



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES**

**Arte-Educação a Distância:
Uma análise da formação continuada on-line na
Universidade de Brasília**

**ANA MARIA DE JESUS SOUSA DA CUNHA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
BRASÍLIA – 2006**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES**

**Arte-Educação a Distância:
Uma análise da formação continuada on-line na
Universidade de Brasília**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de mestre em Arte.

Área de concentração: Arte e Tecnologia.

Orientadora: Professora Doutora Suzete Venturelli

**ANA MARIA DE JESUS SOUSA DA CUNHA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
BRASÍLIA – 2006**

Ana Maria de Jesus Sousa da Cunha

**Arte-Educação a Distância:
Uma análise da formação continuada on-line na Universidade de Brasília.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de mestre em Arte.

Área de concentração: Arte e Tecnologia.

Banca Examinadora:
Brasília, 22 de Março de 2006

Prof.^a Dra. Suzete Venturelli – IdA / UnB

Prof.^a Dra. Raquel de Almeida Moraes – FE / UnB

Prof.^a Dra. Leda Maria de Barros Guimarães – FAV / UFG

*A meu querido esposo Marcial Fernandes, pelo compartilhar,
pela presença constante e por todo o carinho que me dedicou.
À memória de minha mãe Ozanira Maria, e à presença de
meu pai Francisco, que se fazem sempre em minha jornada
por meio dos ensinamentos de coragem e fé.*

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança.

A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre foi e continuará a ser a razão de tudo em minha vida, por me conceder força e coragem necessárias à concretização deste trabalho.

Ao meu esposo, pela compreensão com que esteve ao meu lado, sempre me encorajando e motivando a persistir, quando já não tinha forças, o cansaço batia à porta e a minha ausência era maior que a presença.

À professora Suzete Venturelli, pela firmeza em suas orientações, que me levaram a ascender a cada passo na elaboração deste trabalho. Foi mais do que uma professora e orientadora, foi uma grande amiga.

À professora Raquel de Almeida, da Faculdade de Educação – UnB, por ter me animado sempre em suas aulas, espantando meus piores temores.

À Ana Mae Barbosa, pelos preciosos minutos que me dedicou, foram tão valiosos que valeu por horas e horas de conversa.

A todos os professores do Mestrado do IdA, Flor Marlene, Maria Eurydice, Elyeser Szturm, Sílvio Zamboni, Grace Freitas e Lygia Sabóia, que contribuíram para a minha caminhada acadêmica.

Aos funcionários do IdA, Leonardo e Rui, pela presteza nas informações.

À Sheila Campello, alunos e tutores do curso Arteduca, pelo tempo dispensado para participar das entrevistas.

À Célia Rosa e Teresinha Rosa Cruz pelos valiosos relatos de suas experiências em Arte-Educação no início desenvolvimentista da capital.

Às professoras norte-americanas Karen Keifer-Boyd e June Julian, pelo carinho e atenção com que responderam as minhas dúvidas e questionamentos.

À EAPE, por ter-me concedido o afastamento para estudos, que foi tão valioso para a conclusão deste trabalho.

À Rita Fernandes, minha querida sogra, pelo companheirismo nas horas de aflição e tristezas pelas quais passei, e pela grande demonstração de afeto dedicado a mim.

Aos colegas, Naine Terena, Emília Lourenço, Christus Nóbrega, Moises Lucas, Luciene e Antônio Biancho, pelas valiosas sugestões que fizeram para a realização deste trabalho.

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram nesta caminhada: irmãos, cunhados, amigos e colegas de profissão.

RESUMO

Relatando alguns aspectos históricos do ensino de arte no Brasil, as mudanças marcantes que houve e as influências que marcaram o ensino da arte, mostrou-se neste trabalho a importância do conhecimento da história, de todo o processo de implantação e realização desse ensino nas escolas públicas do país. As importâncias da Proposta Triangular sugerida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa e das Escolinhas de Arte, que tiveram e ainda tem como objetivo a melhoria e desenvolvimento do ensino de arte brasileiro. Buscou-se nas duas experiências relatadas aqui, mostrar como era o ensino da arte no início de Brasília, e o que este representa para essas duas grandes arte-educadoras, Célia Rosa e Teresinha Rosa Cruz. As tendências na educação geral e o que elas representaram para o ensino de arte. Explorando alguns aspectos históricos do desenvolvimento do ciberespaço, se pode notar que a arte vem interagindo com este novo espaço, mostrando que é necessário nesse momento, pensar num novo modo de ver e perceber o ensino de arte nas escolas e a formação da arte-educador. Desta forma, a educação à distância volta junto com as novas tecnologias informacionais e comunicacionais, a ser repensada como uma modalidade de ensino importante na formação continuada do educador. Podemos ver uma parte da contextualização histórica da EAD, algumas experiências que deram certo e outras que não, nas várias instituições que a implantaram. No que se refere à formação do professor, a EAPE, tem buscado desde a sua fundação atender a demanda que existe, mas no que diz respeito à arte, infelizmente, se pode notar a ausência de cursos que visam a formação continuada do arte-educador. A universidade de Brasília, especificamente o Instituto de Artes, lançou o desafio, de uma formação continuada totalmente on-line para professores de artes. Tem sido uma experiência valiosa para os cursistas, mesmo com algumas dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância, arte-educação, ciberespaço.

ABSTRACT

Telling some historical aspects of the art teaching in Brazil, the outstanding changes that there was and the influences that marked the teaching of the art, it was shown in this work the importance of the knowledge of the history, of whole the implantation process and accomplishment of that teaching in the public schools of the country. The importance of the Triangular Proposal suggested by the art-educator Ana Mae Barbosa and of the Schools of Art which it had and still has as objective the improvement and development of the Brazilian art teaching. It was looked for in the two experiences told here, to show how the teaching of the art was in the beginning of Brasília, and the one that this acts for those two great art-educators, Célia Rosa and Teresinha Rosa Cruz. The tendencies in the general education and the one that they acted for the art teaching. Exploring some historical aspects of the development of the cyberspace, one can notice that the art is interacting with this new space, showing that it is necessary on that moment, to think in a new way of to see and to notice the art teaching in the schools and the art-educator's formation. This way, the education the distance returns with the new technologies of information and of communication, to be rethought as a modality of important teaching in the educator's continuous formation. We can see a part of the historical context of EAD, some experiences that gave right and another that no, in the several institutions that implanted her. In what refers the teacher's formation, EAPE, has been looking for from its foundation to assist the demand that exists, but in what tells respect the art, unhappily, one can notice the absence of courses that seek the art-educator's continuous formation. The University of Brasília, specifically the Institute of Arts, threw the challenge, of a continuous formation totally on-line for teachers of arts. It has been a valuable experience for the students, even with some difficulties.

KEY-WORDS: education the distance, art-education, cyberspace.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. Abed – Associação Brasileira de Ensino a Distância
2. ACRE – Arte, Cultura e Recreação
3. ANARTE – Federação de Arte-educadores do Nordeste
4. ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares
5. AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
6. BIA – Bloco Inicial de Alfabetização
7. Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
8. CEAD – Centro de Educação Aberta Continuada a Distância
9. Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica
10. CEN – Centro Educacional de Niteroi
11. CENDEC – Centro de Treinamento para o Desenvolvimento
12. CEPE – Centro de Estudos de Pessoal
13. CETEB – Centro de Ensino Técnico de Brasília
14. CIEM – Centro Integrado de Ensino Médio
15. CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
16. CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
17. DBAE – *Disciplined Based Art-Educaion*
18. DEMEC – Delegacias Regionais do Ministério da Educação e do Desporto
19. DREs – Diretorias Regionais de Ensino
20. EAD – Educação a Distância
21. EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação
22. EJA – Educação de Jovens e Adultos
23. Faeb – Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil
24. Feplam – Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura
25. Fiesp – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
26. FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos S.A.
27. FUBRAE – Fundação Brasileira de Educação
28. FUNTEVE – Fundação Central Brasileira de Televisão Educativa
29. GAP/EDIA/UnB – Grupo de Apoio a Projetos de Educação a Distância da Universidade de Brasília
30. ICA – Instituto Central de Artes
31. IESB – Instituto Superior de Educação de Brasília
32. INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
33. IOB – Informações Objetivas Publicações Jurídicas
34. IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
35. Ipes – Instituições Públicas de Ensino Superior
36. IRDEB – Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
37. ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
38. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
39. LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
40. MAC / USP – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
41. MEC – Ministério da Educação e do Desporto

42. MEB – Movimento de Educação de Base
43. NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
44. PADCT – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
45. PAIE – Plano de Ação Imediata em Informática na Educação
46. PAPED – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
47. PAS – Programa de Avaliação Seriada
48. PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
49. ProInfo – Programa Nacional de Informática
50. Prontel – Programa Nacional de Teleducação
51. PVM – Programa de Valorização do Magistério
52. RHAE – Recursos Humanos para as Áreas Estratégicas
53. Seat – Secretaria de Aplicação Tecnológica
54. Seed – Secretaria de Educação a Distância
55. SEI – Serviço Especial de Informática
56. Semtec – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
57. Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
58. Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
59. Senar – Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
60. Sesi – Serviço Social da Indústria
61. Sesu – Secretaria de Ensino Superior
62. SinPro – Sindicato dos professores
63. SPEC – Subprograma de Educação para a Ciência
64. SUBEP – Subsecretaria da Educação Pública
65. UnAB/DF – Universidade Aberta do Distrito Federal
66. UnB – Universidade de Brasília
67. Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
68. UNIS – Centro Universitário do Sul de Minas – MG
69. UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

LISTA DE TABELAS

1. Programas, projetos e cursos oferecidos pela EAPE
2. Roteiro para entrevista com os cursistas do Arteduca
3. Quadro de ferramentas do computador utilizadas pelos cursos para interação entre os participantes

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Tela inicial do ambiente virtual de aprendizagem do e-Proinfo

SUMÁRIO

<i>Introdução</i>	17
-------------------------	----

Primeira Seção

1 Conceituação: Arte e Educação.....	22
1.2 Contextualização histórica do ensino da arte.....	25
1.2.1 Os períodos históricos do ensino da arte no século XVI até o século XIX.....	25
1.2.2 Mudanças marcantes no ensino da arte durante o século XX.....	28
1.2.3 Influências que marcaram o ensino da arte.....	30
1.2.4 O movimento Escolinhas de Arte.....	34
1.3 O ensino de arte nas décadas de 70, 80 e 90.....	36
1.3.1 A Proposta Triangular.....	39
1.4 Experiências de Brasília em arte-educação na visão das professoras Célia Rosa e Teresinha Rosa Cruz	42
1.4.1 CIEM / UnB – uma experiência educacional interrompida na década de 60.....	45
1.5 Tendências Pedagógicas e o ensino de arte.....	48
15.1 O ensino de arte e a Tendência Idealista-Liberal.....	49
1.5.2 Pedagogia Tradicional e o ensino de arte.....	50
1.5.3 Pedagogia Renovada e o ensino da arte.....	51
1.5.4 Pedagogia Tecnicista e o ensino da arte.....	53
1.5.5 O ensino de arte e a Tendência Realista-Progressista.....	54

Segunda Seção

2 A arte e suas fases na sociedade.....	57
2.1 A arte no contexto tecnológico.....	58
2.2 O ciberespaço.....	60

2.2.1 O surgimento do ciberespaço.....	61
2.2.2 O ciberespaço e a arte.....	62
2.2.3 Ciberespaço – ensinante-aprendente – Triangulação na educação a distância.....	63
2.3 Arte e Educação a Distância.....	64
2.3.1 Conceituação: Educação a Distância.....	66
2.3.2 EAD – Contextualização histórica no mundo.....	67
2.3.3 EAD – Contextualização histórica no Brasil.....	68
2.3.4 EAD na formação de professores.....	73
2.3.5 A utilização da informática na EAD.....	75
2.3.6 O histórico da informática na EAD no Brasil	77
2.3.7 A EAD na nova LDB.....	80
2.3.8 Panorama atual da EAD no Brasil.....	83
2.3.9 Os mitos que envolvem a EAD.....	86
2.3.10 Autonomia do professor-aluno na EAD.....	89
2.3.11 Hipertextualidade e Interatividade: formas autônomas de aprender em EAD.....	92

Terceira Seção

3 Formação continuada de professores.....	102
3.1 Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.....	103
3.2 Arteduca – primeiros passos.....	108
3.2.1 Apresentação do Curso Arteduca.....	109
3.2.2 Objetivos.....	110
3.2.3 Metodologia.....	111
3.2.4 Estratégias de Aplicação do Programa de Formação de Tutores.....	112
3.2.5 Segunda edição do Arteduca.....	112
3.3 Entrevista aos cursistas da primeira edição do Arteduca.....	113
3.4 Fundamentando a pesquisa.....	115
3.5 Grupo Focal.....	116
3.5.1 Dados marcantes da entrevista.....	119
3.6 Formação continuada dos professores nos Estados Unidos.....	123

3.7 As interfaces de comunicação.....	126
<i>Conclusão.....</i>	<i>129</i>
<i>Referências Bibliográficas.....</i>	<i>138</i>

INTRODUÇÃO

“A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas idéias e tecnologia, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador”
Ana Mae Barbosa

Em nosso país, em pleno século XXI, ainda se pode notar uma ausência de processos de funcionamento para a democratização do saber, mesmo reconhecendo sua importância para uma sociedade em desenvolvimento. É sabido que há grandes obstáculos para se divulgar o conhecimento em arte-educação e tecnologia, e que há poucos estudos e pesquisas realizadas na área, ainda que, a necessidade de formação de arte-educadores seja uma atividade de interesse importante para o crescimento cultural e artístico do povo brasileiro, como afirma Evelyn Berg na apresentação do livro de Ana Mae Barbosa, *A imagem no ensino da arte*, “uma sociedade só é desenvolvida, quando ela é artisticamente desenvolvida. A todos os momentos civilizatórios áureos da história da humanidade coincidem extraordinários desenvolvimentos artísticos”¹.

Antecipadamente a outras explicações mais detalhadas sobre o trabalho desenvolvido nesta dissertação, do programa da pós-graduação do Mestrado em Artes da Universidade de Brasília, consideramos importante relatar um pouco do nosso trajeto profissional, pois ele se encontra estritamente relacionado ao objeto de pesquisa. Isso auxiliará na compreensão de alguns aspectos descritos no decorrer da investigação, e de como houve a manifestação desse objeto de pesquisa.

Iniciamos a carreira profissional como Professora de Atividades – designação dada ao professor que atua no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries –, no Centro de Ensino nº 1 de Brazlândia, em 14 de abril de 1992. Nesse mesmo ano passamos por três escolas diferentes, sendo que, em duas delas não pudemos continuar porque as diretoras afirmaram que não possuíamos experiência para o cargo designado. Recém-formada no Magistério, com dezenove anos e tendo acabado de entrar na Fundação Educacional, hoje Secretaria do Estado de Educação, confessamos que realmente não tínhamos experiência.

¹BARBOSA, 2002: 13

Na terceira escola, substituímos uma professora na matéria de dinamização, que nessa época, consistia em um horário por semana na qual os alunos assistiam a aulas de Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso, tudo ministrado por apenas um professor.

No segundo semestre do ano de 1995, ingressamos na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, onde concluímos o curso de Educação Artística. Lendo hoje os livros de Ana Mae Barbosa, vemos que seus relatos sobre a formação dos arte-educadores no Brasil são verdadeiros. Não fomos preparados para a profissão, não tomamos sequer conhecimentos sobre arte-educação, não lemos nada sobre a própria Ana Mae Barbosa, e sendo ela uma das mais renomadas teóricas da arte-educação isso é de extrema importância, também não sabíamos da existência da Proposta Triangular. Ainda tememos, que muitos dos nossos colegas não saibam.

Em 2002 participamos, com outros docentes de um curso de extensão à distância intitulado *TV na Escola e os Desafios de Hoje*, ministrado pela UniRede e Secretaria de Educação do Ministério da Educação – Seed/MEC que foi oferecido para professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de ensino em sua segunda edição. Inicialmente começamos com dez colegas da mesma escola, no final apenas eu e uma outra professora concluímos o curso. Esta experiência nos levou à conclusão de que a arte na escola é ainda trabalhada como a aula da brincadeira, do lazer e do desenho para colorir com temas comemorativos. O curso foi essencial em nossa decisão de fazer o mestrado em artes. Isto fez com que refletíssemos muito sobre a formação continuada para professores, enfatizando a arte e direcionando o ensino para questões que instigassem o pensamento, a criatividade e a curiosidade em aprender mais dos alunos.

Durante todo o processo da pesquisa pudemos observar que o saber precisa de atualizações constantes. A sociedade vive num crescente fluxo de informações. Estas se processam em velocidade cada vez maior, pois os meios de comunicação estão presentes em todos os lugares, ambientes e espaços, divulgando-as, processando-as e produzindo-as. O tempo que temos para digerí-las é tão curto que quase nos sufocamos no engasgo do bolo informacional.

Os meios comunicacionais e as novas tecnologias pelo poder da persuasão, da simulação e da informação, têm exigido de toda sociedade um enorme potencial de conhecimentos. Têm intimado das várias áreas da cognição humana, avanços cada vez mais audaciosos. A ciência, por exemplo, tem crescido muito com a biotecnologia; a engenharia

genética tem conquistado resultados antes inimagináveis, e a arte também tem acompanhado esta evolução tecnológica comunicacional.

A arte, por meio da imagem, tem alcançado a todos. Onde quer que estejamos, seja em casa, na rua, ou no trabalho, o visual aí está presente com sua gama de informações. Somos neste presente século, comunidades visuais, ajustados e desajustados pela mídia, segundo Fernando Villar de Queiroz e Stella Maris Carmona². E este novo espaço, chamado de *ciberespaço*, mais conhecido como Internet, tem contribuído sobremaneira para que a arte chegue a leigos e doutos.

A Internet tem sido um lugar de trocas de saberes. Conseqüentemente, a Educação a Distância – EaD, tem se utilizado deste novo meio de comunicação para alcançar seus objetivos. Nos últimos dez anos, a EaD ampliou muito seu campo, formando, através de vários cursos, cidadãos no mundo inteiro. E tem também chegado a lugares isolados e longínquos, conectando as pessoas de várias nacionalidades e idiomas, proporcionando conhecimentos, informações e experiências antes desconhecidas. É sabido que com todo este desenvolvimento na área comunicacional e tecnológica, ainda é considerável no Brasil o número de professores sem formação superior ou sem oportunidades de uma formação continuada. Os professores de arte são os mais prejudicados, e isso pode ser percebido pela ausência de cursos destinados àqueles professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação – EAPE, desde sua fundação em 1997.

Dando prosseguimento à pesquisa, fizemos um levantamento e uma análise em âmbito nacional, dos cursos de arte realizados a distância, e procurando enfatizar Brasília, onde já se realiza o curso de pós-graduação Lato sensu, Arteduca, promovido pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília, que utiliza o ambiente virtual de aprendizagem da Seed/MEC, e onde também já se propõe um curso de licenciatura em Artes à distância para professores.

Arte e Tecnologia, sendo a área de concentração escolhida para a realização do mestrado, são aqui estudadas dentro de um plano que pode ser considerado pequeno porque se dirige à formação inicial e continuada para professores da rede pública de ensino. A importância deste trabalho é direcionar as atenções e lançá-las sobre a aquela rede. No entanto, vale salientar que é apenas uma pequena parte, porém significativa, do vasto campo de trabalho que tem se expandido cada vez mais com a propagação da EAD.

² QUEIROZ & CARMONA, 2002: 124

O objetivo geral da presente dissertação é fazer uma análise da formação continuada on-line na Universidade de Brasília – o Arteduca; sua proposta, seus objetivos, metodologia e o ambiente virtual de aprendizagem e-proinfo, utilizado pelo curso e sua interface.

Visando, ainda, alcançar outros objetivos específicos, a começar pelo registro, documentação e análise do ensino da arte desde sua implantação nas escolas, através dos livros da arte-educadora Ana Mae Barbosa; analisar as práticas pedagógicas empreendidas pelos professores nas escolas através das influências de John Dewey, Victor Lowenfeld e Herbert Read; identificar e examinar os pressupostos teóricos relacionados às atividades desenvolvidas; fazer uma análise e reflexão de cursos em arte à distância nos Estados Unidos, estabelecendo comparação com o Arteduca e, por fim, obter elementos que justifiquem ou não a existência de formação continuada em arte.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a qualitativa. Foram realizadas entrevistas com os cursistas da primeira edição do curso de pós-graduação Lato sensu, o Arteduca, e com a coordenadora do mesmo Sheila Maria Conde Rocha Campello. Participamos do I Seminário do Arteduca e de reuniões da equipe do MEC, que, juntamente com a professora Doutora Suzete Venturelli, realizaram para a implementação do primeiro curso à distância de licenciatura em Artes de Brasília.

A dissertação está organizada em três seções, sendo que a **primeira** foi subdividida em partes, onde inicialmente trazemos a conceituação de arte e educação na visão de alguns teóricos tais como Nicola Abbagnano, Alfredo Bosi e Maria Duarte. Na segunda parte discutimos acerca da contextualização histórica do ensino da arte no Brasil, mostrando inclusive uma experiência interrompida em Brasília, o Centro Integrado de Ensino Médio – CIEM, as influências que marcaram o ensino da arte e o relato de duas experiências em arte-educação nesta capital das arte-educadoras Célia Rosa e Teresina Rosa Cruz. Já na terceira e última parte, são inseridas as tendências pedagógicas no ensino da arte, que são a Idealista-Liberal e a Realista-Progressista.

A **segunda seção** faz referência à arte no *ciberespaço* e à Educação a Distância, que também está subdividida em partes que trazem um pequeno relato da arte e sua evolução³ dentro do contexto tecnológico, bem como, a definição do conceito de *ciberespaço*, seu

³ O termo evolução, é aqui empregado, de acordo com Arlindo Machado em seu livro *O quarto iconoclasmo*, onde coloca “sobre a evolução das ferramentas de trabalho: da pena ou pincel aos editores de texto informatizados (...) dos rolos de pergaminho (...) à tela eletrônica”. 2001: 105.

surgimento e a sua relação com a arte. E, finalmente na terceira parte, dedicamos à arte e à educação a distância. Toda a contextualização histórica da EaD desde a formação de cidadãos leigos e de professores, a utilização das tecnologias para a vinculação da EaD, sua presença da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, panorama atual e os mitos que a envolvem de acordo com Roberto Aparici.

A terceira seção procura identificar e analisar os cursos à distância em arte que são ministrados em âmbito nacional. Buscamos fazer uma reflexão teórica a respeito do tema, definindo os termos utilizados e demonstrando uma polêmica presente na realização dos cursos, discutimos os problemas existentes, a visão dos cursandos sobre o assunto e sugestões apontadas por eles mesmos de como solucioná-los.

Por fim, a conclusão apresenta um balanço da avaliação e de seus resultados, indicando alguns caminhos possíveis para o aperfeiçoamento do processo de educação em arte à distância.

Leituras de Ana Mae Barbosa, Maria de Fátima Guerra de Sousa, Raquel de Almeida Moraes, Victor Lowenfeld, Herbert Read, John Dewey, Suzete Venturelli, Pierre Lévy e Lúcia Santaella, apoiaram-nos nas reflexões realizadas sobre arte-educação, *ciberespaço* e educação à distância na formação inicial ou continuada de professores. Consideramos os autores relacionados como articuladores, estudiosos e práticos desses conceitos, razão pela qual a análise é feita segundo tais maneiras de ver, de julgar e de sentir.

PRIMEIRA SEÇÃO

*“A arte é tão fácil e tão difícil como viver”
Fayga Ostrower*

Apresentamos aqui, inicialmente, conceitos de arte e de educação para melhor entendimento desse trabalho no contexto da educação à distância. Em seguida apresentamos a situação do ensino da arte no Brasil onde são analisados os principais aspectos deste, na história da educação brasileira, com uma breve síntese de cada período. É apresentado ainda um relato da experiência das professoras Célia Rosa e Teresinha Rosa Cruz, que situará este trabalho no contexto da localidade de Brasília, transmitindo a idéia original do ensino da arte na nossa capital. Posteriormente, abordaremos a contextualização histórica da educação geral e sua relação com o ensino de arte, mostrando as principais tendências pedagógicas e algumas formulações metodológicas de teóricos como John Dewey, Victor Lowenfeld e Herbert Read que influenciaram o processo de ensino-aprendizagem da arte.

Buscamos também nortear e apoiar esta dissertação, na sua estrutura metodológica que se fundamenta na investigação dos modos de como se compreende arte na escola, partindo principalmente de algumas idéias aplicadas a partir dos pressupostos definidos pela Proposta Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que se articula entre o fazer artístico, a leitura deste fazer e a contextualização, que pode ser histórica, social, política, comunitária, ecológica e em relação ao meio ambiente imediato e não apenas histórica como se pretendia antes.

1 Conceituação: arte e educação

*“Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra,
para interpretar o mundo, o imaginário, e é conteúdo. Como
conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano”
Ana Mae Barbosa*

Se perguntarmos “o que você entende por arte?” a alguma pessoa que não tenha nenhum conhecimento, ou até mesmo que não tenha um contato mais próximo com o meio artístico, possivelmente, fará ela menção aos grandes clássicos da Renascença, um Michelangelo ou um Leonardo Da Vinci, ou mesmo um artista que tenha visto passar na televisão. Isto ocorrerá porque arte lembra, freqüentemente, esculturas e pinturas famosas, consagradas pelo tempo e e pela história, que são capazes de provocar inúmeros sentimentos.

A palavra Arte tem recebido no decorrer de sua história, inúmeros conceitos de vários estudiosos e de diferentes épocas. Tomamos como base, para os conceitos aqui relatados, três estudiosos: Alfredo Bosi, teórico; Nicola Abbagnano, filósofo, e Maria de Souza Duarte, arte-educadora.

O filósofo Nicola Abbagnano⁴ faz um percurso extenso que vai de Platão até os dias atuais para nos mostrar que a definição de arte é o objeto de construção, ou seja, todo o processo, cercado da razão, na produção de qualquer coisa, distinguindo-se da natureza.

Nos estudos feitos pelo teórico Alfredo Bosi⁵, a palavra latina *ars* é matriz da língua portuguesa *arte*, que está na raiz do verbo *articular*, que significa a união do movimento, que faz surgir a forma da não-forma e da técnica, que é o modo exato de concluir uma tarefa. Já no termo alemão, arte é *kunst*, que compartilha com o inglês *know*, com o latim *cognosco* e finalmente com o grego *gignosco* – sendo igual a: eu conheço –, a raiz *gno*, indica um conceito geral de saber, seja teórico ou prático.

A Arte, como veremos neste estudo, é passível de conhecimento, sendo desta forma sujeita ao processo de ensino-aprendizagem. Este processo se dá quando envolvemos um outro aspecto: o fazer, confirmado pela declaração de Antonio Biancho Filho⁶ quando diz “na medida em que o fazer vai sendo concretizado, vai se desvelando em conhecimento”.

Já a palavra Educação, compreende-se em termos gerais a transmissão e a aprendizagem de técnicas culturais. Estas técnicas eram responsáveis pela satisfação das necessidades básicas de um indivíduo. Neste aspecto, o homem extinguiria se não houvesse a

⁴ABBAGNANO, 2000: 81-82

⁵BOSI, 1985: 14 e 28

⁶BIANCHO FILHO, 1997: 8

transmissão dessas técnicas, que em conjunto, formam a cultura. Quanto à forma que se mantém ou realiza essa transmissão é dado o nome de Educação⁷.

Ainda de acordo com Nicola Abbagnano, a educação se distingue em duas formas essenciais: uma que acontece na sociedade primitiva e a outra, na sociedade civil. A primeira apresenta aspecto sacro, o que, desta forma, a faz imutável, além de ser passada de geração em geração, e mantida pelo grupo social. Por outro lado, a segunda forma da educação, que por pertencer a uma sociedade provida de aparatos tecnológicos, evolui a todo o momento, sendo passível de constantes inovações e transformações. A Educação aqui, não ocorre apenas na transmissão das técnicas, do uso e da produção dos objetos, mas na transmissão das técnicas que vão regular a conduta dos seus indivíduos e seus comportamentos em grupo. Desse modo, a educação não é definida pelo ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo, ou seja, sua formação, o seu amadurecimento.

