas.

Definiu-se que esses futuros alunos trabalham em um ou dois turnos, têm em média 35 a 40 anos, e é em sua maioria, feminina, casada e com filhos. Em função do processo seletivo, sabia-se que cerca de 40% dos alunos já teriam uma primeira

¹⁰⁵ A partir de outra pesquisa, apresentada à frente, verificou-se que os polos possuíam, em sua maioria, os equipamentos e as estruturas semelhantes à primeira oferta de 2008.

graduação concluída. E em função da 1ª oferta, estava-se ciente dos hábitos culturais locais de cada região e da parca acessibilidade a acervos de artes visuais em suas localidades.

A partir desse perfil, definiram-se algumas ações como a estrutura da disciplina, os enunciados das semanas, as atividades e as comunicações seriam feitos pelo ambiente virtual de aprendizagem de forma padronizada em todas as disciplinas. A linguagem dos impressos deveria ser acessível e técnica.

No caso de materiais impressos, as imagens deveriam ser destacadas o máximo possível, para que o aluno (futuro docente) pudesse fazer uso desses materiais como fundamentação ou até mesmo recurso didático, quando na prática profissional. No caso de outras mídias, dever-se-ia priorizar aquelas que pudessem veicular as mensagens de ensino, com maior (melhor) qualidade, estabilidade e disponibilidade.

Sobre as webconferências e videoaulas

A UFES dispõe de sistema de webconferência em parceria com a Rede Nacional de Pesquisa (RNP). O curso recebia muitas reclamações sobre as dificuldades de acesso ao sistema; de permanência – ficar logado– no sistema; e sobre a qualidade do vídeo que era disponibilizado após as webconferências acontecerem.

Verificava-se que havia pouco acesso dos alunos nas seções de webconferências enquanto recurso de comunicação síncrono. E que, no final, elas eram mais utilizadas como vídeos, assistidos após a transmissão ao vivo. Juntando-se a necessidade de que a aula ficasse disponível durante toda a semana, ao fato de que havia baixa procura pelas webconferências, definiu-se que as webconferências utilizadas como recurso de aula deveriam ser substituídas por videoaulas, e que as webconferências dialógicas deveriam ser mantidas com certa periodicidade, privilegiando o diálogo direto dos alunos, tutores e polos, com os docentes.¹⁰⁶

¹⁰⁶ O sistema de webconferência permite que aconteça um chat síncrono entre os participantes e o palestrante. Percebia-se que o recurso de interação entre os docentes, os alunos e polos, por vezes tornava-se também espaços para ações de interação e de lazer entre os alunos, sobre assuntos que não estavam sendo tratados na webconferência da disciplina. O docente utilizava boa parte do tempo

Então, solicitou-se aos docentes que produzissem os conteúdos de explanação em videoaulas, que ficariam disponíveis durante toda a semana, não exigindo a presença do aluno. Orientou-se aos docentes conteudistas transformar quaisquer conteúdos das disciplinas, antes feitos via webconferência, como: explicações; apresentações com imagens (slides; sínteses etc.) para videoaulas¹⁰⁷, que ficariam disponíveis ao aluno durante toda a disciplina. Isso porque o resultado imagético de uma gravação em vídeo é muito superior ao vídeo final de uma webconferência. Além disso, socializou-se a informação que as videoaulas não deveriam passar de 20 minutos, para não sobrecarregar a transmissão de dados. No entanto os docentes poderiam propor mais de uma videoaula por semana e utilizariam os recursos de interação da sala virtual para sanar as dúvidas dos alunos sobre conteúdos dos vídeos.

As webconferências passaram a ser usadas para maximizar os espaços de diálogo, de trocas, de ampliação de informações e presença docente junto aos alunos, dirimindo as dúvidas e ampliando discussões¹⁰⁸. Diálogos que perdem qualidade visual na forma do vídeo final, mas permanecem audíveis e disponíveis nas disciplinas.

Os professores gravaram antecipadamente as videoaulas. Aqueles que julgaram ter necessidade de material impresso tiveram que desenvolver ou revisar o material, bem como preparar as salas. Enfim, com alguns percalços e resistências às videoaulas tão antecipadas, iniciou-se o Módulo I em meados de agosto. Apenas a professora 'E1' afirmou que gravaria outras videoaulas no correr da disciplina, mesmo ciente de que os setores de apoio estariam sobrecarregados com a produção das disciplinas do semestre seguinte e a veiculação das disciplinas do semestre corrente.

dedicado à explanação e interação com os alunos sobre o conteúdo da disciplina, lendo as mensagens e tentando se localizar entre a diversidade de assuntos e interações que acontecia no chat.

¹⁰⁷ Aula gravada em vídeo de alta resolução, fundo em *chroma-key* com cenários virtuais, na ilha da webconferência. Depois editada pelo LDI com a inserção de abertura, créditos e pequenas modificações, se necessário. Ou no laboratório da disciplina, no centro de Artes, gravada e editada pelo LDI.

¹⁰⁸ As webconferências (webs) acontecem ao vivo e geram um vídeo, que é disponibilizado na sala virtual da disciplina, para que se possa assistir, sem possibilidade de interação.

5.1.5 Módulo I: Disciplinas em planejamento

Durante todo o período, por meio de diálogos informais, foram verificadas junto aos setores de apoio do SEAD algumas questões relevantes às propostas e às imagens didáticas. Os parâmetros verificados foram informados aos professores, ou definidos pelos setores e pelo curso. Agendou-se uma reunião com os docentes do módulo I e II, deu-se ciência aos docentes envolvidos de que eram sujeitos da pesquisa, dos parâmetros técnicos de produção disponíveis ou possíveis às equipes na SEAD, logo no início do planejamento pedagógico.¹⁰⁹

O curso passou a incentivar, enfaticamente, uma mudança no processo de produção da disciplina, no que tange o trabalho do professor conteudista. O conteudista passou a ser motivado a pensar toda a disciplina de forma global e processual, sem deter-se primeiro em escrever o livro e depois planejar e montar salas – prática da oferta anterior.

A iniciativa do curso foi a de incentivar:

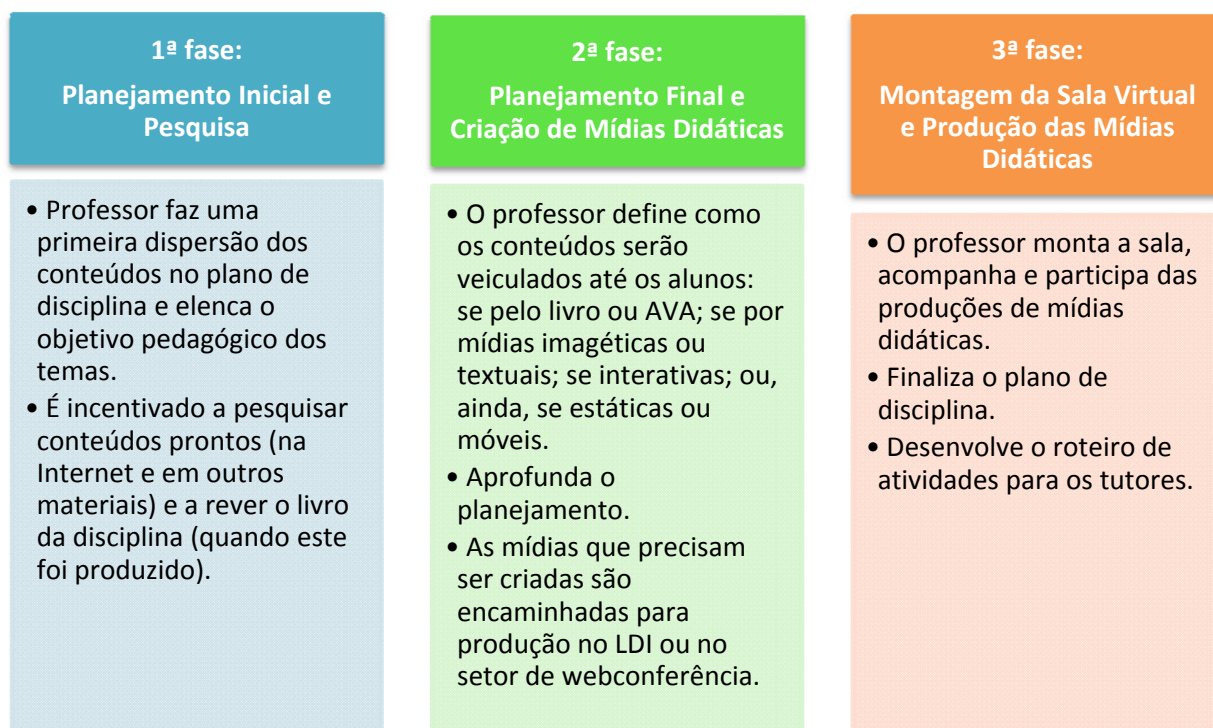
- Uma primeira fase, para planejar e pesquisar os materiais já existentes, inclusive o livro desenvolvido para a 1ª oferta. Nessa etapa, os professores contavam com o apoio de tutores bastante experientes no curso para a busca de materiais diversos sobre a disciplina¹¹⁰.
- Numa segunda fase, o professor foi convidado a propor a produção de recursos didáticos novos, incluindo a reformulação do livro. Também houve o incentivo para que os professores pensassem junto com o curso, dinâmicas e materiais didáticos que pudessem ser úteis para a prática docente dos alunos, visto que 50% são sujeitos que trabalham comprovadamente na educação pública.
- E, como terceira etapa, o professor monta a sala virtual, enquanto aguarda e participa da produção desses materiais nos setores disponibilizados pela IES,

¹⁰⁹ Já os professores do Laboratório de Design Instrucional (LDI), que são colegas de Departamento da pesquisadora, estão cientes dos encaminhamentos que estão sendo dados para a pesquisa, desde o início do doutoramento.

¹¹⁰ Todo o material localizado pelos tutores era alocado diretamente nas salas virtuais para que os professores pudessem analisar e verificar possibilidades de uso.

para que esteja mais afeito ao sistema e aos recursos da disciplina. Finaliza o planejamento da disciplina e o roteiro de atividades para os tutores.

QUADRO2 – PROCESSO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PELO DOCENTE CONTEUDISTA.



NOTA: A autoria do gráfico é da pesquisadora.

Conforme se mostra no Quadro 2, em termos ideais de tempo, o processo de produção do material didático deveria acontecer assim:

- Cerca de um ano antes do início da disciplina, o curso entra em contato com o docente, agora professor conteudista, para verificar a disponibilidade do docente para os períodos de planejamento e de acompanhamento da disciplina, enquanto professor especialista. Nesse período é feito o cadastro do docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem e dado acesso à Sala dos professores, espaços de convivência do AVA e à sala virtual da disciplina. Encaminha-se a ementa e são estabelecidos prazos de entrega de material e revisão.

- A2ª etapa de produção, em situação ideal, começa seis meses antes do início das aulas. Nesse período, iniciam-se as revisões de conteúdo e linguagem do livro e, junto ao DE, encaminham-se as solicitações de produção de mídias educativas. Durante os próximos seis meses, acompanha-se a produção do material solicitado e organiza-se a sala virtual de aprendizagem. As entradas de materiais no LDI devem acontecer no máximo até quatro meses antes do início da disciplina, prazo solicitado pelo setor para a produção e/ou diagramação dos materiais didáticos das disciplinas.
- Na 3ª etapa, a sala virtual deve ser finalizada pelo menos um mês antes do início das aulas, para que se possa fazer uma revisão de linguagem nos enunciados e uma revisão técnica na configuração das atividades e dos recursos do AVA.

Entretanto, mesmo atendo-se aos prazos ou antecipando-se a eles. Verificou-se que poucos foram os encontros e disciplinas que se efetivaram desta forma, apesar de marcações recursivas de reuniões por disciplinas com os docentes para o acompanhamento do desenvolvimento do planejamento, para dirimir dúvidas e dar encaminhamento aos materiais didáticos na medida em que fossem pensados..

Repetidamente, os encontros com os docentes eram desmarcados e remarcados. Inclusive com aqueles que propuseram solicitações de mídias educativas. As justificativas foram: falta de tempo e sobreposição de compromissos; esquecimento; problemas de saúde; e não estruturação do projeto imaginado. Alguns dos projetos que foram iniciados junto ao LDI não foram finalizados, pois não se tinha continuidade na entrega dos materiais para a produção das mídias.

Verifica-se aqui que o isolamento docente é uma das opções desses sujeitos, dentro dos modos contraditórios e alienantes de trabalho impostos pelo sistema. Mesmo relatando a sensação de isolamento e de estado de dúvida, seja pelo costume ao isolamento profissional instituído nas instituições de ensino (nas ilhas de saber); seja pela falta de tempo decorrente das outras tantas atribuições que os docentes assumem – conforme discutido nos Capítulos 2 e 3.

Essa é uma situação corriqueira e que afeta a produção de material didático, pois quando se percebe o esforço que isso tomará; a dificuldade para alterações, os esforços de retrabalho e os prazos que se tem para o planejamento e acompanhamento, os tempos de produção já passaram e os projetos de mídias didáticas são abortados. Os livros continuam sendo a ênfase do docente, pois mesmo sendo produção didática, é publicação com ISBN.

O ano de 2014 iniciou-se com movimentações que sinalizavam a oferta do curso para o segundo semestre. Com a certeza do começo das atividades, iniciou-se a etapa de desenvolvimento das disciplinas, a finalização das etapas de planejamento, a organização dos espaços e visualidades do AVA e a requisição das implementações e projetos que haviam sido afiançados juntos aos setores que atendem o curso para que, enfim, se definissem quais seriam as reais mediações e contradições que incidiriam sobre o material didático imagético do curso na totalidade do processo de produção.

5.2 MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – EAD

No âmbito de produção de material didático, o ano de 2013 encerrou o período de produção do Módulo I com prazos estendidos, sem o prazo de início dos cursos. Com o vestibular sendo marcado para meados de 2014, os prazos estavam então exíguos, e as disciplinas precisavam ser produzidas.

Para esta pesquisa, o ano de 2014 foi um ano de verificação de dados para definição das mediações. Iniciou-se aplicando questionário aos alunos/estagiários do LDI. O instrumento de coleta de dados continha perguntas abertas e fechadas com o objetivo de conhecer informações sobre os estagiários do setor que atendem ao Módulo I da Licenciatura em Artes Visuais – EAD, e de reconhecer à vivência desses sujeitos com a modalidade EAD, com o Estado do Espírito Santo e com sua formação na UFES.

O LDI, na época do atendimento às disciplinas do Módulo I, tinha 15 estagiários e 5 docentes¹¹¹. O objetivo deste Projeto de Extensão é:

[...] evidenciar as contribuições do design para a produção de objetos de aprendizagem para a educação a distância. O projeto tem como foco o diálogo entre design e a educação, evidenciando como ambos podem corroborar para a produção de materiais didáticos que transmitam conhecimento de forma eficiente. Através da metodologia de projeto em design e interlocução constante com professores da EAD, buscar-se-á compreender a atividade projetual nesse contexto de desenvolvimento de material de apoio ao ensino em diferentes suportes e tecnologias. O resultado esperado é que o design facilite a compreensão de temas complexos e que as contribuições no estudo e uso das diversas linguagens (vídeo, ilustração, web, animação, livro impresso, livro digital, dentre outras com expressão impressa ou digital) elucidem a produção de objetos de aprendizagem. (ANEXO A)

Entende-se que o LDI é uma das instâncias mediadoras relevantes, no caso da produção e tratamento de imagens didáticas para a EAD, dentro dos setores investidos para a função de apoio aos cursos EAD da UFES. Esse laboratório é um projeto de extensão do Departamento de Desenho Industrial, gerido e orientado por professores desse departamento e dispõem de 15 (quinze) vagas de estágio para alunos da UFES, e de um funcionário técnico-administrativo. Atua como apoio para a produção gráfica dos materiais didáticos produzidos pelo curso.

O laboratório descreve-se assim:

O trabalho dos estagiários e dos coordenadores será desenvolvido na Sead – UFES em parceria com professores, coordenadores e tutores dos cursos EAD, com intuito de proporcionar melhorias ao processo de ensino por meio do desenvolvimento de materiais com foco nas informações visuais e verbais, que facilite o aprendizado.

O impacto esperado é evidenciar a contribuição do design para a produção de material para o EAD que faça uso de linguagens diversas em diferentes meios. Espera-se viabilizar novas pesquisas, e o desenvolvimento de estudos de novos materiais com finalidade semelhante. (ANEXO A)

¹¹¹ Todos os docentes do LDI, no ato da pesquisa, eram vinculados ao Departamento de Desenho Industrial – DDI / CAR / UFES e bolsistas UAB / CAPES para desenvolver as atividades de orientação dos estagiários. Como todos são colegas do mesmo departamento da pesquisadora, optou-se por questões éticas, não aplicar instrumentos de pesquisas com os docentes, apenas aos estagiários do LDI, visto que esses são os elaboradores dos trabalhos gráficos que o Curso de Artes utiliza. Os professores atuam como gestores do LDI e de seus setores. E entende-se que os docentes do LDI são sujeitos instituídos de poderes sobre os trabalhos efetuados pelos alunos, mediando-os para a construção de um resultado pretendido, mas são os alunos que dialogam com os docentes do Curso de Artes, apresentam os projetos e fazem as adequações solicitadas. Os docentes atuam como 'mediadores-ponte' (LENOIR, 2008), caso haja uma situação com interesses contraditórios.

Os estagiários são os propositores/manipuladores das imagens-ditáticas dentro do LDI, e as atividades a que o laboratório se propõe são:

- 1 – Experimentar metodologias de projeto em design no âmbito do desenvolvimento de projetos diversos;
- 2- Investigar formas de transmitir mensagens verbais e visuais no contexto da educação;
- 3 – Desenvolver materiais diversos para a EAD em parceria e interlocução com professores de outras áreas. (ANEXO A)

Cientes de que os alunos e docentes são da área de design, comunicação social e artes plásticas (bacharelado), buscou-se investigar o que os estagiários compreendiam do processo de ensino aprendizagem em modalidade EAD da UFES, com ênfase nas informações que esses estudantes teriam sobre a UAB, o polo e os modos de ensino pela EAD. O objetivo era verificar se os alunos compreendiam algumas das questões mediadoras – institucionais, tecnológicas e locais, as quais os alunos de EAD da UFES estavam vinculados, entendendo que somente cientes dessas mediações seria possível pensar em soluções de design em educação.

Apresentam-se abaixo algumas informações e percepções a partir da análise do 'Questionário para os Estagiários do Laboratório de Design Instrucional' (APÊNDICEE). Dos quinze estagiários, dez responderam ao instrumento. Desses, um é aluno de Artes Plásticas e nove de Desenho Industrial. Nove já estavam finalizando o curso de graduação e um estava no 4^o período. Todos moram na região da Grande Vitória, mas três haviam morado em cidades do interior em algum momento. Todos relatam viagens ao interior do ES para passeios ou visita a parentes. Em média, já estagiavam no LDI há mais de um ano. Nenhum deles havia conhecido um polo UAB até então. Todos afirmaram que gostariam de conhecer um polo UAB.

Estes dados apontam para as consequências do trabalho especializado e para a falta da *organicidade dos modos de trabalho* nas equipes de suporte aos cursos EAD/UFES. Os alunos da UFES atuam como estagiários em design sem conhecer as realidades de seus pares discentes (a distância).¹¹²

¹¹² Remete-nos aos debates em LINS (2008) quando tratou-se da conceituação distância na educação, distâncias geográficas, sociais, econômicas, etc.

Para eles o cliente, o sujeito, a ser atendido pelo LDI, é o professor. É este sujeito quem deve dar informações sobre o curso. E é do professor que se espera o *feedback* sobre o material desenvolvido. Já pela visão do curso, entende-se que o docente é o sujeito que menos conhece o curso justamente por seu trabalho não ser contínuo nas dinâmicas gerais do curso e pelas mudanças processuais que ocorrem entre essas participações. O docente tem uma visão fragmentada da complexidade do processo.

Percebe-se que o discurso dos estagiários e o modo de trabalho autônomo do docente presencial está organizada a partir de uma cadeia hierárquica: docente/aluno e cliente/demandante. Esse discurso está impregnado na fala dos estagiários. (APÊNDICE F)

Nenhum dos estagiários do LDI havia feito cursos ou formações em modalidade EAD. Alguns deles relataram o uso de ambientes virtuais de aprendizagem em disciplinas presenciais, com as finalidades de entrega de atividades, organização das aulas e leituras. A visão dos estagiários sobre o modo de funcionamento das dinâmicas de ensino-aprendizagem é bastante ‘tradicional e mecanicista’, com algumas poucas exceções, o entendimento sobre a função de cada setor como SEAD (NE@AD), polo, UAB; professor, tutor e aluno é bastante simplista.

Tem-se aqui um setor mediador institucionalmente reconhecido e relevante à produção imagética dos cursos EAD em uma situação de contradição com a proposta pedagógica do curso de Artes. Os trabalhadores do setor estão privados de informações e de conhecimentos que são relevantes para o seu trabalho. Estão em uma situação de alienação acrítica, pois colocam sua força de trabalho e conhecimentos à disposição do sistema sem conhecê-lo em sua integralidade e complexidade.

Ainda, como se discutiu na categoria *organicidade dos modos de trabalho* (Subcapítulo 4.2) e ratifica-se no estudo analítico 6.1.5, o setor para dar conta das demandas e reduzir (re)trabalhos, organiza-se de forma produtivista e burocrática, diminuindo os espaços dialógicos com aqueles que acompanham a produção de material didático, investindo no docente conteudista os esforços de

comunicação, em muitas situações que necessitam de mediação para serem sanadas.

5.2.1 Os polos UAB e as propostas didáticas imagéticas

Verificadas as condições gerais do SEAD, definidas as ações junto aos três setores de apoio, viu-se que havia a necessidade de conhecer de que maneira o que era proposto chegaria ao polo. Quais estruturas e infraestruturas solicitadas pelo curso às prefeituras haviam realmente sido implementadas, em conformidade com os acordos entre as instituições que trabalham juntas no Projeto da UAB: as prefeituras municipais com os polos UAB; a UFES com o SEAD e os cursos; e o MEC, junto à CAPES e à UAB.

Definiu-se que seria verificado quais recursos para o uso didático, pelos tutores presenciais¹¹³ e para os alunos, estavam realmente disponíveis no polo. Para a coleta desses dados foram pautadas duas pesquisas¹¹⁴:

- a) Pesquisa 'Tecnologias nos Polos'(fevereiro de 2014) – Essa pesquisa foi desenvolvida em formulário digital do Google Forms e encaminhada aos 22 polos que atenderam à primeira oferta. O objetivo desse instrumento foi verificar qual a realidade tecnológica dos polos para a nova oferta;
- b) Pesquisa 'Biblioteca e Materiais de Artes nos Polos'(abril de 2014) – Esta pesquisa também foi desenvolvida em formulário digital do Google Forms e encaminhada aos 12 polos que atenderam ao edital para a segunda oferta. O objetivo era verificar o acervo de livros específicos de Artes das bibliotecas dos polos e os materiais para as disciplinas.

¹¹³ O Curso de Licenciatura em Artes Visuais tem dois tipos funcionais de tutores: a) Tutores Presenciais, que são os Orientadores ou Mediadores dos encontros presenciais nos Polos. Promovem reuniões semanais com grupos de até 10 alunos por encontro para acompanhar, orientar e auxiliar os estudos do grupo. Também são responsáveis pelo acompanhamento das atividades feitas nos encontros presenciais e laboratórios específicos do curso no polo. b) Tutores a Distância que estão organizados por disciplinas e por grupo de polos, interagem com os alunos pelo AVA, acompanham as postagens das atividades nesse ambiente.

¹¹⁴ Essas duas pesquisas foram desenvolvidas em parceria com a Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD.

A pesquisadora e a Coordenação do curso, desenvolveram em conjunto os 2 (dois) instrumentos para verificar quais as reais condições dos polos para a efetivação de propostas de educação a distância que havia sido planejadas, pensando em uma maior utilização dos recursos digitais do polo. Para isso era necessário ter ciência das condições, nos Polos: dos laboratórios de informática, do acesso aos locais e aos equipamentos de produção digital de imagem; da exibição de imagens; da possibilidade de avaliações online pelo AVA; do diálogo virtual etc. Também era preciso saber se as bibliotecas dos polos haviam adquirido as referências básicas solicitadas para a primeira oferta de Artes Visuais, em número satisfatório, conforme orientação do MEC¹¹⁵, fato que ampliaria muito o contato dos alunos com as imagens em qualidade gráfica.

Outra questão era verificar quais esforços de gestão seriam necessários junto às prefeituras, à UFES e ao MEC, para que esses materiais fossem disponibilizados a tempo das necessidades do curso, caso ainda não estivessem disponíveis.

Em função do tamanho dos instrumentos, por seu detalhamento, definiu-se por aplicar primeiramente o questionário denominado “Tecnologia nos Polos”, pois entendeu-se que essa é uma mediação tecnológica fundamental face às mídias que eram disponibilizadas pela Se@d /UFES.

O polo é uma das pontas de chegada dos materiais didáticos aos tutores presenciais e alunos, além dos equipamentos e das conexões particulares, de suas casas. É por meio dos recursos tecnológicos do polo que alguns alunos desenvolvem suas atividades, entregam tarefas, acessam as salas virtuais, projetam imagens e assistem às webconferências. O polo tem, ou deveria ter, uma estrutura suplementar para apoiar todos os alunos que não têm esses recursos tecnológicos em casa e precisa também apoiar aqueles que não podem se deslocar com seus equipamentos tecnológicos, como computadores desktop, scanners, câmeras fotográficas etc., além de propiciar boas condições de estudo aos alunos e de trabalho aos tutores.

¹¹⁵ As bibliotecas do polo devem ser mantidas e seu acervo deve ser adquirido pelas prefeituras municipais. Deve-se ter o número de livros prescrito pelo MEC em condição semelhante ao ensino presencial: 1 livro da bibliografia básica para cada 10 alunos de cada disciplina.

a) Pesquisa ‘Tecnologias nos polos’

O questionário ‘Tecnologias nos Polos’ (APÊNDICE G) foi aplicado no período de fevereiro a março de 2014, junto aos 22 polos que receberam a primeira oferta de Artes Visuais - EAD, pois este era o interesse da Coordenação do curso¹¹⁶. E, para a pesquisa da tese, filtraram-se os 12 polos que estavam credenciados para a nova oferta. (APÊNDICE H)

O objetivo deste instrumento foi verificar quais as condições tecnológicas ‘reais’ dos polos para a implementação de propostas de ensino pensadas pelo curso. Por mais que os professores, ou o curso, desejassem produzir materiais didáticos diferenciados para a nova oferta e ampliar os espaços de diálogo síncrono com os alunos, se o espaço de aprender disponibilizado ao aluno não estiver apto a favorecer o uso dessas criações, tem-se mais ruídos e problemas, que efetividade da proposta educativa.

O questionário foi desenvolvido no Google Forms¹¹⁷, pois o AVA do curso – 1ª oferta não tinha os recursos para uma fácil gestão dos dados de um instrumento deste porte. O AVA da 2ª oferta, ainda estava em implantação. O instrumento utilizado constitui-se em um questionário online com perguntas fechadas e abertas, que visavam fazer uma análise diagnóstica dos polos, de fatos sobre os quais não se tinha um *feedback* geral. Sabia-se, por exemplo, que os polos tinham Internet, mas não se conhecia qual era a real velocidade de conexão a Internet instalada para uso dos alunos; Também não se sabia quantos equipamentos compartilhavam esse sinal e se existiam equipamentos em quantidade suficiente para uso simultâneo por uma oferta inteira; os materiais permanentes de Artes foram comprados e instalados e quais eram as reais condições da sala de Artes, que deveria já estar implantada nos polos.