A arte-educadora Maria Duarte⁸ afirma que a compreensão das relações da arte e da educação deve partir do pressuposto de que a educação é um componente da cultura. Neste sentido, cultura é o conjunto procedente do “fazer” dos homens. Sendo este conjunto acumulável, transmissível e alterado pela educação.

Citando Teresinha Rosa Cruz, Maria Duarte dispõe que⁹:

Se uma das finalidades da educação é tornar os indivíduos capazes de se relacionarem construtiva e sensivelmente com o meio ambiente, através das diversas formas de linguagem [...] de imediato estabelecemos a ligação da arte com a educação, e verificamos que o papel dela, no conjunto dos fins educacionais é o de operar, de forma particular, parte desses fins.

Para que esse indivíduo seja completo no seu processo de aprendizagem do mundo, que alcance realização pessoal, que vença os obstáculos e que tenha seu lugar na sociedade, ele necessita ter conhecimentos que abrangem todas as áreas de sua vida cotidiana. A arte é uma destas áreas do conhecimento, essencial para compreensão a do mundo.

⁷ABBAGNANO, 1982: 305-306

⁸DUARTE, 1983: 22

⁹Ibidem, 23

1.2 Contextualização histórica do ensino da arte

A arte-educadora Ana Mae Barbosa¹⁰, em seus livros, mostra aos arte-educadores a importância de conhecerem o ensino da arte para não cometerem os absurdos que vem ocorrendo ao longo da história no que se refere à prática do ensino da arte no Brasil.

A mesma autora traz um relato fundamental sobre a dependência que temos não apenas nas áreas política, econômica e social, como também no ensino. Tudo o que se realiza em nosso país, há sempre o dedo indicador de um colonizador, seja ele francês, americano ou português. Infelizmente, apesar dos grandes educadores que já tivemos, e outros que ainda que se despontam entre nós, não dispomos de um modelo educacional, que reflita as necessidades locais, que contenha em toda sua extensão, a diversidade cultural, econômica e social existente em nosso país.

A falta de conhecimento tem levado muitos educadores a cometerem um agravante ainda maior, que é o repasse das idéias dominadoras da educação, que chegam sem serem questionadas e que ainda são tidas como naturalmente locais. E, como consequência, temos a falta de identidade e autodepreciação, que nos tornam pessoas dominadas e amedrontadas com a idéia de liberdade¹¹.

1.2.1 Os períodos históricos do ensino da arte do século XVI até o século XIX

O ensino da Arte do primeiro período, que corresponde os anos de 1549 até 1808, desenvolveu-se dentro de um modelo artístico nacional, mas tinha em suas bases, a transformação do Barroco Jesuítico de Portugal. Este ensino era ministrado em oficinas de artesões. Ana Mae¹² escreve que a Arte no Brasil neste período foi o primeiro signo nacional e o primeiro produto cultural brasileiro, o barroco. Apesar de ter partido dos moldes portugueses, foi, com o passar do

¹⁰BARBOSA, 1982: 11

¹¹BARBOSA, 1984: 41

¹²Ibidem, 40

tempo, modificado pela criatividade nativa e pela força popular, adquirindo assim particularidades nacionais próprias.

A autora conclui que no segundo período, que vai do ano de 1808 até 1870, o ensino da arte sofreu nova influência quando chegou ao Brasil em 1816 a Missão Francesa. Esta intervenção causou perplexidade nos artistas brasileiros, quase todos pertencentes às classes populares, e interferiu no processo de formação artística do país, causando ainda preconceitos no ensino da arte que foram consolidados durante todo o século XIX com a acusação de alienação. O Barroco brasileiro deu lugar ao Neoclassicismo, e a concepção popular também foi trocada pela concepção burguesa. Nas escolas predominavam o retrato e a cópia de estampas. Até então, as atividades artísticas não eram incluídas nas escolas secundárias públicas.

Já no terceiro período, correspondente ao final do século XIX, o ensino de arte adquiriu uma valorização por parte dos liberais da época. O ensino do desenho – assim era denominada a Educação Artística, posteriormente, Artes – na educação popular foi inserido no currículo das escolas primárias e secundárias sob influência de Walter Smith, educador inglês de Massachusetts. Para este educador, o ensino do desenho era uma condição prévia para a escrita, já que esta, não passava de um desenho, feito de cor, de sinais associados aos pensamentos que se tinham na mente¹³. O método, porém, criado pelo educador inglês, em 1870, não dava espaço para a ação, para a reflexão, para a experiência ou para a conquista de novos saberes em arte. Sem levar em consideração a cultura nativa, copiavam-se os modelos americanos, belgas ou ingleses. Na época houve inúmeras discussões na Escola de Belas-Artes no Rio de Janeiro, entre as correntes positivistas e as liberais, que culminaram na vitória do liberalismo em 1890, quando ocorreu a reforma republicana denominada de Montenegro.

O desenho nesse período adquiriu uma importância muito grande, tornando-se essencial e obrigatório nas escolas públicas e contou, para isto, com a influência do educador Rui Barbosa, que defendia a idéia de que a redenção econômica no Brasil estaria ligada à capacitação profissional dos seus indivíduos. Suas idéias e seus pareceres tiveram suma importância para o ensino da arte, pois se dedicavam minuciosamente a este.

Rui Barbosa, segundo Ana Mae Barbosa¹⁴, concebia a educação artística como uma das bases mais sólidas para a educação popular, e acreditava que como tinha dado certo nas

¹³BARBOSA, 1978: passim

¹⁴Ibidem: 49

escolas públicas americanas, poderia dar certo aqui também, por esse motivo pretendia implantá-lo na escola secundária.

Alguns de seus princípios metodológicos influenciaram o ensino da arte até as primeiras décadas do século XX, e destes princípios temos que¹⁵:

- o professor não deveria jamais interferir no desenho do aluno;
- o ensino do desenho deveria ser baseado nas formas geométricas através do traçado livre;
- a orientação do ensino do desenho partiria no sentido da estilização das formas, sendo 1º - às formas convencionais, que eram regulares e precederiam as irregulares, e, 2º - às formas naturais, que seriam reduzidas primeiramente às formas geométricas;
- para os desenhos de reprodução de modelos de memória ou citados, era necessária a utilização do tratado dos vários sinais, que deveria ser composto por linhas traçadas a olho pelo próprio aluno, que mais tarde poderia ser substituída por pontos;
- era feito antes do desenho por modelo, um estudo completo do objeto;
- o tempo era fixado para a realização do desenho a fim de vencer a inércia;
- o desenho inventado deveria perceber a composição dos elementos já assimilados;
- e por último, o desenho deveria ser utilizado para auxiliar outras matérias, que a princípio era o desenho linear, na matéria de Geografia que auxiliava a leitura dos mapas, e mais tarde, além deste, foi introduzido o desenho de objetos com domínio da Geometria, da perspectiva linear, e desenho de modelos neoclássicos.

Porém, como a dualidade sempre existiu na educação, não foi diferente nesta época, como pudemos observar através da leitura de vários estudos que mostraram que o ensino do desenho era diferenciado para as duas classes sociais existentes. Para os filhos das classes médias e médio-altas, o ensino do desenho era ministrado com a finalidade de reconhecerem e

¹⁵BIANCHO FILHO, 1997: 12

não comprarem trabalhos falsificados. Já para os filhos das classes baixas, dos operários, o ensino era ministrado com o objetivo de aprenderem um ofício e ingressarem nos trabalhos das fábricas.

1.2.2 Mudanças marcantes no ensino da arte durante o século XX

Logo no início do século aconteceram as realizações das idéias propostas no período anterior, conhecidos como liberal e positivista. O ensino da arte continuava, baseado no desenho, conforme se lê um fragmento da lei, denominada de Código Eptácio Pessoa, de 1901, extraído da obra de Ana Mae¹⁶, “todo ensino, tendo por fim educar no aluno o lance de vista rápido e seguro e desenvolver nele o sentimento das formas e proporções, deverá ter por base a morfologia geométrica”.

Os alunos continuavam sem liberdade para mostrar suas interpretações individuais nas produções do desenho, que continuava fundamentado na cópia de modelos naturais, ou em relevo, tendo como objetivo uma representação quase real dos mesmos.

No período de 1914 a 1927, aconteceram as primeiras análises sobre as características da expressão infantil através do desenho. Em São Paulo, por intermédio do professor Ugo Pizzoli, catedrático da Universidade de Modena, na Itália, e diretor da Escola Normal daquela cidade, aconteceram vários cursos com o objetivo de capacitação dos professores para compreenderem o desenho infantil como instrumento de investigação de seus processos mentais (inteligência e tipologia psicológica). Conforme Ana Mae¹⁷, estes estudos trouxeram aos brasileiros a conscientização da necessidade dos questionamentos científicos sobre a natureza da criança, e a percepção de que ela não era um adulto em pequenas dimensões, mas um ser com particularidades próprias. Porém, com a reforma educacional Carlos Maximiliano, de 1915, que vigorou até 1925, as aulas de desenho começaram a entrar no processo de desvalorização por “nunca reprovar” os alunos. E os professores destas aulas também ficaram desprestigiados a ponto de serem excluídos da Congregação.

Entretanto, o reconhecimento da legitimidade estética da arte infantil só veio com a incorporação das correntes expressionistas, dadaístas e futuristas na cultura do Brasil por meio

¹⁶BARBOSA, 1978: 79

¹⁷Ibidem, 102

do evento da Semana de Arte Moderna de 1922, ocorrida em São Paulo. Representante fundamental e propulsor do modernismo, Mário de Andrade (1823–1945), que foi poeta, folclorista e crítico de arte, entre outros, investigou profundamente o processo espontaneísta presente na arte das crianças enquanto esteve à frente do Departamento de Cultura de São Paulo, na ocasião criou ainda parques e bibliotecas infantis.

Mário de Andrade, tendo sido influenciado pelas leituras de Luquet, fazia comparações entre a arte infantil e a primitiva de acordo com uma concepção evolucionista. Além do interesse iconográfico pela produção infantil, ele propôs o estudo da arte da criança na Universidade do Distrito Federal, incluindo exemplos no curso de história da arte que ministrou na instituição entre os anos 1935 a 1948¹⁸.

Já a pintora Anita Malfatti (1878–1935) dirigiu cursos na Escola Americana e em seu ateliê, introduzindo novos métodos no ensino da arte com forte influência de Homer Boss, com quem havia estudado. Nessa época, o ensino de arte sofreu também a influência de John Dewey, educador norte-americano, que maior atenção será dada posteriormente.

Na década de 50, após uma considerável perda no interesse pela arte-educação em fins dos anos 40, acontecia uma reviravolta. Uma supervalorização da arte como processo de espontaneidade e criatividade, e ainda sua inserção na educação como atividade extracurricular e até mesmo extra-escolar. No ensino da arte, são percebidas as influências de Herbert Read e Viktor Lowenfeld e neste momento histórico são criadas também as escolinhas de arte. Enquanto isso, nas escolas secundárias, através do programa de desenho de Lúcio Costa, tem-se as primeiras influências da Bauhaus.

Ana Mae Barbosa¹⁹ apresenta a importância de compreendermos a dinâmica dos fatos ocorridos entre final dos anos 50 e início dos 60, pois as tendências mais vivas de hoje tiveram sua origem neste curto período ou no seu breve renascimento, ocorrido no ano de 1968. De acordo com a arte-educadora, a educação deu um passo importante para sua emancipação, e isto ocorrera por causa da abertura política, social e econômica, pela qual a sociedade brasileira estava passando. Enquanto sucediam mudanças na política e na economia do país, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, versava novidades sociais e filosóficas para o desenvolvimento do país. Vários movimentos de valorização da cultura popular nas áreas da

¹⁸BARBOSA, 1982: 17

¹⁹Ibidem, 1982: passim

literatura, do cinema, do teatro e da arquitetura, se espalhavam por toda nação. Em 1961 era decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que havia sido exigida desde o início da República.

Neste período foi criada também a Universidade de Brasília, a primeira universidade moderna do Brasil que mereceu destaque na história cultural pelo exemplo no modelo humanista do ensino superior, concebido por Jarret e Paul Nash.

A arte-educação ocupou um espaço importante na universidade, onde foi criada uma escola de arte para crianças e adolescentes, que envolveu em sua organização o trabalho de vários especialistas de diferentes áreas, como arte-educadores, psicólogos, artistas, arquitetos, químicos dentre outros. Destacando-se o arquiteto Alcides da Rocha Miranda, que, na época, pertencia ao Instituto Central de Artes – ICA.²⁰ Este convidou a arte-educadora Ana Mae para pôr em prática a arte-educação no ICA. O que se pretendia naquele momento era pesquisar e estudar a educação através da arte-educação, por meio de uma reflexão da idéia “educação através da arte”. Só que este, assim como outros projetos dentro da universidade, não tiveram continuidade por causa dos conflitos sócio-políticos que sucederam com o golpe militar de 1965, quando 230 professores se autodemitiram de seus cargos em um ato de protesto. Daí a ruptura no processo de emancipação da educação brasileira, pois a partir de então, o governo militar assumiu afastando-se da ideologia dos projetos anteriores e instalando um modelo tecnocrático na educação.

1.2.3 Influências que marcaram o ensino da arte

O ensino da arte no Brasil, conforme pudemos verificar nos livros da arte-educadora Ana Mae Barbosa, foi marcado por muitas influências estrangeiras. Foram estudiosos como Victor Lowenfeld, John Dewey e Herbert Read, que ao longo de suas vidas buscaram sistematizar um ensino voltado para as necessidades do aluno.

²⁰ sobre a história acessar o sítio www.ida.unb.br

Em suas teorias, procuraram compreender o processo criativo e o universo de interesses dos alunos. Para eles, a arte desempenha um papel de vital importância na educação dos aprendizes desde tenra idade, principalmente por lhes proporcionar parte de si próprios: como pensar, como sentir e como ver, desenvolvendo no aluno a capacidade para ele próprio ser apto a procurar e descobrir respostas, ao invés de esperar que a escola as ofereça juntamente com a instrução.

Iniciamos a investigação a partir de John Dewey (1859-1952), filósofo e educador norte-americano, que apresentou posições contraditórias acerca do ensino da arte. De um lado, naturalista, como se pode observar em seu livro *Experience and nature*, e de outro, pragmatista em *Art as experience*, um de seus últimos livros, publicado aos 75 anos. De acordo com Ana Mae, Dewey apresentou três fases de desenvolvimento em suas idéias relativas ao ensino de arte. Na primeira, ele aceita uma abordagem naturalista, juntando imaginação e observação da natureza. Ele via a arte como representação da natureza, do mundo ao redor, da “realidade”, daí o motivo pelo qual favoreceu o desenho de observação como a melhor maneira para desenvolver a capacidade de ver e representar.

Enquanto que na segunda, Dewey, que era contrário aos conceitos modernistas de expressão, constrói a teoria da arte como experiência, afirmando que o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, apesar de estar voltado para a experiência. E o objetivo da educação para ele, era o de dar suporte ao educando para que este resolvesse por ele mesmo os problemas, ou seja, o educando deveria ser capaz de aprender através, da experiência, a fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que ele fazia às coisas e aquilo que em consequência essas coisas fariam a ele, gozar ou sofrer²¹. A partir desta teoria, John Dewey apresentou então a arte como experiência, onde afirmou que a relação entre o fazer e o apreciar tornava-nos capacitados para a compreender a relação da arte enquanto produção e percepção, e a apreciação enquanto gozo, mantinham uma relação uma com a outra.

Dewey, por conseguinte, enfatizou em seus escritos o princípio da função educativa da experiência. Centrou-se mais no aluno que se encontra em crescimento ativo e progressivo do que no conteúdo e no professor. Demonstrou assim que para uma educação ser mais democrática, precisa enfatizar uma pedagogia mais objetiva, direta, eficiente e sobretudo experimental.

²¹DEWEY, 1959: 153

A segunda influência que o ensino da arte no Brasil recebeu foi de Victor Lowenfeld (1903-1960), austríaco, filósofo e educador que imigrou da Europa para os Estados Unidos em 1939, depois de ter trabalhado em Viena, Áustria, com crianças cegas. Juntamente com W. Lambert Brittain, e influenciado pelas teorias freudianas, escreveu, em 1947, o livro *Creative and mental growth*, que traduzido para o português em 1977 recebeu o título de *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Lowenfeld afirmou que, para o conhecimento ser adquirido de forma abrangente, a criança precisaria passar por várias experiências, por exemplo, para ela não bastava apenas aprender a ler e escrever a palavra *coelho*, antes era necessário sentir o animal, conhecer seus hábitos, seu habitat, ver como se comportava em diversas situações. Para ele, a Educação Artística não deveria ser ministrada dentro de padrões pré-determinados e convencionais, era preciso proporcionar ao estudante o conhecimento de tudo à sua volta, com o objetivo de despertar-lhe a curiosidade de analisar situações, “descobrir novos aspectos, fazer perguntas, arrancar respostas, estabelecer novas relações, reestruturar fatos, apoderar-se, ao influxo do capricho da realidade e manipulá-la”²².

A arte tem um significado muito importante para a educação a partir do momento que se tem valores significativos dentro de um programa de arte, que atuam como base para o desenvolvimento de uma nova estrutura no sistema educacional. Durante o processo de aprendizagem são envolvidos, além da capacidade intelectual, fatores sociais, emocionais, perceptuais, físicos e psicológicos. Desta forma, o processo é bastante complexo, não havendo especificamente um método que se possa considerar o melhor.

O autor dizia que a maneira de desenvolver a capacidade criadora de uma criança seria proporcionando oportunidade de criar com os conhecimentos que ela possui no momento. É de suma importância a interação do homem através dos sentidos com o meio para que haja um desenvolvimento completo do ser, como afirma Lowenfeld²³:

A educação artística, como parte essencial do processo educativo, pode significar muito a diferença entre um indivíduo criador e flexível e um outro que não tenha capacidade para aplicar o que aprendeu, carente de recursos íntimos e com o estabelecimento de relações com seu meio.

O significado da arte para uma criança não é o mesmo que para um adulto. O adulto a vê como quadros pendurados nas paredes, modelos posando nu, exposições em museus;

²²LOWENFELD, 1977: 9

²³Ibidem, 1977: 18

enquanto que a criança a olha como algo diferente, constituindo-a como um meio de expressão. Lowenfeld afirmou então, que a arte para a criança deveria ser um verdadeiro meio de auto-expressão. Entretanto, essa auto-expressão não poderia ser medida conforme os padrões estabelecidos pelo mundo adulto, de beleza e estética. O que deveria ser considerado é o processo da criança – o seu pensamento, os seus sentimentos e suas percepções. O método empregado por Lowenfeld, juntamente com Brittain, é o da auto-expressão e o da criatividade, com a utilização dos cinco sentidos, que para eles, são as nossas únicas vias de aprendizagem. E a disciplina de arte é a única que se concentra no desenvolvimento de experiências sensoriais.

O processo da auto-expressão proporcionaria o desenvolvimento do eu como importante ingrediente da experiência, e da confiança em si mesmo, o que fornece a base para níveis mais avançados da arte. Segundo a teoria de Lowenfeld²⁴, alunos levados a imitarem a expressão de outros, se tornariam dependentes no raciocínio e subordinariam suas idéias e expressões às dos outros e se apoiariam nos pais, nos professores ou nos colegas para receberem orientação.

Assim, o mesmo estudioso tratou a arte como caminho para o progresso da consciência estética e criadora dos indivíduos, e ainda desenvolveu pesquisas sobre criatividade na *Pennsylvania State University* nos Estados Unidos.

Por último, temos a influência de Herbert Read (1893-1968), filósofo inglês, admirador e estudioso de Carl Gustav Jung, dedicou a análise de expressões artísticas de crianças e adolescentes, procurando mostrar a presença dos arquétipos e símbolos nessas expressões infantis analisados por Jung.

Read acreditava que havia dois princípios que deveriam determinar os objetivos da educação, o primeiro, educar com referência às coisas, e o segundo, educar para unir e não para dividir. Educação com referência às coisas, seria uma educação, onde as crianças teriam o controle e a manipulação dos fatos através dos sentidos, dos membros e dos músculos, e não somente através da faculdade de abstração. E educar para unir e não para dividir, o autor afirmava que o ensino muitas vezes promove a separação, principalmente quando oferecemos as disciplinas todas divididas, e nas aulas de arte, quando o professor é indiferente ante um trabalho feito pela criança, conforme nos coloca o próprio Herbert Read²⁵, “separamos a inteligência da

²⁴LOWENFELD, 1977: 30

²⁵READ, 1986: 47

sensibilidade de nossos alunos, criamos pessoas divididas em muitos pedaços, e então descobrimos que não temos unidade social”.

Assegura ainda o autor, que a arte é um instrumento de educação e não apenas mais uma disciplina a ensinar. Ele acreditava que as crianças possuem uma arte que é exclusivamente delas, ou seja, são detentoras de uma forma de se expressar através das imagens visuais e plásticas, que estão de acordo com o seu desenvolvimento mental, e esta linguagem pictórica é algo que existe por seus próprios méritos e não deve ser julgada pelos padrões adultos, mas incentivada e amadurecida. A arte para o autor é o passaporte que todo indivíduo tem, desde sua infância, para a liberdade, para a fruição plena de todos os seus talentos, para a sua felicidade verdadeira e estável na vida adulta.

Em seu livro *A educação pela arte*, fala da importância da livre expressão, da espontaneidade, e da inspiração como mecanismos que a criança utiliza desde seu nascimento para se expressar. E, o bom professor de arte, sempre levará seus alunos e seus desenhos completamente a sério, pois eles precisam, especialmente quando se aproximam da autoconsciência, da autoridade de um adulto para convencê-los de que sua arte é válida. A arte continua permanente e indestrutível, acumulativa, mas sempre livre, ativa e expansiva. Herbert Read acreditava que a expressão espontânea é inerente à vida.

1.2.4 O movimento Escolinha de Arte

O movimento Escolinha de Arte surgiu a partir de dois fatos, o primeiro, uma exposição de desenhos e pinturas de crianças inglesas em 1941, na qual esteve Augusto Rodrigues. Este pintor, desenhista, caricaturista e jornalista pernambucano, foi impactado por esta exposição, e isto o levou, juntamente com um grupo de artistas e educadores, a idealizarem uma escola diferente, onde as crianças teriam a liberdade legítima na criação de seus desenhos, e o segundo, foi o marco decisivo na criação deste movimento, à recusa feita aos desenhos de crianças brasileiras em uma exposição realizada em Milão no ano de 1948.

Ao movimento deram o nome de Escolinha de Arte. Sua data de fundação não é algo definido, pois não foi um projeto riscado em um papel, nasceu como uma prática viva,

resultado da inquietação de Augusto Rodrigues e de seu grupo. Para efeitos de comemoração do nascimento da Escolinha, foi fixada a data de 8 de julho de 1948. E o local escolhido para seu início foi o corredor da Biblioteca Castro Alves, no Rio de Janeiro.

A Escolinha de Arte nasceu da idéia da livre-expressão, originada no expressionismo que dominava o pós-guerra, e tinha muitos objetivos, dentre eles, a valorização da criança, a preservação da espontaneidade infantil, e a estimulação da auto-expressão baseadas nas concepções de Herbert Read. Procurava-se trabalhar de forma diferente da que era ministrada na escola comum. Na Escolinha as crianças podiam liberar seus impulsos criadores, e eram oferecidas a elas situações novas, como a escolha do próprio material, cabendo assim ao professor, não a obrigação de ensinar o que deveriam fazer, obrigando-as a concluírem trabalhos e seguirem técnicas, mas proporcionar aos alunos um espaço propício ao seu crescimento.

Em 1950, a Escolinha de Arte já tinha incluído em seu campo de trabalho as atividades de desenho, teatro de fantoches e de máscaras, pintura, pequenas plásticas, jornal escolar, recortes, gravuras em linóleo e em chapas de cobre, tecelagem, iniciação musical e bandinha rítmica, além de excursões. Realizou inúmeras exposições tanto no Brasil como no exterior.

O movimento cresceu e não foi mais possível mantê-lo apenas no Rio de Janeiro. Em 1953, a professora Noêmia Varela convidou Augusto Rodrigues para dar um curso em Recife. Deste evento nasceu a Escolinha de Arte do Recife, que se tornou um dos centros mais importantes na difusão da filosofia da escolinha e do movimento arte-educação no Brasil²⁶. Posteriormente surgiram as Escolinhas de Arte de Bagé, de Santa Maria, de Alagoas, de João Pessoa, de Cachoeiro do Itapemirim, e outras que se espalharam pelo Brasil. Algumas sofreram transformações, outras sucumbiram às crises, enquanto outras sobreviveram.

As Escolinhas de Arte tinham ainda como objetivo a formação de arte-educadores. O curso Intensivo de Arte e Educação, oferecido por estas instituições entre os anos de 1961 a 1971, era o único existente no Brasil para especializar os professores de Arte. Depois da Lei 5692/71, esta especialização passou a ser ministrada oficialmente em outras escolas com a criação dos cursos de Educação Artística. A Escolinha de Arte foi considerada por Ana Mae como sendo a mais importante e capacitada instituição de Arte-Educação no Brasil²⁷.

²⁶INEP, 1980: 61

²⁷Ibidem, 1980: 117

1.3 O ensino de arte nas décadas de 70, 80 e 90

Na década de 70, através da Lei 5692/71, ficava estabelecida a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas públicas, que era designado pelo termo Educação Artística. Inserida no currículo escolar, a disciplina era ministrada através de atividades que enfocavam o processo criativo e expressivo dos discentes, enfatizando o domínio de técnicas por meio de práticas que se distanciavam dos princípios orientadores do ensino, voltado para a cognição da arte. Com essas características, como afirmam Fusari & Ferraz²⁸, o ensino de arte no currículo transitou de forma prejudicial de um contexto cultural humanístico e científico, predominante nos períodos anteriores, para um contexto onde se valorizou a tecnicidade e a profissionalização.

Com a obrigatoriedade da inclusão, foi notória a falta de preparo dos professores, que se viram sem os requisitos propostos pela lei. O que ocorreu conseqüentemente foi uma corrida em busca de formação e de orientação. Muitos recorreram às Escolinhas de Arte que até então, eram os únicos estabelecimentos onde eram ministrados cursos em arte-educação.

Somente dois anos após a implantação da Lei que o governo federal criou cursos universitários para a formação de arte-educadores – licenciatura em Educação Artística. Na visão analítica de Ana Mae²⁹ estes cursos tiveram muitas falhas, e uma delas foi a falta de preocupação com uma teoria da arte-educação no currículo. Havia apenas uma disciplina que se relacionava com o tema, intitulada “Prática de Ensino de Educação Artística”. Nas aulas dessa disciplina, os professores se limitavam a levar os alunos à observação de classes de arte em escolas de 1º grau.

Os cursos de licenciatura em Educação Artística visavam à formação em dois anos de professores, que seriam “capazes” de ministrar aulas de música, artes visuais e artes cênicas no ensino de 1º grau. Uma visão deturpada do princípio de interdisciplinaridade que recebeu o nome entre os arte-educadores de “polivalência”. Neste processo, os alunos foram desestimulados ao processo de reflexão em torno das diferenças e similaridades entre linguagens e conteúdos, sendo ainda impedidos de fazerem conexões e relacionamentos diversificados e pessoais.

Em Brasília, nas escolas Parque, como citado na dissertação de Mestrado do arte-educador Antonio Biancho Filho³⁰, os alunos tinham aulas de Educação Física e Educação

²⁸FUSARI & FERRAZ, 1993: 16

²⁹BARBOSA, 1984: 17

³⁰BIANCHO FILHO, 1997: 21

Artística, não havia a orientação de polivalência. As aulas de Artes Plásticas, Artes Cênicas e Educação Musical eram ministradas por professores com habilitação específica nessas áreas, e quando tinham projetos, havia a possibilidade de interdisciplinaridade. O mesmo não ocorria nas outras escolas espalhadas pelas regiões administrativas do Distrito Federal.

Ana Mae Barbosa³¹, no livro intitulado *Arte-Educação: conflitos e acertos*, afirmou que nesta época surgiram ainda cursos de pós-graduação, em sua maioria particulares, que se mostraram ineficazes para a melhoria do ensino de arte porque não incentivavam a pesquisa de campo nem a investigação teórica.

Nos anos 80, uma década após a obrigatoriedade do ensino de arte no currículo escolar, foi observado que muitos erros continuaram, além de novos que surgiram. No entanto, os professores se negaram a permanecer com a polivalência, e alguns tentaram um trabalho aprofundado na prática de uma das artes, sem compartimentar, buscando integrar os conhecimentos das outras linguagens numa organização integradora.

Foi citado, em pesquisas realizadas por arte-educadoras como Ana Mae, Heloísa Ferraz e Idméa Siqueira, que os professores tinham como objetivo principal de seu ensino, o desenvolvimento da criatividade que estava por sua vez definida como autoliberação e organização. As fontes utilizadas por estes professores eram os livros didáticos. O que era uma grande contradição visto que, se a intenção era desenvolver a criatividade, como poderiam realizar se os livros didáticos para arte-educação eram apenas um modelo moderno dos que eram utilizados no ensino do desenho geométrico nos anos 40 e 50?

Nessas aulas de arte predominavam ainda o desenho geométrico, o *laissez faire*, assuntos banais, folhas para colorir com temas relacionados a datas comemorativas, variedades de técnicas e desenho de observação, ou seja, a teoria que eles afirmavam que seguiam era completamente desvinculada de suas práticas em sala de aula.

Até o fim dos anos 80 os professores continuavam sem cursos de mestrado e doutorado em arte-educação. Surgiram algumas associações de arte-educadores e também aconteceram alguns eventos que lutaram por uma recuperação da educação através da arte. O artigo de Vincent Lanier, *Returning Art to Art Education*, traduzido e publicado na revista *Arte* em 1984, causou grande surpresa entre os professores de arte, juntamente com o livro *A socialização da arte*, de Nestor Canclini.

³¹BARBOSA, 1984: 23

Novamente, a disciplina Arte foi palco de controvérsia, desta vez em discussão na pauta da Câmara e do Senado da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1988, onde três projetos a rejeitavam e a eliminavam do currículo das escolas de 1º e 2º graus. Apenas um projeto visava sua obrigatoriedade.

Consoante a Ana Mae Barbosa³², a década de 80 foi identificada como a da crítica da educação imposta pela ditadura militar e da pesquisa por soluções, que não foram implementadas porque a preocupação primeira era a campanha por uma nova Constituição. Mas, apesar de todas essas dificuldades expostas, os professores de arte perceberam a urgência de discussões e análises mais extensas sobre essas questões e a necessidade de resolvê-las, surgiram então, as associações de arte-educadores que se formaram em vários estados do país. Fusari & Ferraz³³ colocam que dentre estas, a primeira foi a Associação de Arte-Educadores do estado de São Paulo – Aesp, fundada em 1982, e seguida por organizações em outros estados, que culminou com a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil – Faeb, em 1987.

A década de 90 foi marcada com novas discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que foi estabelecida sob o nº 9394/96, e os novos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que foram discutidos por comissões de especialistas de todas as áreas do conhecimento, nomeados pelas Secretarias Estaduais de Educação, do Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Na LDB daquele ano encontra-se reforçada a necessidade de proporcionar a todos a formação básica comum, o que presume a articulação de uma associação de diretrizes capaz de direcionar os currículos e seus conteúdos mínimos. Para a realização de tal objetivo, a nova LDB assegura a organização curricular, concedendo a flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desta forma, o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), que deverá ser completada na prática pela diversidade de cada sistema de ensino e escola.

Consta na parte introdutória dos PCNs³⁴, do volume 1, que o currículo para o ensino fundamental e médio, deve, obrigatoriamente, oferecer oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural, e da realidade social e política. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da arte e da educação física, necessariamente integradas à proposta pedagógica.

³²BARBOSA, 2002: 13

³³FUSARI & FERRAZ, 1993: 39

³⁴PCNs, 2001: 16

Já no volume 6 dos PCNs³⁵, art. 26, parágrafo 2º, referente à Arte, encontramos a seguinte afirmação:

Com a lei n. 9394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: o ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Além disso, o texto do mesmo volume, mostra que dentre as várias propostas difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que trabalham a arte dentro da Proposta Triangular sistematizada por Ana Mae, integrando o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica.

1.3.1 A Proposta Triangular

A Proposta Triangular foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP entre 1987 e 1993, por Ana Mae Barbosa, renomada arte-educadora e profunda conhecedora e estudiosa do ensino de arte no Brasil. Conforme a própria autora, Proposta Triangular era uma abordagem de uma ação reconstrutora pós-moderna que se formou dentro do MAC/USP, e como ainda não tinha nome, foi nomeada pelos professores de Metodologia Triangular, que de acordo com sua sistematizadora, foi uma designação infeliz, pois metodologia cada professor tem a sua.

Esta expressão foi usada pela própria Ana Mae em seu livro *A imagem no ensino da arte*, no entanto, foi substituída por Proposta Triangular. Esta deriva de uma dupla triangulação: a primeira, de natureza epistemológica por indicar os componentes do ensino-aprendizagem em três ações – criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda está na própria formação da sistematização da proposta, que se originou a partir de três influências, de três abordagens epistemológicas que são: as *Escuelas al Aire Libre*, Mexicanas, o *Critical Studies*, inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE – *Disciplined Based Art Education*, americano.

³⁵PCNs, 2001: 30

A primeira influência que Ana Mae teve contato foi com a *Escuelas al Aire Libre* que eram incentivadas por José Vasconcelos. Estas escolas inter-relacionavam arte como expressão e como cultura na execução ensino-aprendizagem, com o objetivo de recuperar os padrões de arte e artesanato, a constituição de uma gramática visual, o refinamento da produção artística, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual mexicanos.

Já a segunda influência veio de um curso realizado no Rio de Janeiro por Tom Hudson, um professor do País de Gales, na Grã-Bretanha, onde teve contato com outra vertente de ensino incorporadora da idéia de arte como expressão e como cultura.

E por fim, as leituras sobre o movimento de apreciação estética, surgido nos Estados Unidos nos anos 60, e o contato com os fundadores do *Disciplined Based Art Education*.

Para o terceiro componente da triangulação – leitura da obra de arte, Ana Mae, foi influenciada pelo movimento de crítica literária e ensino da literatura americana *Reader Response*. Este movimento não despreza nem prioriza os elementos formais, valoriza o objeto sem cultuá-lo, exalta a cognição levando em conta a importância do emocional na compreensão da obra de arte.

A Proposta Triangular foi testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, e entre os anos 1989 a 1992 nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, no primeiro, leitura de obras originais e no segundo, leitura de reproduções de obras de arte e visitas ao museu.

Em 1989, foi experimentada com a utilização de vídeo para a leitura da obra de arte pela Fundação IOCHPE, sendo coordenada por Analice Dutra Pillar e Denise Vieira.

De acordo com as arte-educadoras Analice Dutra Pillar e Denise Vieira³⁶, a Proposta Triangular propõe:

Fazer artístico: a produção de arte vista como interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica. Para Ana Mae Barbosa, esta produção faz a criança pensar inteligentemente sobre a criação de imagens visuais, pois desenvolve o pensamento / linguagem presentacional³⁷.

Leitura de imagens: desenvolve a habilidade de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no

³⁶, BARBOSA, 2002: 34

³⁷Ibidem, 8-10

todo do trabalho. Esta leitura é essencial, pois através dela estamos preparando os alunos para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, ainda das imagens em movimento, presente tanto no cinema quanto na televisão³⁸.

Contextualização: não de maneira linear, mas contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Ana Mae defende a importância de se conhecer o estilo, a forma de expressão, as características sociais e psicológicas da época, mas isto não pode ser o alvo principal do professor, já que cada geração tem o direito de olhar e interpretar a história de maneira própria³⁹. Esta contextualização pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc; associando-se o pensamento não a uma disciplina somente, mas numa imensidão de saberes disciplinares ou não.

A Proposta Triangular é uma abordagem de ensino que visa uma educação voltada para a criticidade da cognição concebida pelo aluno, com a orientação do professor a respeito da visualidade. E, segundo Ana Mae, cada professor deve construir seu método para atingir as três vertentes apresentadas na Proposta, o importante é que se cultive o “ver-depois-de-olhar”, que se desperte a visão feita interrogação.

Não importa por onde o arte-educador inicie seu trabalho, partindo do “ler-fazer-contextualizar” o essencial é que se saiba qual o seu papel na formação de cidadãos conhecedores do mundo, da vida, e de todo contexto social e cultural que o circunda, pois a arte é um instrumento eficaz para o progresso da sensibilidade e do ser humano como um todo.

Para se formar o apreciador de arte é necessário a contribuição da história e teoria da arte que esclareça a leitura e finalize com a prática problematizadora.

³⁸BARBOSA, 2002: 8-10.

³⁹Ibidem, 2002: 37

1.4 Experiências de Brasília em Arte-Educação na visão das professoras Célia Rosa e Teresinha Rosa Cruz

Como suporte ao desenvolvimento desta pesquisa, contou-se aqui com a experiência de duas arte-educadoras que vieram para Brasília, Célia Rosa e Teresinha Rosa Cruz. O relato de ambas é extremamente valioso, e em nenhum momento pode ser deixado de lado.

O primeiro deles é de Célia Rosa, obtido em outubro de 2004, durante entrevista. A arte-educadora Célia Rosa é mineira, fez o curso Normal no Sul de Minas Gerais e veio para Brasília trabalhar. Aqui estando cursou Letras, e antes mesmo da conclusão do curso, ingressou na Fundação Educacional, hoje Secretaria de Estado de Educação, como alfabetizadora de crianças. Com a vigência da Lei 5692/71, a diretora da escola onde trabalhava, viu em Célia Rosa, uma vocação para as artes, o motivo pelo qual a inscreveu no curso de treinamento para professores de arte, que até então não havia nem professores, nem cursos de licenciatura na área. Os cursos existentes à época eram os de Belas-Artes, que tinham por finalidade formar o artista plástico, e um outro de teatro e de música. O curso foi ministrado pela professora Lúcia Valentim, e ao término deste, Célia foi chamada imediatamente para ministrar artes nas séries iniciais.

Nesta época foi notória a necessidade de estruturar o ensino de arte em Brasília. Os professores perceberam a importância deste na formação do estudante, do ser humano, do cidadão que aqui residia. Surge então, a associação de arte-educadores através da iniciativa de Lúcia Valentim. Em 1986, acontece um encontro na Universidade de Brasília intitulado “Ensino com o Ensino de arte”, onde foi decidido que estava na hora de fundar a associação. No ano seguinte, foi fundada a Federação de Arte-educadores de Brasília, esta federação já existia em São Paulo, Rio Grande do Sul e no nordeste – ANARTE, que foi fundada por Laísa Berne.

Para Célia Rosa, essas associações, apesar de não funcionarem bem, possuem, como objetivo primordial, a defesa do ensino de arte como disciplina importante na formação do brasileiro. Elas também promovem, através de parcerias com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, Secretaria de Cultura e Sindicato de Professores – Sinpro, cursos, seminários, encontros e congressos para que haja a formação continuada dos professores de arte.

A arte-educadora afirma que o professor de arte é um pouco diferente dos demais, ele não pode entender apenas da metodologia e da história da arte, deve ir além, precisa saber fazer arte, precisa de conhecimento histórico, a teoria e a prática, ou seja, ensinar a história da arte e a teoria através da prática, que é mais importante, daí é que surge no aluno o prazer em se envolver com a arte.

Do ponto de vista de Célia Rosa, as reformas que ocorridas na educação melhoraram e ao mesmo tempo travaram um pouco o ensino de arte. A partir do momento que a arte foi considerada uma disciplina, passou a ter mais valor, o aluno passou a ter notas, pois havia conteúdo programático para seguir. Antes dessas reformas, o professor podia ensinar o que quisesse, pois a escola não dava nenhum valor, achavam que aulas de arte serviam para proporcionar prazer, e que como consistia em brincadeiras, os alunos não tinham notas, apenas conceitos, que por sua vez eram muito subjetivos, não havia parâmetros a serem seguidos, eram passados de acordo com a simpatia do professor com o aluno.

Avaliava-se mais o comportamento do que a produção do discente. Neste aspecto houve melhoras, porém, quanto ao fato de oferecer opções aos alunos, não houve progresso. Muitas escolas não ofereciam todas as áreas de Arte, ocasionando que se numa determinada escola o aluno só tinha professor de Artes Plásticas, então ele só teria aulas de artes visuais, mesmo que este aluno tivesse vocação para as artes cênicas, danças ou música.

Quando Célia Rosa começou a trabalhar, o ensino era voltado tão somente para o fazer artístico, porém, antes de sua aposentadoria ministrou a arte como uma disciplina com conteúdo, teoria e prática. Os alunos gostaram muito da mudança, pois o trabalho era feito através de projetos, desta forma, eles sabiam que, o que seria trabalhado naquele dia teria uma continuidade no outro. Na aula seguinte, sempre traziam novas idéias, que às vezes tinham visto na TV ou em algum livro, ou mesmo ouvido em uma conversa, modificando quase sempre o planejamento que a professora tinha trazido para a aula. Não que o projeto ficasse incompleto, mas tomava outros rumos de acordo com as idéias dos alunos. Estes passaram a compreender que a arte era significativa, era uma aula que tinham que pensar, raciocinar e trabalhar. E quando viam o resultado de seus trabalhos, ficavam muito orgulhosos de si mesmos.

Célia Rosa sustenta a opinião de que ocorre atualmente um problema no ensino médio, que em função do sistema de seleção para ingresso na universidade, o PAS – Programa de Avaliação Seriado, os conteúdos, juntamente com o pouco tempo de aula, os professores estão

trabalhando apenas com a história da arte, perdendo muito. O professor deixa de ministrar aulas voltadas para o fazer artístico, enfatizando apenas a história da arte, quando poderia perfeitamente estar fazendo este trabalho aliado ao fazer artístico, que daí, o aluno não esqueceria nunca e a arte não seria mais um conteúdo a ser aprendido, seria algo para marcar toda a sua vida.

O segundo relato é de Teresinha Rosa Cruz, obtido em novembro de 2004. Rosa Cruz também é uma arte-educadora, e mudou-se para Brasília em 1964, por consequência da transferência de seu esposo, quando este veio remanejado de seu serviço em Belo Horizonte. Ela estudou na escola Normal daquela cidade, e na época o ensino de arte era baseado na cópia. Mais tarde, ela participou de um curso de 2º grau que envolvia música e desenho. Teresinha Rosa Cruz já era professora, mas sem experiência no 2º grau, e aqui chegando ingressou no quadro de funcionários da UnB em uma época em que não havia concursos e as pessoas entravam nos empregos públicos através de currículos, e foi trabalhar no Centro Integrado de Ensino Médio – CIEM.

Teresina Rosa Cruz, diz que o ensino de arte na nova capital era moderno, porque as pessoas que vieram trabalhar, eram da Escolinha de Arte. O movimento das Escolinhas de Arte no Brasil, que já tinham em quase todos os estados os seus núcleos, trouxe reconhecimento e mudanças no ensino de arte, que passou a se basear nos princípios da liberdade, da criação espontânea e da livre-expressão.

A livre-expressão durou muito tempo, o que resultou para a arte-educadora, na obrigatoriedade da Educação Artística nos 1º e 2º graus. E isto foi muito bom na opinião dela, pois movimentou o Brasil. A arte-educadora relata em seu livro *Uma experiência de educação interrompida – CIEM/UnB (1964-1971)*, toda a trajetória de um ensino de arte que tinha tudo para dar certo, dentro de uma ideologia da nova capital. Ana Mae Barbosa, foi uma das pessoas que promoveu tudo isso, que ajudou e continua ajudando o ensino de arte brasileiro através da Proposta Triangular que sistematizou aqui em nosso país.

1.4.1 CIEM/UnB – Uma experiência educacional interrompida na década de 60

O CIEM – Centro Integrado de Ensino Médio, surgiu pelo Ato de Designação Administrativa nº 4/63, de 24 de janeiro de 1964, através deste documento o reitor e professor Darcy Ribeiro nomeou o professor Heli Menegali para sua coordenação geral, instalado de acordo com as normas da Resolução 24 do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília.

De acordo com os relatos de Rosa Cruz⁴⁰, o objetivo da criação do CIEM era a supressão de uma necessidade que a Universidade tinha de colocar em seu interior alunos capazes de atender às expectativas de um ensino superior de qualidade, bem como para correção da falta de conhecimento dos recém-ingressados na Universidade através do vestibular.

No entanto, para Darcy Ribeiro, seu idealizador, a razão pela qual se fundamentara o CIEM, veio de seus anseios em transformar a UnB em uma grande Faculdade de Educação, motivo pelo qual o levou a construir primeiramente os três prédios da mesma faculdade.

Foi uma escola que funcionou de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4024 de 1961, no que diz respeito ao regime e ao currículo. Exercia as atividades em tempo integral e no início o regime era anual, passando em seguida, para semestral, ou seja, regime de dependência, sistema de crédito com matrícula por disciplina, plano proposto pelo professor Alaciel Franklin de Almeida.

Antes da Lei 5692 de 1971, ano em que foi fechado, o CIEM já trabalhava o ensino da arte na forma que vinha prescrito nesta lei. Conforme a mesma autora⁴¹, muitas escolas tinham, e até hoje ainda têm, dificuldades de cumprir todas as finalidades da disciplina de arte, na época, sob a nomenclatura “Educação Artística”, no currículo do ensino primário, enquanto que o CIEM, naquele momento, o realizava em todas as suas formas e em plenitude, mesmo antes de sua obrigatoriedade.

Foi uma estrutura educacional bem organizada em todos os aspectos administrativo, pedagógico – tinha influência da Escola Nova e das teorias piagetianas –, e regimental – baseado nas idéias humanista-cristãs do educador José Aloísio Aragão.

⁴⁰CRUZ, 2001: 59

⁴¹Ibidem, 73

No que diz respeito ao ensino da arte no CIEM, vale salientar o trabalho da professora Sylvia Orthoff Pereira Lima, à frente do Arte, Cultura e Recreação – ACRE. Ela criou o Clube de Teatro Ariano Suassuna, que depois, sob a direção da professora Laís Aderne Faria Neves, se transformou em Grupo de Teatro Suassuna e inaugurou suas atividades com a peça *As caravelas*, que foi um sucesso enorme de público. A professora Teresinha, em 1965, convenceu o professor Aragão da necessidade de criação de uma equipe de Desenho e Artes para que assim fosse permitida aos alunos uma experiência estético-artística, fundamental ao desenvolvimento da sensibilidade, unida à aquisição de conhecimentos em arte, pois se tornava indispensável em uma cidade como Brasília, nascida sob o amparo das mesmas.

A equipe de professores era composta por ela, Teresinha Rosa Cruz, que tinha se formado em Pintura pela antiga Escola de Belas-Artes do Rio de Janeiro e pelos professores Carlos Roberto Troncoso e José Carlos de Lima Bueno, que ainda eram alunos da Faculdade de Arquitetura da UnB. Os dois estudavam na época em que o pensamento bauhausiano orientava esta faculdade, o que se tornou positivo para o trabalho deles.

Outros importantes professores ingressaram e muito contribuíram para o crescimento e desenvolvimento do ensino da arte nesta instituição. Eram promovidas as Semanas de Arte, onde eram expostos trabalhos genuínos dos alunos como: peças de teatro, fotografias, trabalhos artísticos, concursos de poesia e contos, apresentação de música individual ou em grupos, com letras e músicas compostas por eles. E hoje, muitos daqueles alunos que apresentaram fortes vocações para as artes, se tornaram profissionais do teatro e da televisão, do cinema, como cantores, artistas plásticos, comunicadores, tudo devido à metodologia da liberdade expressiva, como afirmou Rosa Cruz⁴².

O ensino era realizado através de experiências inovadoras, como o ensino de Geometria Descritiva, pré-requisito para outras disciplinas como: desenho industrial I e II, criado por Bueno com participação de Troncoso; desenho de móveis, desenvolvido também por Bueno e Troncoso numa perspectiva bauhausiana; desenho do objeto, denominado mais tarde de desenho aplicado, realizado por Troncoso e Lellis. Todos estes cursos tinham, dentre muitos objetivos, a liberação da criatividade dos alunos. A finalidade não era aprender o desenho projetivo pelo desenho em si, era proporcionar àqueles alunos experiências de realizações de projetos em todas as suas etapas, permitindo-lhes várias respostas a situações das mais diferentes possíveis.

⁴²CRUZ, 2001: 179

A cada novo semestre havia muitas mudanças nas disciplinas de Arte e Desenho, pois estas aconteciam de acordo com o interesse dos alunos e com o momento cultural. Mas houve algumas que permaneceram no currículo e com o fechamento do CIEM não puderam ter continuidade, dentre essas disciplinas, Rosa Cruz⁴³ cita:

- **Iniciação às Artes** – Iniciação à Arte I e II – a obrigatoriedade para os alunos era apenas a IA-I (1º semestre) onde experimentavam diversas técnicas na área de artes plásticas com o objetivo de perceber mais uma forma de linguagem, de se expressarem sem timidez e preconceitos em ambientes abertos e sem limites;
- **Apreciação da Arte** – denominada posteriormente de Arte no Tempo e no Espaço. Para a professora Teresinha foi o mais interessante dos cursos. No início, centralizou-se na arte moderna. Como havia variações nas manifestações artísticas neste período da arte, a primeira atitude foi a de trazer aos alunos as raízes de seu passado, descobrindo expressões pioneiras nos movimentos artísticos ao longo dos tempos, manifestando as funções individuais, sociais e ambientais da arte. Na segunda etapa, os alunos foram encaminhados a uma contextualização social, política e religiosa das épocas, incorporando a noção de estilos e escolas de arte em função de tempo e espaço cultural, em consequência dos movimentos históricos, políticos, filosóficos, científicos e sociais. Após pesquisas, debates e estudos de textos, vinham o estudo de outras obras para o reconhecimento do significado da arte no seu devido tempo e espaço;
- **Outra versão da apreciação da Arte** – proposta pela professora Laís sob a direção da professora Teresinha, a idéia de realizar estudos analógicos de outras formas de arte que no caso eram Música e Literatura, juntamente com as obras da pintura no tempo e no espaço;
- **Outros cursos na área de Artes Plásticas** – todos os cursos tinham o objetivo da técnica como instrumento, não como um fim em si mesma. Desta maneira, a intenção, o sonho, a fantasia, os problemas vivenciais eram transformados em impulsos materializados pela aprendizagem da técnica. Foram introduzidos os cursos de Xilogravura I e II, de Fotografia e o de Bordado Criador, e

⁴³CRUZ, 2001: 188-193

- **Semanas da arte** – era através deste evento que toda a comunidade escolar do CIEM tomava conhecimento dos talentos de seus alunos. Vários trabalhos se tornaram conhecidos também pela comunidade de Brasília, pois foram publicados pelo jornal Correio Braziliense, em seu Caderno Cultural.

De acordo com relatos de ex-alunos e ex-funcionários do CIEM, ninguém sabe ao certo o porquê do fechamento desta instituição educacional, que muito contribuiu para a realização pessoal de seus indivíduos. Como bem colocou a professora Teresinha Rosa Cruz⁴⁴, se ainda estivesse funcionando, o CIEM muito poderia contribuir para uma educação genuinamente brasileira, seguindo novos rumos na formação de um novo homem e, como ela salienta, uma nova humanidade. Uma educação que levasse os indivíduos ao desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas, em perfeito equilíbrio com a aquisição de valores capazes de planejarem a sua trajetória como ser humano único, mas empenhados na construção de um mundo novo. Será utopia?

1.5 Tendências pedagógicas e o ensino de arte

Tomando como referencial teórico Fusari & Ferraz, Maria da Glória de Rosa e Lorenzo Luzuriaga neste campo do trabalho, veremos a importância de conhecer como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social, para que possamos nos posicionar como professores de Arte com responsabilidade e dignidade. Daí então, podemos nos identificar nessa estruturação histórica, percebendo como estamos atuando e como poderemos melhor construir nossa história.

Não se tem aqui o interesse de repassar toda a história da educação e da pedagogia tanto no ensino global quanto no ensino da arte, por serem outros os objetivos do trabalho.

A educação no século XVIII prosseguiu inspirada em Descartes, e teve um importante representante Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que escreveu o livro intitulado

⁴⁴CRUZ, 2000: passim

Emílio ou Da Educação, onde mostrou a importância da educação do homem que começa com seu nascimento, e defendeu que o “ensino deveria ser dado através da experiência direta, pois qualquer estudo sem a idéia das coisas representadas, os signos representantes não seriam nada”⁴⁵.

O século XIX foi marcado pela separação entre escola e igreja devido à participação do povo na vida política.

A influência de Rousseau que insistiu na necessidade de fundamentar o processo educativo nas particularidades da cognição infantil, levaram os pedagogos do século XIX a buscarem o aprofundamento em estudos relacionados à natureza da criança como ponto de partida para o desenvolvimento de suas teorias e práticas educativas. Essa preocupação é marcante nos educadores: o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e seus discípulos alemães Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e Friederich Wilhelm August Froebel (1782-1852). Com uma diferença marcante entre eles, a teoria de Pestalozzi era mais prática e sentimental, em comparação com as de Herbart e Froebel, mais filosóficas e sistemáticas⁴⁶.

As práticas em sala de aula ligam-se a uma pedagogia, que para Luzuriaga é a reflexão sistemática sobre a educação⁴⁷. Uma está para a outra numa relação de dependência. E ainda, como afirma o autor, educação e pedagogia estão como prática para teoria, realidade para ideal, experiência para pensamento, fundidas em unidade indivisível. E essas práticas educativas estão por sua vez ligadas à nossa concepção de vida, à nossa ideologia e filosofia. Veremos quais as tendências que influenciaram o ensino de arte e as pedagogias relacionadas a elas.

1.5.1 O ensino de arte e a tendência Idealista-liberal

A tendência Idealista-liberal é concebida na idéia de que todos os problemas e desvios existentes na sociedade se resolverão unicamente através da educação. Os professores que seguem esta tendência acreditam que a educação é capaz de construir um mundo onde o princípio da igualdade e da democracia, seja uma realidade e não uma utopia, evitando assim a

⁴⁵ROSA, 2001: 194

⁴⁶Ibidem, 243

⁴⁷LUZURIAGA, 2001: 2

sua degradação. Essa tendência é considerada pelos estudiosos da educação como sendo pouco crítica quanto à interferência social. As pedagogias relacionadas a ela são as denominadas tradicional, nova e tecnicista.

1.5.2 Pedagogia Tradicional e o ensino de arte

A pedagogia tradicional tem seus fundamentos no século XIX, percorre todo o século XX e na atualidade ainda se manifesta. Nela acredita-se que o indivíduo tenha sua liberdade garantida quando adquire conhecimentos oferecidos pela escola, sendo desta forma capacitado para organizar com êxito uma sociedade mais democrática.

O processo da aquisição de conhecimentos é unidirecional, ou seja, apenas o professor é dono da cognição. Somente ele é que elabora intelectualmente os modelos de pensamento que o aluno desenvolverá no decorrer do processo. Esta prática pedagógica resulta numa mecanização do ensino, completamente desvinculada do cotidiano do aluno, e é centrado no professor, que por sua vez é apenas um “repassador” de informações tidas como verdadeiras. Fusari & Ferraz ditam os passos seguidos pelos professores que atuam com este tipo de pedagogia. Estes passos foram expostos pelo filósofo Johann Friedrich Herbart, e são⁴⁸:

1. recordação da aula anterior ou preparação para a aula do momento;
2. apresentação de novos conhecimentos através de aulas expositivas;
3. assimilação do novo conhecimento por parte do aluno, por meio de comparações;
4. generalização e identificação dos conhecimentos por meio de exercícios, e
5. aplicação dos novos conhecimentos em diferentes situações como lições de casa com exercícios de fixação e memorização.