A partir dos resultados do questionário “Tecnologia nos Polos”, pode-se ir ao LDI, aos setores de suporte de informática e ao setor de webconferência munidos de

¹¹⁶ Os dados coletados estão disponíveis no Apêndice H.

¹¹⁷ Recurso de formulário de pesquisa do Google Inc.

informações para dialogar com propriedade para verificar o que era possível ser resolvido pela UFES e o que deveria ser dialogado em instâncias locais ou nacional.

As questões que não foram solucionadas, antes do início do curso, foram utilizadas como medidas de balizamento das ações de ensino. Essas tornaram-se instâncias mediadoras que demarcariam as condições limites do processo produtivo de materiais didáticos e das comunicações e interações docentes – o exato ponto em que a mediação se torna particularidade, onde não é mais possível transigir no processo dialógico para implementar melhorias para os sujeitos; ainda, o ponto entre a concessão (a possibilidade) e a intransigência (ou a impossibilidade), que apresenta as contradições nos problemas estruturais do sistema, ou seja, entre o ideal, o desejado e o possível.

Entende-se que, em um curso de Artes Visuais, a exibição de imagens é uma constante, e é sempre necessário que essa apresentação seja feita com o máximo de qualidade, para que os detalhamentos possam ser estudados. Conforme diz a página da CAPES que apresenta o que é um Polo de Apoio Presencial: “No que diz respeito à infraestrutura, o polo UAB deve dispor de espaços com mobiliário correspondente às suas finalidades, além de condições adequadas de conforto ambiental – iluminação, acústica e ventilação/climatização.”¹¹⁸ Entende-se também que, pelo curso ser em modalidade EAD, o uso de tecnologias acontecerá na mediação do ensino e da aprendizagem.

A diretriz nacional permite que a conexão à Internet dos polos tenha uma grande variação de capacidade de transferência de dados. Até maio de 2013, os provedores de acesso à Internet poderiam apresentar variações nas velocidades contratadas, sendo que a velocidade mínima entregue aos consumidores poderia chegar a 20% do contratado, passando a 30% após a Resolução nº 614, de 28 de maio de 2013¹¹⁹, da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL).

¹¹⁸CAPES. **O polo de apoio presencial.s.d.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/component/content/article?id=17> . Acesso em: 16 ago 2015.

¹¹⁹ <http://www.anatel.gov.br/legislacao/resolucoes/2013/465-resolucao-614>

Os polos atendem ao requisito de oferecer no mínimo 2 Mbits de transferência de dados por segundo aos usuários, mas de maneira geral ao polo, e não de forma específica, na velocidade final de cada máquina ou de cada espaço educativo. Verifica-se que, pelas potencialidades tecnológicas e de pessoal técnico da UFES, essa taxa mínima de conexão dos polos à Internet, indicada pelo MEC, é insuficiente para os processos educativos propostos pela UFES, tornando-se um aspecto mediador contraditório¹²⁰ e contraproducente, pois limita as ações educativas.

Seria necessário definir uma diretriz nacional que identificasse qual a conexão final para cada máquina, ou cada espaço. Ou, então, deixar que cada IES que oferece cursos UAB, ou os próprios cursos identificassem quais os seus requisitos básicos para funcionamento nos Polos. De toda forma, é contraditório, em um cenário educativo mediado por tecnologias, usar nos textos regulatórios parâmetros mínimos que podem se tornar obsoletos rapidamente e que precarizam outros serviços oferecidos por instituições nacionais, como a RNP e as IES.

O que há de se notar é que, segundo o site da UAB/CAPES (s.d.) o Polo de Apoio Presencial deve, além de outras atribuições:

[...] disponibilizar aos estudantes o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) indispensáveis à mediação didático-pedagógica dos cursos a distância (em especial quanto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA utilizado), aos conteúdos digitais das disciplinas e à biblioteca física e virtual; [...]¹²¹

E ao final da página, informa:

A infraestrutura tecnológica de um Polo UAB é composta, basicamente, de computadores em número adequado para atender os alunos do Polo, conexão à *Internet* em banda larga (**recomendável acesso mínimo de 2Mb**) disponível em todos os espaços do Polo e ferramentas pedagógicas,

¹²⁰ A própria política nacional que permite que um serviço ou produto, que se propõe a oferecer 100% de algo, entregue 30% deste produto legalmente, dá um falso alento ao processo educativo, favorecendo que os polos e alunos, ao contratar esse serviço, recebam minimamente 614Kb de dados por segundo. Essa taxa seria interessante se sociedade não caminhasse cada vez mais para os conteúdos multimidiáticos em redes, ou se fosse um parâmetro para uso administrativo do polo.

¹²¹ CAPES. **O polo de apoio presencial**. s.d. Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/component/content/article?id=17> . Acesso em: 16 ago 2015.

tais como *data-show*, lousa digital e equipamentos para conferência web ou videoconferência.¹²²

A Universidade Federal do Espírito Santo é conveniada à RNP no uso do sistema do sistema de conferência web¹²³. Frisa-se que o tutorial desse recurso informa que os requisitos de conectividade são: “Largura de Banda: 512 Kb/s para participantes e usuários finais das aplicações do Adobe Connect”; “Conexão: DSL/cabo (recomendada conexão cabeada) para apresentadores, administradores, treinadores e hosts de eventos e encontros (meetings);”¹²⁴

A UFES oferece 2 (duas) salas de webconferências aos cursos EAD, que podem acontecer simultaneamente. As duas, se concomitantes, já ocuparão uma banda de 1Mbits do polo caso estejam sendo exibidas em apenas 2 máquinas. Se os demais computadores estiverem em uso, seja para acessar os AVAs, seja para realizar outras tarefas pedagógicas, administrativas ou pessoais, a taxa de conexão rateada afetará a qualidade dos encontros ou aulas síncronas via esse sistema.¹²⁵

Segundo relato do gestor do espaço de webconferência da UFES, a maioria dos técnicos de informática dos polos são estagiários e/ou permanecem pouco tempo na função. Com isso, não conseguem dialogar com as pessoas da gestão dos polos sobre essas diretrizes internas de prioridades de uso. Esse gestor relatou a frase de um estagiário de informática de um polo: “- *Como vou dizer a secretária do polo que não pode navegar em sites pessoais e de vídeos quando tem webconferência?*” Como determinar se o fluxo de dados para um sujeito é mais importante do que para avaliação, relatório, uso pessoal, ou encontro presencial.

Percebeu-se que procediam as reclamações com relação ao recurso de acesso à Internet, ao AVA, e à qualidade de transmissão das webconferências nos Polos. Comutar 30 computadores em um link de no mínimo 614 Kbits para upload e

¹²² *Idem.* (grifo nosso)

¹²³ Na UFES utiliza-se o nome webconferência para designar o mesmo sistema.

¹²⁴ RNP. **Conferência Web**.s.d. Disponível em: <http://www.rnp.br/file/56/download?token=Q5eBhdiv> . Acesso em: 16 ago 2015.

¹²⁵ Seria necessários criar modos de mensurar: a qualidade do sinal que chega ao polo; e a quantidade do sinal que chega a cada computador do Polo, principalmente, quando compartilhado em uma rede de computadores. Pois nesta situação o sinal é rateado entre os computadores em uso. Isso requer que existam nos polos sujeitos capazes de organizar e priorizar os recursos de rede para que os dados cheguem com qualidade aos alunos.

download de dados não atende à demanda de dados proposta pela própria SEAD/UFES para os cursos EAD, e menos ainda ao curso de Artes Visuais que tem uma demanda grande de arquivos com qualidade mais alta (arquivos maiores), tais como: vídeos e imagens.

Verificou-se também que não seria possível exigir ainda mais das redes dos polos a partir de proposições educativas com equipamentos wireless, mesmo que pudessem ser adquiridos pelo curso, ou incentivar o uso desses recursos pelos alunos. Isso forçava a decisão pelo desenvolvimento de materiais didáticos mais tradicionais, impressos, ou que pudessem ser 'baixados' e utilizados off-line.

Sobre os Laboratórios de Informática, desejava-se saber quais eram as condições de uso desses espaços e dos equipamentos, para e pelos os alunos e, apresentar os dados coletados às equipes que produzem e configuram os sistemas e materiais didáticos da UFES para definir parâmetros de recepção dos materiais didáticos nos polos.

O que se verificou é que os computadores estão sim, em sua maioria, bastante desatualizados, bem precários para as condições atuais da tecnologia disponível. Havia, no ano de 2014, uma promessa de renovação dos equipamentos para os polos que foram aprovados para os cursos PARFOR, o que não se efetivou ao longo do ano.

Assim que se iniciou a análise do questionário, foi informado aos setores de apoio do SEAD sobre aqueles dados que eram pertinentes aos seus serviços. Por exemplo: a configuração de tela dos computadores nos polos é de 1024 x 768 pixels. O LDI trabalha com computadores mais potentes, e os estagiários dispõem de computadores recentes com maior resolução de tela. Várias vezes foi necessário retomar e repetir essa informação para evitar que a lisibilidade¹²⁶ nas telas fosse afetada pela presença de barras de rolagem nos navegadores. Ainda sobre a resolução de tela, assim como o AVA, sites ou sistemas que possam ser indicados para uso/instalação pelos docentes devem atender a esse requisito mínimo.

¹²⁶ *Capacidade de leitura ou legibilidade*

Esse dado simples é importante para os cursos EAD, para a colocação das imagens nas páginas das salas virtuais. São necessários alguns conhecimentos básicos de tratamento de imagem e webdesign para não prejudicar a visualização dos conteúdos e mensagens didáticas, imagens ou textos, e para não sobrecarregar as taxas de download nos polos. Ainda, é necessário que quaisquer animações, vídeos, propostas educativas funcionem a partir dos requisitos mínimos de processamento de dados e de compatibilidade com os recursos técnicos e, claro, com os sistemas operacionais, sistemas instalados dos computadores e taxas de transmissão de dados.

Esse é um saber técnico que precisa ser divulgado entre os sujeitos docentes, estagiários do LDI, tutores e alunos, para que se otimize o uso dos espaços digitais e virtuais. Mas, contraditoriamente, não parece ser de interesse geral. Esses detalhes técnicos (ou tecnocráticos) da área da informática, para os dias de hoje, são considerados afazeres sempre de outrem.

As consequências para a produção de material didático imagético numa postura inclusiva (extensiva a todos os polos e a uma maioria dos alunos) é determinar quais parâmetros devem atender às potencialidades dos equipamentos e sistemas menos potentes e, ainda, funcionar nos equipamentos e sistemas mais atualizados. Isso exige testes, e testes exigem pessoal para emulação das circunstâncias de uso e em situações críticas de uso para verificação da funcionalidade, para desenvolvimento de protótipo e para a realização de mais testes nos polos simulando as condições críticas.

Outra questão é a adequação dos espaços no polo para atividades educativas com imagens. Por exemplo: as provas são impressas nos polos, na maioria das vezes em preto e branco, em função dos equipamentos de impressão e dos custos. Nem todos os polos conseguem alocar projetores nas Salas de Avaliação, ou ainda quando colocavam, as condições de isolamento de luz da sala, não favoreciam a exibição das imagens. Práticas em laboratório de informática, como pesquisa e navegação em museus, galerias ou espaços de arte virtuais, além do uso orientado de sistemas,

ficam dificultados em função da velocidade de conexão. Portanto, a proposta de ensino que tem de ser adequadas à realidade.

Ainda sobre os Laboratórios de Informática, abriu-se um campo para contribuições e especificações sobre esse espaço. Das três respostas dadas, preocupa a fala que afirma que: “- *Os computadores do polo são velhos e não permitem atualizações para sistemas mais modernos.*” (APÊNDICE H) O que se percebe é que seria preciso verificar mais de perto os hábitos cotidianos de trabalho dos polos, aferir os equipamentos, colher informações dos demais participantes do curso, para que se possa ter um panorama mais preciso sobre as informações institucionais dos polos, a percepção dos alunos e a necessidade didática¹²⁷.

As Salas de Tutoria (ou salas de encontro presencial) são um importante espaço de diálogo e troca de informações. O curso entende que ter um ou mais computadores, com projetor ou monitor de tamanho grande, auxilia o acesso conjunto ao AVA, a enunciados, à demonstração de imagens e textos para leitura conjunta. Verificou-se que boa parte dos polos não tem um computador fixo nas salas de tutoria, nem datashow. Aqui, novamente, as contradições tecnológicas na estrutura dos polos afetam as possibilidades de ensino.¹²⁸

A questão do isolamento acústico e de luz natural é muito importante para a Licenciatura em Artes, em todos os ambientes educativos que atendem ao curso, mesmo em salas destinadas às práticas ou avaliação. É interessante que os espaços tenham controle sobre a luz, tanto para a proposição de atividades que exigiam esse controle, como para exibição de imagens. Vê-se pelas perguntas que aferiram esses aspectos, que há polos que não privilegiam esses recursos ou em que os isolamentos são insuficientes.

¹²⁷ O instrumento que o curso utiliza para obter a opinião dos alunos, tutores presenciais, tutores a distância, professores e coordenadores de polo é a Avaliação Semestral feita após o encerramento de cada módulo.

¹²⁸ Seria interessante que houvesse computadores para uso conjunto dos alunos, com caixas de som e modos de visualização da tela em grande formato. Assim seria um recurso de orientação didático-pedagógico e não um recurso de uso pessoal, individualizado. Verificou-se ainda que as configurações de alguns desses equipamentos destinados ao uso na Sala de Tutoria estão bastante defasadas, que implica perda de desempenho de navegação na Internet e uso de sistemas instalados etc., principalmente nos recursos de vídeo que exigem maior processamento e armazenamento de dados. Vê-se o reflexo nas avaliações de percepção de qualidade das Salas de Tutoria com o uso dos computadores ainda mais antigos nesses espaços.

A sala de Artes é um espaço multiuso para atividades artísticas. É um laboratório específico do curso de Licenciatura Artes Visuais– EAD que deveria estar montado desde a 1ª oferta. Das respostas aferidas: quatropolos afirmaram ter a sala pronta (montada); dois informaram que a sala está em construção/adequação; três polos afirmam que não dispõem deste espaço específico; e um polo disse estar: “- *Aguardando orientações para melhoria no espaço.*”

Há sempre um entendimento de que é um espaço para trabalhos práticos e que não necessitará de recursos de exibição de imagem, vídeos, áudio, Internet etc. Mas o apoio por imagem é um recurso de aprendizagem importante para os alunos. Seis polos responderam que sim, dispõem de recursos de exibição de imagens, vídeos e áudios na sala de artes, três afirmaram que não têm esses recursos fixos na sala de artes. E, um não respondeu.

Buscou-se verificar como o polo lida com os materiais adquiridos para o curso, desde a primeira entrada, para suprirem algumas atividades didáticas e de aprendizagem, principalmente as de produção de imagem digital. Também foi checado se estes materiais estariam disponíveis aos alunos para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Cinco polos afirmaram que têm materiais para empréstimo e listaram máquina fotográfica e filmadora. Cinco polos afirmaram que não dispõem desses materiais – embora todos os polos tenham recebido uma máquina fotográfica e uma filmadora pelas verbas do curso, e que, na 1ª. oferta estes materiais tenham sido disponibilizados aos alunos.

Ainda, vários recursos dos polos, por sua configuração, modo de instalação, modo de uso ou existência/inexistência, precarizam as possibilidades de propostas educativas com imagens. Os espaços incentivam os modos tradicionais de ensino, que, por vezes, não coadunam nem com os modos de ensino tradicional de Artes Visuais.

Outra demanda de pesquisa foi levantada pela Coordenação do curso. Havia o desejo de saber quais livros e equipamentos foram realmente adquiridos pelos polos. O curso entende que os livros são importantes recursos didáticos para o

estudo de Artes Visuais e que os instrumentos de produção de imagens Artísticas são vivências importantes ao aluno-docente para que: ele identifique suas habilidades e as desenvolva; construa um pensamento técnico e estético sobre as imagens já produzidas a partir desses instrumentos, reconhecendo ali suas potencialidades e possibilidades para ações didáticas como futuro docente. Para tanto, desenvolveu-se um instrumento de pesquisa para preenchimento pelos polos.

b) Pesquisa ‘Biblioteca e Materiais de artes nos polos’

O questionário de ‘Bibliografias e Materiais Específicos do Curso de Artes’ (APÊNDICE I) foi encaminhado para os 12 polos que se inscreveram para a segunda oferta de Artes Visuais. Desses, 50% dos polos. Essa participação deu ao curso um panorama de como os polos estão cumprindo com sua parte na infraestrutura. O instrumento ficou disponível durante todo mês de abril e maio de 2014.

Verificou-se que 72% do material bibliográfico solicitado no curso não foi adquirido pelos polos – livros esses que deveriam estar à disposição da 1ª oferta, e novamente da 2ª oferta, que se iniciaria em breve.

O questionário possuía campos abertos para que os polos pudessem apresentar informações complementares sobre os equipamentos específicos de artes e sobre as bibliografias. Destacam-se algumas ‘falas’, primeiramente sobre os equipamentos específicos¹²⁹:

- *‘A laboratório de Artes Visuais, possui duas mobílias em madeira para utilização nas aulas de cerâmica.’*
- *‘o Polo possui 06 pranchas de madeira, possui no lugar das banquetas cadeiras plásticas devido a facilidade de limpeza dos materiais.’*
- *‘As bancadas são de granito e as estantes em aço.’*
- *‘o polo possui 04 cavaletes, 06 pranchetas 50 x 40’*
- *‘Temos 15 cavaletes para pintura e 15 pranchetas.’*
- *‘Existe ar condicionado.’*
- *“Temos apenas 01 DVD Player (DVD Player HDMI – DVP5980K – c/ DIVX, Entrada USB e Função Karaokê – Philips) e 01 Câmera fotográfica digital, 12.2Mp – Samsung. 02 Notebook Itautec.”*
- *Foram adquiridas 03 máquinas fotográficas e 01 filmadora*
- *O data-show, a tela de projeção e o scanner são de uso geral.*
- *“Temos 04 câmeras fotográficas digital 6.0 MPB, 01 câmera digital CANON EOS 30D e uma câmera analógica CANON EOS REBEL T2; Temos uma vídeo câmera DCR-HC 28 solicitada*

¹²⁹ Dados completos do questionário “Biblioteca e Materiais de Artes nos Polos” estão acessíveis no APÊNDICE J.

para primeira oferta do curso e sem uso até a presente data; Temos TV analógica. 01 Câmera fotográfica digital, com objetiva recambiável;"

- 01 Mesa grande (2.40mx1m) fórmica preta
- "Temos 2 armários;14 banquetas;"

Percebe-se pelas falas que se tenta justificar a ausência de equipamentos como ampliadores, goivas e formões etc. afirmando-se a existência de cadeiras, bancos, prateleiras etc. Uma rápida visualização no instrumento de pesquisa utilizado (APÊNDICEG) permite perceber que nem as estruturas propostas, nem os equipamentos chegaram a um nível de aquisição satisfatório nos polos.

Quanto aos livros, a intenção do instrumento de pesquisa era saber se os polos possuíam os referenciais bibliográficos solicitados na 1ª oferta, dentro do que é estabelecido pelo MEC: um exemplar para cada 10 alunos. Como as ofertas são de 30 alunos por polo, é de se esperar que existam pelos menos 2ou 3 dos exemplares dos títulos indicados no Projeto Político Pedagógico do Curso(CAR/UFES, 2013)para as bibliotecas. Os livros são recursos didáticos fundamentais para a formação em nível superior. E, no campo das Artes, são um dos principais meios de acesso às imagens das obras de Arte. Ao todo, 116 títulos foram relacionados para verificação dos Polos.

Utilizando o mesmo método geral anterior, verificou-se:

- 585 respostas ‘Não foram adquiridos e não constam na biblioteca.’;
- 0 (zero) respostas ‘Já foram adquiridos, mas ainda não constam na biblioteca.’;
- 31 respostas ‘Há 1 exemplar na biblioteca.’;
- 14 respostas ‘Há 2 exemplares na biblioteca.’;
- 11 respostas ‘Há 3 exemplares na biblioteca.’;
- 49 respostas ‘Há mais de 3 exemplares na biblioteca.’

Mesmo se fosse contabilizado o polo que listou uma grande quantidade de títulos como relacionados ao curso de Artes Visuais (APÊNDICEJ), sem se ater ao instrumento, ou seja, que esses livros atendessem totalmente ou parcialmente aos títulos propostos, mudaria pouco um cenário de 85% de não aquisição dos títulos indicados. De 6 % de livros adquiridos abaixo da indicação do MEC para a

quantidade de vagas ofertadas em cada polo. Os dados mostram também que apenas 9% dos livros encontram-se em quantidade suficiente nas bibliotecas dos polos. O que dá 91% de insuficiência bibliográfica para o curso.

As bibliotecas dos polos deveriam formar um relevante acervo sobre Artes Visuais nos municípios. Os livros de autores referência de são importantes meios de transporte da imagem e das informações sobre a área para o aluno de EAD. Porém, como demonstra o levantamento realizado, 85% da bibliografia solicitada não foi adquirida.

Aqui se vê a importância do material didático produzido pelos docentes da UFES enquanto recurso mediador do ensino e da aprendizagem, bem como de um ambiente virtual de aprendizagem e materiais diversos ricos em possibilidades imagéticas.

A partir desses dados a equipe do curso assumiu algumas posturas com relação aos textos e ao uso de PDF de terceiros, entre elas: alocar nas salas virtuais trechos de textos de terceiros indicados para leitura, em PDFs, como é prática nas universidades na forma da 'pasta da xerox'; disponibilizar links de obras abertas à leitura na Internet; incentivar os professores do curso a utilizar o material impresso para a produção de pranchas com imagens importantes para cada disciplina; e incentivar o acesso a repositórios de imagens de Arte disponíveis na Internet.

Outra ação seria a aquisição de pelo menos um exemplar para cada polo da 2ª oferta pela Licenciatura em Artes, para melhorar as bibliotecas. Esse fato não foi possível de ser verificado dentro do recorte temporal desta pesquisa.

5.2.2 Módulo I: Disciplinas em produção de mídias educativas

As disciplinas de Módulo I estavam em preparação há mais de um ano, desde início de 2014. Os professores já estavam cientes de suas disciplinas, e o curso aguardava a finalização dos trâmites de aprovação dentro da UFES e a autorização de reinício pelo MEC. Somente em março de 2014 houve uma sinalização positiva.

Os professores iniciaram a produção dos materiais didáticos, gravaram antecipadamente as videoaulas. Aqueles que julgaram ter necessidade de material impresso, passaram a desenvolver ou revisar o material, bem como, preparar as salas no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso.

Com isso, criou-se grande expectativa quanto ao início real do curso. Entre as dúvidas estavam: se haveria a compra dos livros para suprir as bibliotecas; se os editais de impressão de livros ocorreriam a tempo com o início das aulas; se existiria verba para deslocamento de tutores dos polos à UFES para formação e reunião com os professores; ou mesmo verba para os professores e tutores a distância irem aos polos eventualmente, conforme seus planejamentos didáticos.

Cerca de um mês antes das aulas, os outros cursos EAD questionaram aos setores de suporte do SEAD porque somente as salas virtuais das disciplinas da Licenciatura em Artes estavam sendo montadas e a deles não. Então compreenderam que era função das coordenações de curso: solicitar a instalação de um AVA para cada curso; solicitar ao LDI a criação de temas para a interface desses AVAs; solicitar o cadastramentos dos tutores, professores e alunos; solicitar a criação de salas, perfis funcionais etc. Além disso, o próprio curso deveria montar, junto com seus professores, as salas das disciplinas. Novamente, a *organicidade dos modos de trabalho* da SEAD e das equipes de suporte é colocada em xeque.

Os coordenadores de curso eram, em sua maioria, novos na função. Em reunião descobriram que existia a função de 'designer instrucional', que fazia esse elo entre o gerencial e o pedagógico, entre o conteúdo e as técnicas, auxiliando os professores nas montagens das salas e nas dinâmicas da EAD. A direção da SEAD alocou seis bolsas para atender sete cursos. Como a Licenciatura em Artes já tinha a pesquisadora desta tese nessa função, cedeu temporariamente sua participação no rateio das bolsas.

Seis novos designers educacionais iniciaram o trabalho na SEAD como bolsistas. Não havia um entendimento dos coordenadores e nem mesmo de alguns desses sujeitos sobre quais seriam as funções desse profissional. Alguns começaram a atuar como webdesigners montando as salas para os professores; enquanto outros

assumiam funções de orientadores pedagógicos, verificando planos de disciplinas e dialogando com os professores sobre a modalidade EAD. Outros, ainda, assumiram funções que são da ordem da gestão do curso, como calendário acadêmico, modos e períodos de avaliação etc.

Como já se vinha conversando com o LDI, o setor de webconferência e o suporte de informática sobre as dinâmicas para a Licenciatura em Artes, a pesquisadora foi convidada a ministrar uma minipalestra para os demais designers educacionais e para os coordenadores de curso, explicando o que era a função e como era a atuação no curso de Artes – EAD e na SEAD. Com isso, se de alguma forma, os cursos não vinham solicitando recursos e serviços dos setores de apoio a produção e solução de questões didáticas (LDI, informática e webconferência), após esse período esses setores passaram a receber demandas dos vários cursos.

O curso de Artes, neste ínterim, o curso já havia solicitado ao NTI da UFES:

- A instalação e configuração do AVA do curso.
- A configuração dos perfis funcionais no AVA e inscrição dos professores, tutores e professores.
- A integração dos alunos EAD no sistema de senhas da UFES e dessas senhas ao sistema.
- A integração do sistema de notas do AVA para o Moodle.

Por fim, o NTI, há um mês do início das aulas, resolveu utilizar o computador servidor que atenderia exclusivamente à Licenciatura em Artes para atender os cursos de pós-graduação em modalidade EAD e migrar o curso de Artes para uma plataforma nova, única para a EAD, onde todos os cursos de graduação EAD teriam suas salas. Nesse momento, o curso de Artes estava com todas as salas virtuais em fase de finalização, em revisão técnica ou entrando em revisão de linguagem. Houve a necessidade de aguardar um mês para que todas as configurações do AVA fossem feitas e testes para a senha e login da UFES fossem desenvolvidas.

Ao retornar ao funcionamento, surgiram necessidades de ajustes técnicos nas salas virtuais. Depois foram iniciadas a revisão de linguagem das salas e a inserção de alunos e tutores da Licenciatura em Artes na plataforma. Com isso, o início das

aulas pretendido para início de agosto, foi protelado para meados de agosto e início de setembro. E as disciplinas tiveram de ser remanejadas de 15 para 10 semanas de aula, aumentando a carga horária de estudo semanal dos alunos.

Enfim, as aulas tiveram início, sem boa parte dos preparativos que pretendia-se fazer para maximizar o conforto do aluno ao sistema, numa tentativa de reduzir dificuldades de acesso aos conteúdos.