O ensino de arte nesta pedagogia era baseado na teoria mimética, ou seja, copiar o natural e imitar os modelos que eram apresentados.

⁴⁸FUSARI & FERRAZ, 1993: 23

O desenho ocupava um lugar de destaque numa época de industrialização crescente, adquirindo uma posição utilitária, sendo direcionado para o preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto nas fábricas como nos serviços artesanais. Conforme relatado anteriormente, havia uma distinção quanto ao ensino do desenho para os alunos das classes médias e médio-altas das escolas particulares que aprendiam a copiar reproduções famosas, perspectiva linear e desenho geométrico, com a finalidade de distinguirem as obras de artes originais de trabalhos falsificados. Os filhos de operários freqüentavam as escolas públicas e aprendiam o desenho geométrico e linear, com a finalidade de usarem esses conhecimentos nos futuros trabalhos nas fábricas. Desta forma, a pedagogia tradicional do ensino de arte, enfatiza ainda mais a divisão social existente na sociedade.

1.5.3 Pedagogia Renovada e o ensino de arte

A Pedagogia Renovada, conhecida também pela designação de movimento do Escolanovismo ou da Escola Nova, teve início na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, chegando ao Brasil por volta de 1930.

A Escola Nova, desde seu início, se apresenta em oposição à educação tradicional, dando assim mais um passo rumo a uma sociedade mais igualitária e democrática. De acordo com Fusari & Ferraz, para alcançar estes objetivos é preciso propor experiências cognitivas que devem ocorrer de forma gradativa, efetiva, levando-se em consideração interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos⁴⁹.

Os professores que seguem esta pedagogia são influenciados pelas idéias de autores como John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read. Os seguidores de John Dewey aprofundam suas idéias, partindo do princípio “aprender fazendo”. A definição desse método se dá obedecendo à seguinte ordem⁵⁰:

- a) começar com uma atividade

⁴⁹FUSARI & FERRAZ, 1993: 27

⁵⁰Ibidem, 28

- b) que suscitasse um determinado problema e
- c) provocasse levantamento de dados a partir dos quais
- d) formulasse hipóteses explicativas do problema e desenvolvesse a experimentação, realizada conjuntamente por alunos e professores para confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Os professores que atuam com a pedagogia renovada tendem a romper com as cópias de modelos e ambientes em volta, reconhecendo as qualidades psicológicas das pessoas. Desta forma, a concepção estética que vai influenciar, passa a ser originada a partir de uma orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva, isto ocorre quando parte da estruturação de experiências individuais de percepção, integração, de um entendimento sensível do meio ambiente ou de uma orientação expressiva, e apoiada na Psicanálise, quando partir da expressão, manifestação das emoções, de *insights*, de anseios, de interesses experimentados anteriormente pelos alunos. Além da Psicologia Cognitiva e a da Psicanálise, o ensino de arte também foi influenciado pela Teoria da Gestalt.

Essas concepções estéticas, baseadas na Psicologia e na Gestalt, têm como objetivo centralizar o aluno no processo ensino-aprendizagem de arte, como um analista conhecedor e prático das obras de arte, o que vai diferenciar dos pressupostos estéticos e educacionais expressionistas que marcam a tendência escolanovista.

Infelizmente, a falta de conhecimentos de alguns professores de arte a respeito do método da livre expressão, que dominou o ensino de arte a partir dos anos 60, os levou a cometerem extremos, onde tudo era permitido. Acreditando que a expressão dos alunos não deve sofrer nenhuma intervenção do professor, excluem toda e qualquer atividade que venha danificar o trabalho criativo dos alunos.

E ainda, com a influência da Psicologia por volta dos anos 60 e 70, levaram para as aulas de arte exercícios de sensibilização que tinham por finalidade, liberar o aluno para que este fluísse melhor sua criatividade. Muitos dos alunos ficaram constrangidos nessas aulas, pois esses exercícios eram muitas vezes ridicularizantes.

Contudo, houve pontos positivos no ensino de arte da pedagogia nova em muitas escolas brasileiras, como nos diz Fusari & Ferraz “integrado com as outras disciplinas, o trabalho de arte

desenvolvia a partir do interesse dos alunos na observação da comunidade. Os alunos recebiam também orientação para trabalhos em equipe, onde a criatividade individual somava-se à do grupo”⁵¹.

1.5.4 Pedagogia Tecnicista e o ensino de arte

A Pedagogia Tecnicista surge no momento em que a educação é vista como deficiente na questão da preparação de professores, tanto de nível médio como superior, para o atendimento de um mundo que inicia sua expansão tecnológica. Presente até hoje, iniciou-se na segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, e só a partir das décadas de 60 e 70 no Brasil.

Com o crescente processo de industrialização e a introdução de novas tecnologias no mercado de trabalho, a sociedade começa a solicitar da educação, a preparação de indivíduos mais bem capacitados e produtivos. O professor a partir de então, é visto tão somente como um técnico, responsável pela aplicação competente de um planejamento nos cursos escolares. E tanto o professor como os alunos vão ocupar lugar secundário na educação, pois o elemento primordial é o sistema técnico da organização da aula e do curso, que passa a ter elementos fundamentais como objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação, que devem estar por sua vez, interligados.

Este contexto tecnicista tem também o uso exagerado de recursos audiovisuais e tecnológicos, o que dá a idéia de modernização do ensino. No entanto, a falta de preparo e conhecimento de muitos professores, acarreta num uso inadequado destes recursos. É o caso de sequenciar uma série de *slides* sem ter uma análise aprofundada que vai favorecer uma apreensão de um saber da imagem e da história que a circunda. Outro aspecto observado nas aulas de arte é o fato de que os professores denominam sua disciplina de “saber construir”, onde o uso demasiado de técnicas e materiais variados caracteriza o pouco conhecimento de linguagens artísticas⁵².

⁵¹FUSARI & FERRAZ, 1993: 36

⁵²Idem, 1999: 32

1.5.5 O ensino de arte e a Tendência Realista-Progressista

Fusari & Ferraz, aludindo a José Carlos Libâneo⁵³, diz que o termo “progressista” foi emprestado de George Snyders (1974) e “é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sóciopolíticas da educação”.

Em meados dos anos 60, devido à preocupação com o rumo tomado pela educação, muitos educadores iniciaram discussões sobre os verdadeiros subsídios que a escola pública deveria oferecer aos alunos para o melhoramento das práticas sociais, e a Tendência Realista-Progressista surgiu a partir de então.

Surgem então, novas propostas pedagógicas que direcionam para uma educação perceptiva dos acontecimentos e para uma reformulação histórica do trabalho no ensino público. As pedagogias Libertadora, representada por Paulo Freire; Libertária, representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg, Miguel González, Arroyo, dentre outros; e Histórico-crítica ou Crítico-social dos Conteúdos, ou ainda Sociopolítica, ambas surgem desse novo processo na educação e visam libertar o povo da opressão, da ignorância e da dominação.

A pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, visa ainda um desenvolvimento das práticas sociais nas classes populares. Que as pessoas progridam no processo de conscientização e para isto, o educador pretende trabalhar com a alfabetização de adultos. A metodologia proposta por ele, é a que alunos e professores trabalham juntos em condição de igualdade, compreendendo e solucionando os problemas emergentes na vida cotidiana.

Por outro lado, a pedagogia Libertária dá mais importância às experiências de uma educação gerenciada pelos próprios alunos e professores, sem a rigidez dos procedimentos impostos pelos currículos ou pela direção da escola, com a devida liberdade de criar e produzir, ou seja, que possam ter sua própria teoria e metodologia.

Juntamente com essas propostas surge, em fins dos anos 70, uma grande insatisfação com a baixa qualidade do ensino-aprendizagem, coincidindo com a retomada dos estudos teórico-críticos. Entretanto, não surge nada de novo, apenas substituição dos conteúdos tradicionais por discursos políticos. Alguns professores que acreditam que só denunciar não resolve nada, propõem uma Pedagogia Sociopolítica no início dos anos 80, que visa ser mais

⁵³LIBÂNEO apud FUSARI & FERRAZ 1993: 40

realista-crítica dos que as anteriores, principalmente no que diz respeito à amplitude do conceito de político, como cidadania exercida em determinada estrutura social que precisa ser questionada e transformada.

Dermeval Saviani⁵⁴ propõe que os métodos de ensino devem ir além dos métodos tradicionais e novos, tendo contribuições tanto dos professores como dos alunos, estimulando atividades e iniciativas de ambos, levando em consideração o interesse, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos alunos, sem perder a sistematização lógica dos conhecimentos.

⁵⁴SAVIANI, 2001: passim

SEGUNDA SEÇÃO

“A cada invenção tecnológica, a sociedade atribui aos processos comunicacionais, desenvolvidos em torno da invenção, uma expectativa educacional”
Braga & Calazans

Necessário neste momento é pensar em como poderemos aplicar, no ensino-aprendizagem, este novo modo de ver e perceber a arte, provocado pelas tecnologias computacionais de comunicação, na formação, tanto inicial quanto continuada, de professores da rede pública de ensino.

Ressalta-se aqui a necessidade de abordamos conceitos referentes ao *ciberespaço* da rede Internet, onde analisaremos o surgimento do computador, da tecnologia da informação na sociedade atual, das novas formas de comunicação, bem como da aplicação no coletivo humano, principalmente na educação. A utilização das interfaces no processo de construção do saber no contexto da EAD – Educação a distância, também será aqui abordada.

A contextualização histórica, a regulamentação dentro da LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, panorama atual da EAD no Brasil, os mitos que a envolvem, serão também ambos referidos aqui.

Temos o inteiro conhecimento de que hoje em dia há uma crescente necessidade de atualização de nossos saberes. Há alguns anos o que uma pessoa aprendia, servia-lhe para toda a vida. Hoje não acontece assim, primeiro por nos encontrar cercados de informações e dentro de uma sociedade que exige cada vez mais, e segundo por estamos sempre em busca de novos conhecimentos, tanto artísticos, científicos como tecnológicos. E nesta busca, a EAD é um dos caminhos mais procurados, por facilitar o acesso aos conhecimentos.

2 A arte e suas fases na sociedade

A arte, assim como tantas outras áreas do conhecimento humano, têm acompanhado o desenvolvimento dos meios de comunicação, além de se apropriar, algumas vezes do meio para se comunicar diferentemente com as pessoas. Desde o século passado, com o surgimento do cinema e televisão, a sociedade e seus meios de produção industrial se utilizam da imagem, provocando, para alguns autores, um avalanche de informações imagéticas, que desencadeou como disse, em seu livro, o teórico Gilles Debord a sociedade do espetáculo.

Num contexto histórico, o humano tem se preocupado em representar o seu ambiente desde os primórdios na civilização. Desde as pinturas das cavernas, denominada arte rupestre, as imagens assumiram diferentes significados que foram veiculados em muitos suportes, trazendo um rico conjunto de narrações visuais que foram capazes de ultrapassar as dificuldades da linguagem, ampliando nossa capacidade cognitiva de expressão e de comunicação.

Por ser contemporânea de si mesma, a arte tem demonstrado interesse nos processos de evolução da humanidade no que concerne a outro conhecimento, como a ciência e a tecnologia, procurando participar ativamente dos processos de aquisição e divulgação de conhecimento. Sua importância está na necessidade que o humano tem de estar sempre fazendo arte e, deste modo, estar presente na vida da sociedade e, de modo especial, na educação atravessando séculos.

Como a comunicação é um paradigma do ser humano, é através dela que ele interage com os outros e com o mundo que o circunda. Assim, pode-se dizer que a arte foi o primeiro modo de comunicação que nós utilizamos, e com o decorrer do tempo ela passou a ser algo divino, que poucos tinham o privilégio de possuir. Em seguida, passou a fazer parte de uma sociedade burguesa, onde um pequeno grupo de elite tinha acesso aos prazeres intelectuais artísticos. As exposições eram feitas em grandes e luxuosos salões, onde era analisada e aceita de acordo com os padrões e regras que eles impunham. Posteriormente, alguns artistas procuraram estar mais próximo de um contexto popular, principalmente no século XX, abandonando os espaços tradicionais de exposição, como galerias e museus e criando espaços alternativos ou se apropriando das ruas.

O crescente avanço tecnológico, que se estendeu a todas as camadas da sociedade e que se incorporou nas atividades mais comuns do nosso dia-a-dia, proporcionou à arte a possibilidade de atingir um público mais amplo e multicultural. Notamos que cada vez mais os artistas tem explorado as vantagens dos desenvolvimentos tecnológicos proporcionados pelas redes mundiais de comunicação que vinculam hipermídia com imagem interativa⁵⁵. Desta forma, aos interessados em arte, é oferecido novas experiências que têm aumentado constantemente nos últimos dez anos pelas diversas formas de produção, distribuição e intercâmbio, que as novas tecnologias tem proporcionado aos artistas.

2.1 A arte no contexto tecnológico

Téchne é um termo de origem grega que significa todo e qualquer recurso aplicado à obtenção de determinado fim. Arte já significou *téchne*, ou seja, *tecnologia*. De acordo com o dicionário Aurélio, é um conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade⁵⁶.

De acordo com o teórico Pierre Lévy⁵⁷, o fenômeno artístico, desde seu surgimento, se dá da seguinte forma: a pessoa – artista – assina o objeto ou mensagem particular – a obra –, e as outras pessoas, destinatários, críticos ou o público, percebem, experimentam, lêem, interpretam, avaliam. Havendo uma clara diferença entre o emissor – o artista – e os receptores – público em geral –, pois seus papéis são bem fixados.

Com a evolução das técnicas e da tecnologia, temos hoje uma arte diferente dos padrões passados onde eram ilustrações artísticas, explicativas e expressivas. E neste novo espaço, que Lévy denomina de ambiente tecnocultural, surgem novas formas de arte que, segundo o mesmo autor ignora a separação entre emissão e recepção, composição e interpretação.

A partir da invenção do rádio, a arte tem se aproximado dos meios de comunicação, passando a ocupar a mídia de uma forma geral. Citando um exemplo, temos a obra

⁵⁵PRADO, 2003: 24

⁵⁶AURÉLIO apud COUTINHO, 2002: 21

⁵⁷LÉVY, 1999: 107

radiofônica de Orson Welles, *A Guerra dos Mundos*, veiculada num domingo de 1938, que simulava a invasão de seres extraterrestres, o que provocou terror nos ouvintes de rádio.

Nos anos 60, Ray Johnson, considerado o pai da *mail art*, juntamente com outros artistas utilizaram os correios com o propósito de fazer uma arte coletiva, que os aproximariam geograficamente e veiculariam seus imaginários para além de seus contextos culturais e tradicionais. Foi a primeira manifestação artística a utilizar a comunicação em rede, e em grande escala, e mesmo assim não foi considerada arte do ponto de vista estético, por não ter um estilo próprio e por ser uma rede aberta⁵⁸.

Com o movimento artístico denominado *Pop-art*, a relação com os meios de comunicação e as técnicas imagéticas se estreitam ainda mais através de artistas, como Roy Lichtenstein, Andy Warhol, Claes Oldenburg e Tom Wesselman. Proporcionando aos artistas um espaço tanto de demonstração da amplitude de seus imaginários como para críticas feitas à arte e seu sistema e para manifestações alternativas.

Em 1982, chegava ao Brasil, a tecnologia conhecida por Minitel, com o nome de videotexto. Era um sistema que conectava ao telefone, um monitor de vídeo e um computador. Foi utilizado no mesmo ano pelo artista Júlio Plaza, para o estudo da constituição da expressão visual e pictórica. Por meio deste sistema, dava início a uma arte como meio de comunicação à distância.

Walter Zanini, em 1983, interessado pela relação da arte com os meios de comunicação, realizou a primeira exposição telemática na XVII Bienal Internacional de São Paulo, denominada *Arte e videotexto*. Já em 1989, foram realizadas no I Encontro de Arte e Tecnologia da UnB, exposições com obras de professores e alunos que utilizaram esta tecnologia do videotexto.

Na década de 90 a arte teve um novo caminho através da tecnologia multimidiática, o que tornou seu acesso mais aproximado e socializado com o grande público, sem as interferências dos museus e das galerias de arte. Essa nova tecnologia envolve as linguagens visuais, sonoras e textuais, sendo superior à do videotexto, fazendo com que esta última fosse deixada de lado.

Destacamos aqui o que vem sendo desenvolvido neste campo na Universidade de Brasília, especificamente no laboratório de Imagem e Som, localizado no Instituto de Artes – IdA

⁵⁸VENTURELLI, 2004: 40

e coordenado pela prof^a Suzete Venturelli, criações artísticas que estabeleceram uma associação entre os Departamentos de Artes Visuais e Ciências da Computação, deste modo, permitindo estudos para implantação de um programa cliente-servidor, que permitiu um ponto de contato entre os usuários e o sistema através de uma interface gráfica. A linguagem usada é o Java, por permitir aos usuários, facilidades para o desenvolvimento de aplicativos⁵⁹.

2.2 O Ciberespaço

A rede de computadores mundial, Internet, ficou conhecida pelo nome de *ciberespaço*, termo criado pelo autor de ficção científica William Gilson, em 1984, no seu romance *Neuromancer*⁶⁰.

Para Arlindo Machado⁶¹, o *ciberespaço* não é literalmente o lugar físico para onde nos dirigimos materialmente, mas é mais propriamente uma forma de linguagem para indicar os acontecimentos que ocorrem em um lugar *virtual* através das redes telemáticas. As conversas, as trocas de experiências, as produções coletivas, os encontros que as pessoas realizam sem saírem de suas casas, de suas cidades ou de seus países, nestes espaços virtuais, que para Machado são as partes essenciais do *ciberespaço*.

Já o neologismo *cibercultura*, é definido por Lévy⁶², como sendo o conjunto de técnicas, sejam elas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*. A mesma leva a co-presença das mensagens de volta a seu contexto como ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala, em uma órbita completamente diferente.

⁵⁹ VENTURELLI, 2004: 56

⁶⁰ LÉVY, 1999: 104

⁶¹ PRADO, 2003: 12

⁶² LÉVY, 2001: 17

2.2.1 O surgimento do ciberespaço

O *ciberespaço* mais visitado hoje pelos milhões de usuários espalhados no mundo inteiro é o da Internet. A manifestação deste espaço veio contribuir de forma relevante, favorável e significativa à evolução geral da humanidade. Surgiu na Inglaterra e nos Estados Unidos em 1945, e foi reservado apenas para uso militar durante muitos anos, disseminando-se entre os civis a partir da década de 60. Sua função inicial era apenas cálculos e armazenamento de dados.

O momento fundamental foi provavelmente nos anos 70 com o desenvolvimento e a comercialização do microprocessador. O movimento social da contracultura, realizado na Califórnia, tomou posse desta tecnologia e das novas formas de utilizá-la, e inventou o computador pessoal. A partir deste momento, o *ciberespaço* não seria utilizado apenas por militares e nem serviria somente para interesses capitalistas do mercado.

Nos anos 80 perceberam o avanço contemporâneo da multimídia que se uniu às telecomunicações, à editoração, ao cinema e à televisão.

Já no final dos anos 80, e início dos anos 90, um novo movimento sócio-cultural realizado por jovens profissionais e universitários muda novamente o campo da nova tecnologia. A tecnologia digital surge naquele momento como a base material do *ciberespaço*, novo espaço para a socialização, comunicação, interação e também espaço para o mercado da informação e do conhecimento.

O *ciberespaço* não é em si mesmo uma tecnologia de aprendizagem, mas têm em seus ambientes atividades humanas que poderão evidenciá-lo como recurso para fins educacionais. E, junto com ele, novas definições e nomenclaturas como *web*, *site*, *e-mail*, *on-line* e interatividade, que têm se imposto na contemporaneidade, tornando impraticável andar neste universo virtual sem conhecê-los. No ângulo da comunicação, o *ciberespaço* passou a ser fundamental em todas as instituições e atividades da sociedade, seja na área da política, da saúde, dos negócios, da literatura, das ciências sociais, das artes, dentre outras. Estamos vivendo a abertura deste espaço e cabe a nós explorarmos o seu potencial positivo, pois a arte tem demonstrado este interesse e tem caminhado para esta direção.

2.2.2 O ciberespaço e a arte

Na contemporaneidade, de acordo com Suzete Venturelli⁶³, dentro do contexto da *cibercultura*, a arte vem ganhando espaço significativo no processo de reorganização mundial e renovação cultural como um recurso importante.

A ciberarte, como é conceituada por alguns estudiosos, possui três características principais, como a participação das pessoas que a lêem, que a interpretam, que a provam e que a exploram; a colaboração entre os artistas e os participantes num registro de interação e a última, bastante especial, a criação contínua.

Ainda em Venturelli⁶⁴, o papel da arte neste sistema tem sido o de traduzir e o de congregar o simbólico na construção do próprio espaço de existência.

A produção artística no *ciberespaço* foi construída em 1995, e passou a ser denominada de webarte e netarte. A webarte enfatiza mais a interação e o diálogo com o espectador nos mundos virtuais tridimensionais tele-imersivos, enquanto que a netarte se apropria de recursos de banco de dados para criar trabalhos participativos a partir da interatividade dos sistemas artísticos criados. Em ambos, a interação e a conectividade são fundamentais para que se estabeleça a obra plenamente.

Assim, a arte na *cibercultura*, segundo Lévy⁶⁵, não é mais uma janela aberta para o mundo, mas uma porta por onde o observador é convidado a entrar num mundo de interações e transformações. Acreditamos que a arte, por meio de suas inúmeras representações, em cada período da história, inventa e reconstrói espaços a partir dos dados do mundo que lhe é contemporâneo. Conseqüentemente, a arte vai modificando o espaço, que agora não é real, mas virtual. Não é mais algo para se arranjar na parede, confinada ao armazenamento e à conservação, como uma mensagem acabada. Neste contexto contemporâneo, é também metamórfica, conectada, co-construída.

Philippe Quéau⁶⁶ nos atenta para o fato de que o virtual se tornará a linguagem de amanhã, acreditando que nossa sociedade, em vias de virtualização acelerada, será mais crítica

⁶³VENTURELLI, 2004: 45

⁶⁴VENTURELLI, 2004: 45

⁶⁵LÉVY, 2001: passim

⁶⁶QUÉAU, apud VENTURELLI, 2004: 46

em relação ao real, buscando diferenciá-lo melhor do virtual. O aparecimento dessa linguagem é, em sua forma mais exata, comparável a uma nova escrita como foi o surgimento do alfabeto ou a invenção da imprensa⁶⁷. O real é a concretização matériaca dos objetos e seres em geral, os fenômenos físicos, que solicitam nossos sentidos, enquanto que o virtual é tudo o que existe potencialmente no real.

2.2.3 Ciberespaço – ensinante-aprendente – Triangulação na educação a distância

O Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, expressão que vem sendo usada geralmente para aludir ao uso de meios digitais de comunicação, empregados para mediar a aprendizagem, conforme Valentini & Soares⁶⁸, tem se desenvolvido continuamente, e a sua utilização vem complementando o processo presencial de muitas escolas pelo país afora, e constituindo por completo processos à distância, discutindo definições tradicionais de ensino-aprendizagem.

Os mesmos autores supracitados afirmam que o Ambiente Virtual de Aprendizagem é um espaço social e virtual na Web de interações, de trocas de conhecimentos, de desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções para melhorar o processo de aprendizagem, numa linguagem hipermídia, cujos processos interativos entre participantes são auxiliados pela interface gráfica.

É certo que, as possibilidades possíveis de se alcançar com este novo espaço vão além de uma simples apropriação de conteúdos, o aprender aqui, é o esforço e a energia criativa que levará o aprendiz a caminhar em seu processo de formação. O homem vive e aprende, e a sua vida só é possível devido às interações constantes entre o viver e o aprender.

No que diz respeito à educação a distância, a entrada do homem nesse novo estágio do desenvolvimento vem trazendo mudanças na formalização do ensino. O número de pessoas que tem procurado esses ambientes virtuais de aprendizagem aumentou muito nos

⁶⁷PRADO, 2003: 80

⁶⁸VALENTINI & SOARES, 2005: 19

últimos anos devido, principalmente, às exigências do sistema mundial por maior capacitação. Assim, as possibilidades de interação e troca que estes ambientes fornecem ao aprendiz tem modificado as relações entre ensinante-aprendente.

Esta triangulação *ciberespaço*-ensinante-aprendente propõe uma mudança de paradigma dentro da Educação, da cultura de ensino, para a cultura de aprendizagem, fundamentada em um conceito interacionista, estimulando o progresso da sociedade em rede. Segundo Eliane Schlemmer⁶⁹, a cultura da aprendizagem tem como foco educacional a interatividade, a construção do conhecimento, e o desenvolvimento de competências e habilidades, por aceitar como verdadeiro o conceito de que a aprendizagem é um processo coletivo, que apresenta significado individual, e por estar relacionado às construções e significações anteriores da subjetividade humana.

No *ciberespaço*, tanto o ensinante como o aprendente, podem se relacionar, serem flexíveis e participativos, pois é um espaço que incita a interatividade e o progresso de ações autônomas, ajuda recíproca, produzindo respeito e solidariedade interna.

2.3 Arte e Educação a distância

“A utopia está no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte se desloca dez passos mais adiante. Para que serve, então, a utopia? A utopia serve para caminhar”
Eduardo Galeano

O laboratório de Imagem e Som da Universidade de Brasília, localizado no Instituto de Artes, coordenado pela prof^a Suzete Venturelli desde 1989, tem possibilitado o desenvolvimento de diferentes dissertações que relacionam a arte, a ciência e a tecnologia. Como suporte nos ateremos na dissertação intitulada *Educação em arte: uma proposta de formação*

⁶⁹SCHLEMMER, 2005: 136

continuada dos professores de artes visuais por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação, de Sheila Campello, que apresenta o interesse pela relação entre a arte e o ensino e aprofunda estudos sobre as abordagens teórico-metodológicas aplicadas à educação em arte, e analisa as possibilidades pedagógicas nas tecnologias de comunicação e informação disponível na rede Pública de ensino do DF. Além de apresentar uma proposta de formação continuada de professores com a utilização das tecnologias contemporâneas.

Estamos diante de novos processos de criação artística que nos levam a repensar o próprio conceito de arte, vale salientar, que a produção artística no nosso país, a partir da década de 90, tem sido bastante grande, significativa e consistente, tem procurado mostrar as relações que estão se estabelecendo entre a arte, ciência e tecnologia, a partir da valorização da produção artística brasileira.

Como afirmam Braga e Calazans⁷⁰, a cada invenção tecnológica a sociedade atribui uma expectativa educacional, uniremos aqui a arte como uma parte fundamental que é na educação de um povo, com o *ciberespaço* a uma proposta de educação à distância.

Pierre Lévy⁷¹ nos leva a pensar sobre o *ciberespaço* como uma forma de inteligência coletiva, ou seja, de aprendizagem que se pode obter coletivamente através deste espaço onde circulam informações das mais variadas. Essa tecnologia intelectual favorece, como escreve o autor:

- a novas formas de acesso à informação, navegação por hiperdocumentos, caça a informações através de mecanismos de pesquisa, *knowbots* ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados e,
- novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, a verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência.

Existem três princípios que regem o avanço inicial do *ciberespaço* que são a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. A interconexão une os computadores em rede, onde ninguém está sozinho. Por meio dela os indivíduos comunicam entre si e mergulham num imenso oceano de informação interativa.

⁷⁰BRAGA & CALAZANS, 2001: passim.

⁷¹LÉVY, 2001: 157

Quanto às comunidades virtuais, prolonga o primeiro princípio da *cibercultura*, e é construído a partir de interesses, conhecimentos e projetos mútuos, em um procedimento de auxílio ou de troca, tudo ocorrendo sem a interferência geográfica ou institucional. Neste contexto, os sentimentos e os aspectos morais, como responsabilidade, são cultivados e praticados.

No que diz respeito ao terceiro princípio da *cibercultura*, que também está unido aos dois primeiros, a inteligência coletiva seria a finalidade, ou seu objetivo maior. Idealizada pelos futuristas, ou melhor, pelos contemporâneos de si mesmos dos anos 60: Engelbart, inventor do *mouse* e das janelas das interfaces; Licklider, pioneiro das conferências eletrônicas e Nelson, inventor da palavra e do conceito de *Hipertexto*. A inteligência coletiva foi idealizada também por alguns defensores atuais como Tim Berners Lee, inventor da *World Wide Web* e Marc Pesce, coordenador da norma VRML. E ainda alguns filósofos da *cibercultura* como Pierre Lévy⁷².

O *ciberespaço* é um mecanismo de transmissão que interage socialmente, por este motivo é que promove a inteligência coletiva, e que muitas instituições que formam profissionalmente ou que ensinam à distância tem desenvolvido métodos de aprendizagem cooperativa em rede.

Antes de falarmos sobre este assunto, percorremos um longo caminho sobre a EAD, sua conceituação, sua contextualização histórica no mundo e no Brasil, seu panorama na atualidade e os mitos que a envolvem.

2.3.1 Conceituando a Educação a Distância

Vários teóricos e estudiosos da educação a distância – EAD apresentam suas definições de formas diferentes, que, no entanto, chegam a uma conceituação muito semelhante e simples.

Educação a distância é um ensino-aprendizagem onde professores e alunos não compartilham o mesmo espaço físico e nem se comunicam face a face, exige planejamento e

⁷²LÉVY, 2000: 131

mediações. Estas mediações devem sugerir interações entre as pessoas, o uso de meios e recursos didáticos e de tecnologias informacionais e comunicacionais.

2.3.2 EAD: contextualização histórica no mundo

A educação a distância neste novo espaço tem alcançado novos rumos. Antes da Internet tínhamos uma EAD que acontecia numa comunicação *um-para-muitos*, nos meios de comunicação, rádio e televisão, ou, de *um-para-um*, ensino por correspondência. Agora no *ciberespaço* temos as várias formas de comunicação reunidas em uma mídia e acrescido de mais uma forma de *muitos-para-muitos*.

Historicamente a EAD, no seu sentido básico, é muito antiga e ocorre quando o ensinante e aprendente, termos empregados por Eduardo Chaves⁷³, estão separados no tempo e no espaço. E para que aconteça a EAD faz-se necessária a utilização de alguma tecnologia. A primeira tecnologia usada na EAD foi a escrita, e com ela surgiu a primeira forma de EAD, o ensino por correspondência. Foi vinculada pela primeira vez por iniciativa de alguns professores, e, já na segunda metade do século XIX, foi iniciada institucionalmente.

Um primeiro marco histórico da educação a distância foi um anúncio publicado na *Gazeta de Boston*, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquiografia Cauleb Phillips, dizendo que “toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston”⁷⁴.

Em 1856 Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criaram a primeira escola de línguas por correspondência, em Berlim; em 1891, Thomas J. Foster iniciava em Sranton, Pensilvânia, o *International Correspondence Institute*. No ano de 1892, o reitor William R. Harper, que experimentara o ensino por correspondência na formação de professores para escolas paroquiais, criou a Divisão de Ensino por Correspondência no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago. Na cidade de Oxford, entre os anos de 1894 e 1895, Joseph Knipe dava

⁷³CHAVES, 1999: passim.

⁷⁴MORAES, FIORENTINI, ALONSO & PEQUENO, 2000: 102

início aos cursos de *Wolsey Hall*, e em 1898 Hans Hermod iniciou o famoso Instituto Hermod, da Suécia. Porém seu alcance era ainda muito limitado.

Posteriormente foi a tipografia que ampliou o campo de atuação da EAD. O livro foi impresso, aumentando de forma elevada o alcance desta forma de ensino. Foi o primeiro modo de EAD de massa. Daí, o que se observa, no século XX, é uma crescente evolução que consolida e expande a EAD. Principalmente a partir das décadas de 60 e 70, a tele-educação, ainda que se utilizando materiais impressos como fundamento, passa a reunir o áudio e o videocassete, as transmissões de rádio e televisão, o videotexto, o videodisco e o computador e, agora a tecnologia de multimeios que reúne textos, sons, imagens, mecanismos de geração de caminhos alternativos de aprendizagem, instrumentos de uma fixação de aprendizagem com *feedback* imediato, programas tutoriais informatizados, etc⁷⁵.

Novas metodologias e técnicas são introduzidas, cursos novos e complexos são aplicados, e a educação a distância é utilizada não somente para extensão ou preparação para exames, mas como estratégia para o ensino superior e especialização. A EAD começa a ver novas formas de atingir um público ainda maior, colocando-se a serviço da comunicação e da informação. De acordo com Armando Villarroel⁷⁶, há três gerações das tecnologias da comunicação que afetam as possibilidades do ensino aberto e a distância:

- na primeira, o ensino é baseado no texto impresso ou comunicado por outros meios;
- na segunda, o ensino é baseado na possibilidade de comunicação em tempo real, ou síncrona (combinação de televisão e computador: áudio e videoconferência), e
- na terceira, o ensino é baseado na possibilidade de contatar as pessoas em tempo diferente ou assíncrono, e um exemplo é o e-mail.

Se forem usadas de maneira harmônica e inteligente, essas possibilidades comunicacionais podem ser complementares para o ensino a distância.

⁷⁵MORAES, FIORENTINI, ALONSO & PEQUENO, 2000: 103

⁷⁶VILLARROEL, 1996 apud MORAES, FIORENTINI, ALONSO & PEQUENO, 2000: 101

2.3.3 EAD – Contextualização histórica no Brasil

O histórico da EAD, tanto no Brasil quanto no mundo, não é recente. Em nosso país, temos quase um século de experiência – mais precisamente 80 anos, e apesar disso não podemos nos gloriar, pois ao longo desses anos, não foram só sucessos e reconhecimentos que marcaram essa existência.

No Brasil a valorização só veio com a Lei 9394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu a EAD, e a reconheceu como modalidade educativa legítima do sistema de ensino. Mesmo assim, continuam existindo muitos preconceitos em relação a ela, dificultando sua valorização e reconhecimento como um campo de informação específico e como uma metodologia específica e diferenciada. Mas afinal, como se deu o surgimento da EAD no Brasil?

O desenvolvimento da EAD no Brasil, como no mundo, é marcado também pelo crescimento tecnológico dos meios de comunicação e tiveram, no decorrer de sua história brasileira, momentos de sucesso como também de fracassos e resistência que permanece até os dias atuais, pois não são poucas as pessoas que mantêm um preconceito muito grande com o ensino a distância.

Desde os anos 70 podemos observar tentativas de organização de experiências em EAD no Brasil, que efetivamente não se solidificaram por motivo de intervenção governamental, que na época era o regime militar. Com o fim da era militar e o início da democracia já na década de 80, a EAD foi desprezada e esquecida, por haver divergências políticas aos projetos e programas desenvolvidos pelo governo. Já na década de 90 ocorreu uma pressão à educação continuada e permanente, além de um debate sobre o avanço tecnológico, que obviamente fizeram com que se olhasse para a EAD como uma oportunidade real de ampliação do ensino para toda a população.

Houve vários projetos e programas de EAD no Brasil, o marco inicial foi a criação por Roquete-Pinto, entre os anos 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação. Foi criado no Ministério da Educação e Cultura – MEC, o Programa Nacional de Teleducação – Prontel, que tinha como finalidade coordenar e apoiar a teleducação no Brasil, isto

na década de 60. Este programa foi substituído mais tarde pela Secretaria de Aplicação Tecnológica – Seat, que foi extinta⁷⁷.

Os militares já faziam uso da EAD desde o início do século. A Marinha e o Exército, desde 1939, utilizavam o ensino por correspondência para prepararem oficiais para admissão à Escola de Comando do Estado Maior. O Centro de Estudos de Pessoal – CEPE, desenvolve cursos de atualização fazendo uso de material impresso e também multimídia. O Instituto Universal Brasileiro foi fundado em 1941 com sede em São Paulo e filiais em Brasília e no Rio de Janeiro, e pode ser considerado como uma das primeiras entidades a oferecer o ensino por correspondência do país à população de um modo geral.

O Projeto Informações Objetivas Publicações Jurídicas – IOB, com matriz em São Paulo, vem oferecendo, desde os anos 70, a pessoas trabalhadoras, principalmente do setor terciário e de serviços, ensino por correspondência.

Minerva foi outro projeto criado em 4 de outubro de 1970 pelo governo federal, como era uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério das Comunicações, era transmitido pela Rádio MEC, e ocorreria em todas as rádios e televisões comerciais ou privadas do país, tendo uma duração de 5 horas semanais. Com apoio de material impresso, concedeu a muitas pessoas que concluíssem seus estudos básicos. Foi um dos projetos que mais teve impacto no país. O Minerva substituiu um outro programa anterior que era promovido pelo Movimento de Educação de Base – MEB, e que tinha como objetivo a alfabetização de milhares de jovens e adultos através das escolas radiofônicas das regiões do Norte, Nordeste, e Centro-Oeste, apoiando os primeiros passos da educação desta população pobre e esquecida às margens da sociedade. Este programa foi estendido até a região Sul por iniciativa da Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura – FEPLAN, em 1965. Já a Fundação Padre Anchieta em 1967 o lança na rádio e na TV para o estado de São Paulo, como evento educativo e cultural.

O Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia – IRDEB, surgido em 1969, tem seus méritos na história da Teleducação no Brasil. Este nasceu de uma iniciativa do próprio estado, uma vez que possuía uma vasta experiência na prática de formação à distância e comunitária antes mesmo do Movimento de Educação de Base. Além de oferecer vários programas de educação básica e secundária, oferecia também formação a professores. O projeto baiano se estendeu até 1977, tendo sido oito anos de conquistas na educação, foi ainda um

⁷⁷MORAES, FIORENTINI, ALONSO & PEQUENO, 2000: 110

programa com menos evasão, o que é algo comum na EAD. Um dado importante sobre o IRDEB, é que este ocorreu paralelamente ao Projeto Minerva, pois o estado da Bahia se negou a participar dessa proposta do Ministério da Educação.

No Distrito Federal, o Centro de Ensino Técnico de Brasília – CETEB, unidade da Fundação Brasileira de Educação – FUBRAE, em convênio com algumas empresas ou com organismos governamentais, ofereceu vários cursos visando a profissionalização das pessoas de determinados setores, como o serviço público entre os anos de 1976 a 1978 com parceria do Ministério do Trabalho, na área de aperfeiçoamento de mão-de-obra rural junto com o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural – SENAR, em convênio com o Ministério da Saúde ofereceu em 1978, o curso de Agente de Saúde Pública e vários outros. O projeto mais conhecido do CETEB na profissionalização é o *Acesso* que foi desenvolvido juntamente com a PETROBRAS, com o objetivo específico de oferecer o ensino escolar em nível de 1º e 2º graus a seus funcionários, e também profissionalização específica na área do petróleo.

Há também o Centro de Treinamento para o Desenvolvimento – CENDEC, um organismo de planejamento do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA, que como o CETEB, visava à profissionalização de pessoas com nível superior através do curso de Tutoria a Distância em Elaboração e Análise de Projetos, em 1986-87.

O Centro Educacional de Niterói – CEN, deu início às atividades com utilização da EAD em 1979 e ofereceu vários cursos que abrangiam 1º e 2º graus, qualificação de técnicos em transações imobiliárias, secretariado, contabilidade e segurança do trabalho, atendendo a milhares de pessoas.

O projeto Saci, que contou com a utilização de satélite, foi engendrado e executado inicialmente em forma experimental entre os anos de 1967 a 1974, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – Inpe, e funcionou até 1976. Seu objetivo era o estabelecimento de um sistema nacional de teleeducação, e visava atender não somente pessoas que ainda não possuíam o ensino básico, como também treinava professores.

Já o sistema de Televisão Educativa – TVE, que em cada estado foi iniciado em datas diferentes, e alguns com funcionamento até hoje, ofereceram, ou vem oferecendo em recepção organizada, com o auxílio de orientadores de aprendizagem, estudos que vão da 5ª à 8ª séries de ensino fundamental.

Como já citado, o Centro Brasileiro de Televisão Educativa Gilson Amado que desde o ano de 1990 foi denominado Fundação Roquete Pinto, foi o principal destaque neste contexto histórico da EAD no Brasil. Gilson Amado foi um pioneiro no que diz respeito ao uso da televisão na educação. O sistema adotado por este centro foi a apresentação na forma de novela didática das séries *João da Silva* e *Conquista*, destinado a jovens e adultos tanto das séries iniciais como das finais do ensino fundamental. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, iniciou suas atividades em EAD em 1976, com a criação de um Sistema Nacional de Teleducação, oferecendo cerca de quarenta cursos, e vem atendendo milhares de pessoas no território nacional.

A Universidade de Brasília tem também sua contribuição na formação dos cidadãos não só da capital como de outros estados. Sua experiência já se estende a mais de quinze anos em cursos de extensão. Dos mais de vinte cursos oferecidos, seis foram traduzidos da *Open University*, do Reino Unido. O programa de ensino a distância da UnB transformou-se na Coordenadoria de Educação a Distância, em 1985, ligada ao Decanato de Extensão, e em 1989, no Centro de Educação Aberta Continuada a Distância – CEAD.

A Fundação Roberto Marinho é outra instituição que atualmente vem atendendo a milhares de pessoas em todo Brasil, com os vários programas do Telecurso de 1º e 2º graus. Esta fundação tem produzido muitas séries educativas como a do *Menino, quem foi teu mestre?* *Educação para o Trânsito*, *Educação para a saúde*, entre outros. A Fundação Roberto Marinho em convênio com a Federação das Indústrias de São Paulo – Fiesp, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, e Serviço Social da Indústria – Sesi, tem oferecido também cursos profissionalizantes. O primeiro foi o de Mecânica.

Todos estes projetos e programas utilizaram várias tecnologias para a veiculação de seus cursos, como o material impresso, o rádio, a televisão, e, atualmente, alguns dos que ainda funcionam estão utilizando também a tecnologia computacional.

2.3.4 EAD na formação dos professores

Na formação de professores o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia – IRDEB, foi um dos primeiros a propor formação de professores. Dos 10 mil professores que participaram do projeto, apenas 4 mil o concluíram no período de 8 anos de sua existência. Mas o projeto⁷⁸ que teve significativo sucesso na formação dos professores “leigos” foi o LOGOS. O projeto LOGOS iniciou-se em 1973, por intermédio do parecer 699/72 do Ministério da Educação. Este projeto contou com recursos financeiros significativos, pois havia na época uma questão bem delicada sobre a educação, o sistema educacional precisava mudar o seu perfil nas regiões com menos desenvolvimento e ainda havia a urgência de qualificação dos aproximadamente 30.000 professores denominados “leigos”. Este projeto teve duas fases, o LOGOS I, que foi uma fase experimental, para verificação dos materiais e meios a serem utilizados, e o LOGOS II, que foi a fase de expansão mediante convênios com Secretarias Estaduais de Educação. A sua coordenação no início era realizada pelo MEC, mas em 1976 este órgão delegou ao CETEB a sua supervisão. O material didático já elaborado pelo CETEB era constituído de duas partes, sendo que a primeira, destinada à formação geral com 12 matérias em 106 módulos e a segunda, destinada à formação especial com 18 matérias em 99 módulos. Ao final do curso, o professor tinha concluído 205 módulos, participado de 170 encontros pedagógicos e 320 horas de sessões de micro-ensino.

O projeto LOGOS II recebeu muitas críticas por não observar e reconhecer as diferenças sócio-econômica-culturais dos professores-aluno, o material que não respeitava as diversidades regionais e, sobretudo por ser fragmentado, e ainda havia a manipulação política. O LOGOS II foi oferecido em 17 estados da confederação e atendeu a um total de 50 mil alunos, estes dados são oferecidos pelo CETEB em 1988, diplomando 70% dos alunos. Parou de funcionar em 1990, no CETEB, substituído pelo Programa de Valorização do Magistério – PVM, em 1992. O PVM atendeu professores que necessitavam da formação de 1º grau à formação específica do Magistério.

⁷⁸Estes projetos visavam atender a uma clientela de professores que não tinham o nível de 2º grau ou foram destinados aos professores “leigos”.

Já o projeto FUNTEVE nasceu em 1985, e como o LOGOS II tinha uma preocupação crescente, ou seja, as altas taxas de evasão escolar e o grande número de professores “leigos” no sistema educacional. A diferença entre os dois é que o segundo foi implantado num regime autoritário, dificultando-lhe o processo, enquanto o primeiro, foi implantado num momento de abertura política no país. O objetivo do projeto FUNTEVE era trabalhar com os professores a participação no processo de democratização e de desenvolvimento da sociedade brasileira⁷⁹.

Houve, em 1985, o projeto Crescer, realizado pelo Centro Educacional de Niterói – CEN, que também apontava para a formação de Magistério do 2º grau. Este projeto ocorreu primeiramente no estado do Goiás, melhorando a formação de mais de 10 mil professores só nos seus três primeiros anos, sendo desenvolvido até hoje.

O projeto Saci atendeu aos professores através de seu produto derivado que foi a implementação de um curso de mestrado em Tecnologia Educacional. A UnB, através do CEAD, vem desenvolvendo desde 1989 cursos para os professores. Entre os anos de 1992 e 1996 foi produzido o projeto *O Professor em Construção*, com o apoio do Subprograma de Educação para a Ciência – SPEC/PADCT-MEC/CAPES. Este foi desenvolvido em dois cursos de especialização à distância para professores da rede pública de ensino do DF, um denominado *Educação Matemática no Primeiro Grau*, e o outro, *Ensino de Ciências através da educação ambiental e científico-tecnológica*, o primeiro ministrado para professores no exercício do magistério de 5ª e 6ª séries do primeiro grau, e o segundo de 5ª a 8ª séries também do primeiro grau.

A Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, através do seu Núcleo de Educação Aberta e a Distância, formado em 1992, iniciou em 1995 o primeiro curso de graduação a distância no Brasil, *Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries*. Este curso foi credenciado pelo Conselho de Ensino Superior em 2000 e possui o reconhecimento do MEC. Ainda no ano de 1995 o mesmo núcleo iniciou um curso de pós-graduação *lato sensu* para formação de Orientadores Acadêmicos a fim de atuarem também na modalidade à distância. Este mesmo curso tem sido oferecido para outras organizações fora do estado.

Em 1997, a Cátedra Unesco de Educação a Distância da Universidade de Brasília, criada em 1994, ofertou o curso de *Especialização em Avaliação a Distância*, em parceria com FINEP, CNPq, Sesu/MEC, CAPES, ANUP, ABM, Unesco e UNIS, com o apoio da Secretaria de

⁷⁹MORAES, FIORENTINI, ALONSO & PEQUENO, 2000: 120

Educação a Distância do MEC, do Sistema Telebrás e CRUB. Hoje o curso tem sua veiculação também com a parceria do IESB e do CEAD-UnB. Criada em 1995, pelo governador, a Universidade Aberta do Distrito Federal – UnAB/DF, elaborou um *Projeto Orgânico das Licenciaturas de Física, Matemática e Biologia*, com a consultoria de especialistas da Universidade de Brasília baseado em pesquisas que mostram a carência na rede pública de ensino de professores nestas áreas específicas. Contudo, ainda não foi vinculado.

Existem muitos outros programas e projetos que foram e continuam acontecendo no país afora, seja oferecido por entidades particulares ou públicas, como as universidades federais, que propõe a educação a distância como elemento de formação continuada de profissionais que atuam na área educacional. Seja utilizando qualquer tecnologia, com encontros presenciais ou não, a educação a distância tem ampliado seus domínios, atendendo jovens, adultos, professores e cidadãos brasileiros em geral.

2.3.5 A utilização da informática na EAD

Toda a contextualização histórica relatada nos textos anteriores sobre os vários cursos, projetos e programas desenvolvidos no âmbito nacional, conforme podemos ver, utilizaram diversas formas de veiculação como material impresso, fax, televisão, rádio, satélite, telefone, e recentemente, a Internet. Notamos que a educação a distância sempre foi realizada por meio de algum aparato tecnológico e, Greville Rumble, que já trabalhou na *The Open University*, e que atualmente trabalha na Universidade Aberta de Bangladesh, detalha este desenvolvimento tecnológico em quatro gerações⁸⁰:

- **Os sistemas da primeira geração** eram desenvolvidos através de texto que, por sua vez, eram escritos à mão ou impressos. Deste período, podemos destacar as escolas e faculdades por correspondência comercial, a partir do ano de 1840; os departamentos de extensão de universidades norte-americanas, australianas e canadenses, a partir de 1880, e finalmente, as universidades por correspondência

⁸⁰PRETI, 2000: 46-47

da extinta União Soviética e da África do Sul, no final da década de 20. Os alunos nestes sistemas já podiam estudar em casa.

- **Os sistemas da segunda geração**, realizados com o apoio da televisão e do áudio. As aulas eram gravadas ao vivo em uma sala de aula e depois eram transmitidas a outros alunos que se encontravam distantes, em outras salas de aula, através da televisão ou do rádio. Estes alunos podiam fazer acompanhamento com o professor por meio do telefone. Isto ocorreu no final da década de 50. Nesta época, eram desenvolvidos programas não-formais de extensão pelo rádio nas escolas da América Latina e os projetos instrucionais pela televisão nos países como o Brasil, México, El Salvador e Costa do Marfim.
- **Os sistemas da terceira geração** reúnem os da primeira e segunda gerações numa abordagem multimídia, unindo textos, áudio e TV. Aqui se fazia uma diferenciação, pois a transmissão era apenas um auxiliar do material impresso, e não um meio dominante como acontecia nos sistemas anteriores. Estes sistemas que foram incorporando o computador à medida que este evoluía, começaram a aparecer entre as décadas de 60 e 70. A *Open University* no Reino Unido é um exemplo desse sistema.
- **Os sistemas da quarta geração** foram desenvolvidos em torno de comunicações intermediadas pelo computador, por exemplo, as conferências via computador e correio eletrônico. Neste sistema, os alunos são colocados em contato direto com o tutor e ainda lhes são oferecidos o acesso a bibliotecas eletrônicas. Este último sistema foi desenvolvido há poucos anos principalmente por intermédio da Internet. O computador, de fato é importantíssimo nesta geração, sobretudo pelas possibilidades de comunicação em tempo real.

Podemos ver através desses sistemas de evolução das tecnologias dentro da EAD, que com o advento do computador, surgiu um novo paradigma na educação. Este importante recurso que antes tinha um valor inacessível, com o passar dos anos, foi evoluindo, diminuindo de tamanho físico, e sendo cada vez mais potente, também se tornou acessível às pessoas de renda média e baixa.

Atualmente, este meio tecnológico se encontra numa parcela maior nas residências, nas escolas, nas instituições, fazendo parte integrante das pessoas. A realidade ainda não é como queremos, que pelo menos no espaço de 100 metros de rua, tivéssemos um computador, pois sabemos que a cada invenção tecnológica o abismo dos excluídos aumenta numa proporção cada vez maior. Porém, o computador tem se tornado acessível a muita gente, como já podemos observar, pessoas que jamais imaginávamos que teria um em casa, neste momento dispõe de um.

O avanço tecnológico tem exigido que as pessoas procurem se atualizar, conhecer os meios, saber estar conectado ao seu espaço e ao do outro geograficamente. A sociedade tem suas formas de pressionar e de forçar o seu indivíduo à participação e à interatividade, seja no trabalho, na rua, na escola, no banco ou onde estiver. Antônio Biancho Filho⁸¹, em sua dissertação, afirma que o computador se incorporou como uma ferramenta com potencial otimizador do trabalho. E quando Calazans & Braga⁸² afirmam que a sociedade vê em cada invenção tecnológica um novo processo educacional, isso nos leva a pensar a importância do Sistema Educacional Brasileiro de estar envolvido com as novas tecnologias. Sabemos que a tecnologia computacional demorou a chegar nos âmbitos educacionais, agora que dispomos dela, vamos avançar rumo ao desenvolvimento de uma nação.

2.3.6 O histórico da informática na EAD no Brasil

No Brasil, os primórdios da informática na EAD se deram com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro – Cefet, que desenvolveu em parceria com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, um curso de especialização didática aplicada à educação tecnológica. Este curso favorece ao professor estudante o ingresso a referenciais teórico-práticos fundamentais às bases da reflexão de sua prática pedagógica diante

⁸¹BIANCHO FILHO, 1997: 54

⁸²CALAZANS & BRAGA, 2001: 34

das novas tecnologias. Em 1979 foi o marco oficial na história da informática na educação, quando foi criada a Secretaria Especial de Informática – SEI.

Nos anos de 1981-1982 aconteceram dois seminários que iriam tratar sobre a Informática na Educação e a Oficina Intergovernamental para Informática – IBI. O resultado destes eventos foi a tomada de decisão para implantação de um Programa de Informática na Educação. Em 1984 acontece a aprovação de uma lei específica, a Lei de Informática. Daí nasce em seguida o projeto EDUCOM que deu início em 1985 nas Universidades Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul e na Universidade Estadual de Campinas. E tinha como objetivo conscientizar os professores que o uso do computador era um importante recurso para suas práticas pedagógicas, e não era, de forma nenhuma, um substituto dele em sua sala de aula.

O MEC, em 1987, colocou em funcionamento o Plano de Ação Imediata em Informática na Educação – PAIE. Juntos, o Centro Tecnológico e a Secretaria Especial de Informática, realizam o Programa de Formação de Recursos Humanos para as Áreas Estratégicas: Informática, Biotecnologia, Novos Materiais, Química Fina, Mecânica de Precisão – RHAE. Conforme nos relata Moraes, Fiorentini, Alonso & Pequeno⁸³, o governo brasileiro, através do MEC e do Ministério das Comunicações – MC, adotou, em 1993, as primeiras medidas para a formulação de uma política nacional de EAD, para a criação através do decreto nº 1.237/94 do Sistema Nacional de Educação a Distância, além de outras:

- Protocolo de Cooperação nº 3/93, com a participação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, do Conselho de Secretários de Educação e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, objetivando ao crescimento de um sistema nacional de EAD;
- Convênio nº 6/93 – Embratel, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Indústria e Comércio e todos os órgãos já citados anteriormente, com o objetivo de garantir a viabilidade da EAD.
- Acordo de Cooperação Técnica 4/93 – MEC/UnB, para a coordenação feita pela UnB de um Consórcio Inter-universitário, com o objetivo de apoiar, científica e tecnicamente, a educação básica, utilizando os recursos da Educação Continuada e da EAD.

⁸³MORAES, FIORENTINI, ALONSO & PEQUENO, 2000: 138,139

Em 1996, no MEC, foi criada a Secretaria de Educação a Distância, desde então vem desenvolvendo alguns programas como TV Escola, Programa Nacional de Informática – ProInfo, Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício, ProFormação, e o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância – PAPED.

O ProInfo é uma proposta educacional criada por meio da Portaria nº 522/97, e que tem por objetivo a introdução das novas tecnologias de Informação e Comunicação na rede pública como recurso de auxílio ao processo ensino-aprendizagem. Está sendo aplicado em conjunto com os governos dos estados e dos municípios, e nestes há uma omissão que tem por finalidade introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação em suas escolas de ensino médio e fundamental.

O Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, é a base tecnológica do ProInfo nos estados que, além de apoiar a informatização das escolas, auxilia também no processo de estabelecimento e organização da nova tecnologia no que diz respeito ao suporte técnico e à capacitação de professores e equipes administrativas das escolas.