5.2.3 Módulo I: Disciplinas em andamento

Com alguns atrasos, iniciou-se o Módulo I em meados de agosto de 2014. Para que houvesse algum tempo de adaptação à plataforma e aos modos de funcionamento do curso, foi planejado uma primeira disciplina EAD11831, ministrada pela docente “A3”¹³⁰. A disciplina seria iniciada com 30 dias de antecedência às demais, tendo assim sua carga horária quase toda distribuída neste primeiro mês. A missão era, além dos objetivos internos à disciplina, apresentar o AVA e os recursos de comunicação com o curso, bem como algumas informações sobre os modos de funcionamento do curso e dos estudos; fazer um reconhecimento do perfil do alunado para que o curso pudesse identificar e priorizar modos de produção de material didático que fossem mais adequados aos alunos e as condições do polo.

Esses dados do levantamento de perfil também poderiam ser utilizados tanto para o curso, quanto para a tese de doutorado em Educação desta pesquisadora. Outra missão era perceber os modos de uso de tecnologias pelos alunos e tutores a fim de sanar as dúvidas mais recorrentes do novo ambiente virtual de aprendizagem, bem como, auxiliá-los num uso mais emancipador das tecnologias disponíveis. (APÊNDICE K)

Entretanto, o processo burocrático para a verificação das documentações e matrícula dos cotistas, junto a dificuldades com o acesso ao AVA da EAD/UFES, por erros nos dados cadastrados pelos alunos, atrasou o início em mais de 15 dias. Com

¹³⁰ Vide tabela 1. Capítulo 5.1.2.

o início da disciplina EAD11831, iniciou-se o acompanhamento das demais para verificar situações que as propostas didáticas imagéticas poderiam sofrer,¹³¹ e se haveria situações de ajuste com os materiais didáticos propostos.

A disciplina EAD11831 fez o reconhecimento do perfil do alunado¹³². A seguir apresenta-se a pesquisa da tese com os alunos, aplicada em setembro de 2014. O questionário possuía questões abertas e fechadas e buscava verificar informações relativas ao uso e acesso a tecnologias; a formação; a vivências culturais e artísticas.

Perfil dos Alunos

A pesquisa do perfil dos alunos para essa tese foi feita via questionário do Google Forms, com perguntas abertas e fechadas, que abrangiam apenas alguns aspectos sócio-econômicos mais relevantes para a definição deste perfil discente. Desenvolveu-se um formulário de pesquisa que não fosse muito demorado e complexo por não se conhecer o perfil do alunado. O questionário ficou aberto durante toda a disciplina. O formulário de pesquisa foi respondido e finalizado por 253 alunos, sendo que três se recusaram participar após as explicações iniciais do questionário. Entretanto, em função da característica do recurso de pesquisa, há valores somatórios maiores que 253, por exemplo, como na pergunta 1.¹³³

O número de 253 respostas corresponde a 65,5% dos alunos, o que é bastante relevante. Ainda, por ter havido dois editais de convocação de suplência posteriores ao início das aulas, avaliou-se que, é possível que alguns alunos não tenham respondido voluntariamente ao instrumento de pesquisa ou tenham encontrado dificuldades com o instrumento ou com acesso a Internet.

¹³¹ Em termos de recorte da pesquisa, definiu-se não aprofundar neste momento estudos sobre a recepção desse material junto aos alunos e tutores. Algumas percepções podem ser verificadas por meio da pesquisa de módulos que é feita ao final de cada período letivo.

¹³² Esses dados do levantamento de perfil também poderiam ser utilizados tanto para o curso, quanto dados para a tese de doutorado em Educação desta pesquisadora.

¹³³ Dados coletados estão organizados no Apêndice L.

Verificou-se também que os alunos do curso de Artes Visuais são pessoas maduras, em função de sua faixa etária, formação e bens pessoais. Verificou-se que os alunos têm posse de equipamentos de informática e um perfil de atividades culturais também bastante digital, com acesso a Internet e a filmes em casa. Por outro lado, esses dados revelam que seria necessário um segundo instrumento, a ser criado e aplicado à frente, para verificar alguns pormenores detectados, tais como tipos de filmes, sites de acesso e programas de televisão, que poderiam indicar as linguagens mixadas a que os alunos estão mais acostumados. Bem como seria possível checar se há hábitos de jogos físicos (não eletrônicos).

O que se verificou é que os alunos dessa oferta estão bem informatizados, ou seja, possuem em casa acesso às NTICs e usam com frequência computador e Internet, estão conectados com os equipamentos de comunicação e redes. Apesar de se saber que a Internet é ainda bastante lenta no interior do Espírito Santo, isso facilita que o curso, por meio do polo, empenhe-se na produção de materiais educativos digitais, tanto quanto impressos. Outrossim, verificou-se que cerca de metade dos alunos tem posse ou disponibilidade de periféricos tais como, scanners, máquinas fotográficas ou filmadoras digitais e impressora e que não há muito interesse por jogos eletrônicos.

Confirmou-se que o perfil idealizado pelo curso resultou em um planejamento e uma distribuição de mídias adequadas ao público-alvo da segunda oferta e mais diversificada do que a versão anterior do curso. No entanto, verificou-se também que é possível investir tempo e esforços educativos em mídias ainda mais variadas, de preferência de acesso assíncrono, e que existe, a necessidade de se pensar e incentivar atividades culturais e artísticas, *in loco*, nos polos, assim como intercâmbios e viagens.

Durante o período, foram observadas algumas complexidades de se utilizar materiais de terceiros, como vídeos no YouTube que passaram a ser bloqueados após a visitação massiva dos alunos e páginas que foram hiperreferenciadas de modo incorreto e que não completavam a navegação. Com isso, reforça-se a necessidade de tempo para uma criteriosa revisão técnica das salas antes do início das aulas, ação que não foi possível no Módulo I.

6 ESTUDOS ANALÍTICOS: A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – EAD

Nos capítulos anteriores, viu-se como os conceitos de mediação e contradição atuam na formação e concepção da imagem-didática e do trabalho docente na EAD. Além de como esses sujeitos e recursos da educação organizaram-se na sociedade ocidental, formando relações complexas às quais o objeto de pesquisa desta tese está submetido. Neste capítulo, analisa-se alguns momentos que apresentaram questões mediadoras e contraditórias e suas repercussões na imagem utilizada na EAD, dentro da abrangência espaço-temporal singularizadora do objeto.

A imagem didática propositada para os processos educativos da EAD ainda é um desafio, pois há muitas mediações e contradições que estão institucionalizadas na sociedade em forma de legislações, políticas, hábitos, tecnologias, modos de trabalho. Esses fatos dificultam um acesso livre ao uso de imagem de modo crítico e emancipador na educação em todos os níveis.

Neste capítulo, apresenta-se a trajetória de algumas imagens que foram propositadas pelos docentes para serem utilizadas nos materiais didáticos da disciplina, analisadas à luz das categorias de análise desenvolvidas no capítulo anterior e das mediações e das contradições mais proeminentes no locus.

6.1 A TRAJETÓRIA MEDIADA

O direito autoral e de reprodução é um assunto recorrente na EAD e é ainda mais importante para o de curso de Licenciatura de Artes Visuais – EAD da UFES. Normalmente na primeira reunião com os docentes, quando estes assumem as disciplinas, o assunto é abordado pelos professores de dois modos:

- a) O direito autoral dele para o material do livro. Sendo que quase nunca se questiona sobre o direito autoral do material da sala virtual;

- b) O direito de reprodução de obras de terceiros, textuais e imagéticas, para uso didático na disciplina.

Na SEAD não há um consenso ou uma diretriz institucional sobre o assunto para todos os cursos. Os cursos trabalham isoladamente. Os docentes assumem suas posturas a partir das orientações que são dadas pela direção da SEAD, pela coordenação do curso, pelo LDI, por vontade próprio e por um respeito geral ao que é legalmente instituído com relação aos textos e imagens.

Parece haver um entendimento instituído de que material didático é a 'impressão de um fascículo'. Acredita-se que esse entendimento aconteça pelos seguintes motivos: práticas docentes 'tradicionais' da EAD, historicamente constituídas pela falta ou precariedade de outros meios de comunicação didática; a forma das rubricas orçamentárias possíveis junto à fundação gestora dos recursos e das diretrizes do MEC; a própria cultura nacional do 'livro didático', que também é incentivada pelo MEC, na forma de estímulo à adoção de um livro didático para as disciplinas dos níveis escolares e três livros básicos e cinco complementares para o nível superior; e a facilidade de se criar editais para impressão em massa a partir de um formato padronizado.

Conforme já foi apontado o livro impresso é importante pela 'garantia' de ter o material à mão, caso os sistemas falhem ou não seja possível utilizá-los, ampliando os modos de contato com o material didático e dando ao aluno outras experiências de estudo, em que ele não fique refém de tecnologias digitais. O impresso, ainda, favorece a estese de imagens, quando estas são produzida com alta qualidade gráfica.

A Licenciatura em Artes já levou para outros patamares a conceituação de material didático para a EAD, conforme discutido em capítulos anteriores, e entende que material didático não é só livro. Esse entendimento deve ser ampliado às possibilidades das tecnologias disponíveis na UFES e nos polos a partir do perfil dos alunos.

O curso de Artes tem características diferenciadas de uso de imagens em relação aos demais cursos em função da necessidade de estudar a obra de arte *em si* ou, ao menos, estudar uma boa reprodução da obra de arte, para que a potencialidade da *estese*¹³⁴ pelos alunos seja ampliada dentro das possibilidades mediadoras do material didático.

A obra de arte enquanto imagem didática deve ter uma *produção*¹³⁵ de boa qualidade e ainda ter tamanho diferenciado em dimensões que permitam estudar suas características intrínsecas. A imagem não pode ser recriada imagetivamente como ilustração, desenho, para evitar quaisquer tipos de desentendimentos sobre direitos autorais e de propriedade.

Em nível ideal (utópico) a obra de arte deveria ser ela própria estudada, mas diversos fatores recaem sobre essa possibilidade, como as contradições de ter se tornado mercadoria, objeto de valor; sua dispersão no mundo e os custos para acessá-la; sua temporalidade/perecibilidade e seus custos de manutenção. Enfim, por conta da acessibilidade/propriedade das imagens no mundo, utiliza-se, para estudos em artes, de *reproduções*¹³⁶ imagéticas, pois há questões de disponibilidade¹³⁷. Sendo propriedades privadas, as imagens chanceladas como obras de arte, normalmente estão institucionalizadas em acervos fechados públicos ou privados, museus, galerias, agências, empresas e residências.

Como se pode perceber no último quadro do Apêndice L onde foram cruzadas as respostas às questões 4 e 28, respectivamente, 'Em qual município reside?' e 'Quais são os espaços de Arte e Cultura no município que você mora?' Verificou-se que as opções de acesso a exposições de Arte, museus e galerias são bastante limitadas no interior do Estado do Espírito Santo. O deslocamento dos alunos a essas atividades depende da disponibilidade financeira e de tempo de cada um.

¹³⁴ Vide conceito: origem da estese no subcapítulo 4.1.

¹³⁵ Vide conceito: produtibilidade no subcapítulo 4.2.

¹³⁶ Vide conceito: reprodutibilidade no subcapítulo 4.2

¹³⁷ Vide conceito: disponibilidade no subcapítulo 4.2

Quanto ao uso de imagens de terceiros nos materiais didáticos aconteciam dois tipos de orientações (mediações institucionais) pelo LDI, quando o material do livro já pronto e revisado chegava ao setor ou ao docente ou o curso deviam conseguir uma autorização escrita pelo autor da imagem, liberando o uso da imagem para tal finalidade. Caso não se conseguisse a autorização ou não se quisesse tentar, a imagem deveria ser refeita – reelaborada ou recriada – pelo LDI. Em posição diferente, a orientação da Licenciatura em Artes Visuais – EAD aos professores era de que as imagens proprietárias, como as obras de arte, poderiam sempre ser utilizadas, desde que devidamente citadas e referenciadas nos materiais didáticos.

Esta duplicidade de orientações sempre colocou os docentes em dúvida quanto ao procedimento a ser utilizado na preparação das disciplinas: se seguir a orientação do curso, utilizando livremente imagens de terceiros e citando corretamente as fontes ou do LDI, solicitando para cada imagem autorização de uso. Essa diferença de posição coloca o LDI em embate com o curso demandando que este se responsabilize por eventuais problemas.

Percebe-se que, no campo da pesquisa, existem muitas dúvidas sobre as legislações que envolvem registro¹³⁸ de patente¹³⁹, direito intelectual, direito autoral, direito de imagem e direito de reprodução (copyright) entre os professores envolvidos nesse processo de produção de material didático. Verifica-se ainda que os procedimentos para a produção de um material didático da UAB e para uma editora têm fins diferentes e devem ter procedimentos de produção diferentes. Durante o período em campo, para esclarecer os docentes, fez-se necessário visitar as leis nacionais de direitos autorais e intelectuais das obras¹⁴⁰.

Desde 2010, frente às insistentes solicitações do Laboratório de Design Instrucional de autorização para uso de imagens o Curso de Licenciatura em Arte Visuais solicitou um estudo junto ao setor jurídico da UFES, que elaborou o seguinte

¹³⁸ Imagens que podem ser patenteadas são, normalmente, marca ou desenho industrial. Mas não é impeditivo que uma marca, ou um desenho industrial, sejam estudados no meio acadêmico, por estarem registradas. O que não pode acontecer é serem plagiadas, copiadas e vendidas.

¹³⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9279.htm

¹⁴⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm

texto, utilizado nos impressos da primeira oferta, desde então, localizado logo abaixo das fichas catalográficas de cada impresso:

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.

Copyright © 2010. Todos os direitos desta edição estão reservados **ao ne@ad**. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, **Coordenação Acadêmica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância.**¹⁴¹

Para a segunda oferta, em função da necessidade de expansão dessa diretriz a outros cursos, o texto foi modificado para:

Copyright © 2014. Todos os direitos desta edição estão reservados **ao SEAD**. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, **da Direção Administrativa do SEAD – UFES**.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.¹⁴²

A partir desse texto, vê-se que toda imagem didática deve atender, de alguma forma, às categorias mediadoras de *propriedade e apropriação*¹⁴³, que devem ser resguardadas nos moldes das leis nacionais. Nesse aspecto, de acordo com as orientações e leituras da legislação, a Licenciatura em Artes - EAD entende que pode fazer uso livre das imagens, pois seus usos são, eminentemente, para fins educativos e científicos e atendem à legislação nacional, desde que citados corretamente.

¹⁴¹ Fonte: Curso de Licenciatura em Artes Visuais - EAD. **Texto explicativo sobre copyright**. 2010. grifo nosso.

¹⁴² Fonte: Curso de Licenciatura em Artes Visuais - EAD. **Texto explicativo sobre copyright**. 2014. grifo nosso.

¹⁴³ Vide conceitos no subcapítulo 4.2

Mas há casos em que as imagens estão localizadas/armazenadas em outros países apesar de acessíveis via internet, livros, catálogos etc. Eis uma contradição com que a propriedade, mesmo que aparentemente ‘deslocalizada’ pelas redes sociais, tem de lidar: Países diferentes, legislações sobre o uso de imagens diferentes. É necessário abstrair desses aspectos legais se há o desejo de usar obras situadas em outros países, enfatizando discursivamente que se atende à legislação nacional para que os materiais didáticos da Licenciatura em Artes – EAD possam ser produzidos.

No entanto, somente isso não garante que as imagens serão encontradas em qualidade digital suficiente para os materiais didáticos. É necessário louvar atitudes de instituições/sujeitos que disponibilizam essas imagens em alta resolução garantindo-se na premissa que será feito um uso ético ou legal por quem as copia. Afinal, a quem pertence uma imagem publicada se ela foi corretamente citada?

6.1.1 As Obras de Arte do acervo da GAEU e de particulares no AVA

Desde o início de 2014, o curso dialogava com o LDI para a produção de ‘temas’¹⁴⁴ que seriam utilizados em cada semestre letivo: nas salas gerais do AVA, para cada uma das disciplinas, cada uma com uma obra de arte diferente. A primeira dificuldade foi conseguir junto ao NTI a instalação do sistema antes do início do curso. A finalidade da antecedência era estudar novas possibilidades de uso didático e de comunicação, bem como minorar problemas encontrados com o uso do sistema pelos professores, tutores e alunos.

A antecedência permitiria criar e desenvolver esse ambiente virtual de forma que tivesse não só uma interface mais ‘interativa’ com o curso, mas, também, que se pudesse preparar as estruturas de salas de comunicação entre os pares e a Coordenação do Curso. Ainda permitiria montar as salas virtuais de aprendizagem de modo paulatino e reflexivo. Conseguido o AVA, vieram as dificuldades de diálogo

¹⁴⁴ São denominados ‘Temas’ folhas de estilo visual padronizados que são aplicadas a todo um website. São desenvolvidas em CascadingStyleSheets (CSS) que é uma linguagem aplicada ao HTML ou XML.

entre os dois setores para a implantação e os testes dos temas que estavam em produção.

No LDI, o primeiro impasse para a mobilidade desejada resvalou na falta de pessoas com conhecimentos para a produção destes temas (CSS) dentro do SEAD, seja no setor de suporte de informática, seja no LDI. O setor de suporte de informática limita-se a configurar o sistema Moodle como AVA e orientar o seu uso, eximindo-se da função de criar soluções para o sistema. O NTI limita-se a instalar e gerenciar o uso do servidor e da rede de dados.

Já o LDI, no tempo da pesquisa, dispunha de 15 estagiários. Mas apenas 1 (uma) vaga atendia às necessidades de criação de material didático digital interativo de qualquer tipo, o que exige conhecimentos de design de interface e de linguagens de programação. As demais foram assim preenchidas: 2 (duas) para vídeo; 2 (duas) para ilustração; 2 (duas) para Gerência; 8 (oito) para diagramação dos impressos. Fica clara na estrutura do próprio setor a especialização em diagramação. Cada grupo de alunos é orientado por um professor bolsista, totalizando cinco docentes.

O LDI assumiu a tarefa de construção do layout do AVA da Licenciatura em Artes. Na processualidade dos trabalhos e nas reuniões com o LDI para acompanhamento do projeto, houve troca de estagiários de multimídia, que tinham diferentes expertises.

A Licenciatura em Artes entende que o ambiente de aprendizagem deve modificar-se durante o curso, não só se atualizando enquanto sistema digital, mas, também, trazendo informações visuais sobre o curso e sobre a formação que planteia. A permanência de uma única visualidade ao longo de quatro anos torna o espaço de estudo inerte/imperceptível aos alunos e inútil a outras possibilidades e experiências extra-curriculares e interdisciplinares.

A proposta inicial apresentada para o AVA alterou-se de um ambiente que mostrava a evolução do aluno por alteração nas cores ou grafismos a cada semestre para um ambiente que mostrava imagens de obras de arte capixaba a cada semestre,

tornando esse espaço digital de ensino-aprendizagem também em um espaço expositivo.

O uso das obras de arte capixabas partiu da Coordenação do Curso¹⁴⁵, visto que o acesso a essas imagens é mais difícil em termos de *disponibilidade*¹⁴⁶ para serem estudadas e pesquisadas pelos alunos. As políticas de divulgação de acervos das galerias e museus capixabas são precárias, seja por exposições eventuais, seja por exposição/navegação online. Comparando-se, é claro, aos acervos de obras de arte de reconhecimento nacional e internacional.

Para tanto, optou-se por utilizar citações imagéticas do livro 'Acervo da Galeria de Artes da UFES – GAEU' (PASTE *at ali*, 2007) ou de acervo particular dos docentes. A citação ao catálogo atendeu às questões legais impostas à educação pública para o uso de imagens, respaldando-se na mesma diretriz de direito autoral para uso acadêmico/científico. Essa medida também considerou que o espaço de ensino-aprendizagem, mesmo que virtual, também pode ser propiciado como um espaço extradisciplinar de aprendizado e acesso a arte pela justa dificuldade de acesso direto ao acervo e pelos trâmites de autorização de direitos de reprodução de imagem junto a esse setor da UFES.

Ficam explícitas as contradições dadas nas categorias mediadoras de análise *Propriedade e Disponibilidade* quando há impedimentos de acesso aos acervos de obras em instituições públicas e/ou particulares. O acesso às obras de arte é controlado, portanto, privado. Revela-se uma oferta restrita de obras disponíveis para serem estudadas, fruídas, observadas, por estarem resguardadas em acervos controlados. Não há políticas claras que permitam tornar essas obras, mesmo em modo digital, acessíveis ao público e que permitam dimensionar os acervos existentes em propriedades particulares ou públicas, mesmo quando essas obras são entendidas como mercadorias.

¹⁴⁵A proposta de utilizar arte capixaba surge a partir de projeto de pesquisa desenvolvido por professoras do Curso de Artes – EAD, que tem como objetivo dar visibilidade aos artistas e às obras de arte do Espírito Santo. O recorte para o uso no AVA do Curso de Artes – EAD foi feito a partir dos artistas, mesmo que nascidos em outros estados, que são docentes-artistas, que estão no acervo próprio da UFES, na Galeria GAEU, cujo acesso é bastante fechado, inclusive para pesquisas de docentes da própria instituição.

¹⁴⁶ Vide conceito: disponibilidade no subcapítulo 4

Destaca-se também que a coordenação da Licenciatura em Artes, ao definir o uso das imagens do Catálogo do acervo da GAEU, publicado pela Edufes (PASTE *at ali*, 2007), assumiu uma proposta didática imagética de uso de imagens de obras de artes capixabas de professores e ex-professores da UFES. Percebe-se aqui uma proposta de ação mediadora de disponibilizar imagens voltadas para uma ação de finalidade educativa, que essa é uma reação para suplantar outra ação mediadora do campo da propriedade, que tem em si uma potencialidade de ser contraditória.

Ao ampliar para o ambiente virtual a proposta de uso de imagens como parte do ambiente educativo, amplia-se também a relevância social dessas imagens, bem como, a relevância do acervo da instituição/sujeito que as resguarda. No caso da Licenciatura em Artes, isso acontece mesmo que essas imagens tenham uma ação mediadora baseada em sua *funcionalidade*¹⁴⁷. Essas imagens assumiram uma função decorativa do ambiente e demarcadora das disciplinas, por meio de dispersão de trechos da imagem em espaços destinados a rótulos de identificação das áreas da sala virtual.

A legalidade dessa ação foi bastante discutida dentro do curso e com o LDI. A solução dada, até mesmo pelos espaços do sistema Moodle, foi o uso de trechos das imagens disponíveis do catálogo do acervo da GAEU (PASTE *et ali*, 2007) nas salas virtuais do AVA, no cabeçalho da sala (Imagem12) e nos rótulos das semanas (Imagem 13). Outro motivo foi o de evitar problemas de usabilidade da sala com a produção de barras de rolagens e dificuldades de contato com as informações gerais da disciplina.

¹⁴⁷ Vide conceito Funcionalidade no subcapítulo 4.3.

Imagem 12 – Cabeçalho da sala virtual da disciplina de EAD11834



Fonte: Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Ambiente Virtual de Aprendizagem. UFES. (2014)

Imagem 13 – Rótulo da semana 1 da sala virtual da disciplina de EAD11834



Fonte: Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Ambiente Virtual de Aprendizagem. UFES. (2014)

Também foi incluída uma citação da imagem, mostrando a obra completa, com legenda (Imagem 14), na Galeria Virtual do Curso – denominada à época de ‘Galeria Virtua’, situada dentro do próprio AVA¹⁴⁸. A proposta abrangia ainda a ampliação das informações sobre as obras e sobre os autores. No entanto, em função das demandas de ajustes nas salas para atender aos alunos suplentes do primeiro módulo, essa proposta não foi possível de ser implementada.

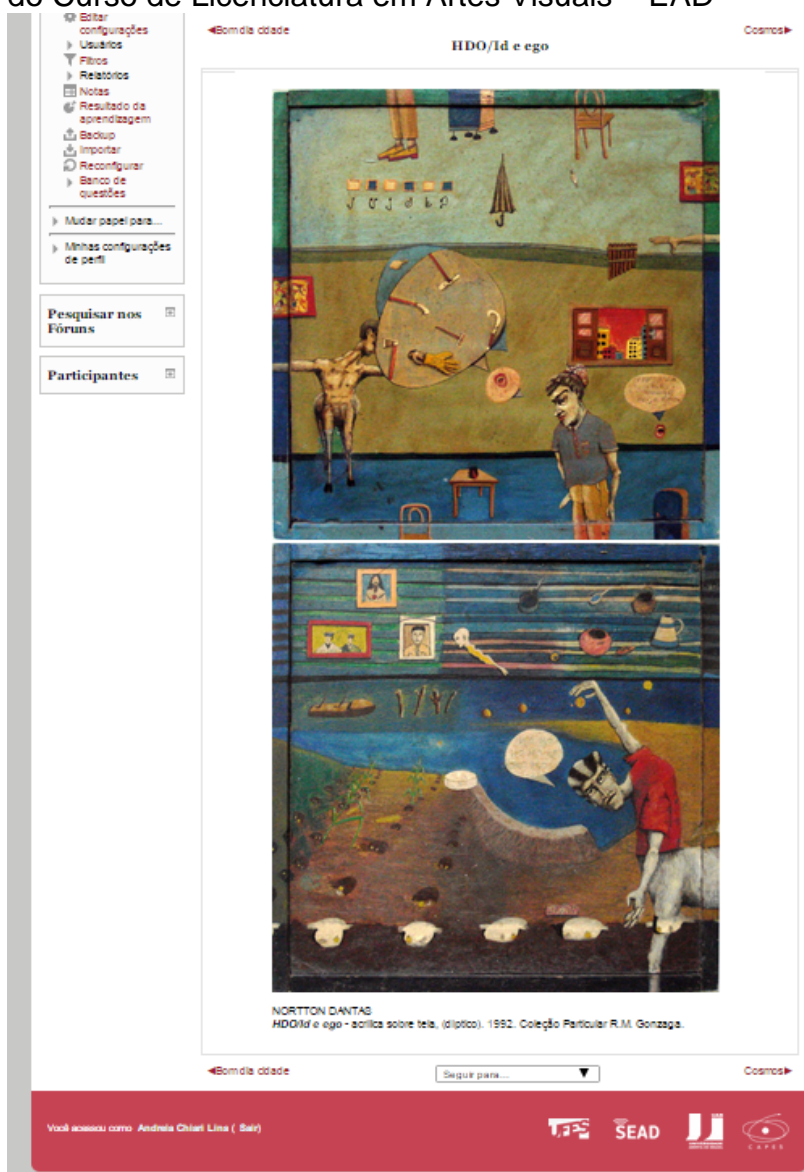
¹⁴⁸ Demais obras de artes estão disponíveis para visualização no Apêndice M.

Imagem14 – Página da GaleriaVirtua – Galeria Virtual do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD

Fonte: Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Ambiente Virtual de Aprendizagem. UFES. (2014)

Um dos professores preferiu utilizar uma obra de arte de seu acervo particular (Imagem 15), mas que se mantinha dentro da proposta de autores radicados no estado e professores da UFES. No caso, a obra era de um ex-professor substituto da UFES e ex-tutor do curso.

Imagem 15 – Parte de página da Virtua – Galeria Virtual do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD



Fonte: Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Ambiente Virtual de Aprendizagem. UFES. (2014)

Percebe-se que a coordenação do curso, ao fazer uso de trechos e citações de obras de arte em propriedade da UFES, ou acervos particulares dos docentes, por meio do uso do ambiente virtual de Aprendizagem, atua como agente mediador, assumindo um posicionamento ideológico de ampliar a *Disponibilidade* às imagens educativas que são *Propriedades* da UFES, mas às quais o acesso é regulado pela GAEU.

A mediação didática acontece quando se estabelece, dentro dos vetores dos potenciais de cada categoria de análise, posicionamentos político-ideológicos que direcionam as ações para um dado resultado de aprendizagem, alterando ou dando encaminhamentos a um resultado final – um produto final. Ou seja, se os docentes realizaram ações de dialogar e contextualizar a obra escolhida por eles com os conteúdos da disciplina.

A intencionalidade efetivada na ação da Coordenação do Curso, abrange ainda outras categorias de análise propostas: as de '*Referencialidade*' e de '*(Re)Usabilidade*'. Sem o conhecimento da existência das obras, os alunos não as teriam em seu repertório pessoal, não poderiam reutilizá-las em suas propostas didáticas enquanto professores ou mesmo utilizá-las como parâmetros entre o que se produziu aqui no Estado e em outras localidades. O acervo permaneceria 'preservado' à instituição, mas oculto da sociedade, que é para quem as mercadorias são produzidas¹⁴⁹.

Houve críticas dos docentes ao enquadramento dos recortes para fazer os cabeçalhos e rótulos, mas não houve questionamentos sobre um possível desmantelamento ou desfiguração da imagem da obra como um todo, visto que havia o compromisso do curso em exibir a imagem na "íntegra" na Galeria Virtual.

Desdobramentos

Alguns outros desdobramentos surgiram ao longo do processo de produção dos temas para o AVA de Artes. O curso dialogava diretamente com o NTI sobre as implementações que desejava ao seu AVA, como a instalação antecipada e o uso de senha única da UFES pelos alunos e professores, a determinação dos modos de acesso de cada perfil de trabalho etc. O AVA já instalado estava sendo montado e configurado pelos professores do curso, com apoio do suporte de informática, o LDI estava desenvolvendo os temas para as salas das disciplinas.

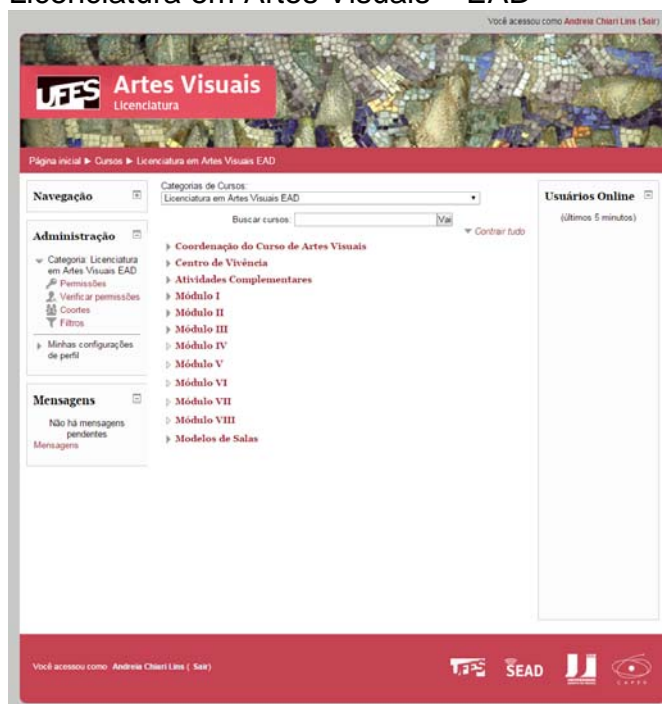
¹⁴⁹ É praxe nas galerias que uma ou mais obras de uma exposição fiquem com a instituição como forma de pagamento pelos serviços prestados. É assim que as galerias formam seus acervos, que passam a fazer parte do patrimônio da instituição, neste caso, da UFES.

Eis que surge uma definição do NTI de que haveria apenas um sistema instalado para todos os cursos EAD. Essa definição aconteceu cerca de dois meses antes do início das aulas. O sistema Moodle instalado para ser AVA de Artes foi modificado para atender aos cursos de pós-graduação em modalidade EAD, pois esses eram iniciados primeiro.

Um outro AVA precisou ser instalado nos servidores da UFES e ser totalmente reconfigurado, bem como as salas das disciplinas do Módulo I e demais salas de comunicação e atividades complementares da Licenciatura em Artes tiveram que ser migradas de um AVA para o outro, tomando do curso todo o tempo destinado às revisões técnicas e de linguagem de cada sala. O tema geral desenvolvido para o Curso de Artes foi aplicado à toda a plataforma (Imagem 16).

Foi quando o curso solicitou que fosse aplicado somente às suas salas, pois havia uma decisão política do curso sobre o uso das imagens do acervo da GAEU (PASTE *et ali* 2007) e sobre a citação a essas imagens em sala que seriam de acesso apenas aos alunos da Licenciatura em Artes, dadas as restrições legais aplicadas às imagens.

Imagem16 – Tela inicial do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD



Fonte: Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Ambiente Virtual de Aprendizagem. UFES. (2014)

Ao se retirar o tema, os demais cursos perceberam que podia haver um tema exclusivo, e o LDI verificou a necessidade de haver uma interface geral a todos os cursos de graduação EAD (Imagem 17), aumentando a demanda das atividades do LDI no setor de multimídia.

Os demais cursos também verificaram que as salas poderiam ter imagens com funcionalidades demarcadoras e/ou decorativas para auxiliar a organização dos conteúdos nas salas virtuais, aumentando as atividades do setor de ilustração do LDI.

Além disso, com o pedido de acesso às salas do Curso de Artes, e a percepção das estratégias didáticas assumidas, alguns cursos também passaram a adotar o sistema de gravação de videoaulas utilizado pela Licenciatura em Artes, o que aumentou a demanda do estúdio de webconferência para a gravação de vídeos, bem como do setor de vídeo do LDI para a edição desses materiais.

Imagem 17 – Tela inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem para cursos de graduação em modalidade EAD da UFES.



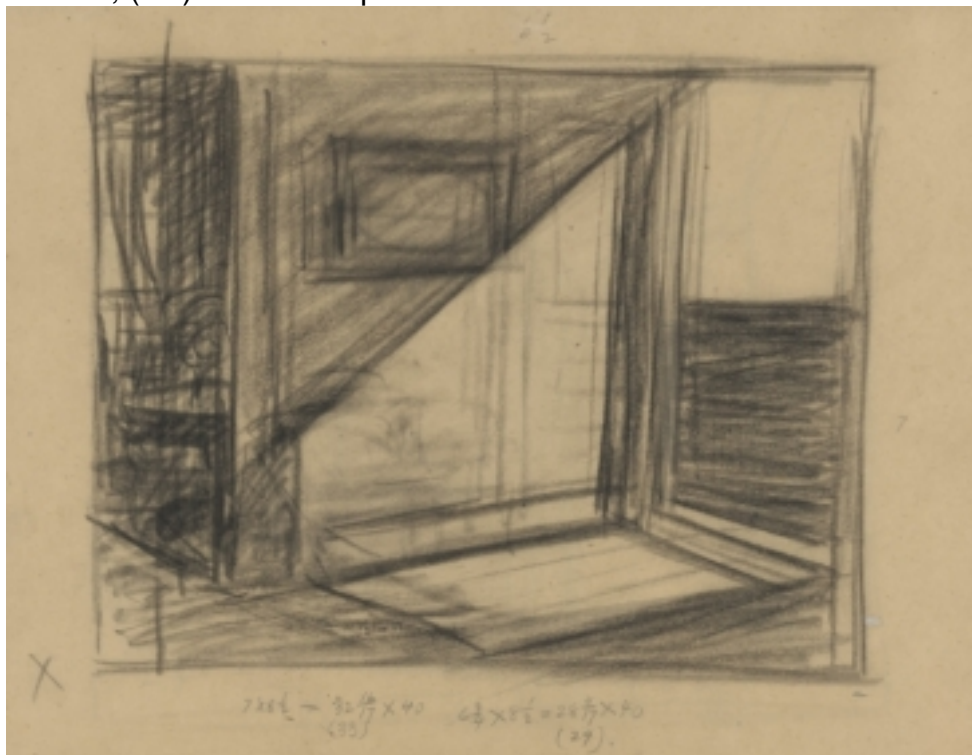
Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem. Secretaria de Educação a Distância. UFES. (2014)

6.1.2 Hopper – Grafismo e Pictorialismo

Durante o desenvolvimento da disciplina “C”, o professor apresentou duas imagens de obras de arte criadas por Edward Hopper que ele gostaria de utilizar no livro. São elas: “Estudo para Quartos à Beira-mar”(Imagem 18) e “Quartos à Beira-mar’ (Imagem19).

Segundo o professor, as imagens seriam o melhor exemplo para apresentar as alterações na composição de uma obra de arte quando acontece a mudança da técnica do grafismo¹⁵⁰ (Imagem18), utilizada por Hopper, para o desenvolvimento de esboços (croquis) para o pictorialismo¹⁵¹ (Imagem19).

Imagem 18 – Estudos para “*Quartos à Beira-mar*” – *Rooms by de the sea*, (s.d) Edward Hoper – Grafismo



Fonte: Yale University Art Gallery. (s.d.)

¹⁵⁰ Grafismos são expressões artísticas baseadas em técnicas de desenho com grafite, carvão ou outros materiais similares, que ‘riscam’ a superfície do suporte.

¹⁵¹Pictorialismos são expressões artísticas baseadas em técnicas de pintura, onde se usa pigmento empastado para cobrir a superfície do suporte.

Imagem 19– “Quartos à Beira-mar” – *Rooms by de the sea*, (s.d.)
Edward Hoper.– Pictorialismo



Fonte: Yale University Art Gallery. (s.d.)

Mesmo que seja praxe nas artes pictóricas iniciar com esboços ou croquis (grafismos) para depois fazer a obra em pintura, as técnicas de produção são mediações do artista sobre o produto obra, gerando produtos diferenciados. Neste caso, as imagens – se em uso didático – demonstrariam como a escolha de diferentes técnicas altera o produto¹⁵² e auxilia na definição da disposição dos elementos na composição final.

Assumindo sua finalidade didática, a imagem passa a ser mediadora da informação, justaposta com outros modos de comunicar, contextualizando pela sua visualidade a temática que está sendo apresentada¹⁵³. Entretanto, para que esse *diálogo* comunicativo perfaça o caminho até os processos cognitivos do aluno, é necessário que outras mediações sejam atendidas, dialogadas ou negociadas, de forma que o recurso didático possa ser potencializado no processo de aprendizagem e tornar-se conhecimento.

¹⁵² Ou seja, é um processo de *Produtibilidade*. Vide conceito no subcapítulo 4.2 e Capítulo 1 sobre as técnicas, materiais, modos, épocas, sociedades, etc. que são influências mediadoras.

¹⁵³ Vide conceito: *Dialogicidade* no subcapítulo 4.3.

A única fonte das imagens que foi localizada na internet, nos idiomas possíveis aos sujeitos mediadores e nos recursos de busca avançada de imagens, foi o site da Yale University Art Gallery (Imagem 20 e Imagem 21). Essas foram obras de disponibilidade digital e em rede pequena, à época da pesquisa.

Imagens 20 e 21 (embaixo) – Notícia de aquisição de obras de Hoper dada pela Yale University Art Gallery

The image displays two screenshots of the Yale University Art Gallery website, showing a news article titled "Gallery Acquires Important Edward Hopper Drawings" dated May 29, 2009. The article discusses the acquisition of preparatory drawings for two of Hopper's paintings: *Rooms by the Sea* (1951) and *Western Motel* (1957). The top screenshot shows a pencil sketch of an interior room, while the bottom screenshot shows a color reproduction of the same scene. The website's navigation menu includes: VISIT, EXHIBITIONS, CALENDAR, COLLECTIONS, EDUCATION, JOIN AND SUPPORT, PUBLICATIONS, and ABOUT. The article text reads: "Gallery has announced its purchase of important preparatory drawings by American artist Edward Hopper for two of his celebrated paintings, *Rooms by the Sea* (1951) and *Western Motel* (1957), both in the Gallery's collection. The drawings related to *Rooms by the Sea* are rendered on two sides of a single sheet of paper, while the sheet related to *Western Motel* contains a single sketch. Each of the drawings provides rare insight into the evolution of the related painting. Preparatory studies for Hopper's paintings are particularly important, since by the time the artist took brush to canvas he had worked through most of the compositional problems (x-rays of these canvases only rarely show any alterations)."

Fonte: Yale University Art Gallery (s.d.)

A fonte, origem da imagem, foi uma matéria publicada no site que divulgava a aquisição de obras de Eduard Hopper pela instituição¹⁵⁴. As imagens estavam em tamanho digital adequadas para a internet, mas, se reutilizadas para o livro, o tamanho disponível não seria apropriado para o uso gráfico, pois ficaria muito pequena. Vide as comparações a seguir:

QUADRO 3 – SIMULAÇÃO DO TAMANHO DE IMPRESSÃO DAS IMAGENS 18 E 19



Imagem 18 em qualidade de impressão 300 DPI. Tamanho aproximado para impressos de 2,98 x 3,86 cm



Imagem 19 em qualidade de impressão 300 DPI. Tamanho aproximado para impressos de 2,98 x 4,12 cm

Fonte: Dados adaptados pelo autor.

Aqui, há várias situações mediadoras relevantes à imagem didática que, processualmente, foram modificando o produto final, alteraram o destino que foi dado às imagens. A primeira ação mediadora foi a *disponibilização* das obras de Edward Hopper pela galeria, em canais das redes de computadores que tornaram possíveis ao professor pensar nessas imagens para o seu uso didático por sua *Representatividade* e *Referencialidade*. A segunda ação mediadora relevante aconteceu quando foi feita pela Designer Educacional uma análise das possibilidades de *produtibilidade*, *reprodutibilidade* e *(re)usabilidade* para a *apropriação* da imagem no material didático impresso.

¹⁵⁴ As obras podem ser baixadas atualmente em tamanho para apresentação no mesmo site. Acesso em: 06/10/2015. Disponível em: <http://artgallery.yale.edu/collections/objects/52939>. Vide conceitos de (Re)Apropriação, Propriedade, (Re)usabilidade, Reprodutibilidade e Disponibilidade.

Verifica-se que, dadas as circunstâncias técnicas em que as imagens foram disponibilizadas, mesmo que atendendo a legislação nacional brasileira, as imagens ficariam muito pequenas, dentro dos padrões que exigem um impresso. A orientação dada pela Designer Educacional do curso ao professor foram de que o docente utilizasse outras imagens no impresso e que utilizasse essas imagens no AVA, como conteúdo digital complementar, já que eram tão *representativas*.

Como a função de Designer Educacional prevê o apoio ao professor na construção de seu material didático e no planejamento, iniciou-se uma pesquisa paralela por outras obras do autor que pudessem suprir a necessidade didática daquelas imagens. Propôs-se ao docente o uso das imagens dos estudos e da obra de “*Night Hawks*” de Edward Hopper de 1942 (Imagens 22, 23 e 24), do mesmo autor, também *disponíveis* na internet¹⁵⁵. As Imagens 22 e 23, que *representam* e *dialogam* com o texto sobre o grafismo, têm tamanho ainda pequeno para impressos, mas a Imagem 27, da pintura, possui maior qualidade para *uso* gráfico.

Imagens 22 (esquerda) e 23 (direita)– Estudos gráficos para a pintura “*Night Hawks*” (1942) de Edward Hopper,.



Fonte: Wikimedia.org (s.d.)

¹⁵⁵ Disponível em site Wikicommons

Imagem 24 – Pintura “*Night Hawks*”(1942), de Edward Hopper.



Fonte:Wikimedia.org (s.d.)

Desdobramentos

A função do Designer Educacional não é de impor ao professor a adoção de determinadas soluções, mas sim apontar caminhos entre as opções feitas pelo docente e dentro das possibilidades institucionais de produção de materiais didáticos. Como isso, o professor tomou a decisão de não utilizar as imagens das obras ‘*Rooms by the sea*’¹⁵⁶(“Quartos à Beira-mar”) e seus estudos, gerando a terceira situação relevante para este estudo analítico. Alterou-se a imagem sobre grafismo e pictorialismo para as obras de Ingres referentes à pintura “A Grande Odalisca”, de 1814 (Imagem 25).

¹⁵⁶ “Quartos à Beira-mar” – tradução nossa.

Imagem 25 – Página 28 do livro da disciplina EAD11833.

Devido à rapidez de sua execução, como notas que o pintor tomava frente ao real e que o auxiliariam a representá-lo posteriormente no atelier em uma pintura, o desenho encontrava assim sua função na situação pré-moderna, tornando-se extremamente útil como etapa subsidiária para a realização da pintura. Foi esta posição subalterna que ele ocupou durante boa parte de sua história. Veja, por exemplo, no desenho de Jean-Dominique Ingres, um dos maiores desenhistas de todos os tempos, o resultado desta operação.



Figura 8-7 JEAN-AUGUSTE-DOMINIQUE INGRES, em cima: estudos preparatórios para A grande odalisca (detalhe), 1814, grafite sobre três folhas coladas de papel, 25,4 x 20,5cm (total); em baixo: A grande odalisca, 1814, óleo sobre tela, 91 x 63cm, Museu do Louvre, Paris (ambos).

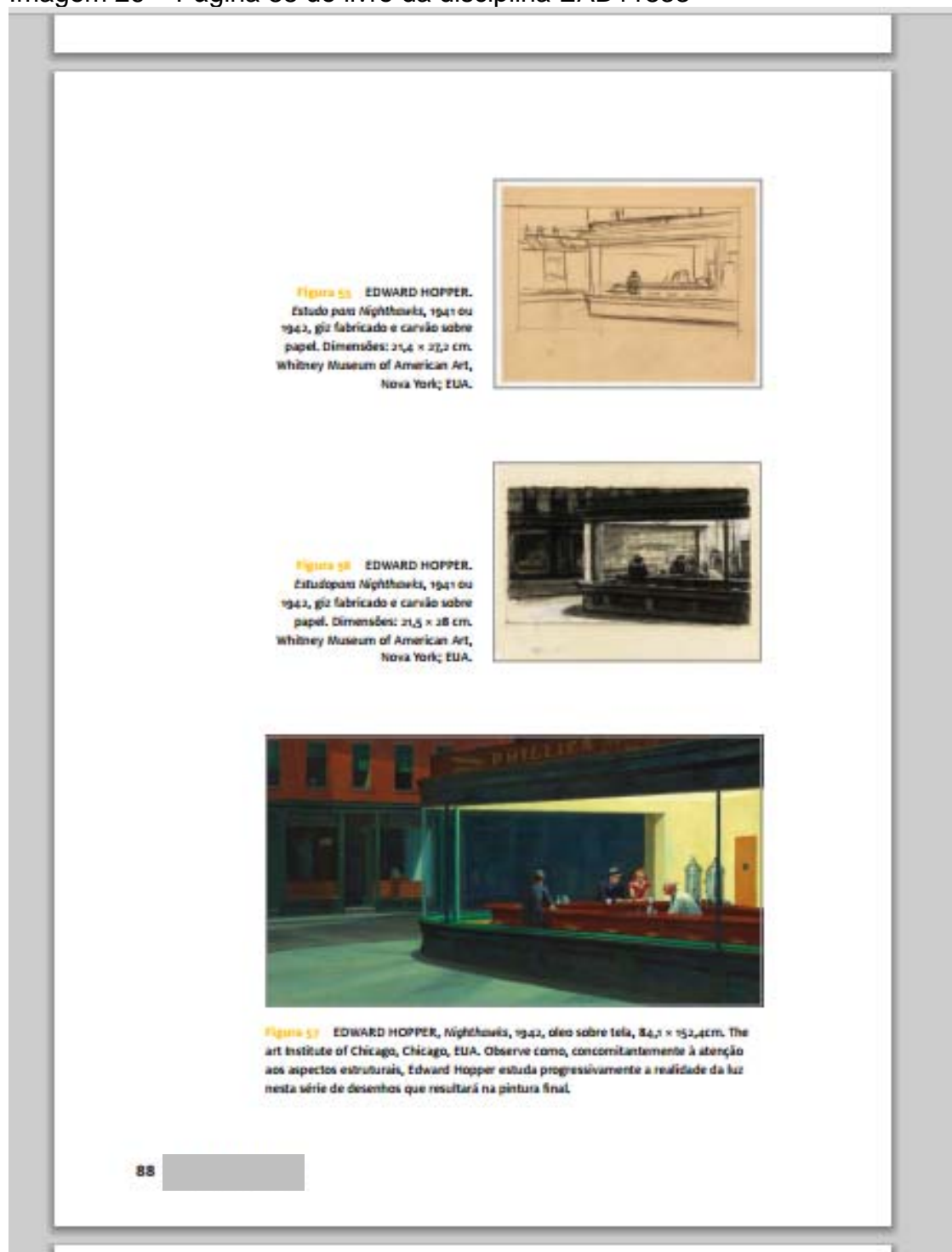
28

Fonte: Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Livro da Disciplina EAD11833. UFES. (2014).

As obras de Hopper (Imagens 22, 23 e 24) localizadas pela designer educacional foram *(re)utilizadas* e aparecerão *produzidas* no livro impresso para *dialogar*¹⁵⁷ sobre o tema Luz Artificial (Imagem 26).

¹⁵⁷ Vide conceito da dialogicidade no subcapítulo 4.3.

Imagem 26 – Página 88 do livro da disciplina EAD11833



Fonte: Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Livro da Disciplina EAD11833. UFES. (2014).

O docente também as *reutiliza*¹⁵⁸ na sala virtual como atividade (Imagem 27) sobre grafismo e pictorialismo.

¹⁵⁸(re)usabilidade

Imagem 27 – Atividade na sala virtual da disciplina EAD11833.

20 outubro - 26 outubro

Semana 4

UNIDADE 1 - Níveis de abstração das linguagens bidimensionais

Esta unidade pretende ajudar você a compreender os níveis de abstração das linguagens bidimensionais, gráficas e pictóricas, no modo como elas representam o real visual.

Leia o subcapítulo 2.3. Linguagens bidimensionais gráficas e pictóricas, do material didático, assista à vídeoaula desta semana e participe das discussões no encontro presencial e no fórum para tirar possíveis dúvidas e resolver dificuldades relativas a este conteúdo.

A partir do entendimento adquirido nesta unidade, você vai ser capaz de perceber a natureza do processo pelo qual um desenho ou uma pintura se configuram como um meio de linguagem, por abstração de dimensões do real.

📺 Vídeo: "Processos de abstração dimensional nas linguagens bidimensionais da arte"

📖 Livro: Níveis de abstração dimensional das linguagens gráficas

POSTAGEM: MAPA MENTAL: NÍVEIS DE ABSTRAÇÃO E TEXTO DESCRITIVO (AVALIAÇÃO DO TUTOR À DISTÂNCIA)

Organize as imagens apresentadas num mapa mental por ordem de níveis de abstração de dimensões destas em relação ao real. Em seguida escreva um parágrafo curto, descrevendo estes passos e definindo que dimensões são abstratas em cada um deles e a que cada meio artístico (pintura, desenho, linha ou forma) cada uma corresponde.

Cada tarefa oferecida, retorne ao material didático ou à vídeoaula, para melhor se informar.

Participe também do fórum e assista à web-conferência desta semana, para tirar suas dúvidas.

Atividade avaliativa de nível 1. Tarefa de envio único a ser avaliada pelo tutor a distância.

Mapa mental de níveis de abstração

Esta atividade consiste em organizar as imagens seguintes segundo a lógica de um processo crescente de níveis de abstração da imagem do real. Em seguida escreva uma legenda para cada imagem, definindo o meio artístico, tipo de desenho(s), o nível de abstração e que dimensão foi abstrata.

Note que nem todas as cinco imagens podem ser abstratas num mesmo processo, já que duas delas correspondem a um mesmo desenho que apresenta uma percepção diversa que as linhas da linha principal do processo. Procure identificá-las e estabelecer o modo de acordo com esta variação. Leia os textos introdutórios, assista à vídeoaula e se as dúvidas persistirem, consulte seu tutor ou recorra ao fórum.

Fonte: Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Ambiente Virtual de Aprendizagem. UFES (2014).

A mobilidade própria da internet com sua contínua alteração de conteúdos disponíveis não permite delimitar a um repertório ou *apropriar-se* de uma única solução. A cada dia, uma nova informação pode ter sido publicada e alterar o resultado de um processo de planejamento de material didático. A contradição é que torna-se fundamental estar atualizado mais em seus programas, fontes de pesquisa e de busca do que nos conteúdos que esse recurso publica.

Os prazos para a produção do material didático, atendendo aos tempos de revisões, diagramações, encaminhamentos, impressão, distribuição e uso, é que definem os limites possíveis à pesquisa dos conteúdos didáticos para estes materiais que estão sendo produzidos e diagramados. Mesmo compreendendo que as TICs permitem um *(re)produzir*, alterando-lhe partes, ou mesmo que as salas virtuais de aprendizagem estejam sempre em modificação, facilitando a inserção ou exclusão de informações e materiais didáticos, existem prazos que determinam o limite produtivo e esse prazo é o tempo dado ao aluno para a aprendizagem com aquele material.

As discussões sobre mediação didática e emancipadora feitas no sub-capítulo 1.1.2 fazem refletir sobre o que de fato é a atualização docente diante das novas tecnologias em redes e sobre os impactos no planejamento de disciplinas e materiais didáticos. São novos conteúdos, novos modos de ensinar e aprender, novos caminhos e soluções para o acesso a informação. Seja em função da multiplicidade de fontes, seja em função da multiplicidade de legislações nacionais, abrem-se (ou fecham-se) brechas legais para uso de imagens proprietárias.

6.1.3 O Quarto de Van Gogh


Alguns materiais didáticos produzidos para as primeiras disciplinas do Curso de Artes – EAD, em 2008, foram perdidos em função da queima de um computador no LDI e pela ausência de práticas de *backup*. Com isso, os materiais precisaram ser inteiramente ou parcialmente rediagramados para a nova oferta. Também foram ajustados ao novo layout proposto pelo LDI, para padronizar e agilizar a diagramação, fato que, segundo o setor, economiza páginas, pois torna os textos mais condensados.




Com a perda dos arquivos originais, em algumas disciplinas todas as imagens didáticas tiveram que ser reencontradas ou redigitalizadas, seja com os docentes-autores, seja nos computadores do SEAD /LDI, seja na internet. Esse acontecimento afetou a disciplina EAD11835 e as imagens tiveram que ser 'relocalizadas' em resolução adequada para a rediagramação do livro.



Durante a revisão do livro da disciplina, os professores informaram à Designer Educacional que não estavam encontrando algumas das imagens em alta qualidade. São elas:

QUADRO 4 – IMAGENS 28 A 36 – DADOS DE LOCALIZAÇÃO DA IMAGEM DIGITAL

LEGENDA	IMAGEM
<p>Imagem 28 – Imagem digital da pintura: A Balsa da Medusa. Jean Louis Théodore Géricault. (1818-19).</p> <p>Fonte: Wikipedia.org (s.d.)</p>	 A dramatic oil painting depicting the survivors of the shipwreck of the Medusa. The scene is set on a makeshift raft of planks and debris in the middle of a stormy sea. In the foreground, several figures are shown in various states of distress and exhaustion. Some are lying down, while others are actively struggling. A man in the center is being supported by others. In the background, a large, tattered sail is visible, and a figure is seen climbing a mast. The sky is dark and turbulent, with heavy clouds and a low sun, creating a somber and intense atmosphere.