Na Universidade de São Paulo, a Escola do Futuro também vem aplicando um importante trabalho nesta área, utilizando recursos como a Internet e a multimídia para uma ampliação das possibilidades do ensino e da aprendizagem. Para isto, esta escola tem como referencial, cinco princípios que se seguem⁸⁴:

- compromisso com a pesquisa, discussão e avaliação das diversas estratégias educacionais, concedendo prerrogativas às que incorporam, por um lado, os mais modernos conceitos sobre os processos de cognição humana, e por outro, as novas tecnologias de informação;
- desenvolver metodologias e materiais didáticos que trazem uma nova dinâmica ao ensino e à aprendizagem, presencial ou à distância;
- preparar as novas gerações de educadores para que vejam na interface da educação e comunicação um campo fértil para a sua criatividade, discernimento e constante aperfeiçoamento;

⁸⁴MORAES, FIORENTINI, ALONSO & PEQUENO, 2000: 149-150

- promover a aceleração do intercâmbio de idéias e experiências entre educadores e instituições acadêmicas, pretendendo assim conciliar a pesquisa universitária com a prática da sala de aula;
- servir como modelo de parceria entre a universidade, a sociedade e diferentes agências e esferas do governo, partindo do comprometimento com a educação a fim de construir e exercitar a cidadania e abrir as portas para um horizonte de justiça social no Brasil.

Há ainda a Universidade Virtual que vem atuando em algumas cidades brasileiras. Concebida por intermédio de uma associação de 62 instituições públicas de ensino superior – Ipes, que reuniu universidades federais, estaduais e Cefets. Tem como objetivo a democratização do ensino superior de qualidade através de cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento e formação continuada, utilizando a EAD.

2.3.7 A EAD na nova LDB

Após uma longa caminhada de conquistas e fracassos, a EAD vem aumentando seu domínio, ganhando novos rumos, novas perspectivas, conquistando novas condições de êxito e adquirindo grande responsabilidade.

Como relatamos inicialmente, desde os anos 70 temos visto as tentativas de ordenação das experiências em EAD em nosso país, sem que isto se efetivasse de fato nessa modalidade de ensino.

Todo o processo de ensino sofreu inúmeras mudanças que vêm desde o “descobrimento do Brasil”, a EAD, também passou por todas estas. E a mais recente mudança dentro do ensino público brasileiro, tem a regulamentação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que no dia 11 de fevereiro de 1998, através da publicação no Diário Oficial da União do decreto nº 2494/98, regulamentava o seu Art. 80, que trata da EAD.

Inicialmente, a Lei nº 9394/96, no seu Artigo 80, título VII que contém em suas Disposições Gerais as determinações sobre a EAD. Eis algumas:

- o ensino a distância desenvolve-se em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada;
- a educação a distância organiza-se com abertura e regimes especiais;
- a educação a distância será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União;
- poderá haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas, entre outros.

Há outros Artigos que mencionam a EAD, como o 32, § 4º; o 47 § 3º e o 37 § 1º.

No Decreto nº 2494 há algumas definições sobre EAD, e seguindo Francisco Lobo Neto⁸⁵, citaremos algumas:

- Art. 1º, caput; 2 – O decreto conceitua a educação a distância como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação;
- Art. 1º, do parágrafo Único – declara que o regime especial é expresso como “flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente”;
- Art. 2º, caput; § 3º – somente “instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim” podem oferecer cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão, de ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, observando legislação específica e de graduação, observando legislação específica;
- Art. 2º, § 1º – quanto à oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será de regulamentação específica;

⁸⁵LOBO NETO, 1999: 1-4

- Artigo 7º – dispõe que a avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação não será feita durante o processo e por meio de exames presenciais.

Em 1998, especificamente no dia 7 de abril, o Ministro da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições, regulamenta a Portaria nº 301, considerando o disposto na Lei nº 9394/96 e no Decreto nº 2494/98; e a necessidade de normalizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância.

Vejamos ainda algumas destas resoluções. A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico à distância deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação, a ser protocolada no MEC ou na – DEMEC da unidade da federação respectiva. O Artigo 2º, caput, diz que o credenciamento da instituição interessada será feito levando em consideração alguns critérios, tais como:

1. breve histórico que contemple localização da sede, capacidade financeira, administrativa, infra-estrutura, denominação, condição jurídica, situação fiscal e parafiscal e objetivos institucionais, inclusive da mantenedora;
2. qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares – corpo docente e especialista nos diferentes meios de informação a serem utilizados – e de eventuais instituições parceiras;
3. infra-estrutura adequada aos recursos didáticos, suportes de informação e meios de comunicação que pretende adotar;
4. resultados obtidos em avaliações nacionais, quando for o caso;
5. experiência anterior em educação no nível ou modalidade que se proponha a oferecer.

O Artigo 4º declara que as informações apresentadas pela proponente poderão ser complementadas pela Secretaria de Ensino Superior – SESU e Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com informações adicionais da Secretaria de Educação à Distância - SEED, podendo incluir outras, prestadas por órgãos do MEC ou por instituições de reconhecida competência na área de educação a distância; o Artigo 7º diz que o relatório da comissão

registrado no Artigo 6º, acompanhado da documentação pertinente, integrará o relatório da SESU e da SEMTEC, que será encaminhado ao conselho nacional de educação para deliberação. E finalmente, no Artigo 10, encontramos que as instituições que obtiverem credenciamento para oferecer cursos à distância serão avaliadas para fins de credenciamento após cinco anos. Conforme afirma Arnaldo Niskier⁸⁶, as nossas leis na área educacional são inconstantes, haja vista que, atualmente há a necessidade de mudança nesta portaria, pois as delegacias regionais do MEC não existem mais. Niskier acrescentou que além das leis serem inconstantes, há também muitas falhas que precisam ser reparadas para que esta modalidade venha a ter o sucesso que muitos de seus seguidores acreditam. É fundamental exterminar de uma vez o mito de que a EAD é uma educação de segunda categoria, que só pode ser utilizada por aqueles que não tiveram oportunidades de concluir seus estudos na educação presencial convencional.

2.3.8 Panorama atual da EAD no Brasil

Durante muitos anos a EAD foi um modelo de ensino usado para suprir as falhas do sistema educacional estabelecido, exercendo uma função de preencher os vãos deixados por ele. Vista dessa forma, a EAD ficou renegada como estudo de pessoas de baixa renda, excluídas do acesso e permanência no ensino regular, e como remédio eficaz para todos os males do sistema. Com o surgimento da Internet, uma nova visão é destinada à EAD. Congressos e encontros se espalham pelo país sobre o tema e a implantação das novas tecnologias na EAD começa a renovar os interesses sobre a valorização desta modalidade de ensino. De acordo com a opinião de alguns teóricos, a Internet traz possibilidades antes não imaginadas e tampouco atingidas. Por intermédio desta tecnologia há a possibilidade de se formar comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, ou seja, pode-se oferecer um curso que unirá pessoas de várias partes do mundo, que se interagirão entre si, sem estarem juntas ou conectadas ao mesmo tempo. Com oportunidades de debates por dias seguidos, onde a contribuição de cada membro será bem-

⁸⁶ NISKIER, 1999: 85

vinda e discutida por todos, desse modo, aprendendo junto com outros, interagindo com vários, livres de qualquer imposição do tempo e do lugar de cada um⁸⁷.

Na sociedade da informação, os informes são substituídos em uma velocidade impressionante e o saber perde sua longevidade, urgindo a necessidade constante de renovação, de aperfeiçoamento, de contínua aprendizagem.

A EAD, juntamente com a tecnologia das interfaces através da Internet, proporciona aos seus usuários a condição de compartilhar idéias, opiniões, projetos, valores e até sentimentos, estímulos, por exemplo. Os alunos não se sentem mais isolados como nas outras tecnologias utilizadas anteriormente pela EAD, como o ensino por correspondência. Aprendendo os mesmos conteúdos e ajudando-se mutuamente a vencer os óbices neste aprendizado, que segundo William Azevedo⁸⁸, pode-se organizar, através da Internet, os alunos em turmas tal como no ensino presencial. Sendo assim, sem dúvida haverá reflexos positivos sobre a motivação do estudante, como foi possível observar no I Seminário sobre o Arteduca, realizado pela professora e mestra Sheila Campello no auditório do Anexo II do MEC em dezembro de 2004, e através das entrevistas realizadas por mim no mesmo evento com as cursistas.

A educação *on-line* requer a aplicação de um modelo pedagógico especial. E temos assistido atualmente a construção deste, sabendo que é preciso ter plena consciência de que há muito o que fazer, por em prática, criar e restaurar na organização deste modelo.

Dentro do contexto atual, os papéis de professor e do aluno têm sofrido modificações impressionantes. O professor não é mais aquele que sabe tudo, um simples repassador de conteúdo, autoritário e às vezes incomunicável. Ele agora é o motivador, companheiro, líder e é sobretudo, comunicativo. Vai motivar seu aprendiz, acompanhá-lo em seu aprendizado, incentivá-lo a ser responsável por ele e pela motivação do seu grupo.

Quanto ao aluno, ele será responsável pelo seu aprendizado, e por adquirir confiança em si mesmo e perceber-se como parte integrante dessa comunidade virtual.

As experiências, ainda em processo de consolidação neste panorama atual, têm ocorrido na maior parte em universidades, onde são oferecidos cursos de graduação e pós-graduação. Diferentemente de outros países que possuem universidades específicas de EAD, no

⁸⁷AZEVEDO, 2003: 1

⁸⁸AZEVEDO, 2003: 2

Brasil, as universidades presenciais criam departamentos, centros ou núcleos que empregam a pesquisa e dispõem de cursos, projetos ou programas à distância.

De acordo com estudiosos e pesquisadores no assunto, não há no nosso país um modelo único de EAD, conforme já observado nas propostas existentes, em que uns fazem uso apenas das tecnologias da computação e em outros, a mistura de modelos mais antigos de EAD com novos. Isto acontece pelo fato de que no Brasil há muitas diferenças regionais e econômicas.

Em uma pesquisa realizada em 1984 por Lord Perry, que ele mesmo publicou o resultado em seu informe *The State of Distance-Learning Worldwide*, nos traz os seguintes dados:

- mais de 80 países desenvolviam a EAD;
- mais de 2 milhões de estudantes estavam inscritos em EAD;
- 696 programas em 26 idiomas foram registrados e
- havia programas de EAD em todos os níveis da educação, tanto na permanente quanto na comunitária.

Com estes dados remotos podemos perceber que a Educação a distância tem conseguido atingir seus objetivos, apesar de todos os transtornos que tem passado nos últimos anos, e se estabeleceu como componente incorporado das ofertas educacionais⁸⁹.

Em uma busca pela Internet encontramos o texto de Bruna Queiroz, que discorre sobre uma pesquisa feita recentemente sobre o ensino a distância. No texto, dados fornecidos pela Abed – Associação Brasileira de Ensino a Distância, mostram que no ano de 2004, 309 mil pessoas foram educadas pelo sistema *e-Learning* em cursos credenciados, isto mostra que houve um crescimento de 107% a mais que o ano de 2003. Isto sem contar com os cursos que não são credenciados, o que resultaria em mais de 1 milhão de pessoas que estudaram na modalidade a distância.

Atualmente já são 166 instituições oferecendo cursos a distância, todas credenciadas oficialmente. Há uma estimativa que 63% das escolas já utilizam conteúdos on-line como método de ensino não-presencial, e os meios mais utilizados nesses casos são o e-mail (usado em 89% das instituições), o telefone (84%), o professor presencial (77%) e o professor *on-line* (67%).

⁸⁹NETO, 1998: 6-7

Neste novo panorama, para que a EAD funcione como um potencial enriquecedor na formação de professores, se faz necessário assegurar tanto aos tutores e aos coordenadores a criação de seus próprios textos e materiais de estudo, com fundamento na leitura, análise e interpretação dos meios, canais e suportes de comunicação, como personagens principais e não como consumidores e produtores de textos de terceiros como afirma Leda Maria Rangearo Fiorentini⁹⁰. E configuramo-nos como sujeitos pensantes construtores de significados como já dizia Paulo Freire, nesta nova fase em que se encontra a EAD.

2.3.9 Os mitos que envolvem a EAD

*“O velho não morreu e o novo não pode nascer”
A. Gramsci*

Na educação podemos observar que tudo que é novo na maioria das vezes não é recebido de maneira tranqüila. Sempre ocorrem muitas resistências, e estas partem em grande parte dos professores e educadores.

É necessário pensar a educação neste novo tempo, dentro da sociedade informatizada em que vivemos levando em consideração todos os meios possíveis. Pensar com uma certa urgência, com bastante cuidado, sobre o que é conhecimento, informação, educação na atualidade, com os cursos de formação, com os recursos materiais e tecnológicos que estão à disposição.

Apesar das críticas feitas a Lévy por Rüdiger⁹¹ em seu livro intitulado *Introdução às teorias da cibercultura*, onde afirma que o autor é possuidor da *Síndrome de Cândido*, que faz com que sábio, mesmo percebendo que tudo está errado, continua confiante ante a desordem do mundo. O autor discorda de Lévy, quando este afirma que o *ciberespaço* é o lugar da inteligência coletiva, e que vê toda essa evolução da tecnologia na *cibercultura* como um bem que podemos

⁹⁰LEDA MARIA apud FIORENTINI & MORAES, 2003: 16

⁹¹RÜDIGER, 2003: 60-67

usufruir, pois seu uso, independente de ser bom ou mal, dependerá dos seus usuários. Rüdiger nos leva a uma viagem em muitos textos de vários autores, para nos mostrar que existem inúmeras divergências sobre a *cibercultura* considerando que do ponto de vista teórico, a respeito do sentido da tecnologia, pode ser destruidor ou emancipatório. Para o autor, há na atualidade alguns pensadores apocalípticos, tecnóforos, para os quais os poderes da informática de comunicação e as biotecnologias se tornaram uma instância autônoma em relação à sociedade. Citando Baudrillard, o mesmo autor⁹² afirma que entramos na era da vertigem virtual, em que a máquina nos fala, nos pensa, nos controla do interior, da matriz, através do jogo que nos faz ter com a exploração dos novíssimos recursos tecnológicos.

Roberto Aparici,⁹³ afirma em seu texto *Mitos de la educación a distancia y de las novas tecnologías*, que a ideologia da informação acabou por criar muitos mitos em torno da educação à distância e as novas tecnologias, que produzem bem-estar em todo o mundo. Sabemos que na maior parte do nosso planeta, a população ainda não tem acesso à sociedade informatizada e que a educação a distância é um modelo democrático de ensino que permite acesso a todos, e que as novas tecnologias vão permitir mudanças nos sistemas educacionais.

É do conhecimento de muitos estudiosos que ainda há um certo autoritarismo na EAD, onde os organizadores impõem uma autoridade unidirecional. Para Aparici é preciso entender que através das novas tecnologias, os usuários, alunos – cursistas, podem estabelecer uma comunicação *on-line*, onde serão livres as opiniões, debates e idéias, num aprendizado coletivo. Nesse sentido, a comunicação será facilitada entre as pessoas, e que a interconexão será o processo pelo qual se dará a globalização, que vivemos numa sociedade informatizada, e ainda que, através das novas tecnologias obteremos uma sociedade mais democrática e interativa, pois não teríamos o controle por parte dos poderosos grupos de empresas da mídia, que o indivíduo pode usufruir sua liberdade sem levar em conta a opinião pública e o pensamento coletivo, que a expansão do mercado livre acontece na medida que as pessoas vão se integrando às redes de comunicação, que o indivíduo se torna participativo quando faz uso destas redes e que a tal sonhada igualdade se dará à medida que a socialização das novas tecnologias acontecer.

⁹²RÜDIGER, 2003: 68

⁹³APARICI, 1999: 3

Podemos mudar o sistema da EAD, mas não reproduzindo os mesmos processos dos meios antigos. Para alguns pensadores, é preciso haver mudança partindo dos modelos que não funcionaram e esta mudança deve ocorrer também nos currículos que estão em vigência.

Apesar de uma parcela grande da população mundial ainda não ter acesso ao rádio, como meio tecnológico de transmissão de informação, como afirma o autor, devemos mudar alguns parâmetros dentro da educação brasileira. É necessário ter um ideal para acarretar melhorias dentro da educação, seja ela presencial ou à distância. Não se trata de “mudar” o mundo, transformá-lo automaticamente ou substituir os meios que já dispomos por outros, pois somos testemunhas de que a televisão não substituiu o rádio, o cinema o teatro, a fotografia a pintura, o professor a máquina. Ao agir dessa forma, corre-se o risco de perder a contribuição e o crescimento que podem advir destas tecnologias para a sociedade. Esses meios são unicamente possibilidades de realizações que podem ser novas, estimuladoras e valorosas. É claro que isto exige esforço, pesquisa e bastante experimentação. Aparici⁹⁴ acrescenta que para explorar estas possibilidades com êxito, a educação deve converter-se a um processo cooperativo entre professores e alunos, onde ambos, em particular os últimos, assumem uma maior responsabilidade individual e coletiva.

A educação como prática social tem no presente momento, denominada de era virtual, um desafio com dois objetivos, assumir a sua contemporaneidade e conseqüentemente os novos meios de ensinar e aprender e fazer simultaneamente dos seus espaços pedagógicos, lugares de reflexão crítica sobre os caminhos da sociedade tecnológica e virtual⁹⁵. Para Neder, muitos autores têm “coisificado” a EAD, fazendo discursos com termos que denunciam uma visão de educação não como processo, ou como prática social, mas sim como um sistema, coisa - descolada da realidade socioeconômico – cultural. Pensar educação significa perspectivá-la em termos de alcance de metas que deixam claras as posições político – metodológicas da proposta que se quer desenvolver⁹⁶.

É preciso reconhecer que à medida que as tecnologias estão evoluindo, a educação também precisa evoluir, pois há, na sociedade atual, a necessidade de incluir todos os cidadãos no contexto informatizado. A educação deve tornar exequível o crescimento do indivíduo em todas as áreas de tal maneira que este se torne um cidadão globalizado. A utilização de tecnologias

⁹⁴APARICI, 1999: 3

⁹⁵COUTINHO, 2002: 71

⁹⁶NEDER, 2000 apud PRETI, 2000: 107

mais interativas como temos visto, é uma forma de reconhecer o papel ativo que o indivíduo tem no processo de auto-aprendizagem. Citando Oreste Preti⁹⁷, as tecnologias foram produzidas para responder a problemas concretos, para desempatar conflitos, pois elas têm um conteúdo político e social.

2.3.10 Autonomia do professor-aluno na EAD

*“Por que me impões o que sabes se eu quero aprender o desconhecido e ser fonte em minha própria descoberta?
Não quero a verdade dá-me o desconhecido.
Como estar no novo sem abandonar o presente?
(...) Deixa que o novo seja o novo e que o trânsito
seja a negação do presente; deixa que o conhecido
seja minha libertação
não minha escravidão”
H. Maturana*

Quando falamos em educação a distância, indiretamente já falamos sobre autonomia na aprendizagem do aluno. Maria de Fátima Guerra de Sousa⁹⁸, em seu primeiro módulo *Educação a Distância em Contexto*, coloca que a educação a distância é definida em duas dimensões, uma teórica e a outra prática. A dimensão teórica é considerada como um setor de conhecimentos com especificidades e sistematizações com características próprias de investigação e de conhecimento. Já a dimensão prática é uma maneira diferente da tradicional (o ensino centrado no professor, visto como aquele que detém o saber, transmitindo-o ao aluno que ainda não o tem) de ensinar e aprender. Um dos desafios desta prática, e que foi abordado pela autora, é justamente a questão da *autonomia* do aprendiz.

No segundo módulo intitulado *Criar aprendizagem: ofício e desafio do aluno a distância*, escrito para o curso *on-line* Arteduca – arte, educação e tecnologias contemporâneas, de Maria de Fátima Guerra de Sousa⁹⁹, o aluno na educação a distância precisa descobrir o prazer

⁹⁷PRETI, 2000: 34

⁹⁸GUERRA DE SOUSA, 2005: 15

⁹⁹GUERRA DE SOUSA, 2005: 3

de encontrar e inventar um caminho e uma maneira própria de andar. É necessário que tenha um pensamento inquieto e criativo, e que seja crítico, ousado, que conquiste sua autonomia, sendo esta valiosa e insubstituível nos processos de constituição do sujeito e de construção da cidadania.

Definimos *autonomia* como a liberdade de escolher seu próprio caminho na busca pelo saber, ou seja, a capacidade de optar pelas melhores formas de aquisição deste. De uma forma bem clara, como afirma a autora supracitada, “capacidade de caminhar com os próprios pés”¹⁰⁰. Na esfera pedagógica, quer dizer, reconhecimento da capacidade que o outro tem de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir, de não desqualificá-lo, pois a educação é um ato de liberdade e de compartilhamento, conforme Oreste Preti¹⁰¹. É ainda a capacidade que o indivíduo tem de “tomar para si” sua própria construção do saber, ou seja, colocar-se como autor e condutor de seu processo de formação, apropriando, reelaborando e construindo o seu próprio conhecimento.

A autonomia sempre esteve presente na Educação a Distância. Mesmo quando as tecnologias usadas eram o texto impresso, o fax, a televisão, o rádio e o vídeo, o aluno, por não estar em uma aprendizagem presencial, tinha que possuir autonomia para buscar novas formas de aprendizagem. Seu processo de construção do conhecimento. Com as novas tecnologias, ficou ainda mais fácil de praticá-la.

Esta autonomia, para Preti, apresenta algumas dimensões, vejamos algumas:

- dimensão ontológica – o homem é um ser autônomo, pois é capaz de tomar suas próprias decisões, põe limites às suas ações, à liberdade, mas não é algo que já nasce embutida, é preciso conquistá-la. É um valor que se define numa interação social, no convívio com os outros;
- dimensão política – aqui a participação é o elemento principal para que ocorra a autonomia, e a EAD tem criado as mais diversas formas para que seus usuários venham participar, como os momentos presenciais, individuais ou coletivos, o estímulo à organização dos aprendizes em comunidades educativas;
- seus locais de moradia ou de trabalho, o acompanhamento tutorial, fazendo também uso das tecnologias comunicacionais;

¹⁰⁰Ibidem, 69

¹⁰¹PRETI, 2000: 34

- dimensão afetiva – é sabido que nossa aprendizagem durante toda nossa vida não é algo seco, vazio, sem sentimentos. Necessita ter emoção. Entusiasmo é a palavra chave, o aprendiz precisa gostar do que está fazendo, do projeto ou do curso em que se está envolvido;
- dimensão metodológica – tudo o que já foi dito anteriormente não é suficiente para que o aprendiz exerça sua autonomia, é preciso ter alicerce forte sobre a reflexão e uma concepção de mundo, de sociedade e de educação. E a criação do próprio texto, através da prática do uso de instrumentos que provoquem a reflexão e a integração, como o memorial, o dossiê, o portfólio, o diário de bordo e outros, tem sido bastante utilizada nos cursos de EAD nos dias atuais;
- dimensão técnico-instrumental – nesta dimensão o aprendiz procura a literatura no campo da metodologia científica, como no campo da linguagem e da comunicação de como fazer melhor sua caminhada neste ponto, tornando completa a ação educativa de ser leitor-autor, e ainda conduzir sua reflexão tanto em sua formação quanto na sua prática;
- dimensão operacional – depois de todas as tomadas de posições expressa nas outras dimensões, para que a autonomia seja construída, vai se exigir do aprendiz, professor-aluno, que planeje o que vai ser feito e dentro de que limites de tempo, com muita disciplina no cumprimento das decisões tomadas e das atividades propostas.

Gutiérrez Perez e Prieto Castillo¹⁰² sobre a auto-aprendizagem afirmam que:

A EAD, para ser uma educação alternativa, tem que possuir as seguintes características: ser participativa, partir da realidade e fundamentar-se na prática social do estudante, promover nos agentes do processo atitudes críticas e criativas, abrir caminhos à expressão e comunicação, promover processos e obter resultados, fundamentar-se na produção de conhecimentos, ser lúdica, prazerosa e bela, desenvolver atitudes de pesquisa.

Se todas as características acima citadas forem alcançadas, teremos alcançado a tão desejada educação a distância de qualidade que buscamos já a algum tempo, impedindo assim a evasão de alunos que ainda é um fator preocupante, dentro desta modalidade de ensino.

¹⁰²PEREZ & CASTILHO apud PRETI, 2000: 143

2.3.11 Hipertextualidade e interatividade: formas autônomas de aprender

Com a chegada do computador e da telemática, houve, para alguns autores, uma redefinição do conhecimento.

Para Arlindo Machado¹⁰³, ocorreu um avanço nas ferramentas de trabalho. Da pena ou pincel usados no escritos medievais, passando pela tipografia criada por Gutenberg, chegou-se aos editores de texto informatizados. Dos rolos de pergaminho, às páginas sequenciais do livro impresso, e por último, à tela eletrônica. E com estas transições de grande importância para a sociedade, ocorreram também mudanças nos métodos de trabalho da EAD, agora com maior alcance e rapidez na difusão de conhecimentos e ampliação dos cursos.

Com este advento, o aluno tem ao seu alcance duas formas autônomas para adquirir seu aprendizado, a hipertextualidade e a interatividade.

O termo *hipertexto* parece ser recente, mas as suas fundações conceituais datam de cinco décadas. Os primeiros planejadores do *hipertexto* foram Vannevar Bush, Douglas Engelbart e Theodor Nelson. Vannevar Bush em seu ensaio *As we may think*, esboçou o que seria a primeira fonte sobre a idéia de um novo modo de acesso à informação de maneira não-linear. Este ensaio foi editado nos anos 40 e permaneceu esquecido até meados da década de 80. Bush¹⁰⁴, baseado em sua análise do funcionamento do cérebro humano coloca que “a mente humana opera por associação. Depois de apreender um fato ou idéia, a mente salta instantaneamente ao fato seguinte, que é sugerido por associação de idéias, seguindo algum enredo complicado de caminhos conforme as células do cérebro”.

Em 1963, Douglas Engelbart tenta colocar em prática as idéias de Vannevar Bush, mas o termo *hipertexto* só foi criado por Theodor Nelson nos anos 70, para descrever um sistema de escrita não sequencial, que na definição de Lúcia Santaella¹⁰⁵ é um texto que se desmembra e que permite escolhas ao leitor. Theodor Nelson definiu o vocábulo como uma escrita que não tem seqüência, um texto que apresenta bifurcação e que oferece liberdade ao leitor para escolher e ler melhor em uma planilha interativa. O *hipertexto* é uma sucessão de textos conectados entre si por meio de vínculos, que formam variados trajetos para os usuários.

¹⁰³MACHADO, 2001: 105

¹⁰⁴GIANNETTI, 2002: 124

¹⁰⁵SANTAELLA, 2003: 93

Anos mais tarde, o *hipertexto* ganha um outro conceito, o de *hipermídia*, que tem uma nova caracterização, bem como a inclusão de diferentes recursos como o vídeo, a fotografia, as figuras gráficas, o texto, a animação, o áudio, etc. Através dessa reunião, num único meio e num único suporte, é permitido aos usuários solicitarem todos os seus sentidos, de maneira que tanto textos escritos e oralizados, como imagens fixas e em movimento, sons musicais e ruídos, e ainda gestos, toques e toda a gama de respostas se combinem para formar uma modalidade discursiva e interativa¹⁰⁶.

Para Claudia Giannetti¹⁰⁷, as principais características da hipertextualidade baseiam-se na propagação do texto e na possibilidade de interromper uma seqüência, seja ela feita por um clique no *mouse* ou pelo pressionar de uma tecla e ainda saltar de um nível a outro. Na EAD, o deslocamento que o aprendiz realizar através da hipertextualidade para acessar os vários níveis de informação conferirá a ela um caráter espacial, temporal e dinâmico.

Na visão de Ângela Álvares Correia e Geórgia Antony¹⁰⁸, o *hipertexto* é um meio tecnológico fértil em possibilidades para criar novas maneiras de transmitir e exprimir idéias, conceitos e temas. As mesmas autoras ainda apresentam alguns princípios constitutivos do *hipertexto* que nos levam a perceber como ele oferece autonomia ao aluno. Dentre esses princípios está a não-linearidade, a intertextualidade e a interatividade.