LEGENDA	IMAGEM
<p>Imagem29 – Imagem digital da pintura: Mona Lisa. Leonardo da Vinci. (1503-05)</p> <p>Fonte: Wikipedia.org (s.d.) Nota: <i>La Joconde, La Gioconda</i>. Pintura pertencente ao acervo do Museu do Louvre.</p>	
<p>Imagem30 – Imagem digital da pintura: Bonjour, Monsieur Courbet. Gustave Courbet. (1854). Técnica: Óleo sobre tela</p> <p>Fonte: Wikipedia.org (s.d.) Nota: Pintura pertencente ao acervo do Musée Fabre, Montpellier, França.</p>	
<p>Imagem31 – Imagem digital da pintura: Still Life: Le Jour. Georges Braque. (1929). Técnica: Óleo sobre tela</p> <p>Fonte: Pictify (s.d.) Nota: Pintura pertencente à Chester Dale Collection. National Gallery of Art, Washington, D.C. Image © Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington, D.C.</p>	

LEGENDA	IMAGEM
<p>Imagem32 – Imagem digital da pintura: A Strada Entra Nella Casa. Umberto Boccioni (1911). Técnica: Óleo sobre tela. 100 x 100.6 cm.</p> <p>Fonte: Wikimedia.org (s.d.) Nota: Pintura pertencente ao Sprengel Museum Hannover.</p>	 <p>The painting 'A Strada Entra Nella Casa' by Umberto Boccioni is a prime example of Italian Futurism. It depicts a street scene with a woman in a white dress walking through a space that is a blend of architectural forms and dynamic movement. The colors are vibrant and varied, including yellows, oranges, reds, and blues, creating a sense of energy and depth. The perspective is distorted, with lines converging and diverging to suggest motion and the passage of time.</p>
<p>Imagem33 – Imagem digital da pintura: Selfportrait. Max Beckmann. (1944)</p> <p>Fonte: rtcloud.tumblr.com(s.d.)</p>	 <p>The self-portrait by Max Beckmann shows a man with a shaved head, wearing a dark suit and a white shirt. He is looking directly at the viewer with a serious expression. His right hand is raised, with fingers slightly spread, as if gesturing or holding something. The background is a mix of dark and light tones, with some abstract shapes and lines, suggesting an interior space. The style is characteristic of Beckmann's expressionist approach, with strong contrasts and a focus on human figures in a distorted, urban environment.</p>
<p>Imagem34 – Imagem digital da pintura: 'Whaam!'. Roy Lichtenstein. (1963).</p> <p>Fonte: ZoomNews. (s.d.) Nota: Autoria da Fotografia Tate Modern</p>	 <p>The painting 'Whaam!' by Roy Lichtenstein is a classic example of Pop Art. It depicts a blue and white jet flying through the sky, with a large, bright yellow and red explosion behind it. The word 'WHAAAM!' is written in large, bold, yellow letters above the explosion. The style is characterized by its use of primary colors, bold outlines, and a sense of dynamic movement. The background is a simple, light gray, which makes the colors of the jet and explosion stand out.</p>

LEGENDA	IMAGEM
<p>Imagem35 – Imagem digital da pintura: The Alba Madonna. Raphael (1483 – 1520). Italian. (1510). Técnica: óleo sobre painel transferido paratela. 139.7 x 135.9 x 14 cm</p> <p>Fonte: National Gallery of Art (s.d.) Nota: Pertencente a Andrew W. Mellon Collection 24 Jan. 1937. National Gallery of Art</p>	
<p>Imagem36 – Imagem digital da pintura: De Slaapkamer (Quarto do artista). Vincente Van Gogh. (1889). 71x90 cm.</p> <p>Fonte: Wikimedia.org (s.d.) Nota: Pintura pertence ao Musée d'Orsay, Paris; Art Institute of Chicago e ao Vincent Van Gogh Museum</p>	

O método de busca das imagens pelos docentes da disciplina EAD11835 é interessante, no que se trata de pesquisar imagens do campo das Artes. Consiste em ir aos sites de museus, galerias ou agências que resguardam as imagens e verificar se estão disponíveis para *download* em alta qualidade. Inclusive, várias instituições possuem cadastro para professores, para que eles possam fazer uso de imagens com mais qualidade. Outra ação recente é abrir seus acervos digitalmente, online, para download das obras com um pouco mais de qualidade, permitindo pequenas impressões desde que citada a fonte.

Partindo do pressuposto de que o professor já havia feito a busca nas instituições onde as obras foram citadas nos livros de História da Arte mais reconhecidos, passou-se a buscar as imagens pelas ferramentas de pesquisa da internet de modo

mais amplo, buscando notícias, blogs ou sites que exibissem a imagem digitalizada com a maior qualidade possível. Pesquisou-se pelas obras, seus nomes e variáveis de nomes (referências verbais) em português, inglês e francês.

O caso da imagem da obra “Quarto do Artista”, de Vincent van Gogh, é peculiar pelas mediações tecnológicas que ocorreram para seu uso, desde a localização do arquivo até ser utilizado nos materiais didáticos. Na função de DE, de apoio aos docentes na produção dos materiais, iniciou-se a pesquisa por outros modos. Todas as demais imagens foram localizadas com resolução adequada, em sites diversos, inclusive como referências a acervos de outros museus ou galerias, dando indícios de que poderiam ter migrado de espaço expositivo ou terem sido vendidos, como é o caso da pintura ‘La Madonna Alba’, de Rafael, de 1510 (imagem 36).

Outras foram *(re)apropriadas* em boa ou alta resolução em blogs, páginas pessoais ou de notícias, como é o caso das obras “Still Life: Le Jour”, de Georges Braque (1929) – Imagem 31; “Selfportrait”, de Max Beckmann (1944) – Imagem 33; E, “Whaam!”, de Roy Lichtenstein (1963) – Imagem 34. Essa situação nos mostra que os mesmos recursos de comutação de dados e informações das redes de computador que, favorecem as instituições divulguem seu acervo e ampliem políticas e estratégias para serem assumidas socialmente como relevante instituição de resguardo da produção estética e artística humana, podem ser utilizados, a contraponto, como modos de distribuição e disponibilização de informações proprietárias¹⁵⁹.

Menos a obra de Van Gogh (Imagem36). A busca pela obra em qualidade de impressão usou os mesmos critérios dos idiomas e recursos de imagens “Quartos em Arles”; “La chambre de Van Gogh à Arles”; “Van Gogh's Bedroom in Arles”. Nos vários idiomas pesquisados não havia sido encontrada imagem em bom tamanho digital, até que se chegou a uma referência que citava o nome “*De slaapkamer*” (em alemão), idioma que não é de domínio das docentes da disciplina e nem da Designer Educacional.

¹⁵⁹ As imagens 28, 29, 30 e 32 serão tratadas um pouco a frente.

Imagem36 – Vincente Van Gogh, “Quarto do Artista”, 1889.



Fonte da Pintura: Musée d'Orsay, Paris. (s.d.)

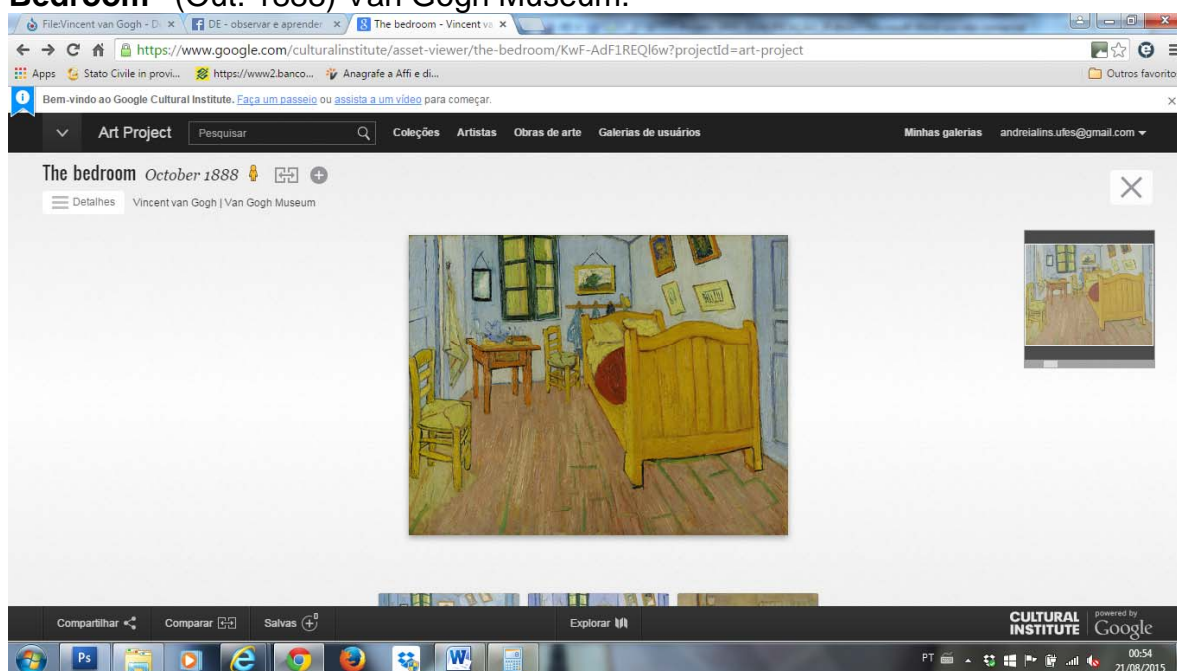
Fonte da Imagem Digital: Wikimidia Commons. (s.d.).

O quadro produzido por Vincent van Gogh, “**De Slaapkamer**”, havia sido digitalizado havia pouco tempo, por meio de fotografia digital em altíssima resolução, pelo Google Art Project¹⁶⁰ (IMAGENS37, 38 e 39).

Além do site referido acima, que tem bloqueios de programação para evitar o download da obra, a imagem encontrava-se disponível no site Wikimedia Commons em uma qualidade digital impressionante. O Projeto Google Art Project, financiado pela empresa Google Incorporations, desenvolve a digitalização em altíssima resolução de obras de arte em parceria com as instituições mantenedoras – proprietárias – das obras, disponibiliza as imagens para consulta no sítio do projeto. Os recursos do sítio têm funcionalidades de navegação que permitem ao usuário ampliar a imagem digital (Imagem38).

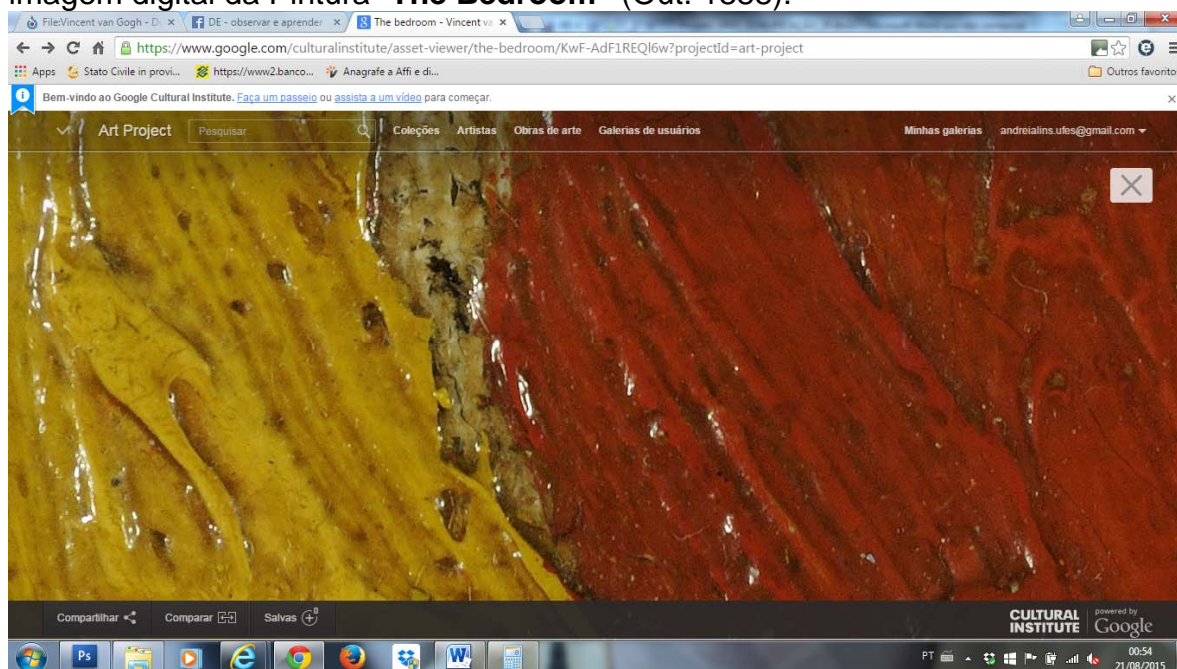
¹⁶⁰<https://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project>

Imagem 37 – Site Google Art Project mostrando a imagem digital da Pintura “**The Bedroom**” (Out. 1888) Van Gogh Museum.



Fonte: Google Cultural Institute (s.d.)

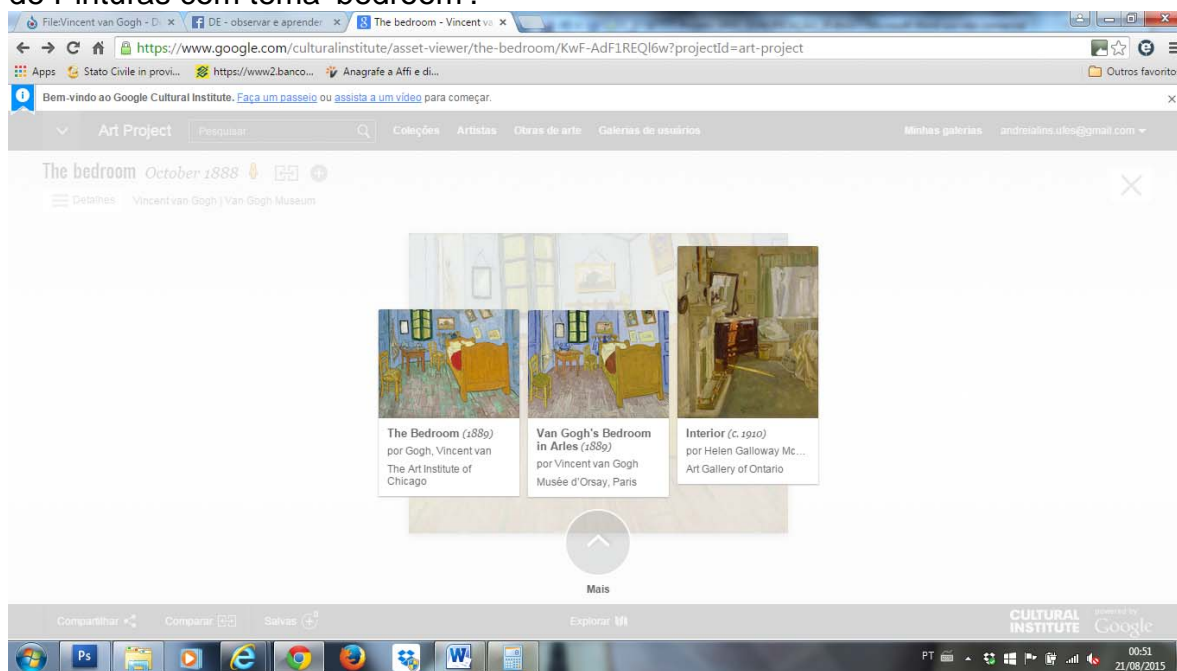
Imagem 38 – Imagem da tela do site Google Art Project mostrando a ampliação da imagem digital da Pintura “**The Bedroom**” (Out. 1888).



Fonte: Google Cultural Institute (s.d.)

O Google Art Project ainda permite que o navegador visite outras obras de com nomes, temáticas ou autoria semelhantes (Imagem39).

Imagem 39 – Imagem da tela do site Google Art Project mostrando imagens digitais de Pinturas com tema ‘bedroom’.



Fonte: Google Cultural Institute (s.d.)

Já o Wikimedia Commons¹⁶¹ apresenta-se como ‘parte da família Wikimedia de conteúdo livre, sem fins lucrativos e *‘multilingua’*. Um repositório de mídias que torna disponível para o domínio público conteúdos de mídia educacionais gratuitamente licenciados para todos. Segundo o site, o Repositório é criado e mantido por voluntários. O sítio apresenta-se com um discurso contra-hegemônico, de disponibilizar conteúdos legalmente, livres de direitos autorais, para fins educacionais, mas os voluntários são os responsáveis legais pelas publicações e pela *(re)apropriação* das mídias. As imagens 28, 29, 30, 32 e a 36 puderam ser *(re)utilizadas* no material didático a partir da *disponibilidade* e *(re)apropriação* feitas pelo curso, entendendo que não se feria a legislação nacional, nem a proposta do site, garantindo a *dialogicidade* do texto com as imagens pretendidas.

¹⁶¹ Wikimedia Commons: “Wikimedia Commons is a media file repository making available public domain and freely-licensed educational media content (images, sound and video clips) to everyone, in their own language. It acts as a common repository for the various projects of the Wikimedia Foundation, but you do not need to belong to one of those projects to use media hosted here. The repository is created and maintained not by paid archivists, but by volunteers. The scope of Commons is set out on the project scope pages.” Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Welcome

Após baixar a imagem pelo Wikimedia Commons, ela foi encaminhada para o LDI e para os professores, sugerindo o uso da imagem no máximo que o projeto gráfico do livro permitisse, pois sabia-se que a imagem poderia ser impressa em painel de, aproximadamente, 2,5 metros x 2 metros em qualidade de impressão de 300 pontos por polegada. Sugeriu-se o uso da imagem na capa do livro. A ideia foi aprovada pelos docentes e o pedido foi encaminhado ao LDI.¹⁶²

Simultaneamente à produção desse material didático, outros materiais impressos estavam sendo encaminhados, e a EAD11835 é uma disciplina que é pré-requisito a outra, de nome similar.

Ao dar entrada nos materiais impressos revisados no LDI, novamente recaiu-se no debate se o curso poderia ou não utilizar essa e outras obras. Era sempre necessária a reafirmação das questões de mediação legal, como citou-se anteriormente na tese em que a Licenciatura em Artes Visuais – EAD resguarda-se legalmente das questões de direito autoral e de propriedade, entendendo que essas obras não têm fins lucrativos, são dadas aos alunos da EAD; são referenciadas com legendas nas consta o máximo de dados possíveis; E, que, possui um texto abaixo da ficha catalográfica desenvolvido pelo departamento jurídico da instituição reafirmando o caráter pedagógico e científico da obra, ela é entendida como “uma citação” ou “amostra”, não infringindo as leis de propriedade, já que não configura dolo moral ou financeiro.

Desdobramentos

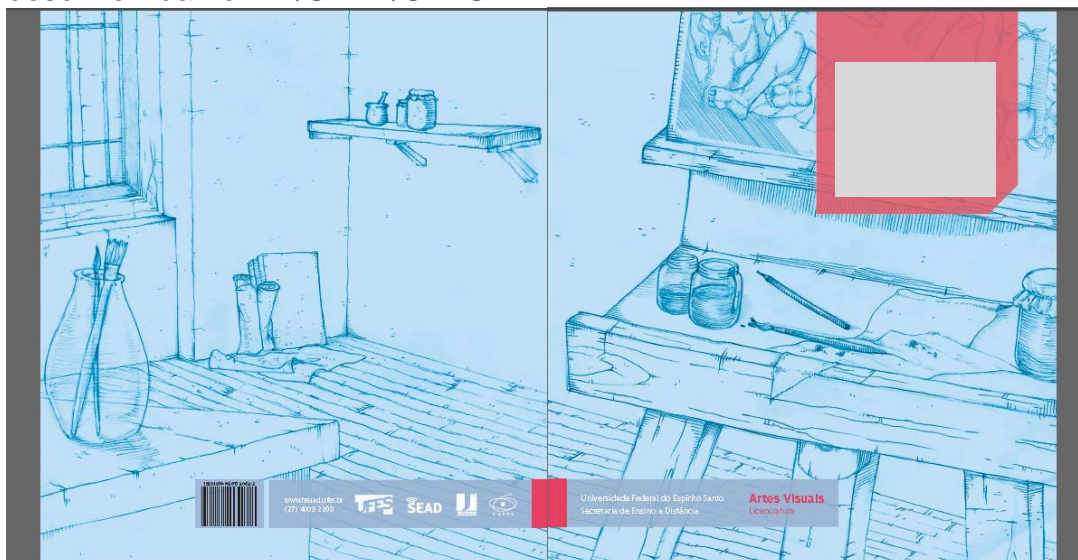
Quando o material entra no LDI, o Designer Educacional é excluído dos diálogos que passam a acontecer entre o docente e o setor. Percebeu-se que os docentes de duas disciplinas passaram a ficar preocupados com a capa de seus materiais impressos. As docentes da disciplina EAD11835 afirmaram que não entendiam o motivo de mudar a capa. E a docente de “E2”, sequenciada e de mesmo nome,

¹⁶² A imagem também foi sugerida e utilizada por outro docente, em uma videoaula para explicar sobre qualidade da imagem digital aos alunos. A situação do livro estava aparentemente resolvida, imagens internas ‘recuperadas’ e imagem da capa definida.

disse que a imagem proposta para a capa era incompatível com a proposta do conteúdo do livro, que era sobre a contemporaneidade.

Com duas disciplinas de nomes parecidos produzindo materiais gráficos, houve uma troca: a imagem pensada para a capa da disciplina do Módulo I foi colocada na capa do livro do Módulo II. E o livro do módulo I, que deveria ser priorizado, visto que iniciava primeiro, ficou sem capa, tendo que ser criada uma ilustração (Imagem40) em caráter de urgência.

Imagem 40 – Capa do livro da disciplina EAD11835. Ilustração desenvolvida no LDI/SEAD/UFES.



Fonte: Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Capa do livro da Disciplina EAD11835. UFES. (2014).

Embora seja uma imposição do sistema adotado pelo LDI que todos os processos de acompanhamento dos materiais das disciplinas passem pelo Designer Educacional, até que seja dada a entrada do processo no setor, nem os docentes, nem os estagiários e professores do LDI entraram em contato com o Designer Educacional para que fossem restabelecidas as pontes entre produção, encaminhamento de material e diagramação. Essa ação de isolamento de ambos os lados – docentes e LDI –, ampliou os embates criados ao retirar o sujeito mediador do diálogo/supervisão/acompanhamento do processo.

Neste caso, percebe-se que a organicidade dos modos de trabalho dos processos de produção de imagem didática (e outros materiais) a partir da instituição de sujeitos na função de mediadores – orientadores, informadores, gestores, designers educacionais –, afeta os modos de trabalho docente, impondo-lhes um exercício de sair de seu isolamento (Capítulo 2.2.3) para atuarem em conjunto, em grupo.

Esta característica nos modos de trabalho a qual os docentes da universidade federal e a sociedade neoliberal estão acostumados a trabalhar, em isolamentos especializados, emerge no lócus como ‘falhas processuais’. Mas são contradições próprias da existência de um mediador num processo produtivo, onde os sujeitos não estão mais acostumados ao trabalho em grupo.

Mesmo sendo considerada uma instituição democrática, a Universidade pública brasileira, trabalha em essência com sujeitos que estão acostumados a produzir e emitir discursos de convencimento (ensino) por meio da emissão de informações (objetivas) e opiniões (subjetivas). Onde são autoridades discursivas em campos especializados. As situações de conflito poderão vir a ser mediadas, se for de interesse dos sujeitos afetados.

As situações de falhas, por exemplo, são ajustadas com o retrabalho. A opção de recorrer aos mediadores do processo, para verificação e análise dos fatos dentro de um cenário mais amplo, só acontece, quando há conflito por posições contraditórias. De fato, o mediador (no caso o DE) não é considerado como parte do trabalho efetuado. Pois, em instituições de trabalho especializado, os elos mediadores, não se consolidaram como ‘trabalho em grupo’ por sujeitos do processo.

Observando as ‘falhas processuais’ e suas recorrências, e as analisando em termos de *organicidade* dos processos de trabalho, percebe-se que no lócus, são assumidas posições de isolamento, tanto pelos sujeitos individualmente, quanto pelos setores, seja para fazer objeção a possibilidades de controle (contraposição a uma possibilidade à uma tecnocracia) do setor mediador; ou como uma resposta já objetivada de que é uma otimização do tempo trabalhado, quando há acúmulo de atividades a serem desenvolvidas.

Ao excluir etapas e reuniões – justamente as dos espaços de diálogo responsáveis pelos ajustes e encaminhamentos dos processos –, o LDI faz parecer que haverá uma ampliação do tempo alienado ao trabalho (Capítulo 1.1.2), reduzindo encargos. E uma das consequências é que o mediador foi excluído do processo, assim como as informações pertinentes ao seu trabalho.

No caso do locus, o mediador é oficialmente excluído ao dar entrada em um material no LDI. Esse setor passa a tratar exclusivamente com o professor conteudista, tendo um foco de atendimento especializado. O mesmo acontece com o setor de webconferência. São solicitadas/ofertadas respostas/soluções que por vezes, os professores das disciplinas, conteudistas e especialistas, não estão aptos a responder, visto que os sujeitos trabalhadores que menos tempo permanecem vinculados ao curso. E quando estão vinculados, têm uma visão parcial e especializada do processo.

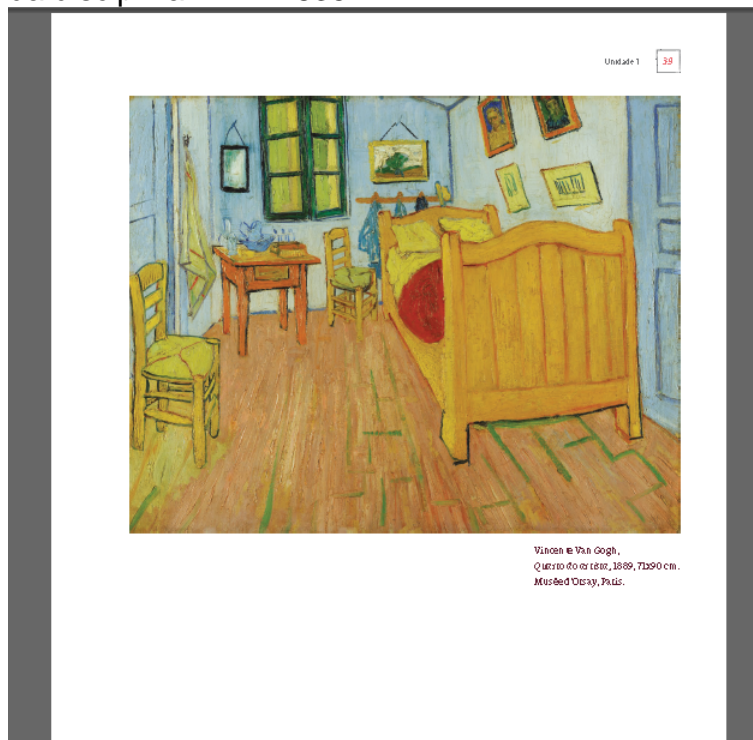
Ao excluir o Designer Educacional, perde-se a visão da produção geral do curso. Outras decisões são tomadas, nem sempre adequadas ao modo de funcionamento do curso e do perfil de seus alunos ou tutores. Esse fato pode gerar retrabalho ao setor e ao professor. O mediador, que antes era considerado importante ao processo – por gerenciar as adaptações necessárias, ao minimizar erros de produção para o professor e para o LDI, e por maximizar os tempos de produção para o curso e para o LDI –, passa ser um acréscimo de trabalho, pelo retrabalho solicitado.

No caso da imagem 41, para o mediador (DE), só foi possível compreender o que estava acontecendo no locus, quando as disciplinas de Módulo I já iriam começar e os PDFs dos livros foram encaminhados para alocação nas salas virtuais. Verificou-se que a imagem da obra de Van Gogh não foi utilizada na capa do livro da EAD11835 e foi colocada no lugar uma ilustração. Quando perguntadas informalmente sobre a troca, as docentes afirmaram que a imagem estava sendo utilizada em outra disciplina e não poderia ser utilizada na disciplina EAD11835. Quando perguntado ao LDI por que não foi usada a imagem do “Quarto de Van Gogh”, foi respondido que as docentes não quiseram a imagem no livro, então foi produzida outra capa, provavelmente, as ilustrações do miolo.

De fato, o que aconteceu é que se confundiu as docentes e as disciplinas, se perdeu a oportunidade de ter uma imagem-conteúdo em alta qualidade na capa do livro, mesmo que a imagem não coubesse exatamente no formato da página, ou fosse utilizado um ‘trecho’ desse arquivo.

Ainda, dentro do material didático, a imagem que tinha a possibilidade de ir para além das bordas do papel, foi enquadrada no modelo padrão de diagramação que o setor oferece (Imagem41).

Imagem 41 – Imagem da telada página 39 do livro da disciplina EAD11835.



Fonte: Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Página 39 do livro da Disciplina EAD11835. UFES. (2014).

A discussão retomada aqui acontece entre o dever levar formação de qualidade em Artes Visuais aos municípios do interior do Espírito Santo e o poder lidar com as mediações, sem a oportunidade de também mediar o processo.

Há impedimentos técnicos, processuais e legais de várias ordens que precisam ser estudados, dialogados e assumidos, desde a estrutura de internet que chega aos polos e às casas dos alunos, as bibliotecas esvaziadas, as legislações impeditivas de divulgar em formatos adequados, a produção estética-expressiva humana para

os futuros professores de Artes Visuais, e aos modos de trabalho em isolamento que se replicam dentro dos setores.

Um trabalho em grupo orgânico, desde o ato de planejamento das disciplinas de cada semestre, seria fundamental para desenvolver ações interdisciplinares; verificar duplicidade de conteúdos e diferenças de abordagens; acompanhar as dificuldades no desenvolvimento das disciplinas; e, ainda, auxiliar, de modo coletivo a concepção de materiais didáticos adaptados às possibilidades do locus, acompanhando a produção e veiculação desse material.

O trabalho isolado a que os docentes e os setores se impõem, favorece a ideia de ‘cobrança’ pelo mediador que acompanha o processo e amplia as possibilidades de desentendimentos entre curso, docentes, setores, tutores e/ou alunos. Também aumenta a possibilidade de retrabalho, seja pelo desconhecimento das possibilidades técnicas, seja pela falta de interlocução, mediação e tradução técnica que podem ser necessárias. Estes fatos afetam diretamente o material didático, aqui exemplificado com o caso da obra de Van Gogh.

6.1.4 Quando as imagens ilustrativas são didáticas?

Há sempre uma dúvida sobre até que ponto imagens inseridas em materiais didáticos são educativas ou são apenas ilustrativas. As intenções do uso de imagem na educação são sempre permeadas pelas funções de *acessibilidade para o aprendizado* pelos fatores de *representatividade, referencialidade, funcionalidade e dialogicidade*.

Retomando as questões discutidas no Subcapítulo 2.1.2, entende-se que toda imagem pode ser educativa, estando – ou não – dentro de um processo educacional formal ou informal. Placas, anúncios, grafites, fotografias da mídia ou domésticas, entre outras, podem ser imagens educativas na medida em que se transformam de informação em construção de novos conhecimentos nos sujeitos. As imagens didáticas são planejadas para estarem num material didático, estão integradas ao planejamento didático para uma ação pedagógica. Já as imagens ilustrativas atuam

com diversas *funcionalidades*: demarcar capítulos; ilustrar um texto sem acrescentar informações ao conteúdo; embelezar o produto etc.

De todas as possibilidades de uso, a *função* ilustrativa é a mais complexa, pois deveria estar alinhada ao objetivo de ensino-aprendizagem do planejamento didático. Apesar de parecer apenas uma imagem que decora parte do material, estas imagens tomam ares de ‘conteúdo a ser apreendido’ por sua contiguidade com a matéria didática, sendo tomada como imagem-exemplo, demonstração ou até mesmo modelo.

As imagens didáticas em cursos de Artes são utilizadas com maior ênfase como exemplificação de expoentes e estilos-estéticos artísticos singulares ou ainda como demonstração de estilos-técnicas particulares, aquilo que dentro de um grupo de artistas (ou obras) com características singulares se diferenciou das obras que vinham sendo desenvolvidas ou que, dentro desses movimentos singulares, se destacou por características particulares.

Como se referiu no capítulo 1, a obra de arte, apesar de ser trabalho estético expressivo, por vezes catártico, do campo das ideologias, que capta as tensões e emoções dos momentos e movimentos sociais, tem por contradição própria ser uma mercadoria no cenário do capitalismo. É um produto de consumo, ou que promove o consumo.

É produto que deve ser chancelado por críticos e/ou por instituições especializadas, que divulgam e avaliam as obras e seus artistas aferindo-lhes um valor mercadológico ao trabalho. Esse trabalho, denominado “curadoria” em instituições de artes, assemelha-se à editoria em meios de comunicação. Ainda em correlação a um curso de artes, o trabalho especializado de determinar o que vai ser mostrado e como será contextualizado aos alunos é do docente. É ele quem determina, a partir dos seus repertórios, o que será identificado como determinado estilo-época-técnica e, dentro desses, os expoentes por suas particularidades.

Esses são trabalhos mediadores de edição, curadoria e planejamento didático, entre obra (conteúdo) e apreciadores, espectadores e alunos, pois criam caminhos

discursivos para se chegar a uma mensagem ideológica – subjetivada ou objetivada, implícita ou explícita. Uma curadoria editorial que aplica à imagem didática mediações educativas (Capítulo 4.3.)

Já, os modos de trabalho do designer (*em si*) são sempre muito criticado pelas vertentes do pensamento crítico, pois é uma profissão que nasce dentro das especializações da revolução industrial, visando a um aprimoramento dos processos produtivos pela simplificação das formas e modos de trabalho para um aumento de produção e consumo. Portanto, por um lado é visto como alijante e alienante, por causar dolo ao trabalhador/consumidor pela expropriação mercantil da produção em massa; por outro, é encarado como um novo modo de pertencimento à sociedade com a possibilidade de consumo¹⁶³.

Entretanto, parece que os modos de gestão e organização dos processos, aprimorados pelas tecnologias de design, mostrado profícuos para a sociedade, assumindo discursos de contenção de gastos; otimização de espaços; geração de ordem de percepção e compreensão de informações; aprimoramento de tempo; facilidade de uso etc.

Portanto toda aplicação de técnicas de design para o desenvolvimento de soluções, quaisquer que sejam, especialmente, para produtos educacionais, exigem alguns cuidados relevantes para que esse ‘aprimoramento’ não assuma características de conteúdo. No caso que será abordado aqui, as imagens ilustrativas do livro em justaposição com os conteúdos didáticos ultrapassaram os limites de decoração e assumiram um caráter de intertextualidade com o conteúdo imagético didático, gerando um *diálogo* que necessita ser contextualizado pelo docente dentro da disciplina.

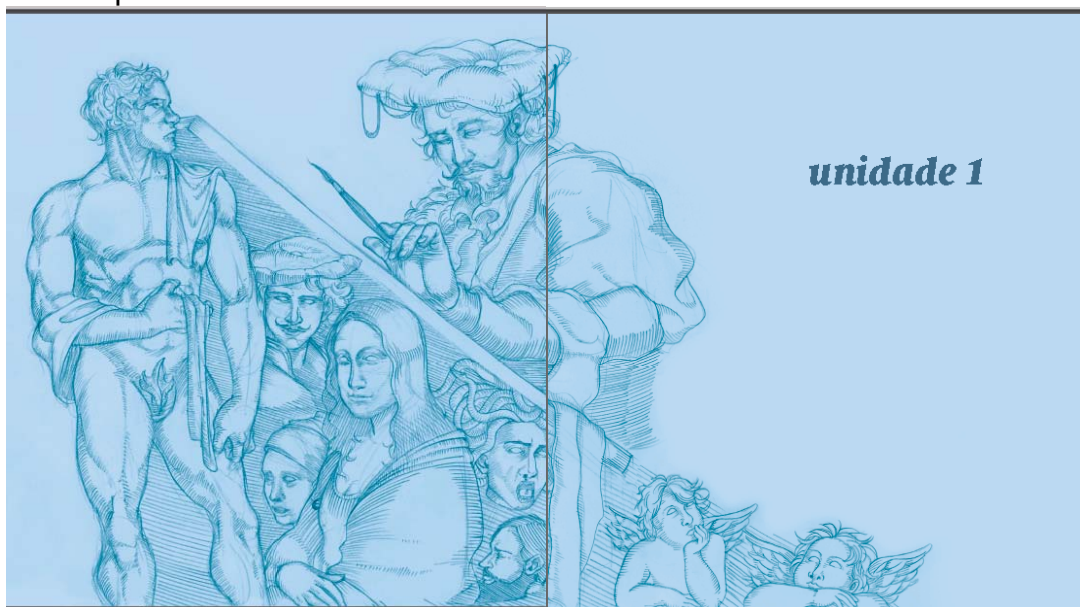
Ao fazer o vínculo intertextual com obras de arte de diferentes períodos e autores as ilustrações do livro da disciplina EAD11835 criam um elo *dialógico* entre conteúdo e suporte. Mas como isso pode afetar o aprendizado? Como se criou um elo visual fortemente intertextual entre ilustrações, obras de arte e imagens didáticas do livro,

¹⁶³ Vide discussões apresentadas nos capítulos iniciais da tese.

caso as ilustrações não sejam contextualizadas – como ilustrações feitas pelo LDI para compor a diagramação do livro –, podem agrupar informações que se desejavam separadas pelo conteúdo da disciplina.

A imagem que se mostra abaixo (Imagem42) forma uma ilustração de página dupla, desenvolvida pelo LDI para identificar o início da primeira unidade do livro da EAD11835. Nesse capítulo, o foco do ensino é “A relação da arte e seu ensino”, abordando questões sobre arte e estética na educação, teorias que influenciam a arte e a arte como autoexpressão e conhecimento.

Imagem 42 – Desenho produzido pelo LDI para ilustrar o capítulo 1 do livro da disciplina EAD11835.



Fonte: Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Livro da Disciplina EAD11835. UFES. (2014).

Na imagem 42, aparecem *referências* intertextuais a obras de vários autores de vários períodos históricos e estilísticos diferentes. Algumas das obras aparecem como referências no texto que se segue na unidade, outras criam um espaço sem informação e de mixagem¹⁶⁴ que não atendem ao conteúdo interno proposto. São imediatamente reconhecíveis, pela pesquisadora, as referências a “Mona Lisa” (Da

¹⁶⁴ Não se propõe aqui uma leitura ou estudo da semiose criada por essas imagens com o texto, e com as imagens propostas pelo docente. Deixa-se este espaço para outros estudos futuros.

Vinci); “Medusa” (Bernini); “Autoretrato”¹⁶⁵ (Rembrandt); “Querubins” - detalhe da obra “Madonna Sistina” (Rafaello Sanzio); “Moça com Brinco de Pérolas” (Vermeer), entre outras obras *representativas e referenciais* das Artes.

Na segunda unidade do livro, os assuntos tratados são relacionados ao ensino da Arte no Brasil, abordando os temas: Uma breve história da arte na educação no Brasil; Tendências pedagógicas no ensino da arte no Brasil; Propostas para o ensino da arte no Brasil: Dos anos 1920 aos anos 1950; Dos anos 1960 aos anos 1990.

A proposta da mixagem imagética de desenhos de parte de obras socialmente notórias permanece na segunda unidade do livro, mas ao contrário da unidade 1, em que se podia pensar em uma possível hipótese de cognição da montagem pelos vínculos com o conteúdo específico da unidade 1, por sua abrangência histórica e deslocalizada, não acontece na unidade 2.

Se houvesse uma proposta de ilustração integrada entre conteúdo e design, a ilustração da unidade 2 deveria atender à intertextualidade com artistas ou temas brasileiros, fato que não procede. Portanto, as ilustrações são apenas decorativas, criam uma possibilidade de diálogo que não se estabelece a contento com os conteúdos dos capítulos. Suas imagens são *representativas e referenciais* o suficiente para serem reconhecidas e estabelecerem diálogo com o leitor, mas é um diálogo incompleto, de onde não se extrai uma tese ou uma síntese (Imagem43).

¹⁶⁵ Self-PortraitwithVelvetBeretandFurred Mantel

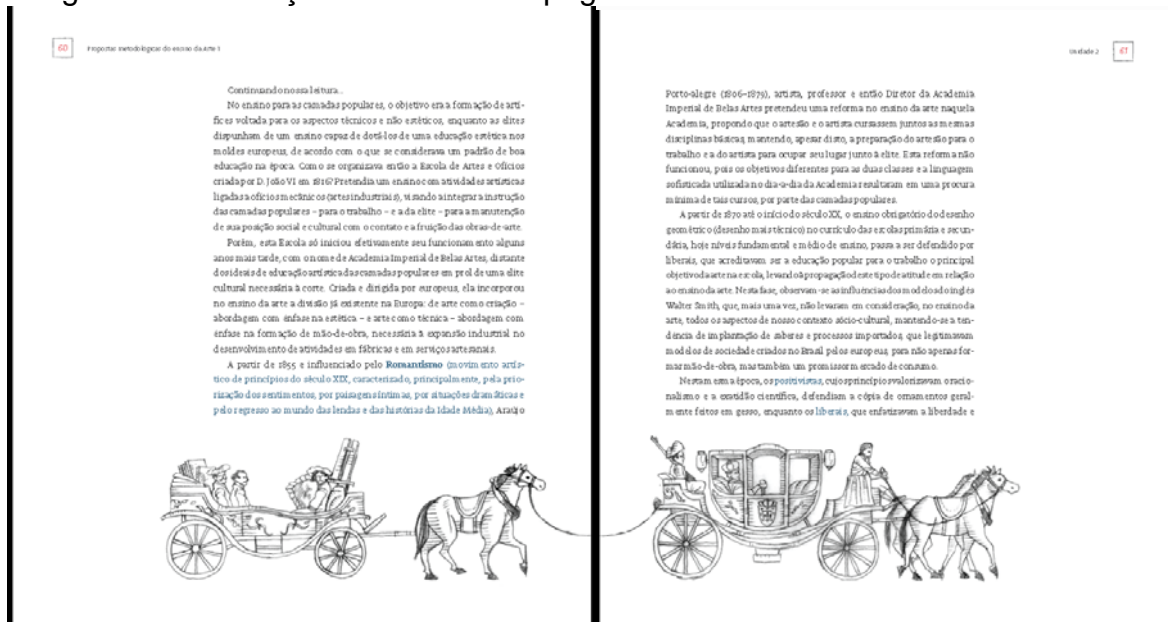
Imagem 43 - Desenho produzido pelo LDI para ilustrar o capítulo 2 do livro da disciplina EAD11835



Fonte: Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Livro da Disciplina EAD11835. UFES. (2014).

Internamente, o livro ainda apresenta uma outra ilustração, sem legenda, sem referências, no início da unidade 2, que traz duas carruagens (Imagem44). Novamente não há uma ligação entre conteúdo e imagem, criando novamente um espaço para hipóteses/teses dialógicas entre o texto educativo e a ilustração, criando possibilidades de mediações na *acessibilidade de inteligência*.

Imagem 44 - Ilustrações internas das páginas 60 e 61 livro de EAD11835



Fonte: Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD. Livro da Disciplina EAD11835. UFES. (2014).

Mantendo o foco da tese nas mediações e nas contradições do processo produtivo das imagens didáticas, verifica-se que o processo de design para a educação deve propiciar a ampla contextualização do conteúdo didático nos materiais elaborados. Isto não impede o uso modelos de processo sistematizados, mas deve ter premissas que guiem a produção em série. No caso do ensino da Arte é que as imagens sejam contextualizadas, se de alguma forma irrompem a ligação entre os conteúdos ou criam novos nexos. Portanto, a *funcionalidade* da imagem no contexto geral do material didático deve ser constantemente observada.

6.1.5 Especialização na produção de imagens didáticas

Durante o planejamento do Módulo I foi encaminhado ao DE o vídeo “The Network Student”. O vídeo é uma animação desenvolvida por alunos da escola de segundo grau Wendy Drexler – EUA, em 2008, conforme a resenha o descreve:

The Networked Student was inspired by CCK08, a Connectivism course offered by George Siemens and Stephen Downes during fall 2008. It depicts an actual project completed by Wendy Drexler's high school students. The Networked Student concept map was inspired by Alec Couros' Networked Teacher. I hope that teachers will use it to help their colleagues, parents, and students understand networked learning in the 21st century. (DREXLER, 2008) ¹⁶⁶

O vídeo foi desenvolvido em técnica de filmagem de animação com pedaços de desenhos que são colocados e retirados do enquadramento fixo da câmera. A mudança de imagens é acompanhada por uma narração, sem áudio de fundo, e as passagens são feitas sem efeitos complexos. O enredo conta sobre um estudante de uma disciplina qualquer, que tem aulas presenciais e on-line. O estudante não tem livros-texto, nem a professora dá palestras.

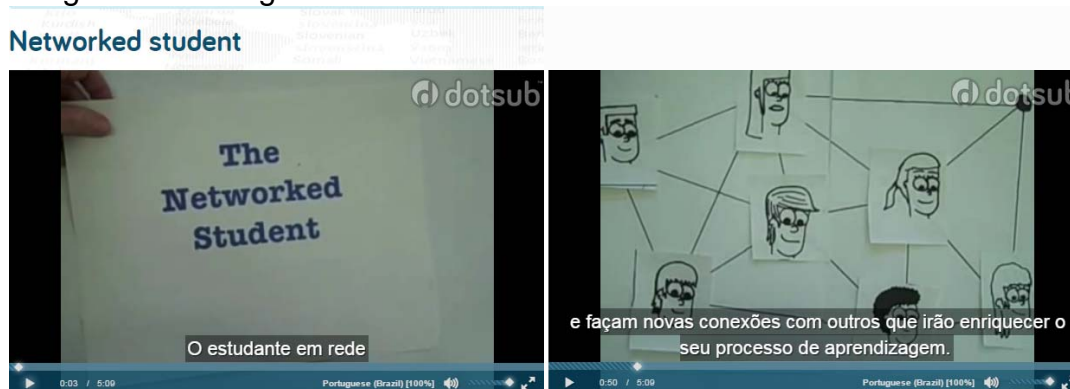
¹⁶⁶ O Estudante em Rede foi inspirado por CCK08, um curso de Conectivismo oferecido por George Siemens e Stephen Downes durante o outono de 2008. Ele retrata um projeto completado atualmente pelos estudantes da Wendy Drexler's High School. O mapa conceitual de O estudante em Rede foi inspirado em Alec Couros' Networked Teacher. Eu espero que professores o usem para ajudar seus colegas, parentes e estudantes a compreenderem o aprendizado em rede no século 21 (tradução nossa).

A professora da disciplina estuda conectivismo, uma teoria que presume que todos estão conectados socialmente às informações de diversos tipos e a redes de conhecimentos. Para esse tipo de estudo, segundo o vídeo, as tecnologias de estudo e comunicação não importam. O professor incentiva os alunos a fazerem novos contatos sociais e buscas de informações de maneira organizada. Num primeiro passo, o aluno é convidado a organizar-se em redes sociais e buscar fontes de informação sobre a temática que deseja aprender.

A busca por informações deve ser em fontes confiáveis, como bibliotecas on-line respaldadas e a biblioteca da escola. Após localizar boas fontes, ele as lê e compartilha as leituras com os colegas de estudo em uma plataforma. Depois, ele busca por blogs sobre a temática, com opiniões sobre o que está sendo estudado. O aluno é estimulado a participar das discussões dos blogs emitindo sua própria opinião, visto que já estudou um pouco o assunto. Em seguida, ele cria seu próprio blog para reportar o que ele aprendeu e para trocar mais informações.

Ainda, busca materiais em outros formatos, como áudios ou vídeos, tendo acesso a palestras e cursos com outros docentes. Como resultado da disciplina, ele pode criar um produto síntese, um documentário, por exemplo, sobre a temática, e levar para os demais alunos discutirem. A professora, portanto, auxilia o aluno na montagem da sua rede de “conectivismos” para chegar a um resultado desejado a partir de estudos (Imagem45).

Imagem 45 – Imagens de cenas do vídeo “The Networked Student”



Fonte: Drexler (2008)

Nota: Duração: 5 minutos e 9 segundos.

Após a Designer Educacional assistir ao vídeo, este foi encaminhado à Coordenação do curso para compartilhar a possibilidade de *uso* ou adequação na disciplina EAD11831, ainda sem professor. A Designer Educacional, então, sugeriu que um vídeo, em técnica similar, fosse feito para se apresentar os modos de funcionamento específicos ao Curso de Artes Visuais – EAD/UFES/UAB. Os modos de organizar os estudos dentro desta modalidade de ensino. Esse vídeo, propositado pela DE, passaria a ser conteúdo da disciplina EAD11831 em sua primeira semana.

O vídeo foi apresentado aos estagiários do LDI, junto a um pré-roteiro em formato desenvolvido pelo curso para auxiliar os docentes sobre os diversos aspectos de produção de uma mídia educativa. A Designer Educacional, dentro de sua prática e cursos sobre a temática de produção de material didático, já havia desenvolvido alguns formulários de pré-roteiros para que os professores utilizassem, caso desejassem fazer algum tipo de material didático diferenciado, como vídeos, animações, ilustrações, bem como, havia socializado o material com o LDI para estudos do setor. Não obtivemos respostas sobre os estudos que seriam elaborados.

A proposta dos pré-roteiros era de que o docente pudesse descrever ao máximo todos os elementos visuais e textuais que seriam inerentes aos diferentes tipos de projetos de materiais didáticos, facilitando assim um primeiro diálogo com o LDI, visto que, cada vez mais, havia restrições e burocracias para a entrada de materiais a serem concebidos antes de serem produzidos em favor de materiais que necessitariam apenas de produção direta.

O cenário de uso dos instrumentos recaiu aos seguintes fatos: de um lado, alguns professores afirmaram que os instrumentos eram ‘engessantes’ e que não os utilizariam pois podavam a criatividade; outros professores os utilizaram para agendar webconferências ou videoaulas, fins para os quais não eram necessários e questionaram os campos dos formulários.

Retomando a animação solicitada, a proposição da DE não era de produzir o texto, e sim encaminhar um texto inicial, com as informações e tônica discursiva desejadas, para ser desenvolvido e melhorado pelo setor. Algum tempo após a resposta

obtida, encaminhou-se o processo para a burocracia do sistema: Todo o texto deveria estar revisado antes da entrada do pedido no LDI. No caso, solicitou-se que toda a produção fosse feita lá, inclusive o texto, pois há técnicas especiais de roteirização para locução que não são do conhecimento dos docentes de Artes. Definido o texto, este poderia retornar ao Curso para a revisão de linguagem.

A Designer Educacional encaminhou o roteiro para a Revisão de Linguagem e, ainda, inseriu a informação do vídeo “The Networked Student” como referência visual desejada. O texto teve a linguagem revisada, mas não foi aferido se haveria dificuldades de locução, pois o revisor de linguagem também não tinha essa expertise. Então, foi dada nova entrada no LDI, conforme solicitado, com o texto revisado, com a mensagem de que poderia ser alterado se houvesse problemas técnicos para a produção e que poderiam ser utilizadas imagens de *clipart*.

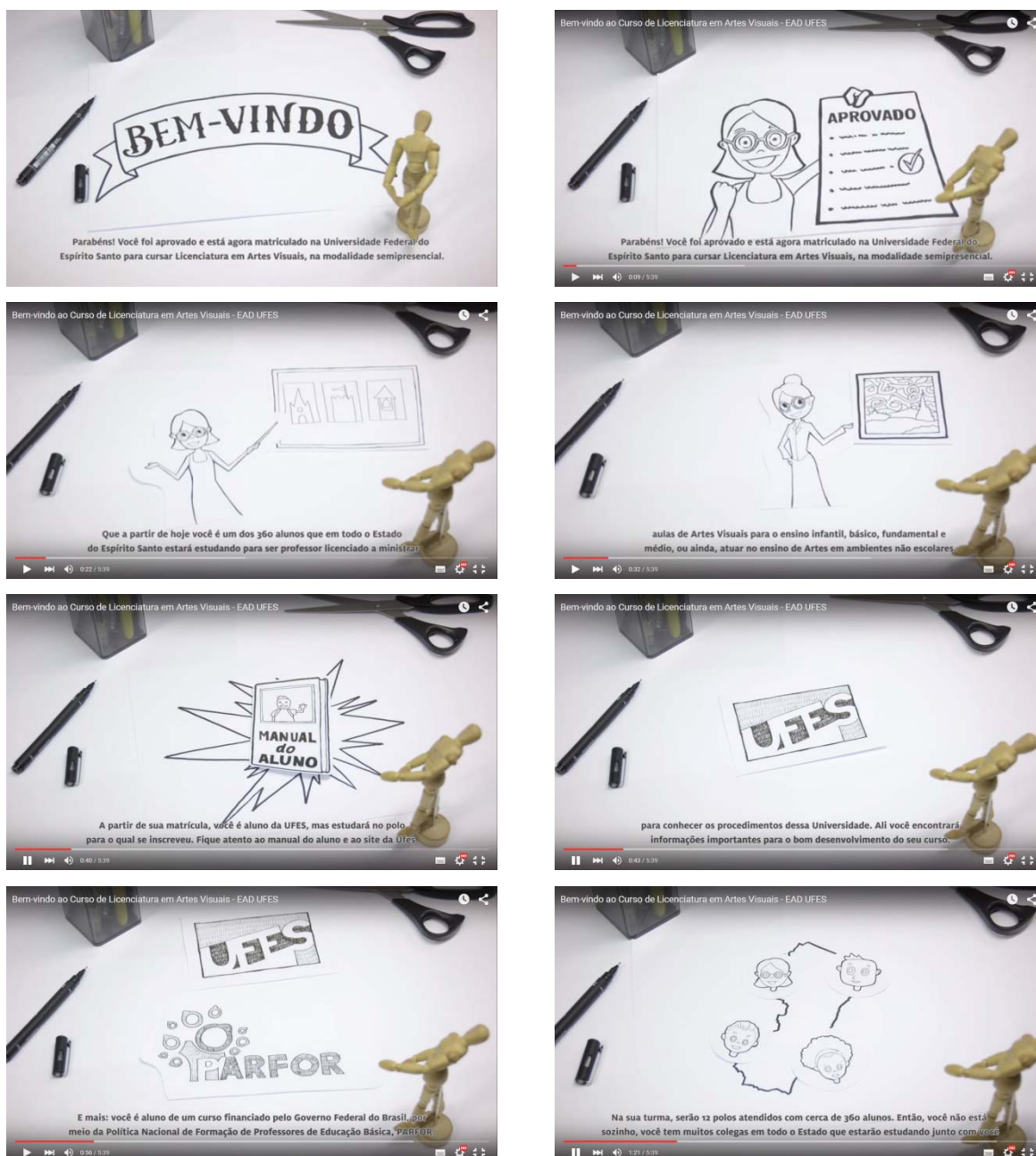
Alguns dias depois, recebeu-se a notícia de que a animação não poderia ser feita. Exigiria mais de seis meses da equipe quase completa, além de requerer uma técnica complexa de animação vetorial, com o desenvolvimento de personagens digitais e renderização. Um primeiro impacto foi falar: “- Se vocês não farão, faremos nós!!!” Em um segundo momento, perguntou-se novamente: “- Vocês viram a referência visual indicada no pré-roteiro?”. A resposta foi de que não haviam assistido ou analisado o vídeo referencial.