Não-linearidade

A não-linearidade, primeiro princípio do *hipertexto*, não apresenta uma ordem ou percurso predeterminado para que o aluno fique preso ao mesmo. A realização deste trajeto será feita de acordo com as intenções, interesses e as condições que melhor se adequem ao aluno. O que existe neste instrumento é a enorme ampliação da liberdade de movimento, que é feita através dos *links*. Essa possibilidade entre as partes do aplicativo é que torna a leitura não-linear por assuntos de interesse.

Desta forma, a hipertextualidade trará autonomia ao aluno, que acessará as partes que lhe convier na medida da precisão ou possibilidade do tempo. Alguém poderia questionar que nas fontes de textos impressos também há a possibilidade de uma leitura não-linear, mas o grande

¹⁰⁶MACHADO, 2001: 108

¹⁰⁷GIANNETTI, 2002: loc. cit.

¹⁰⁸CORREIA & ANTONY apud FIORENTINI e MORAES, 2003: 52

destaque no meio eletrônico, é justamente a enorme potencialidade deste em oferecer ao aluno a liberdade para percorrer os vários trajetos num mesmo suporte material. Este fato vai impor ao aluno da EAD um desafio que é o de aprender a construir o pensamento e expressá-lo socialmente por meio de um conjunto integrado de meios de expressão e de um discurso áudio-tátil-verbo-motor-visual sem a hegemonia e sem hierarquias de um código sobre os demais, conforme Machado¹⁰⁹.

Intertextualidade

O segundo princípio do *hipertexto* se trata da intertextualidade, ou multilinearidade, que remota às possibilidades de mudança dos módulos no conteúdo do *hipertexto*. De acordo com Cleci Maraschin¹¹⁰, os textos, ou melhor, o *hipertexto* surge da interação dos vários textos, que tanto alimentam o sistema escrito como é alimentado por ele. Correia e Antony¹¹¹ afirmam que cada leitura realiza um texto inédito, único e individual, mas também, cada leitura realiza um texto coletivo, na medida em que o leitor traz consigo textos anteriores que dialogam e constroem um novo texto, são textos produzindo outros textos. Nesta interação, pode haver conflitos e oposições por um lado, e por outro, conexões e integrações. O *hipertexto* permite externalizar esse processo.

Na intertextualidade o *hipertexto* vai acessar, de maneira ilimitada, toda sorte de documento, como dicionários, enciclopédias, obras científicas e outros. Esta ferramenta, diferentemente do texto impresso que é estático, apresenta-se dinâmica, ou seja, proporciona ao aprendiz a possibilidade de modificar o conteúdo. André Parente, citado por Ângela Álvares Correia e Geórgia Antony¹¹² diz que em um texto estático, os módulos podem mudar de ordem, mas permanecem idênticos. Em um texto dinâmico, os módulos também podem mudar, ou seja, seu conteúdo, dependendo da interação com o usuário. Na EAD, as possibilidades de mudança

¹⁰⁹MACHADO, 2001: 108

¹¹⁰MARASCHIN, 2005: 105

¹¹¹CORREIA & ANTONY apud FIORENTINI & MORAES, 2003: 58

¹¹²Ibidem, 59

podem ser vistas como uma ferramenta de progresso para melhorar os módulos, partindo de uma avaliação feita com os alunos e os professores, ou os autores dos cursos.

Interatividade

Um dos princípios do *hipertexto* é a interatividade. A interatividade no *ciberespaço* inclui diversos assuntos e temas que relacionam a ligação homem-máquina. É de extrema importância para o aluno em EAD ter sua autonomia no seu processo de aprendizagem, principalmente porque é essa mesma autonomia que lhe fornecerá condições de interagir no ambiente e de construir novos paradigmas numa navegação que não é predeterminada e que vai responder às suas escolhas. O aluno pode interferir e transformar o texto, o que faz dele um co-autor. Ângela Álvares Correia e Geórgia Antony citam ainda Rogério Lima, que afirma que aquele que lê não capta no texto somente aquilo que o texto propõe, mas transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humano-existencial¹¹³.

No sistema hipertextual, o aprendiz pode criar conexões que apresentam sentido para ele, e ainda pode modificar as lexias, os textos, as imagens, e conectar dois ou mais *hipertextos*. A interatividade em EAD propicia aos alunos e aos professores facilidades no processo de comunicação entre ambos, pois permite uma interação mútua, com trocas reais de conhecimento. De acordo com as autoras acima mencionadas¹¹⁴, há dois tipos de interatividade, uma que escolhe um percurso de acesso a conteúdos, e outra que constrói um percurso de sentido. No primeiro tipo, é aquele que o caminho é definido através da escolha de *links*. Este já era encontrado muito antes do *hipertexto*, pois é do conhecimento das pessoas que ninguém lê um jornal ou revista do início ao fim, mas procura aquele assunto que se adapte às suas necessidades, e expectativas e interesses. O segundo tipo de interatividade é aquele que oferece ao leitor dobras de sentido que resultam da adaptação entre os textos ou imagens, e pode ou não se apresentar numa proposta não-linear e intertextual do *hipertexto*.

¹¹³CORREIA & ANTONY apud FIORENTINI & MORAES, 2003: 66

¹¹⁴CORREIA & ANTONY apud FIORENTINI & MORAES, 2003: 62

Não basta apenas a possibilidade de navegar e ter uma leitura ativa e dinâmica, muito mais do que no texto impresso, que oferece ao aluno da EAD a capacidade e, ainda mais, a responsabilidade de realizar trajetos hipertextuais que não se restrinjam a um êxtase diante do novo e do abrangente, é necessário ainda que saiba definir um caminho para sua leitura de forma a construir significados importantes para sua formação, mesmo sabendo que neste espaço, a leitura é provisória.

Criado a partir dos princípios de construção – não-linearidade, intertextualidade, e interatividade –, o *hipertexto* vai permitir ao aluno o uso desses elementos, de maneira consciente e investigativa, e que durante o processo de leitura, vai construir o caminho do seu texto no ambiente eletrônico, fazendo *links* com outros textos dispostos agora num ambiente externo ao indivíduo, inserir reflexões que ora concordam, ora discordam ou complementam, colar e recortar fragmentos de textos ou imagens, ou sons e gráficos. Deixando assim gravado num ambiente externo o processo da sua leitura, o caminho que percorreu, suas reações, suas conclusões e suas reflexões.

Muitos cursos em EAD disponibilizam em suas plataformas virtuais várias opções ao aluno, justamente com a finalidade de que este venha adquirir esclarecimentos e conhecimentos para sua formação durante o percurso. Correio eletrônico, grupos de discussões constituídos tanto nos fóruns que reúnem grupos unidos em volta de interesses comuns, quanto nos grupos de discussão em tempo real, e ainda, busca de informações na Internet, que nos últimos tempos, tem se tornado um dos caminhos privilegiados para a pesquisa científica e outros serviços de disponibilização de informações são as principais opções encontradas nas plataformas virtuais.

Partindo do pressuposto que a EAD quase sempre ofereceu ao aluno autonomia na sua busca pelo conhecimento, mostramos aqui duas formas atuais advindas juntamente com as novas tecnologias – a hipertextualidade e a interatividade –, vistas como modos autônomos de aprendizagem em EAD.

Por meio dessas duas ferramentas, o aluno do ensino à distância tem em suas mãos de forma bem mais veloz e abrangente, a construção de seu saber, o alcance de sua formação, seja ela na fase inicial ou continuada.

Cabe aos cursos oferecidos à distância, a organização, o planejamento, o dinamismo, e a disposição de recursos de multimídia, que permitam ao aprendiz, o exercício de

sua autonomia, através de instrumentos como o fórum, o *chat*, as listas de discussões e o correio eletrônico. Desta forma, será possível criar uma efetiva “comunidade de aprendizagem” como coloca Maria de Fátima Guerra de Sousa¹¹⁵, onde todos possam aprender e ensinar, e estabelecer uma sistemática de comunicação.

A EAD na atualidade voltou ao centro das atenções, e para que ela atinja a espacialidade, a temporalidade e o dinamismo, é preciso que os organizadores dos cursos percebam a facilidade que os meios eletrônicos oferecem ao novo aluno. Esse ambiente virtual pode e deve ser um lugar especial de formação coletiva de conhecimentos e de comunicação entre os cursistas, o professor – ou autor –, e o tutor.

A intencionalidade das novas tecnologias é oferecer maiores possibilidades aos usuários de acesso às informações, e a EAD precisa tomar para si este propósito e aplicá-lo em sua estrutura. Não se trata de pegar “remendos novos” e pregá-los em “roupas velhas”, ou seja, usufruir as novas possibilidades que a tecnologia computacional dispõe e remodelar aos velhos parâmetros da EAD. É antes repensar novas estruturas nesse campo, com o objetivo de propiciar ao aluno um espaço de possibilidades de comunicação e de aprendizagem, o que pode resultar em um maior envolvimento, comprometimento e participação nos diversos estágios de um curso, que concorrerá para o melhor empenho e desempenho de cada aprendiz ou de todo o grupo.

Por meio da hipertextualidade, o aluno construirá através de seus elementos constitutivos – não-linearidade, intertextualidade e interatividade –, seu próprio conhecimento, percorrendo caminhos que ele mesmo escolheu. Quanto mais autônomo for, e quanto mais tiver habilidades para lidar com o computador e a Internet, mais sentirá seguro para agir, interagir e explorar esse espaço.

Temos conhecimento que a evolução da tecnologia, resultou em um novo analfabetismo, ou seja, o desconhecimento total ou parcial de sua utilização e utilidade. A EAD precisa estar atenta a este fato, oferecendo opções para que os alunos erradiquem o desconhecimento e que favoreçam a sua aprendizagem, pondo à disposição destes, situações planejadas, estimuladoras e de acompanhamento ao longo de todo o curso.

A educação à distância, nessa perspectiva, deve se dirigir não mais a um sujeito passivo, mas ao ativo, que questione, que tenha sua própria visão de mundo, que faça suas

¹¹⁵GUERRA DE SOUSA, 2005: 70

próprias interpretações, que tenha atitudes, e é claro, que seja autônomo e descubra seus próprios caminhos de aprendizagem através da hipertextualidade e interatividade.

Existem desafios para o aluno alcançar a autonomia em educação à distância dentro dessa nova perspectiva tecnológica, mas há também algumas estratégias para vencê-los. De acordo com Maria de Fátima Guerra de Sousa¹¹⁶, os desafios são:

1. Ter às mãos os elementos que dispõe para iniciar a viagem pela rota da educação a distância. Mas só tê-los não é suficiente, é preciso conhecer e saber usá-los, sobre este aspecto a autora diz:

Os seus instrumentos de navegação são os seus conhecimentos e experiências anteriores e as suas táticas ou estratégias de aprendizagem. Ou seja, de que forma você vai lidar com o seu processo de aprendizagem nesse curso – da aquisição à aplicação. O seu guia, é você mesmo.

Para este primeiro desafio, a autora sugere que o aluno adquira uma postura diferenciada daquela da educação tradicional, isto é, que seja autônomo e autodisciplinado.

2. Planejar os caminhos e os objetivos e determinar as prioridades. O aluno precisa pensar e situar-se no curso como um indivíduo aberto, comunicativo e interativo, que seja capaz de se construir atuante por meio das interações entre todos os participantes do curso. Desta forma, o aluno estará apto a criar aprendizagens. Isto não é tão fácil quanto parece, é sabido que há atitudes que o aluno a distância vai desenvolver e que envolve mudanças de hábitos e de atitudes, o que nem sempre se consegue num piscar de olhos. Demanda tempo.

A autora sugere que o aluno busque fazer leituras e pesquisas adicionais para o aprofundamento de seu entendimento e reflexão sobre os assuntos tratados no decorrer do curso e que compartilhe o que aprendeu com os outros colegas, e ainda que despreze os sentimentos de companheirismo, de alegria, de ajuda mútua e de bom humor, pois estes também têm seus espaços em um curso on-line. Tudo isso é importante.

3. O terceiro e último desafio é o de se conhecer as especificidades da navegação *on-line*, ou seja, as possibilidades de construir efetivamente uma comunidade de aprendizagem.

¹¹⁶GUERRA DE SOUSA, 2005: 1-10

Para o aluno a distância se construir autônomo é preciso que vença todos os obstáculos e os desafios que lhe forem surgindo. As ferramentas estão dispostas, é necessário colocá-las em uso. Podemos concluir, afirmando como Carla Beatris Valentini e Eliana Maria do Sacramento Soares (2005: 85), que o ambiente na *web*, por conter diferentes *links* e diversas possibilidades de navegação, propicia um caráter dinâmico ao processo de ler, refletir, estabelecer relações de ir e vir, interagindo com o objeto de cognição, com todos os participantes do curso. E ainda que, os cursos *on-line* precisam romper com a hierarquia das aulas tradicionais e fornecer ao aprendiz possibilidades no desenvolvimento de comunidades que aprendem em método de cooperação e de colaboração.

TERCEIRA SEÇÃO

Uma das justificativas para a realização deste trabalho, como explicitado na introdução do mesmo, foi a nossa própria experiência profissional. Quando afirmamos que desconhecíamos por completo qualquer pressuposto teórico para nossa prática docente, não estava querendo nos colocar como incompetente e nem querendo rebaixar a instituição superior em que estudamos. Estava antes tentando mostrar a necessidade que existe em preparar melhor, os arte-educadores em nosso país.

Célia Rosa nos fala sobre a questão atual do Programa de Avaliação Seriada – o PAS, programa criado com o intuito de levar à universidade federal alunos da rede pública de ensino, que tem transformado professores de arte, em professores de história da arte, pois em função do conteúdo exigido para o programa, não há espaço para a leitura da imagem e nem para o fazer artístico como é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Já no texto da Sheila Campello¹¹⁷, ela mostra que a maioria dos professores de arte, entrevistados por ela, apresentaram uma enorme carência de fundamentação teórica e de conscientização de uma reflexão baseada na própria práxis. Ela ainda observou que existia uma desarticulação entre o que era dito e o que era feito, salvando-se, desse bloco de entrevistados, apenas um professor.

Foi observado que o professor de arte desconhece a origem de sua prática. Em doze entrevistados, apenas um conhecia a Abordagem Triangular como fundamento de sua proposta metodológica.

Com o conteúdo programático do PAS, o professor direciona suas atividades apenas para a história da arte, como bem nos colocou em sua entrevista Célia Rosa. E o professor fica, deste modo, satisfeito por ter um conteúdo a vencer, e mais ainda por atender às expectativas dos pais, dos alunos, e da direção da escola. Sheila Campello¹¹⁸ completa que o professor não se importa se o tempo será suficiente para “passar” todo o conteúdo, o que importa mesmo é que, agora é respeitado pelos alunos e pelos colegas da profissão. Não questiona a falta de tempo, se limita a escolher suas prioridades (não se atentando para as dos alunos), e acha que está

¹¹⁷CAMPELLO, 2001: 143

¹¹⁸Ibidem, 144

cumprindo sua missão. Com essa nova forma de ver sua disciplina, o professor de arte enfatiza apenas a teoria, pondo de lado o fazer artístico e a leitura, deixando os alunos descontentes e prejudicando a efetiva aplicabilidade de uma abordagem metodológica que leve à formação das competências objetivadas.

Fundamentando ainda mais a nossa justificativa, de propiciar a existência de mais cursos em arte para a formação continuada dos arte-educadores no Brasil, assim como dispõe Ana Mae em seu livro *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*, dois fatos dificultam a ação e a avaliação da prática no ensino da arte, a falta de conhecimento teórico e do conhecimento histórico, o que acarreta uma ansiedade pelo novo. E como resultado disso, a idéia do “eu fiz isso primeiro” é uma forma provinciana de briga entre arte-educadores.

Como foi sugerido nas seções anteriores, trataremos aqui sobre a questão da importância da formação continuada de arte-educadores que atuam na rede pública de ensino, não apenas de Brasília, mas de todo o país. Tenho em vista, que na Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, por intermédio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, não há disponibilidade de cursos na área de arte.

Falaremos um pouco sobre esta escola, como funciona, quais os programas e cursos desenvolvidos por ela no corrente ano.

Buscamos identificar e analisar os cursos que abordam a arte-educação oferecidos na modalidade a distância em âmbito nacional e nos Estados Unidos, através de duas professoras Karen Keifer-Boyd e June Julian, a primeira trabalha na *Pennsylvania State University* e a segunda na *University of the Arts* da Filadélfia.

Posteriormente, falamos um pouco sobre o Arteduca, um curso que foi proposto por Sheila Campello, em sua dissertação, e que hoje é uma realidade, sendo a primeira iniciativa de um curso que enfatiza a arte na modalidade a distância oferecido pela UnB. Aqui são relatadas ainda as experiências dos participantes do Arteduca.

É mostrada ainda, uma breve síntese de como são os cursos on-line nos EUA e a formação continuada dos arte-educadores.

3. Formação continuada de professores

Muitos estudiosos têm chegado à conclusão de que a atualização constante, o uso seletivo das informações e a multiplicidade de perspectivas são pontos-chave que estão mobilizando a comunidade acadêmica, e, de um modo geral, toda a sociedade, nesta nova era denominada “era da informação” ou, “era do conhecimento”. Daí, o repensar no sistema atual do ensino tradicional presencial e o retorno à mídia, da Educação a Distância, mediadas pela tecnologia, parece incluir uma nova parcela maior de excluídos da sociedade neste novo mundo informacional. Como afirma Dulcimira Capisani¹¹⁹, a ação educativa na rede deve se apoiar na solidariedade e ajuda mútua, e não na concorrência, na competição ou em projetos que suscitem uma emulação combativa e dominadora. Um novo paradigma educacional está em processo de descobrir-se, sendo urgente ter preparo conveniente para corresponder ao que este tem a oferecer.

Os professores, dentro desta nova perspectiva, não podem parar no tempo, pois os alunos cada vez mais estão interados nos acontecimentos do Brasil e do mundo. Os professores precisam de atualização constante, para que não sejam chamados de “ultrapassados”. Falamos em formação continuada através de cursos on-line, por acreditar que este é o futuro da sociedade tecnológica em que vivemos. De acordo com a pesquisa realizada, sabemos que existem muitos cursos a distância que ainda são ministrados através da tecnologia do material impresso, como por exemplo, o Instituto Universal Brasileiro, com sede em São Paulo e com filiais no Rio de Janeiro e em Brasília.

É importante entender que a parte essencial no processo de construção e troca de saberes no ambiente virtual é o trabalho em comum, através do qual os interagentes – aprendizes, tutores e coordenadores –, trabalham cooperativamente. Muitos autores concordam que, para cursos a distância, devem-se criar condições para que os aprendizes sintam-se estimulados para a comunicação e para a aprendizagem, sendo este um dos maiores desafios para a equipe organizadora de cursos a distância, conforme Maria de Fátima Guerra de Sousa¹²⁰.

Para o professor que queira continuar sua formação através de um curso a distância, ele precisa saber que lhe será exigido além da aprendizagem dos conteúdos do curso,

¹¹⁹CAPISANI, 2000: 17

¹²⁰GUERRA DE SOUSA, 2005: 72

outras aprendizagens que ocorreram ao mesmo tempo desta, de acordo com a autora supracitada¹²¹:

- construir-se como um aprendiz;
- ser disciplinado;
- planejar o uso do tempo;
- ser dedicado;
- reservar horas diárias (preferencialmente), ou semanais, para estudos, leituras e escrita;
- ter competência comunicativa (capacidade de expressar-se por diversas formas, principalmente pela escrita);
- saber equilibrar as várias demandas das esferas da vida – a pessoal, a familiar e a profissional;
- ser capaz de estabelecer metas, e cumpri-las no tempo necessário, e
- ser comunicativo.

O professor, e somente ele, é responsável por sua dedicação e por sua determinação para se manter atualizado.

3.1 Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, foi criada na estrutura da Fundação Educacional do Distrito Federal, hoje Secretaria do Estado de Educação, no dia 22 de agosto de 1997, sob a Lei nº 1619, com o objetivo de promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento continuado dos profissionais da educação da rede pública de ensino do Distrito Federal, contribuindo para maior qualidade no processo educacional.

¹²¹GUERRA DE SOUSA, 2005: 73-74

Geralmente, no início de cada ano letivo, a EAPE envia para as Diretorias Regionais de Ensino – DREs, de todo o Distrito Federal a programação anual. Nesta estão contidos os cursos que serão oferecidos no decorrer do ano corrente.

Há ainda, para o professor que está fazendo graduação, especialização, mestrado ou doutorado, um programa intitulado Afastamento Remunerado para Estudo. Todos os anos são oferecidas, algumas vagas para estas modalidades. O professor que for escolhido precisará, ao final de seu afastamento, apresentar monografias, dissertações ou teses, que comporá o acervo da instituição.

A programação dos cursos para cada ano é construída levando-se em consideração as questões surgidas nos encontros realizados pela Subsecretaria da Educação Pública – SUBEP, junto aos gestores escolares de todas as Diretorias Regionais de Ensino ao longo do ano que passou. Essas questões são trabalhadas pela EAPE, observando os pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Os programas, projetos, cursos e eventos estão voltados para as seguintes linhas de ação: prática pedagógica, gestão e liderança, multimídia e educação, atendimento ao público e serviços educacionais. Isto fica bem explicitado nas palavras da diretora da EAPE, Maria José Coutinho Moreira, no caderno de programação do ano de 2005, quando afirma que o aperfeiçoamento dos profissionais da educação deve aproximá-los cada vez mais das teorias contemporâneas, dos novos conceitos e tendências na área educacional, o que os levará a uma reflexão sobre sua prática docente diante das disponibilidades tecnológicas, e investimento na qualidade do processo pedagógico, ou seja, da educação como um todo.

Desta forma, o sistema tem exigido do professor uma nova postura que é aprender a aprender e aprender sempre, mantendo uma relação útil e vantajosa com o saber, com a maneira de ensinar e com a sua própria identidade.

TABELA 1

Programas, projetos e cursos oferecidos pela EAPE.

PROGRAMAS/PROJETOS:			
AFASTAMENTO REMUNERADO PARA ESTUDOS			
Objetivo	A quem se destina	Período de Realização	Requisitos para Participação
Propiciar a formação continuada dos profissionais da educação mediante o afastamento remunerado do trabalho em 20h ou 40h, sem prejuízo dos vencimentos para freqüentar cursos de licenciatura, especialização, mestrado e doutorado.	Todos os profissionais da educação.	Seleção Semestral: maio/junho/julho e novembro/dezembro /janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Estar em efetivo exercício na SEDF, ou em escola conveniada de ensino fundamental e médio. • Ter cumprido o período do estágio probatório. • Ter carga horária de 40h. • Estar matriculado no curso pretendido. • Freqüentar curso compatível com a habilitação/formação.
DIVULGANDO O SABER			
Objetivo	A quem se destina	Período de Realização	Requisitos para Participação
Divulgar teses, dissertações, monografias e pesquisas realizadas pelos profissionais da educação, egressos do Afastamento Remunerado para Estudos.	Todos os profissionais da educação.	<ul style="list-style-type: none"> - abril - junho - setembro - novembro 	
BOLSAS DE ESTUDO			
Objetivo	A quem se destina	Período de Realização	Requisitos para Participação
Propiciar a formação continuada dos profissionais da educação, mediante a concessão de bolsas de estudo, integrais ou parciais, nas Instituições conveniadas com a SEDF.	Todos os profissionais da educação, sem curso superior.	Inscrições: - 1º a 15 de julho e - 1º a 15 de dezembro.	<ul style="list-style-type: none"> • Estar em efetivo serviço na SEDF ou em Escola conveniada de ensino fundamental. • Ter cumprido o período do estágio probatório. • Estar matriculado em curso na instituição de ensino conveniada com a SEDF, que ofereça Bolsa de Estudo.

(Continua)

PROFESSOR NOTA 10

(Conclusão)

Objetivo	A quem se destina	Período de Realização	Requisitos para Participação
Dar continuidade ao Programa de formação superior em serviço – Pedagogia para séries iniciais, em parceria com a UnB e UniCEUB, para 5000 professores que só possuem o curso normal (ensino médio).	Carreira de Magistério Público.	De 2001 a 2006	

CONCLUSÃO

Objetivo	A quem se destina	Período de Realização	Requisitos para Participação
Prêmio ao Professor: valorizar professores e coordenadores que desenvolvem atividades pedagógicas criativas e inovadoras.	Professores e coordenadores atuantes nas escolas da Carreira Magistério.	Inscrições: março Entrega do Prêmio: 15/10 Dia do Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar projeto pedagógico.
Prêmio Assistência à Educação: valorizar os profissionais que estejam contribuindo de forma relevante para a melhoria de suas atividades e ações no processo educacional.	Servidores da Carreira Assistência à Educação.	Inscrições: abril Entrega do Prêmio: 28/10 Dia do Servidor Público	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar trabalho relatando experiência desenvolvida pelo servidor.
Prêmio Orientador Educacional: valorizar os orientadores educacionais que contribuem para melhoria do processo ensino-aprendizagem.	Orientador Educacional da Carreira Magistério.	Inscrições: setembro Entrega do Prêmio: 04/12 Dia do Orientador	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar trabalho relatando experiência concreta concluída ou em andamento no ano do concurso.

FIGURA 1 – Programas, projetos e cursos oferecidos pela EAPE.

Fonte: www.se.df.gov.br

Os cursos oferecidos procuram atender professores da educação básica, das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de classes de aceleração, de alunos portadores de necessidades especiais, coordenadores pedagógicos e outros. A carga horária varia de 30 a 180 horas.

Os cursos ministrados foram:

- Currículo em movimento
- Mão na massa – Técnicas de ensino
- Ciclo de oficinas de EJA
- Coordenação pedagógica / espaço de reflexão
- Formação de educadores ambientais
- Adaptações curriculares
- DF – seu povo e sua história
- TV Escola no DF
- Prevenção à violência: o desafio da educação contemporânea
- A arte de contar histórias
- Educação e diversidade étnico-racial
- Alfabetizando no BIA – Bloco Inicial de Alfabetização
- Educação Inclusiva – direito à diversidade
- Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
- Libras em contexto
- Métodos e técnicas
- Deficiência múltipla
- A superdotação no contexto escolar
- Informática educativa
- Noções básicas de informática
- Curso básico de Design Gráfico
- Saúde e sexualidade
- SE: visão sistêmica
- Estruturação e execução de projetos práticos
- Gestão e liderança
- O desafio do trabalho em equipe: motivação e sucesso
- Educação para o consumo
- Formação em educação fiscal
- Comunicando com o surdo

Nesta relação de cursos podemos observar que, em sua diversidade, não há nenhum deles que seja direcionado para arte-educadores. Esta falta de opção tem levado muitos professores a procurarem cursos nas associações de arte-educadores ou em eventos que promovam a arte-educação, mesmo sabendo que, a título de pontuação na carreira profissional, dentro da Secretaria de Educação não serão considerados.

3.2 Arteduca – primeiros passos

O Arteduca é um curso totalmente a distância, que nasceu de uma proposta de formação continuada para professores de artes visuais por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação, defendida como dissertação de mestrado no Instituto de Artes – IdA, por Sheila Campello em 2001.

Previsto inicialmente para ser oferecido aos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, pelo Núcleo de Tecnologia Educacional de Brasília, por meio de uma parceria a ser viabilizada, entre a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, e o Instituto de Artes da Universidade de Brasília, o curso foi inviabilizado, tendo em vista que não houve interesse por parte da EAPE, no estabelecimento da parceria com o IdA, para garantir essa oferta.

Em sua primeira edição, iniciada em 26 de janeiro de 2004, foi prevista a formação de tutores, por meio de um curso de extensão, com duração de 24 semanas, e uma carga horária de 360 horas. Os tutores formados nessa primeira edição atuaram na mediação pedagógica do curso de pós-graduação que seria oferecido pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília a partir do 2º semestre de 2004.

No decorrer do mesmo houve uma alteração em sua proposta, que ganhou maior amplitude, com aprovação do projeto que o validava como pós-graduação lato sensu em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas. O curso de extensão foi extinto e cedeu lugar a uma especialização, na qual se formaram os primeiros tutores que viriam a integrar o corpo de tutores do Arteduca.