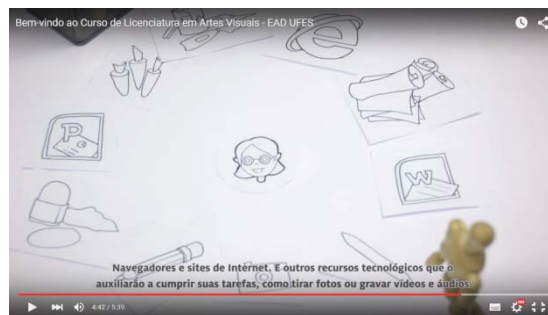
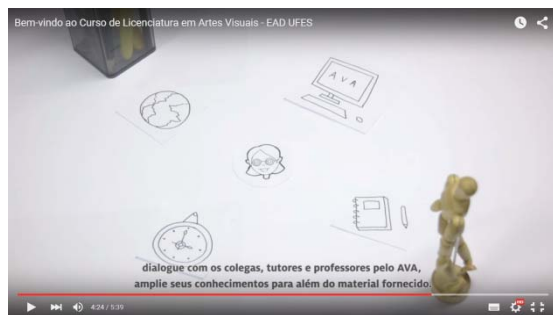
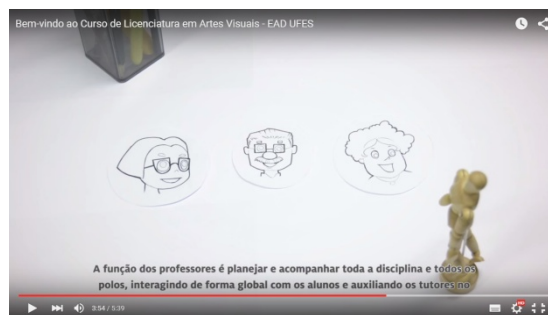
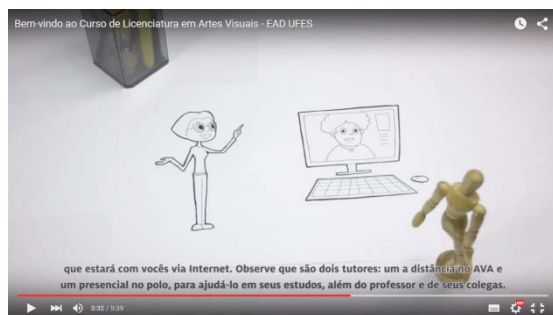
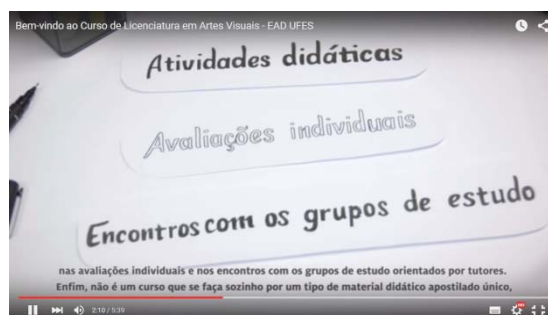
Recriados os elos de *organicidade*, apresentou-se o vídeo referencial, restabeleceu-se o diálogo para que o vídeo fosse feito com outras técnicas mais alternativas, em poucos dias de trabalho. São elas: definir ou fazer as imagens, gravar ou fotografar as cenas, gravar a locução e editar o vídeo. O referencial imagético e de produção de mídias da Designer Educacional fez com que o projeto tomasse outros caminhos produtivos, por meio de outras técnicas, e não fosse deixado de lado.

Também garantiu que a mídia fosse o vídeo, que é adequada aos modos de estudo e recepção de informação aos alunos; que fosse feita em animação, recurso adequado a uma linguagem visual abstraída de características realísticas, por sua síntese imagética; e que diversas linguagens pudessem atuar juntas com o texto verbal, para a emissão da mensagem educativa pretendida, cujo objetivo era dar

informações importantes, de modo sintético e genérico sobre a Licenciatura em Artes. Por fim, o vídeo foi desenvolvido. Apresentam-se algumas telas a seguir (Imagem46):

Imagem 46 – Imagens de cenas do vídeo “Boas-vindas aos alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD” (2014)





Fonte: Licenciatura em Artes Visuais – EAD. UFES. 2014. Disponível em: <http://www.ead.ufes.br> (Acesso restrito) Acesso em: 14 Out. 2015.

Como consequência da *organicidade* estabelecida entre docente, LDI e Designer Educacional, a produção do vídeo foi feita. Quando finalizada, recebeu-se os seguintes retornos dos estagiários do LDI: “- O LDI deveria pensar em soluções que atendessem a todos os cursos!”; “- A locução foi difícil de ser feita, pois o texto não estava bom para locução!”; “- Houve momentos em que não havia imagens a serem mostradas, então mantivemos as mesmas imagens se mexendo!”

As três frases ratificam a necessidade de se pensar a produção de material didático da SEAD/UFES de forma integrada. Ratifica-se que, mesmo com esferas de especialização do trabalho, quando estas estão em diálogo orgânico, propicia-se o surgimento de soluções que atendam aos diversos setores participantes do ato dialógico.

As mesmas especializações que melhoram a qualidade dos trabalhos, em discursos isolados, transtornam os projetos, seja parcialmente, seja totalmente, criando ruídos comunicacionais e trabalhistas. Apesar de assumir um tom de ‘reclamação’ sobre a qualidade do material textual encaminhado, base para a movimentação das imagens, verificou-se que no locus específico, faltou, entre todos os profissionais envolvidos, alguém com expertise em roteiro.

Desdobramentos

Por fim, quando alguns dos cursos EAD tomaram conhecimento do trabalho desenvolvido pelo Curso de Artes para essa animação, solicitaram que ela fosse refeita, atendendo às demandas gerais de todos os cursos. A autoria da animação para a Licenciatura em Artes e para os demais cursos foi dada ao LDI. Nem a concepção da animação pela Designer Educacional, nem do roteiro questionado foram mencionadas. Quando se trabalha em isolamento, não existe trabalho autoral em *organicidade*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se fiz descobertas valiosas, foi mais por ter paciência do que qualquer outro talento. (Isaac Newton)

Como todo objeto da produção humana, também a imagem didática tem categorias mediadoras próprias que a modificam no processo de produção de material didático e que permitem uma análise de seu contexto produtivo. O estudo dessas categorias particulares que emergem do locus permite um entendimento de questões recorrentes, condições dadas socialmente as quais as imagens e os sujeitos estão expostos nos processos produtivos de material didático imagético. Conhecê-las, permite aos docentes atuar com maior autonomia e posicionar-se frente às questões contraditórias e hegemônicas do processo.

O conceito de mediação estudado desde Lins (2008) – fundamentado em Mészáros (2006), Konder (1998), Smolka e Nogueira (2002), Lukács (1979), Vigotski(2003), Ciavatta (2004), Orozco (2002) – foi retomado agora no doutorado, a partir dos fundamentos de Marx e Engels (1985, 1996, 1998, 2001, 2008). A mediação compreende os momentos em que se efetiva a transformação de algum dos valores sociais de uso de um produto. E, no caso da imagem didática, as mediações são da ordem da imagem em si, das exigências processuais produtivas e regulatórias e da educação.

Ao longo de quatro anos de estudos e de pesquisa no doutorado foi possível aprofundar conhecimentos e verificar, no locus, algumas dessas categorias mediadoras que transformam ‘o que foi idealizado’, em ‘o que pôde ser produzido’. São forças e instâncias mediadoras que, por vezes, são contraditórias, pois geram situações de oposição e conflito entre os sujeitos que desenvolvem o processo laboral da transformação do material didático.

Nesse movimento processual, algumas contradições¹⁶⁷ são evidenciadas principalmente na ordem da propriedade dos insumos da imagem didática. Outras contradições também se tornam aparentes e são de ordem epistemológica: dos conhecimentos, entendimentos e métodos de apropriação dessa imagem para uso no material didático. E da ordem os antagonismos de classes, quando se coloca em discussão as condições de trabalho dadas aos sujeitos desse processo e as condições infraestruturais contrastantes de produção e de recepção desses materiais nos polos UAB.

A particularidade do locus em um curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD pela UAB/MEC na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) nos fez reconhecer com mais detalhes possibilidades e impossibilidades produtivas de imagem didáticas dessa universidade junto ao Sistema da UAB/MEC. Faz-se necessário reconhecer que existem esforços da UFES em disponibilizar infraestrutura, recursos técnicos e humanos para a produção de material didático para a EAD, mas é, também, relevante elucidar que em todo processo há modos e regulações que podem ser questionados. Neste caso acentua-se a falta de organicidade dos setores que apoiam os docentes conteudistas e a estrutura precária de trabalho docente e daqueles que atuam como mediadores entre cursos, docentes e setores produtivos.

Enfatiza-se que a precariedade de trabalho docente se estende, de uma forma ou de outra, à maioria das funções que são exercidas por estes trabalhadores alienados a esse sistema educativo. É com base nessa premissa que se definiu como hipótese que, enquanto docente envolvido nesse processo, é necessário fazer-se apto a reconhecer e a vivenciar as mediações e as contradições dos processos produtivos de materiais didáticos imagéticos de maneira a dialogar sobre as mediações e enfrentar as contradições relativas a esse trabalho.

A proposição e acompanhamento da produção de imagens didáticas é uma parte do trabalho docente na EAD. Imagem que faz parte das mensagens pedagógicas da EAD e está sob as mediações didáticas do locus. O que justifica seu estudo em um Programa de Pós-Graduação em Educação. Não se pretendeu aprimorar um

¹⁶⁷ Conceito fundamentado em Marx e Engels (1998, 2001, 2008)

processo, mas verificar como o processo existente, nas estruturas dadas, interfere na produção do que é proposto em termos de imagem didática.

E a partir dos estudos analíticos do capítulo 6, confirmou-se a hipótese de que é necessário fazer-se apto a reconhecer e a vivenciar as mediações e as contradições do locus para se ter uma compreensão mais profunda das possibilidades para mover-se, enquanto docente, entre o que é idealizado no planejamento pedagógico e o que é produzido em termos de materiais didáticos para as disciplinas em EAD.

Entre outros conhecimentos sobre o modelo de ensino adotado pelo curso e pela UFES para a modalidade EAD, mostra-se relevante uma revitalização do entendimento e da relevância do campo da didática para a referida modalidade, ampliando assim o conceito para além da didática instrumental e desenvolvendo ações de formação sobre metodologias e psicologias do ensino e da aprendizagem atualizadas às tecnologias disponíveis para a UFES.

Quanto aos objetivos gerais e específicos dos estudos de doutorado, foi possível conhecer mediações e contradições importantes inerentes ao processo de produção imagética didática. Foi possível também verificar que se o docente se dispuser a um diálogo constante e um modo de trabalho orgânico e aberto para conhecer as diferenças da modalidade com os sujeitos do curso e de produção de material, ele consegue transitar pelas etapas produtivas com um mínimo de retrabalho para todos.

Entretanto não há modelos padronizados de atuação docente. Devido à peculiaridade, à dimensão do locus e à diversidade de modos de atuação dos sujeitos docentes, é necessário, além dos espaços coletivos, criar espaços personalizados de diálogo com os docentes para com eles definir modos para propiciar-lhes as informações que necessitem para adaptarem-se da melhor forma possível às impingências da modalidade a distância. Esse reconhecimento das diferenças é importante tanto para a produção do material didático, quanto para a ampliação da participação dos docentes de maneira mais crítica, criativa e coletiva para facilitar as estratégias e entender as políticas e contradições na produção dos materiais didáticos das disciplinas.

A metodologia adotada, tomando a categoria de mediação como fundamento para desvelar as particularidades do processo de produção de imagens didáticas, a construção histórica e a complexidade do estado atual, permitiu o desvelamento das categorias de análise do objeto de estudo: a imagem didática. A metodologia fundamentada em Frigotto e Ciavatta (2001) auxiliou a compreensão das relações com o locus quando triangulados com as pesquisas quantitativas e qualitativas para descrição do contexto particular pesquisado.

A pesquisa teve como meta observar o locus pela ótica da profissional Designer Educacional do curso, fato que se mostrou relevante para que fossem desveladas as contradições a que os trabalhadores do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD estão sujeitos ao tomar posições ou isentar-se de ações dialógicas durante o processo.

Redigiu-se a tese partindo de um diálogo inicial entre as bases da fundamentação teórica e o objeto de pesquisa para buscar indícios das totalidades que se destacavam na complexidade de sua existência objetiva. Ao promover esse diálogo, evidenciaram-se: a compreensão da imagem como insumo para o material didático imagético; a imagem como mercadoria; e a percepção dos trabalhos sociais consumidos nos processos de produção de imagem, nos processos de planejamento educativo e nos processos de produção de imagens didáticas.

Desta maneira, nos processos de produção de imagens didáticas foi possível perceber com os estudos um fazer multidisciplinar e multiplamente regulado e contraditório, intrínseco às questões de propriedade, autoria, trabalho, conhecimento, bem-estar social e da educação para todos.

Assim, ao desenvolver a tese sobre a imagem didática, sabia-se que seria preciso adentrar em um espaço complicado que trata das críticas e das restrições feitas à área da didática no Brasil. Área que efetivamente não poderia ser relegada ao descaso em função do objeto de pesquisa escolhido. É curioso notar o encontro com interessantes revisões críticas sobre a história da didática brasileira e a tentativa de

revitalização dessa área, fundamentada no conceito de mediação didática trazida por D'Avila (2013).

A mediação didática, conforme apresentada por D'Avila (2013), é um sistema de regulação que organiza a determinação de uma estrutura em modalidades de ação, buscando tornar o objeto de ensino desejável ao sujeito. Mas para que se efetive enquanto recursos de aprendizagem há outras mediações que intervêm no processo de ensino. “A mediação didática, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem” (D'ÁVILA; VEIGA, 2013, p. 19).

Assim, destacou-se a relevância de se problematizar a imagem didática a partir das mediações didáticas, pois o objeto de pesquisa está na fase de planejamento pedagógico e pertence a esse momento de idealização. Além disso, no locus há docentes com pouca formação em didática e as categorias que emergiram do locus mostram que se está ciente da existência e da importância das outras mediações.

A determinação da imagem didática no espaço do planejamento pedagógico – didática – permitiu fechar o recorte do objeto, mostrar a relevância histórica, as apropriações históricas, as mediações e as contradições próprias. Foi importante ratificar pelas vozes de outros autores a percepção de que existem lacunas na formação docente, em todos os níveis, mas com ênfase no ensino superior, importante espaço da determinação dos processos mediadores que acontecem durante o ensino para tornar possível a aprendizagem.

Ao assumir a função de designer educacional, a pesquisadora foi incumbida da tarefa de atuar nas etapas de planejamento e desenvolvimento do curso numa abrangência mais geral a todas as disciplinas, ou seja, na verificação das condições reais de produção de mídias imagéticas pela UFES e de recebimento dessas mídias pelos polos para o perfil dos alunos do curso. Ainda, a função, permitiu acompanhar, desde o desenvolvimento dos planejamentos didáticos junto aos docentes, a produção das mídias de cada disciplina do módulo I, assim como a sua veiculação.

Sobre a infraestrutura para se produzir materiais didáticos imagéticos é necessário refletir sobre algumas questões. Primeiramente sobre a necessidade da dispersão das informações em torno da real estrutura da UFES e dos polos. Esses dados não estão disponíveis de forma objetiva e somente foram acessados a partir do diálogo com as equipes de suporte e com os polos. A pesquisa ratificou as distâncias tecnológicas existentes frente às condições ideais de veiculação de mídias educativas possíveis à Universidade Federal do Espírito Santo e face às condições dos polos de recebê-las.

Com isso, sugere-se que os dados sejam coletados e apresentados periodicamente aos cursos e setores de apoio de produção, bem como repassados aos docentes para que o planejamento das disciplinas possa ser desenvolvido a partir de parâmetros reais. Fato que foi possível à Licenciatura em Artes Visuais – EAD a partir da iniciativa da pesquisa¹⁶⁸.

Percebe-se também que a potencialidade da UFES em veicular informações didáticas por meio das TICs está bastante afastada das condições reais de recebimento desses dados por alguns dos Polos UAB do Espírito Santo. Não se trata de afirmar que a UFES tem tecnologias de ponta na produção de materiais didáticos imagéticos. Trata-se de afirmar que a universidade tem potencial para produzir materiais didáticos imagéticos mais robustos do que os polos condições de receber, em função das estruturas precarizadas em que boa parte destes polos se encontram.

Verificou-se, por meio de pesquisa junto aos alunos, que pertencem a segunda turma ofertada, sujeitos com hábitos digitais frequentes, demonstrando que existe no interior do Estado, uma crescente inclusão digital. Por um lado a produção de material imagético do curso pode envidar esforços políticos e de trabalho para a produção de recursos didáticos digitais mais complexos, por outro há de se lembrar que os polos, até o final dessa pesquisa, apresentavam uma estrutura telemática

¹⁶⁸ Seria, ainda, interessante ter espaços de publicação de pesquisas, artigos e relatos de experiências fruto do trabalho dos cursos e de dentro da Secretaria de Educação a Distância da UFES. A iniciativa possibilita conhecer e divulgar ações acadêmicas e científicas particulares da EAD, além da oportunidade de publicação aos docentes vinculados ao Sistema UAB / UFES.

bastante defasada e desatualizada se comparando com as capacidades da UFES e particulares dos próprios alunos.

É importante lembrar que metade do alunado que ingressou no curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD é de trabalhadores da rede pública de ensino. Sujeitos que buscam uma recolocação, atualização profissional ou abertura de novas possibilidades de trabalho e conhecimento. E que a outra metade são de pessoas da comunidade, que ensejam trabalhar na educação e/ou no campo das artes e da produção cultural, ou aprimorar seus conhecimentos dessas áreas.

Para que possa atender de forma equânime aos alunos dos doze polos vinculados à Licenciatura em Artes Visuais – EAD, nessa situação desigual entre a estrutura de ensino e as estruturas de aprendizagens, propôs-se uma maior variedade de conteúdos disponíveis aos alunos durante os períodos planejados, o aumento das comunicações assíncronas e a redução de momentos de diálogo síncronos. As diferenças estruturais entre os polos na estrutura de informática, biblioteca, salas de aprendizagem, afetam os processos de ensino e excluem possibilidades de desenvolvimentos de ações pedagógicas que ampliem a vivência digital dos alunos.

Outras tantas possibilidades de atividades didáticas deixam de ser propostas, como se citou na tese, pela parca estrutura digital dos polos, relatadas na pesquisa. Ações que ampliariam a inclusão digital desses futuros professores e que poderiam vir a refletir em suas práticas docentes posteriores. Mas que pela incerteza do pleno funcionamento deixam de ser propostas.

A UFES, representando seus sujeitos produtores, tem capacidade e habilidade para produzir mídias educativas diferenciadas para a EAD. Entretanto, é necessário que o esforço produtivo seja dimensionado e dialogado de forma mais orgânica, e menos produtivista, com os docentes. É necessário abrir espaços de produção, pesquisa e estudos sobre recepção e aprendizagem por mídias digitais, para dar assertividade às escolhas midiáticas para cada mensagem pedagógica.

O curso desejou ampliar o uso de animações e vídeos no Módulo I. Conseguiu caminhar na direção aos videoaulas, disponíveis digitalmente aos alunos, nos AVA.

Material com mais qualidade visual que o vídeo gerado pelo sistema de webconferência da RNP. Entretanto, não se avançou na produção de animações ou vídeos-tutoriais que dependem não só da disponibilidade de equipe produtora, fato que nos foi possibilitado pelo desconhecimento dessas possibilidades pelos demais cursos EAD durante o período de produção do material, mas de participação efetiva do docente na roteirização e fornecimento de insumos para a produção da mídia.

O uso de hiperlinks externos, ou seja, encaminhamentos a páginas de Internet externas ao AVA ainda é um desafio. Há muitos materiais disponíveis, com destaque vídeos, mas a manutenção desses materiais online não depende do curso. Esses materiais podem ser retirados da Internet, ter seus caminhos de acesso modificados, sofrer sanções legais por não se adequarem a algum tipo de regulação, e a disciplina pode vir a perder parte de seu conteúdo. Por vezes é melhor colocar um PDF gerado a partir da página de um site, que manter um link direto para essa mesma página. Esse é um problema antigo da EAD que ainda permanece até os dias de hoje. Entretanto, nos dias atuais é mais fácil encontrar conteúdos similares para uma sanar uma possível 'quebra de link' – termo técnico para a perda da conexão entre páginas hiperreferenciadas pela retirada de um conteúdo da rede. Mas como praxe é melhor garantir que todos os conteúdos externos sejam resguardados pelo curso por meio de cópias digitais, caso os elos se rompam.

Os modos como foi estruturada a organização das equipes de suporte e da produção de mídias didáticas dentro da Secretaria de Educação a Distância / UFES tendem a gerar ações de trabalho de forma especializada, ou seja, em que um setor compreende-se como produtor isolado de um tipo de produto e não como parte colaboradora de um trabalho conjunto. Essa percepção de trabalho especializado coloca os setores em isolamento funcional. É preciso criar espaços nos quais cada curso e cada docente possam mover-se para sanar suas dúvidas, suas necessidades e suas urgências pedagógicas.

Com uma grande diversidade de docentes e de necessidades pedagógicas, os setores burocratizam-se para atender as demandas, cada um de modo particular, restringindo o contato direto a alguns mediadores (coordenadores de curso e designers educacionais) as funções de controle dos processos e de agendamentos.

Percebe-se a necessidade de que os setores sejam compreendidos como espaços orgânicos e colaborativos de trabalho.

Após os estudos sobre as políticas gerais de formação de docentes no Brasil, com boa parte dos dados da pesquisa coletados e produzidos em mãos, analisando-os sob as óticas estudadas, questionou-se sobre como a imagem didática se tornou um bem tão complexo e regulado. Esse estudo, organizado de maneira interdisciplinar, permitiu à pesquisa a ratificação da relevância das categorias analíticas que emergiam do locus. A história ratificou a transformação da imagem-insumo em mercadoria – objeto de consumo – objeto com direitos próprios – que é utilizada como imagem didática a partir de um planejamento desenvolvido por um docente para o ensino.

O uso de citações de imagens de arte nos materiais didáticos de uma Licenciatura de Artes Visuais – EAD é uma necessidade inquestionável. E as contradições inerentes à produção de material didático imagético a partir desses ‘insumos’ deve ser destacada. A primeira contradição é que as normatizações sobre o uso e a citação de obras de arte podem sofrer diferentes interpretações.

A lei de direitos autorais (BRASIL, 1998, s. p.) afirma que a autoria e a origem da obra devem ser referenciadas, mas não indica o que se entende por origem da obra. A recomendação da UFES (UFES, BIBLIOTECA CENTRAL, p. 60-61), a partir da NBR 14724:2011 da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT é que:

[...] na parte inferior da ilustração, indicar a fonte consultada, em forma de citação, precedida da palavra Fonte seguida de dois pontos (:). A indicação completa da fonte deve ocorrer na seção “Referências”. É obrigatória a indicação da fonte, mesmo que seja produção do próprio autor. (UFES, BIBLIOTECA CENTRAL, p. 60-61)

Em uma busca pela etimologia da palavra verifica-se que ‘origem’ pode ser: os motivos originários para ser criada; a região geográfica e o ano em que a obra foi feita – naturalidade; as séries de obras da qual faz parte, se for o caso; suportes materiais e técnicas produtivas utilizadas e que lhe deram origem; e, em tempos mercantis, o proprietário ou a agência gestora dos direitos da obra imagética.

Entretanto, as propriedades das obras nem sempre estão atualizadas nos impressos ou disponíveis nos meios de divulgação das instituições. Assim, não se tem como afirmar a continuidade da propriedade de obras nos acervos. Conforme foi verificado em uma das disciplinas, a obra foi vendida e transferida à outra instituição e sua imagem-cópia não estava disponível no acervo digital do site do museu a que pertencia anteriormente. Com isso, a busca pela imagem-citação passou a ser feita em ferramentas de pesquisa na Internet para localizar uma fonte 'referenciável' para a imagem.

O preenchimento do campo fonte, nas legendas, em tempos de novas mídias interativas em redes, tornou-se questão complexa e ambígua. As imagens utilizadas nos materiais didáticos são imagens digitais ou digitalizadas, imagens-citação e imagens-cópias. Pode ser uma citação da obra imagética em suporte material, sendo digitalizada pelos recursos da informática. Podem ser uma cópia da própria imagem digital original, como no caso de uma fotografia digital, em que a imagem está armazenada em um arquivo digital e sua citação é uma cópia. Podem ou não estar disponível em qualidade de impressão nas instâncias gestoras. Podem ou não estar disponível em blogs, wikis, portais, repositórios de mídias etc. Podem ou não ter sofrido modificações digitais que afetam a verossimilhança da obra frente ao original.

A fonte da imagem-citação usada no material didático pode ter que ser referenciada, ou seja, indicar quem a tornou digital e a origem das informações sobre as técnicas para torná-la digital: escaneamento, fotografia, filmagem etc. Essa nova imagem passa a ter outros autores – fontes e origens –, como no caso de fotografias de estátuas e edificações, em que o fotógrafo tem liberdades expressivas e técnicas que serão suas particularidades. Apesar de não ser abalada a concepção de autoria das obras de arte *em si*, entram em jogo outras autorias para as imagens-cópia.

Com a necessidade de formação simples ou complexa, as especializações profissionais e o surgimento de outras especialidades na área de educação acabam sendo imprescindíveis. E são fundamentadas na necessidade do conhecimento de tecnologias. Mas, mais que o conhecimento do uso das tecnologias, é preciso formar

docentes a lidem de maneira crítica, coletiva e criativamente com as possibilidades produtivas que as tecnologias permitem para que se possa produzir educação mediada adaptada às tecnologias de veiculação e de recepção para a aprendizagem disponíveis.

As regulações sobre os insumos necessários à produção dos materiais didáticos e sobre os produtos que podem ser criados são outra demanda a ser conhecida pelos sujeitos que atuam nesse processo de ensino na EAD. Não é necessário recriar tudo para o uso em educação, mas será necessário ter apoio jurídico e tomar decisões sobre o que as regulamentações não dizem, não esclarecem por completo ou se sobrepõem nos níveis nacionais e internacionais. E, acima de tudo, é necessário mover-se dialogicamente e politicamente em seu locus de trabalho para que se estabeleçam práticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos nas condições dadas e criar movimentos participativos para que essas condições tenham adequações e melhorias contínuas.

A longa descrição contextual do locus na tese baseia-se na busca por mostrar parte da complexidade e dos enredamentos entre sujeitos, tecnologias, políticas e estruturas que, de certa forma, balizam os processos de produção de material didático na EAD na UFES. Também teve o intuito de abordar alguns modos como os sujeitos da Licenciatura em Artes Visuais – EAD movem-se na busca de soluções para atender as demandas educativas que lhe são particulares.

É necessário reforçar que é longo o período de planejamento na educação a distância para que haja tempo hábil para produzir os materiais didáticos, inclusive os imagéticos. Essa produção não pode ser entendida dentro de um processo fabril, como linha de produção, com etapas repetitivas de um único tipo trabalho manual, simples e acrítico. Deve destacar-se pela produção de materiais únicos, fruto de trabalho intelectual e complexo, especialmente produzidos para uma situação e um público particular: para aprendizagem.

É necessária a compreensão de que os materiais didáticos EAD da UFES são produzidos para um público específico, apesar de poderem ser utilizados, caso solicitado e autorizado, em outros Estados do Brasil, para o mesmo sistema de

formação – a UAB. Em essência são recursos didáticos únicos e, em sua maioria, no caso do curso de Artes, com abordagens inéditas ao mercado editorial. E específicos são os modos de produção, vinculação, polos, alunos e docentes que atuam na EAD da UFES, o que particulariza cada um dos aspectos relatados ao longo do Capítulo 5 e de cada curso.

Os cinco estudos analíticos particulares apresentados no Capítulo 6 são consequências dessa complexidade em movimento e em processo. Esses estudos nos permitiram observar: como o processo dado no locus altera a proposta de planejamento docente; como os modos de participação do docente alteram o processo de produção de imagens didáticas; como as ações dialógicas e mediadoras apontam para o encontro de soluções para as dinâmicas do processo produtivo e para as dinâmicas de planejamento de ensino.

Reafirma-se que a proposta da tese não é fazer leitura das imagens *em si* ou uma leitura das imagens em correlação com os demais textos e suportes. E, ainda, não é a proposta reformular o sistema produtivo de material didático imagético da Universidade Federal do Espírito Santo, nem de verificar como o material é recebido e estudado nos polos. Apesar de serem assuntos interessantes, tem abordagens diferenciadas que demandariam pesquisas futuras e não cabiam, por hora, no recorte da tese e ficam como sugestões de pesquisa para momentos futuros.

De maneira geral, os resultados da pesquisa podem ser organizados em três blocos. Considera-se resultado o encontro com as categorias de análise propostas para processo de produção de imagem didática que permitiram sintetizar e organizar o olhar para esse objeto de estudo e que emergiram do campo da pesquisa. A análise do locus que demonstrou as particularidades e esforços do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD/UFES/UAB. E a apresentação de questões que delimitam o processo de produção de material didático com informações que não estavam disponíveis ao curso, à Designer Educacional e aos docentes e que permitiram definir as estratégias didáticas que foram adotadas pelo curso. E, por fim, os estudos de cinco situações específicas de processos de produção de imagens didáticas para o curso, em que se percebe como as categorias foram transformando o idealizado.

No caso dos cinco estudos analíticos, eles foram escolhidos dentre outras possibilidades de estudo, outros fatos ocorridos durante o módulo I e que poderão, após a conclusão da tese, serem retomados. Dos cinco, três destacaram-se por utilizar imagens-arte, que são propriedade de terceiros, necessárias à formação do professor de arte para que este conheça as histórias, as técnicas, as estéticas, os artistas e as teorias que são referências à área. Enfim, para que o aluno e o docente, a partir de um referencial inicial, possam desenvolver propostas de ensino baseadas em conhecimentos da área e possam se expressar artisticamente.

Os dois outros estudos analíticos buscaram verificar as imagens não classificadas como arte reconhecidas por uma crítica especializada, mas identificadas pelas suas técnicas produtivas: ilustração e animação. A proposta inicial foi verificar, nesses casos, como as mediações do processo poderiam interferir em suas lógicas produtivas e na estrutura final da comunicação didática planejada.

Muitos foram os desafios encontrados no percurso, entre eles, destacam-se: o desafio de pesquisar o trabalho de colegas de trabalho, no locus onde se trabalha e, ainda, estudar o seu trabalho, o aprendizado em lidar com a espera burocrática dos processos e dos tempos processuais de cognição própria da pesquisadora, meus tempos de aprendizado.

Acredita-se que a percepção ainda no mestrado (LINS, 2008) de que faltavam espaços de diálogo entre os sujeitos da EAD permanece, mas ganha contornos mais amplos e complexos. Os tempos dados aos sujeitos trabalhadores da EAD, a partir dos modos de trabalho instituídos na UFES, não permitem uma forma de trabalho com *organicidade e dialogicidade*, auxiliando um fazer docente crítico em uma modalidade diferente e de uma maneira abrangente.

Isto não decorre somente dos modos de trabalho da EAD na UFES, mas, também, dos modos de trabalho dos docentes no ensino presencial em que o trabalho orgânico e coletivo se estabelece com os isolamentos das áreas de saberes. Percebe-se que o Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD envida esforços em constituir espaços de diálogo e que aqueles que dele usufruem podem ter uma

percepção mais aproximada das mediações e das contradições do processo produtivo de imagens didáticas e do Curso.

É necessário que se estabeleça formas de trabalho mais colaborativas e criativas com os setores que auxiliam nessa produção de material e de salas virtuais. E que as informações sobre as reais condições de recebimento desses materiais e ambientes de aprendizagem nos polos sejam verificadas para que se possa dar vazão às possibilidades de produção existentes na UFES.

Em termos ideais, seria preciso que os polos estivessem atualizados e montados com os recursos didáticos necessários para que os cursos que se propuseram a ser parceiros e funcionassem a pleno contento. Isso para que os alunos pudessem estar instrumentalizados em seu aprendizado. Quão interessante seria se a UFES fosse a estrutura limítrofe para o potencial de desenvolvimento das mediações didáticas imagéticas. Mas, claramente, vimos que boa parte do limite desse processo está na precariedade da estrutura dos polos.

Ainda, em termos ideais, seria preciso ter, em âmbito nacional, limites mais amplos nas regulações sobre a reprodução de imagens de terceiros em produtos classificados como 'material didático' ou 'paradidático' de maneira geral, sendo um produto comercial ou de distribuição gratuita. A contratação de autorização ou a compra de direitos imagem-a-imagem tornam os processos produtivos desses materiais no Brasil dificultosos e/ou onerosos, ampliando as dificuldades de acesso a essa importante produção cultural humana, restringindo e elitizando os seus códigos a poucos.

Espera-se, como consequências desse trabalho, que seja possível se pensar um processo de produção de ambientes e materiais didáticos integrados dentro da UFES para a EAD, desfazendo, assim, os modos compartimentados e especializados percebidos no locus dessa pesquisa – setores em isolamento. Espera-se uma estrutura organizada de forma que o docente, ao iniciar o vínculo nessa modalidade, perceba-se envolvido em uma rede de relacionamentos e processos com sujeitos organicamente integrados e que tenham como meta a predisposição de fazer uma educação de qualidade para os alunos. Outrossim,

espera-se que se abram mais espaços dentro da UFES para apresentação de resultados e discussão sobre a EAD.

A pesquisa, então, não acaba aqui. Pretende-se continuar os estudos sobre as imagens e a educação. Inicialmente, de volta ao espaço de trabalho, verificar-se-á se houve mudanças no locus que possa afetar o processo de produção de material didático imagético e buscar-se-á soluções para as questões desveladas no trabalho de pesquisa. A tese, ainda, abre outros espaços de pesquisa para a leitura das imagens *em si* utilizadas no curso.

Assim,

Aprendi que vai demorar muito para me transformar na pessoa que quero ser, e devo ter paciência. Mas, aprendi também que posso ir além dos limites que eu próprio coloquei (Charles Chaplin).

REFERÊNCIAS

1. **Acquisitions.** Yale University Art Gallery. Disponível em:
<http://artgallery.yale.edu/gallery-acquires-important-edward-hopper-drawings>.
Acesso em: 20 Set. 2015.
2. AGÊNCIA ESTADO. **Concluída restauração do "Davi" de Michelangelo.**
24 Maio 2004. Disponível em:
<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,concluida-restauracao-do-davi-de-michelangelo,20040524p7249> Acesso em: 18 Set. 2015.
3. AGUIAR, S. F. de. **As políticas públicas educacionais do governo lula e a educação a distância.** 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. 2012.
4. ANTUNES, N. M. B. de O. **Políticas para a educação a distância: o sistema Universidade Aberta do Brasil.** 2011.264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Arte, Unioeste, Cascavel, PR, 2011.
5. ARGAN, G. C. **Arte moderna.** São Paulo : Companhia das Letras, 1992.
6. AZEVEDO; D. **A evolução técnica e as transformações gráficas nos jornais brasileiros.** Mediação, Belo Horizonte, v. 9, n. 9, jul./dez. de 2009.
Disponível em:
<http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/viewFile/296/293> . Acesso em:
25 Out. 2015.
7. BARBOSA, A.M.T.B. **A imagem no ensino da arte : anos oitenta e novos tempos.** São Paulo : Perspectiva, 2005.
8. BECKMANN, Max. **Selfportrait.** (1944). Disponível em:
<http://rtcloud.tumblr.com/post/116502000449/alfiusdebux-max-beckmann-autoportrait-1944> Acesso em: 25 Mai. 2015
9. BELMONTE, V. **Qualidade em EAD: uma análise da pesquisa científica nacional.** 2012. 130 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. 2012.

10. BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.
11. **Boas-vindas aos alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD**. Licenciatura em Artes Visuais – EAD. UFES. 2014. Disponível em: <http://www.ead.ufes.br> (Acesso restrito) Acesso em: 14 Out. 2015.
12. BOCCIONI, U. **A strada entra nella casa. Umberto Boccioni (1911)**. Sprengel Museum Hannover. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Boccioni_Noise.jpg#filelinks Acesso em: 25 Mai. 2015.
13. **Bom dia cidade**. Página da Galeria Virtua. Licenciatura em Artes Visuais – EAD. UFES. 2014. Disponível em: <http://www.ead.ufes.br> (Acesso restrito) Acesso em: 14 Out. 2015.
14. BRANDÃO, C. **A educação como cultura**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2002.
15. BRAQUE, G. **Still Life: Le Jour**. (1929). Chester Dale Collection. National Gallery of Art, Washington, D.C. Disponível em: <http://pictify.saatchigallery.com/370166/georges-braque-still-life-le-jour-1929> Acesso em: 25 Mai. 2015.
16. BRASIL. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Brasília, 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm Acesso em: 02 Jan. 2016.
17. BRASIL. **Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Brasília, 19 de fevereiro de 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm Acesso em: 06 Nov. 2015
18. BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em: 01 Jan. 2016.
19. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

20. **Cabeçalho da sala virtual da disciplina de EAD11834.** Licenciatura em Artes Visuais – EAD. UFES. 2014. Disponível em: <http://www.ead.ufes.br> (Acesso restrito) Acesso em: 14 Out. 2015.
21. CAENEGEM, R. C. van. **Uma introdução histórica ao direito privado.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
22. CAMARGO, S. **Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial.** Pensamento Plural. Nº: 09. Pelotas: UFPel. 2011. p.37 – 56. Disponível em: <http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/09/2.pdf> Acesso em: 03 Jan. 2016.
23. CANDAU, V. M. (org). **A didática em questão.** Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 1983..
24. CAPES. **O polo de apoio presencial.** s.d. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/component/content/article?id=17> . Acesso em: 16 ago 2015.
25. CENTRO DE ARTES – CAR /UFES. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD, segunda oferta.** UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES. 2013.
26. COMENIUS, J. A. **Didactica Magna.** Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf> Acesso em 06 Nov. 2015.
27. COMENIUS, J. A. **Orbis Sensualium Pictus.** C. W. Bardeen, Publisher. Syracuse: N.Y. 1887. P. 10. Disponível em: <https://archive.org/details/orbispictusofjoh00comeiala> . Acesso em 29 abr. 2015.
28. COMENIUS, J. A. **Orbis Sensualium Pictus.** C. W. Bardeen, Publisher. Syracuse: N.Y, 1887, p. 10. Disponível em: <https://archive.org/details/orbispictusofjoh00comeiala> Acesso em:29 abr. 2015.
29. COSTA, C. J.; DURAN, M. R. da C. **A política nacional de formação de professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil.** RBPG, Brasília, V.9, n. 16, p. 263-313, abril de 2012. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/289>. Acesso em: 17 abr. 2015.

30. COURBET, G. **Bonjour, Monsieur Courbet.**(1854). Musée Fabre, Montpellier, França. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Pintura_do_realismo#/media/File:Gustave_Courbet_-_Bonjour_Monsieur_Courbet_-_Mus%C3%A9e_Fabre.jpg Acesso em:25 Mai. 2015.
31. CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2000.
32. D'AVILA, M. C. ; VEIGA, I. P. A. (orgs,). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.** 1ª. Reimpressão. Campinas, SP : Papirus, 2013.
33. DA VINCI, L. **Mona Lisa.** Leonardo da Vinci. (1503-05). Museu do Louvre. Disponível em:
https://en.wikipedia.org/wiki/Lisa_del_Giocondo#/media/File:Mona_Lisa,_by_Leonardo_da_Vinci,_from_C2RMF_retouched.jpg Acesso em:25 Mai. 2015.
34. **DAVID Michelangelo // Restauro.** Art Media Studio Firenze. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=8MR5euWS6B8> Acesso em:10 Nov. 2015
35. DREXLER, W. **The Networked Student.**Estados Unidos. (2008) Disponível em: <https://dotsub.com/view/41f08de7-68dc-4365-af4c-5733f565b9e1> Acesso em: 14 Ago. 2015.
36. DUARTE JR. J. F. **O Sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2006.
37. FILATRO, A. C.; PICONEZ, S. C. B. **Design instrucional contextualizado.** ABED : 2004. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/html/049-TC-B2.htm> Acesso em: 28 Out. 2015.
38. FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta:** ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
39. FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2002.
40. FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo : Paz e Terra, 1996.
41. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; (orgs.) **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

42. GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo : Ática, 2005.
43. **Galeria do museu do Louvre**. Turista Profissional. s.d.(a)(b) Disponível em:<http://www.turistaprofissional.com/2013/06/02/dicas-museu-do-louvre-em-paris/> Acesso em:18 Set. 2015.
44. GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
45. GÉRICault, J. L. T. **A Balsa da Medusa**. (1818-19). Museu do Louvre. Disponível em:https://en.wikipedia.org/wiki/The_Raft_of_the_Medusa Acesso em: 25 Mai. 2015.
46. GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.
47. Google Street View. **Piazza della Signoria**.Google: Firenze. Jul. 2014. Disponível em:
<https://www.google.com.br/maps/@43.7692265,11.2558354,3a,45.8y,38.53h,99.95t/data=!3m6!1e1!3m4!1szvti9lzi4y347FhCyt12uw!2e0!7i13312!8i6656>
Acesso em: 18 Set. 2015.
48. GURFINKEL, V. **Variedade de estatuetas em alabastro do David de Michelangelo – Expostas em frente a uma loja de souvenir**. Disponível em: <http://www.dreamstime.com/stock-image-alabaster-michelangelo-s-david-image11642471> Acesso em:10 Nov. 2015.
49. HAUSER, A. **História social da literatura e da arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
50. **HDO/Idé e ego**. Página da Galeria Virtua. Licenciatura em Artes Visuais – EAD. UFES. 2014. Disponível em: <http://www.ead.ufes.br> (Acesso restrito) Acesso em: 14 Out. 2015.
51. HOPPER , E. **Estudos para Quartos à Beira-mar**. Acquisitions. Yale University Art Gallery. Disponível em: <http://artgallery.yale.edu/gallery-acquires-important-edward-hopper-drawings>. Acesso em: 20 Set. 2015.
52. HOPPER , E. **Quartos à Beira-mar**. Acquisitions. Yale University Art Gallery. Disponível em: <http://artgallery.yale.edu/gallery-acquires-important-edward-hopper-drawings>. Acesso em: 20 Set. 2015.
53. HOPPER, E. **Estudos gráficos para a pintura Night Hawks**. 1942 (a). Wikimedia. Disponível em:

- https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a8/Nighthawks_by_Edward_Hopper_1942.jpg Acesso em: 20 Set. 2015.
54. HOPPER, E. **Night Hawks**. 1942. Wikimedia. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a8/Nighthawks_by_Edward_Hopper_1942.jpg Acesso em: 20 Set. 2015.
55. **Il mito di David**. Art News. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1L9jpszurX9M> Acesso em: 10 Nov. 2015
56. KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007
57. KOSSOY, B. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. Cotia, SP: Ateliê Editoria, 2007
58. LATOUR, B. **Os filtros da realidade**. Folha de São Paulo, 4 de jan de 2008.
59. LENOIR, Y. **Le concept de médiation**. Apresentação disponibilizada em 1 Mai. 2008. Disponível em: http://www.crie.ca/Communications/Documents_disponibles/atelier_mediation_1er_mai_2008.pdf Acesso em: 05 Nov. 2015
60. LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo : Cortez, 2006.
61. LICHTENSTEIN, Roy. **'Whaam!'**. (1963). Tate Modern. Disponível em: <http://www.zoomnews.es/estilo-vida/cultura-y-espectaculos/roy-lichtenstein-tate-modern-pop-art> Acesso em: 12 Nov. 2015
62. LINS, A. C. **As imagens na educação a distância: reflexões sobre as funções e as possibilidades imagéticas nas novas tecnologias (Internet) para a consecução do aprendizado**. 2006. 73 f. Monografia (Especialização Lato Sensu em Educação a Distância) – Universidade Católica de Brasília – Polo Vitória, Brasília, 2006.
63. LINS, A. C. **Mediações da imagem na educação a Distância**. 2008. 363 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
64. LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
65. LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

66. MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.
67. MARTINS, J. P. **Didática Geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação**. São Paulo : Atlas, 1988.
68. MARX, K. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo : Expressão Popular, 2008.
69. MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 2001.
70. MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa, Portugal : Moraes Editora, 1978
71. MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo : Martins Fontes, 1998
72. MARX, K; ENGELS, F. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.
73. MARX, K; ENGELS, F. **O capital: crítica da economia política**. Col. Os economistas. Vol. I – O processo de produção do capital. São Paulo : Editora Nova Cultural Ltda. 1996.
74. MARX, K; ENGELS, F. **O capital: crítica da economia política: livro I**. 26ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2008.
75. MEDEIROS, S. **Políticas de educação a distância na formação de professores da educação básica no governo lula da silva (2003-2010): embates teóricos e políticos de um campo em disputa**. 2012. 390 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiania. 2012.
76. MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo : Boitempo, 2005.
77. MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo : Boitempo, 2006.
78. MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A; **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP : Papirus, 2000. Musée d’Orsay, Paris / Art Institute of Chicago / Vincent Van Gogh Museum
79. NEGRÃO, Ricardo. **Manual de direito comercial e de empresa**. São Paulo : Saraiva, 2012.
80. NÉRICI, I. G. **Didática Geral e Dinâmica**. São Paulo : Atlas, 1983.

81. NEVES, M.; CENTENO, C; FRUET, F.; *et al* . **Design educacional construtivista: o papel do design como planejamento na educação a distância**. Anais do SIED:EnPED - Trabalhos Completos - v. 1, n. 1. Disponível em:
<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/145> Acesso: 12 Dez. 2015.
82. NOBRE, Isaura Alcina Martins. **Docência coletiva: saberes e fazeres na educação a distância**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
Nota: *La Joconde, La Gioconda*.
83. OROFINO, M. I. **Mídias e Mediação Escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo : Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.
84. **Página de busca de obras de arte tema 'bedroom'**. Google Art Project. Disponível em: <https://www.google.com/culturalinstitute/asset-viewer/the-bedroom/KwF-AdF1REQI6w?projectId=art-project> Acesso em: 20 Set. 2015
85. PAOLOZZI, E. de. **Michelangelo's 'David'**. 1987. Tate Gallery, London, UK. Disponível em: <http://www.wikiart.org/en/eduardo-paolozzi/michelangelo-s-david-1987> Acesso em:10 Nov. 2015.
86. PASTE, R.; PENINA, O. M.; MURIEL, A. (Org.). **Acervo da Galeria de Arte Espaço Universitário – EU**. Vitória : EDUFES, 2007.
87. PEREIRA, O. da P. **O designer educacional e as competências profissionais: influências na seleção de recursos multimidiáticos** . 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Tecnologias da Inteligência e Design Digital Instituição de Ensino, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
88. PIMENTEL, L. G. **História do ensino da arte no Brasil**. Vídeo. 20min 28s. Publicado em 27/11/2012. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=KyjPjAM784o> . Acesso em: 02 abril 2013.
89. POSSOLLI, G. E. **Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores**. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.

90. PRETTO, N. **Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídia.** Universidade Federal da Bahia. s.d. Disponível em: https://blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=462. Acesso em 19 mai. 2015.
91. PRETTO, N.; BONILLA, M. H. S. **Políticas brasileiras de educação e informática.** Universidade Federal da Bahia. 2000. Disponível em: <http://www2.ufa.br/~bonilla/politicas.htm> . Acesso em 19 mai. 2015.
92. **Projeto de digitalização em 3D da estátua de David de Michelangelo.** Universidade de Stanford. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e-l2BMStRcg> Acesso em: 10 Nov. 2015
93. RAPHAEL. **The Alba Madonna.** (1510). Andrew W. Mellon Collection. National Gallery of Art. Disponível em: <http://www.images.nga.gov> 25 Mai. 2015
94. **Réplica em bronze da estátua de David de Michelangelo colocada no Piazzale Michelangelo.** Viva Toscana. (s.d) Disponível: <http://www.vivatoscana.com.br/2013/08/o-que-voce-ainda-nao-sabe-sobre-o-david.html> Acesso em: 30 Out. 2015.
95. RNP. **Conferência Web.** s.d. Disponível em: <http://www.rnp.br/file/56/download?token=Q5eBhdiv> . Acesso em: 16 ago 2015.
96. **Rótulo da semana 1 da sala virtual da disciplina de EAD11834.** Licenciatura em Artes Visuais – EAD. UFES. 2014. Disponível em: <http://www.ead.ufes.br> (Acesso restrito) Acesso em: 14 Out. 2015.
97. RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
98. **Sala virtual da disciplina EAD11833.** Licenciatura em Artes Visuais – EAD. UFES. 2014. Disponível em: <http://www.ead.ufes.br> (Acesso restrito) Acesso em: 14 Out. 2015.
99. SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2005.
100. SANTOS. F. C. dos. **Universidade Aberta do Brasil: limites e possibilidades para a democratização do ensino superior na Bahia.** 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. 2011.

101. SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p. 152-180.
102. SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. **Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea**. Vitória: EdUFES, 2004.
103. SONDERMANN, D. V. C. **O design educacional para a modalidade a distância em uma perspectiva inclusiva : contribuições para/na formação docente**.2014. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
104. TANG, C. **Davi de Michelangelo na Galeria da Accademia di Belle Arti em Firenze**. s.d. Disponível em:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:David_by_Michelangelo_in_The_Gallery_of_the_Accademia_di_Belle_Arti.jpg . Acesso em:18 Set. 2015.
105. **Tela inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem para cursos de graduação em modalidade EAD da UFES**.SEAD. UFES. 2014. Disponível em: <http://www.ead.ufes.br> Acesso em: 14 Out. 2015.
106. **Tela inicial do AVA para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD**.Licenciatura em Artes Visuais – EAD. UFES. 2014. Disponível em: <http://www.ead.ufes.br> (Acesso restrito) Acesso em: 14 Out. 2015.
107. TREVISAN, A. L. **Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública**. Ijuí : Ed. Unijuí, 2002.
108. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES. **Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.neaad.UFES.br/quem-somos>. Acesso em 23 abr. 2015.
109. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central. **Normalização e Apresentação de Trabalhos Científicos e Acadêmicos**. Vitória, ES : EDUFES, 2015
110. VAN GOGH, Vincente. **De slaapkamer** (Quarto do artista). (1889). Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincent_van_Gogh_-_De_slaapkamer_-_Google_Art_Project.jpg. Acesso em: 20 Ago 2015.
111. VAN GOGH, Vincente. **The Bedroom** (Out. 1888) Van Gogh Museum. Google Art Project Disponível em:
<https://www.google.com/culturalinstitute/asset-viewer/the-bedroom/KwF->

AdF1REQI6w?projectId=art-project Acesso em:20 Ago. 2015

Nota: Trecho imagem ampliadaao tamanho de impressão e tamanho de visualização no sistema Google Art Project.

112. VIGOSTKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2010.

APÊNDICES¹⁶⁹

APÊNDICE A – CARTA DE ENTRADA EM CAMPO

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_a.pdf

APÊNDICE B – TERMOS DE LIVRE CONSENTIMENTO

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_b.pdf

APÊNDICE C – QUADRO LATTES DOCENTES

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_c.pdf

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DOCENTES

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_d.pdf

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DOS ESTAGIÁRIOS DO LDI

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_e.pdf

APÊNDICE F – DADOS PRODUZIDOS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO DOS ESTAGIÁRIOS DO LDI

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_f.htm

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO TECNOLOGIAS NO POLO

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_g.pdf

APÊNDICE H – DADOS PRODUZIDOS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO TECNOLOGIAS NO POLO

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_h.htm

¹⁶⁹Para acesso aos arquivos de Apêndice e Anexo dessa tese é necessário acessar a Internet no endereço <http://www.imagemdidatica.com.br/tese/> Deve-se usar o login: **examinador** e a senha: **Lins2016**. Maiúsculas e minúsculas são importantes.

APÊNDICE I – QUESTIONARIO BIBLIOGRAFIAS E MATERIAIS ESPECÍFICOS DO CURSO DE ARTES

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_i.pdf

APÊNDICE J – DADOS PRODUZIDOS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO BIBLIOGRAFIAS E MATERIAIS ESPECÍFICOS DO CURSO DE ARTES

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_j.htm

APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO ALUNOS

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_k.pdf

APÊNDICE L – DADOS PRODUZIDOS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO DO ALUNOS

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_l.pdf

APÊNDICE M – OBRAS DE ARTES UTILIZADAS NAS SALAS VIRTUAIS DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – EAD

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/apendice_m.pdf

ANEXOS¹⁷⁰

ANEXO A – PROJETO DE EXTENSÃO DO LDI

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/anexo_a.pdf

ANEXO B – FUNÇÕES DE TRABALHO DENTRO DO NE@AD

Disponível em:http://www.imagemdidatica.com.br/tese/anexo_b.pdf

¹⁷⁰Para acesso aos arquivos de Apêndice e Anexo dessa tese é necessário acessar a Internet no endereço <http://www.imagemdidatica.com.br/tese/> Deve-se usar o login: **examinador** e a senha: **Lins2016**. Maiúsculas e minúsculas são importantes.