A especialização Arteduca – Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, sob coordenação das professoras Suzete Venturelli e Sheila Maria Conde Rocha Campello, possui em seu corpo de trabalho Adriana Conde Rocha, pedagoga e economista; Ângela Maria dos Santos Faria, professora; Alexandre Camarcio Ataíde, designer gráfico; Getúlio Rosário Caetano, professor; Luzirene do Rego Leite, professora e Jovanka Dantas Sadeck, analista do Programa Nacional de Informática – Proinfo.

3.2.1 Apresentação do Curso Arteduca

De acordo Sheila Campello, uma das coordenadoras do curso, as teorias educativas refletem as concepções filosóficas que a sociedade anseia para a educação. Os pressupostos também são influenciados pelas interferências socioculturais. A coordenadora ressalta que, apesar dos textos e discussões teóricas existentes sobre a formação dos professores nas últimas décadas do século XX, eles não são suficientes para sensibilizar a questão das interferências socioculturais. Muitos professores, por não realizarem estudos teóricos, não conhecem as origens das abordagens metodológicas aplicadas em suas salas de aula.

O curso vem com uma proposta de contribuir para a realização dos anseios de educadores, que tem compromisso com a mudança do cenário educacional, no qual a arte poderá desempenhar um papel essencial na ação de interdisciplinaridade fundamentada em propostas curriculares da atualidade.

A utilização das tecnologias da informação e comunicação, por meio da educação a distância, se apresenta como um instrumento de divulgação do conhecimento e informações entre diversas comunidades virtuais de aprendizagem com seu enorme potencial pedagógico.

Visando atender a essa demanda apresentada, o Instituto de Artes da Universidade de Brasília, apresenta esta proposta de formação, a ser oferecida por meio do ambiente virtual do Programa de Informática na Educação – Proinfo aos professores da rede pública de ensino.

3.2.2 Objetivos

A proposta do Arteduca tinha, inicialmente como objetivo principal, promover a formação de professores das escolas, o planejamento e implementação de projetos de aprendizagem, cujo eixo central será a arte e a cultura. Visando, ainda, alcançar outros objetivos que eram:

- sensibilizar as unidades gestoras e as agências formadoras para a utilização dos recursos a distância para a formação e atualização de professores;
- aprofundar estudos acerca da importância da educação em arte na educação como um todo;
- promover a integração dos trabalhos desenvolvidos nas aulas de arte com as demais disciplinas das escolas;
- incentivar a participação da comunidade escolar nas atividades propostas no decorrer do curso;
- promover a integração entre as propostas de diferentes escolas, por meio de redes;
- incentivar a criação de um grupo de estudo sobre a utilização da informática na educação relacionada com as artes;
- aprofundar estudos sobre as abordagens teórico-metodológicas aplicadas à educação;
- dinamizar a utilização do ambiente virtual de aprendizagem, por meio das atividades de formação, e
- implantar e implementar um projeto piloto de formação continuada de professores para ser desenvolvido pela Universidade de Brasília – UnB.

3.2.3 Metodologia

As atividades do curso foram realizadas por meio de estratégias fundamentadas na articulação de trabalhos colaborativos e na articulação de estudos teóricos com a prática profissional. Em suas bases estavam abordagens teóricas de John Dewey, Lev Vigotsky, Jean Piaget, construtivismo apresentado por Jan Valsiner, a biologia do conhecer de Humberto Maturana, e na Proposta Triangular de Educação em Arte, sistematizada no Museu de Arte Contemporânea – MAC/USP, apresentada por Ana Mae Barbosa. O conteúdo a ser estudado constaria de atividades complementares e seria disponibilizados por meio do ambiente de aprendizagem do Programa de Informática na Educação da Secretaria de Educação a Distância – ProInfo/SEED/MEC.

As atividades estariam sendo acompanhadas a distância, via rede telemática, pelo tutor/colaborador vinculados ao Grupo de Apoio a Projetos de Educação a Distância da Universidade de Brasília – GAP/EDIA/UnB, por meio do ambiente virtual de aprendizagem do ProInfo.

O trabalho seria desenvolvido com base nos módulos que comporiam o programa do curso em blocos. Baseado nos módulos, as atividades seriam desenvolvidas ao longo do processo, com a participação de todos os cursistas para a proposição de projetos de aprendizagem interdisciplinares, sendo que a arte e a educação assumiriam papel importante de vértice de uma espiral, de forma a envolver as demais disciplinas, gerando uma matriz interdisciplinar.

O processo que o aluno vivenciaria durante o curso seria registrado no Diário de Bordo, (*link* disponível na plataforma do ProInfo), onde seriam colocadas suas reflexões, opiniões, dúvidas, descobertas, de forma a contemplar todo o caminho de sua aprendizagem.

O trabalho de conclusão constaria de um relatório de aplicação do projeto de pesquisa implementado ao longo do curso, nos contextos de trabalho dos participantes.

Quanto à avaliação, esta seria feita com base na participação dos cursistas do ambiente, na análise e no trabalho de conclusão do curso. Os cursistas que seriam selecionados durante a Formação, iriam integrar o corpo de tutores para atuar no curso Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas.

3.2.4 Estratégias de Aplicação do Programa de Formação de Tutores

O trabalho seria desenvolvido com base em oito módulos distribuídos em dois blocos. As atividades do primeiro bloco seriam desenvolvidas em um espaço virtual intitulado Sala Práxis. Esse bloco era composto pelos módulos I, II, III e IV, sendo que o primeiro módulo tinha como objetivo ensinar aos cursistas a trabalhar com as ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem e informática para desenvolverem durante o curso. O segundo apresentava as estratégias de mediação pedagógica com o objetivo de preparar o participante para o exercício da futura função de tutoria no curso Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas. Já no terceiro módulo, seriam analisadas as possibilidades de uso de recursos tecnológicos de educação a distância do Ministério da Educação em projetos de aprendizagem de arte. E por fim, no quarto módulo, o cursista seria capaz de elaborar um projeto dentro de seu contexto de trabalho. As atividades previstas neste módulo seriam desenvolvidas durante todo o processo e culminaria, ao final do curso, com a apresentação de uma proposta de implementação do projeto.

No segundo bloco, seriam realizados estudos referentes aos conteúdos teóricos que deveriam fundamentar teórica e metodologicamente os projetos de aprendizagem elaborados com atividades que seriam desenvolvidas em outro espaço virtual do curso, intitulado Sala de Apoio.

Os resultados dessa primeira edição do curso Arteduca, que como já foi mencionado antes, era um curso que visou à formação de tutores, inicialmente como um curso de extensão, com três meses de trabalho, o projeto foi ampliando, passando a ser uma especialização que formou, ao final, 33 tutores para a continuidade do curso. Desses, foram selecionados 23 professores que passaram a atuar na tutoria das turmas.

3.2.5 Segunda edição do Arteduca

Neste ano de 2005, depois do sucesso da primeira edição do Arteduca, está acontecendo a segunda, com algumas modificações realizadas para melhor atender o aluno. A

primeira mudança, os alunos terão abordagens teóricas de Paulo Freire. A segunda, se refere ao grupo que não é mais o Grupo de Apoio a Projetos de Educação a Distância da Universidade de Brasília (GAP/EDIA/UnB), e sim Grupo Arteduca do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (Arteduca/UnB). O ambiente de aprendizagem que continua sendo utilizado é o do e-ProInfo da SEED/MEC, mas com algumas modificações também, que de acordo com alunos, foram reivindicadas por eles, por exemplo, o Bate-Papo.

Consultas virtuais poderão ser feitas com os próprios autores dos módulos ao longo do curso, por intermédio dos tutores.

Como não se trata mais de formação de tutores, as estratégias de aplicação estão voltadas para o programa do curso. Já no segundo módulo, está sendo trabalhada a autonomia do aluno e a mediação pedagógica, com vistas a preparar o aprendiz para uma melhor compreensão da sistemática dos cursos *on-line*.

Houve mudanças nos conteúdos dos módulos, devido ao novo direcionamento do curso, que antes estava voltado para a formação de tutores e agora está voltado para formação continuada de professores que atuarão em salas de aula. Todas as modificações feitas contribuíram para uma melhor performance tanto nos trabalhos dos cursistas como dos tutores e coordenadores.

3.3 Entrevista aos cursistas da primeira edição do Arteduca

Tendo iniciado os estudos sobre o Arteduca com os primeiros cursistas, a finalidade maior era conhecer aspectos como, a identidade pessoal e funcional do entrevistado, e seu interesse no curso, se o mesmo conseguiu atingir os objetivos propostos, bem como, saber as dificuldades encontradas no cumprimento das tarefas, as vantagens e desvantagens, e o que realmente havia mudado em sua prática pedagógica, a opinião deles sobre cursos ministrados a distância com a utilização da Internet e por último, saber como estava sendo a experiência como tutor.

As informações obtidas seriam usadas como base para fechar a terceira seção e também a conclusão do trabalho de dissertação, como elemento de reflexão para fundamentar a justificativa da existência ou não, de cursos em arte-educação a distância.

Enviou-se então o roteiro do questionário escrito por nós, via e-mail, para alguns dos cursistas. Neste roteiro, havia questões como:

TABELA 2

Roteiro para entrevista

1) Identificação pessoal e funcional:

Nome do professor:
Local onde mora:
Nome da Escola que trabalha:
Formação do Professor (a):
Licenciatura ou Bacharelado:
Qual (quais) disciplina (s) leciona:
Qual (quais) série (s) trabalha:

2) Interesse:

- 2.1. Como tomou conhecimento do curso “Arteduca”?
 - 2.2. Por que decidiu fazê-lo?
 - 2.3. No início, o Arteduca era apenas um curso de extensão, depois passou a ser um curso de especialização *Lato Sensu* (formação de tutores). Como você viu esta mudança?
 - 2.4. Para você o curso atingiu os objetivos propostos? E atenderam as suas expectativas?
 - 2.5. Fale sobre o curso: que aspectos foram relevantes, que aspectos precisam melhorar.
-

3) Interação:

- 3.1. Quais as dificuldades encontradas por você para cumprir todas as tarefas?
 - 3.2. Em sua prática pedagógica, o que mudou a partir dos conhecimentos adquiridos sobre arte?
 - 3.3. Dê a sua opinião sobre cursos ministrados a distância com a utilização da Internet? Vantagens e desvantagens.
 - 3.4. Como está sendo sua experiência como tutor?
-

FIGURA 2 - Roteiro do questionário enviado para os cursistas do Arteduca.

A experiência do questionário não foi bem sucedida, pois houve pessoas que consideraram inconvenientes respondê-lo, por motivos pessoais, outros escreviam que nesse tipo de avaliação que se faz de um curso, as opiniões costumavam estar hipocritamente respondidas, e outras nunca retornaram. Por outro lado, houve pessoas que tiveram o maior prazer em contribuir com respostas.

Percebeu-se que dessa forma não conseguiria ir muito longe, então se partiu para uma análise mais aprofundada.

3.4 Fundamentando a pesquisa

Uma solução encontrada para a pesquisa foi à tomada de bases teóricas para melhor fundamentar o trabalho, que no desenrolar do processo percebemos que a metodologia para a pesquisa de campo mais adequada era a qualitativa, usando a técnica do grupo focal¹²². O conhecimento aqui construído não é simplesmente um apanhado de dados individualizados, unidos por uma teoria explicativa como coloca Antônio Chizzotti¹²³.

O sujeito pesquisador integra o processo do conhecimento, interpretando os fatos, dando-lhes sentido. E o objeto de pesquisa não é algo fora da realidade, sem vida, sem nexos, mas está dotado de significados e se relaciona com os sujeitos de suas ações.

É consenso entre Antônio Chizzotti¹²⁴ e Ângela Branco & Jean Valsiner¹²⁵, que existem aspectos característicos da metodologia qualitativa que devem ser observados. Tais como: **a) delimitação e formulação do problema:** identificar e delimitar o problema deve presumir a imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema; **b) o pesquisador:** que é a peça essencial nessa metodologia. Este não deve ser um indivíduo passivo, que se limita apenas a fazer anotações ou relatórios, mas um indivíduo que mergulha no cotidiano, se familiariza com os fatos diários e percebe as concepções que fundamentam práticas e costumes das colocações dos entrevistados e

¹²²Esta abordagem metodológica baseia-se na questão da existência de uma relação entre o mundo real e o sujeito, uma dependência recíproca entre o sujeito e o objeto de pesquisa.

¹²³CHIZZOTTI, 2001: 79

¹²⁴Ibidem, 81-85

¹²⁵BRANCO & VALSINER, 1999: 24 -27

da sua visão e experiência, e como afirmam Ângela Branco & Jean Valsiner¹²⁶, o pesquisador, no momento da construção e desenvolvimento das diversas fases do processo, partindo de sua visão pessoal de mundo, vai estabelecer a melhor estrada a seguir para cada fase; **c) os pesquisados:** durante o processo são reconhecidos como sujeitos que constroem conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam; **d) os dados:** não são fatos isolados, acontecimentos fixos, apreendidos no momento da observação, mas se dão em contexto decorrente de relações. Os conceitos demonstrados pelos sujeitos e as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações nesse processo e; **e) as técnicas:** algumas são privilegiadas como: a observação participante, história ou relatos de vida, análise de conteúdo, entrevista não-diretiva e outros, que reúnem um conjunto qualitativo de informações que, se baseia na racionalidade comunicacional.

Ângela Branco & Jean Valsiner¹²⁷, asseguram ainda que, quando o pesquisador é orientado por metas de produção de conhecimentos específicos, deve escolher a metodologia, que é nada mais, nada menos que o processo que envolverá mecanismos de intervenção com o objetivo de provocar ou destacar aspectos do objeto pesquisado que se pretende estudar. Eles ainda propõem uma metodologia que não seja apenas coleta de dados, mas um levantamento que tenha uma relação com os fundamentos epistemológicos, teoria, métodos, construção, e com a natureza do fenômeno que se pretende cientificamente investigar.

Partindo desta teorização sobre a pesquisa, pudemos perceber que o trabalho estaria fundamentado de maneira a enfatizar a hipótese levantada, e que a conclusão do mesmo seria mais bem compreendida pelos leitores.

3.5 Grupo Focal

Grupo focal é uma técnica não-diretiva que fornece informações qualitativas. A pessoa que está pesquisando dirige o grupo com aproximadamente 10 pessoas, numa discussão que objetiva revelar experiências, sentimentos, percepções e preferências. Nesse caso, os participantes são os cursistas tanto da primeira edição do Arteduca, quanto da segunda. Esses são

¹²⁶BRANCO & VALSINER, 1999: 27

¹²⁷Idem

incentivados a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo sobre suas idéias, dificuldades, vantagens e desvantagens do curso, etc.

O entrevistador tem como finalidade promover a participação de todos, evitando a dispersão dos objetivos da discussão e, se houver, a monopolização de alguns participantes sobre os outros.

Uma das vantagens da técnica é a flexibilidade da maneira que o entrevistador possui para explorar perguntas não previstas. E ainda, o ambiente do grupo permite minimizar opiniões falsas ou extremadas, propiciando o equilíbrio e a fidedignidade dos dados.

As perguntas podem ser construídas cuidadosamente em um roteiro. Perguntas livres permitem debates mais livres, com detalhes que podem se transformar em descobertas inesperadas.

Existem alguns passos metodológicos a serem tomados que são:

1. determinar com clareza o problema a ser avaliado;
2. escolher um bom entrevistador, e, de preferência, dois relatores para anotar o debate;
3. constituir o grupo focal, deve ser observado que os membros do grupo devem ter certas características heterogêneas, o que lhes permite sentirem-se confortáveis e livres para participar da discussão (aspectos como mesmo sexo, faixa etária aproximada, experiência profissional ou envolvimento/participação na atividade avaliada podem servir como base);
4. os participantes devem respeitar sempre os critérios estabelecidos previamente, de acordo com o objeto da avaliação. Recomenda-se que não se coloquem no mesmo grupo pessoas que se conhecem ou que conheçam o entrevistador;
5. o grupo deve ter entre 6 a 10 membros, e é recomendado ainda que se convidem mais 20% para cobrir possíveis ausências;
6. a quantidade de grupos deve considerar a homogeneidade da população em relação ao objeto da avaliação, variando de um mínimo de 3 a 4 grupos até 10 a 12 grupos no máximo. O importante é selecionar pessoas com diferentes opiniões em relação ao tema a ser discutido e o objetivo é obter não uma representação

quantitativa de diferentes opiniões e setores, mas sim o relato de cada segmento sobre o objeto da avaliação;

7. os participantes devem ser vagamente informados sobre o tema da discussão, para que não compareçam com idéias preestabelecidas. E deve-se sempre confirmar a presença por telefone um dia antes da reunião;

8. desenvolvimento dos encontros: o local para as reuniões deve favorecer a interação entre os participantes: uma sala com cadeiras confortáveis ou em volta de uma mesa é suficiente. Também se recomenda que os encontros durem entre 1 hora e meia a 2 horas, e no máximo 3 horas. Podem-se utilizar gravadores para registrar as discussões. Devem-se explicar os objetivos do encontro, como foram selecionados os participantes, e por que não foram dadas muitas informações sobre a reunião até aquele momento; sobre o uso de gravadores e o sigilo das informações obtidas. Devem ainda deixar claro que todas as opiniões interessam e, portanto não existem boas ou más opiniões. Assim, cada membro deve falar na sua vez, permitindo uma boa gravação das falas;

9. a função do facilitador depende do ponto de vista que se adota, do que está sendo avaliado e da natureza das informações que se deseja obter. O facilitador pode não intervir, devendo apenas proporcionar uma atmosfera favorável à discussão, controlar o tempo e estimular que todos falem. Ele deve sempre ter uma lista de questões que podem ou não ser usada. Deve evitar a monopolização da discussão por um dos participantes e encorajar os mais tímidos. Deve estar atento às expressões gestuais dos participantes e saber interpretá-las;

10. análise das informações obtidas: de preferência o facilitador deve participar da análise das informações obtidas, pois ele possui as melhores informações sobre expressões faciais, o tom usado pelos participantes, o contexto das falas e o clima da discussão. É importante transcrever as discussões gravadas. Em geral se utilizam os seguintes passos: a) elaboração de um plano descritivo das falas, que consiste na apresentação das idéias expressadas; b) devem-se ouvir repetidas vezes as falas registradas e agrupar os fragmentos dos discursos de acordo com as categorias identificadas; c) a análise deve extrair tudo que for relevante e associado com o tema ou com a categoria, e d) a análise deve abranger as idéias

principais que fundamentam as conclusões. Existem programas computadorizados utilizados para dados qualitativos e por último, e

11. devem-se elaborar um relatório dos resultados do grupo focal, evitando generalizações e acentuando as relações entre os elementos identificados, pontuando ou avaliando interpretações dos participantes.

Esses passos, como pudemos ver, são para serem seguidos em uma reunião presencial. E, como os nossos participantes estão espalhados por todo o país, tivemos então a idéia de aplicar a técnica em uma sala de bate-papo. No nosso caso, seríamos o próprio entrevistador do processo e os participantes seriam os cursistas da primeira e segunda edição do curso Arteduca. Utilizando a própria sala do ambiente do curso. Marcamos a data e o horário, convidamos os que estavam interessados em participar e então realizamos a entrevista semi-estruturada.

3.5.1 Dados marcantes da entrevista

Toda a entrevista foi arquivada, mas não identificaremos os professores, apenas os estados onde moram, para melhor compreensão das respostas obtidas. Tivemos representantes de São Paulo, Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Sergipe e do Distrito Federal.

Mesmo mudando a forma de realizar a entrevista com os participantes, encontramos dados interessantes no primeiro modelo proposto que fizemos, apesar de ser um instrumento fechado em si, o questionário que enviamos, teve lá sua importância. Avaliamos tanto os discursos da primeira como os da segunda entrevista, foram pontos bem diversos de um relato para outro, destacaremos alguns peculiares e apresentaremos uma análise crítica da realidade brasileira, relacionada tanto ao ensino público quanto à formação continuada de professores através da rede em arte-educação.

Os tópicos abordados foram os listados a seguir: ambiente de aprendizagem do e-proinfo e sua interface, interação entre os participantes do curso, se a interação feita no ambiente era suficiente para o ensino e aprendizagem da arte, autonomia, metodologia e interdisciplinaridade, arte-e outras áreas, além de outras informações que possam definir a situação do ensino de arte nas escolas do país e da formação continuada de professores tanto em arte como em outras áreas do conhecimento.

Um esclarecimento importante sobre o resultado desta pesquisa apresentado aqui, é que essa observação experimental sobre o processo de formação continuada dos professores em arte, indica que existe a necessidade da continuidade deste processo, e que não pode ser interrompida, por fazer parte integrante e indispensável para a melhoria do ensino de arte brasileiro e da educação em geral.

Um dos fatos marcantes desta entrevista foi a descoberta de que não são apenas arte-educadores que estão fazendo o curso, tem professores de História, Música, Geografia, Letras, Administração de Empresas, Ciências da computação, Pedagogia, *Designer* Gráfico e outras. O que foi, em certo ponto, muito bom, pois os professores destas áreas precisariam apresentar um trabalho interdisciplinar tendo a arte e a cultura como focos essenciais, para a realização do mesmo. Um aspecto negativo disso, é que muitos se encontravam completamente perdidos, pois não conseguiam unir sua área de conhecimento com a arte, ou não estavam atuando em sala de aula.

Os professores buscam, de acordo com a avaliação e análise dos relatos, enriquecer o currículo profissional, melhorar a qualidade da prática e adquirir experiências.

Em relação ao ambiente virtual de aprendizagem do e-proinfo, alguns professores gostaram e consideraram a interface muito boa. Não tiveram problemas em lidar com ele, mas acham que deve melhorar, enquanto para outros, a interface está longe de ser amigável, principalmente para quem é principiante em termos de educação a distância. A interação foi boa do ponto de vista dos participantes, os tutores foram pessoas compreensivas, que estimularam e motivaram bastante a turma. Os participantes sentiram um pouco a falta da coordenadora, na opinião deles, ela deveria estar mais presente. Mas, conhecendo o trabalho exaustivo e árduo de uma coordenação, foi relevado, por alguns, sua ausência.

Alguns fatores, porém dificultaram o trabalho do professor em educação a distância. Dentre os quais podemos citar: a demora nas respostas às dúvidas e os questionamentos

dos participantes, a já citada ausência da coordenação, a quantidade de alunos, poucos módulos sobre a arte, aplicação real dos recursos tecnológicos no ensino da arte, tendo atualmente poucas opções viáveis para uma escola regular, a interdisciplinaridade nas escolas, já que muitos professores a evitam ou não sabem o que é, e por último, o Bate-papo que foi considerado muito lento.

Na questão da autonomia, o processo foi um dos maiores ganhos que obtiveram, enquanto que para outros, foi um aspecto fácil de lidar, pois já sabiam trabalhar com o computador. Pode se perceber que houve uma preocupação em acompanhar as atividades, e o compromisso para fazer um bom curso. Um participante afirmou que a autonomia se dá por meio de objetivos claros compartilhados entre o curso e o aluno.

A metodologia colaborativa, como o próprio nome já diz, é baseada na ajuda mútua, no trabalho em comum, e muitos cursistas aprenderam muito a trabalhar com ela. Outros ainda, não deixaram o individualismo de lado, e quase sempre faziam tudo sozinhos, publicando em seguida, os textos como sendo do grupo. Deixando claro, que tudo era uma competição. Um aspecto importante que foi destacado na metodologia foi a dinâmica dos diálogos o que proporcionou trocas reais de conhecimentos.

A presença de alguns pesquisadores renomados foi um aspecto muito positivo para os alunos no curso Arteduca.

Um dado interessante que foi notado na entrevista é que, algumas pessoas ainda fazem cursos com o objetivo de encontrarem uma receita pronta de aplicação em sala de aula, talvez estejamos sendo “duros” com esta colocação, mas em matéria de ensino, não existem receitas prontas, o que pode dar certo com um, pode não dar com outro, com a grande diversidade cultural e a imensidão de dificuldades de recursos que existe em nosso país em matéria de educação, não se pode fazer um curso, achando que aprenderá fórmulas mágicas de se trabalhar esta ou aquela forma de ensino.

Em uma sala de aula, o professor deve compreender a realidade dos alunos, criar a sua própria metodologia, como a própria Ana Mae colocou sobre a Proposta Triangular, quando quis que não a denominássemos como Metodologia Triangular, visto que cada professor tem a sua, e neste ponto concordamos com ela.

Os problemas enfrentados por arte-educadores que foram relatados são os seguintes: a falta de valorização por parte dos professores de outras áreas, do governo, salas

inadequadas, materiais escassos, seguir o currículo sem impor saberes aos alunos. Uma professora de geografia relatou que na região norte do nosso país, há uma deficiência na área de arte, pois as instituições do lugar não oferecem cursos de especialização para os profissionais.

Os mitos que Roberto Aparici¹²⁸ coloca em seu texto, que já foram debatidos na segunda sessão, estão presentes nos relatos quando os participantes colocaram que a Educação a Distância e as novas tecnologias ainda não alcançaram um número elevado de indivíduos, muitos não sabem lidar com este avanço, outros não tem acesso à Internet, exclusão dos menos favorecidos intelectualmente computadorizados. Surgiam alguns questionamentos interessantes que valem a pena ser ressaltado, para que se faça uma reflexão, quando estamos a falar de educação via computador, de qual parcela da população estamos nos referindo? Quantos conseguem ao menos ler e entender o que está sendo pedido nas atividades?

A educação a distância foi considerada elitizada por um dos entrevistados, pois em sua opinião, muitos ainda não tem acesso sequer às bibliotecas e exposições culturais, o que foi definido por ele, como sendo algo pouco falacioso tratar sobre educação a distância.

Sobre os participantes do curso, alguns entrevistados disseram que existem aqueles que não apresentam perfil adequado para fazer um curso totalmente à distância. É complicada esta afirmação, pois em uma sala de aula presencial, se pode observar que existem alunos com bastantes dificuldades em seu aprendizado, e muitos professores os ignoram, por afirmarem que eles “nunca aprenderam nada” e simplesmente os deixam de lado. Será esta é a atitude correta? Ignorá-los. Abandoná-los à mercê do fracasso escolar? Acreditamos que não! Desta forma, continuaremos a reproduzir o que há anos vem ocorrendo na educação brasileira – exclusão total ou parcial daqueles que achamos que não possuem perfil para esta ou aquela modalidade de educação. Se o que queremos é a inclusão digital, então temos que criar mecanismos de incluir todos os cidadãos nessa nova realidade tecnológica que se vive.

Algumas sugestões para melhorar o trabalho do curso também foram relatadas, para os cursistas, é preciso começar já falando sobre arte desde o primeiro módulo, pois se tratando de um curso sobre arte, ficam ansiosos pelo assunto desde o início. Outra sugestão é passar o módulo 4, intitulado “Elementos do Projeto Interdisciplinar” do Bloco I para o Bloco II. Criação de um fórum on-line, conferências, um mural onde colocariam imagens, sons e desenhos, e pudessem se expressar melhor, por ser um curso de arte poderia proporcionar aos cursistas um

¹²⁸APARICI, 1999: passim

contato imersivo com produções artísticas via computador, visitas guiadas a outros sites, interatividade com outros ambientes virtuais, aulas multimídias, jogos educativos e o uso de *webcam*, que de acordo com o entrevistado, traria mais humanidade às aulas virtuais.

As críticas mais severas relatadas pelos entrevistados foram: o ambiente colaborativo de Aprendizagem do e-proinfo que foi considerado muito complexo, principalmente por quem nunca participou de um curso a distância. O atraso na entrega das atividades, por causa de alguns participantes que não interagem todos os dias, ou por não possuírem computador ou por falta de acesso a Internet, a sala de Bate-papo foi considerada a pior parte do ambiente, juntamente com a falta de interligação entre a atividade teórica (apostilas) e as atividades práticas (projeto).

As vantagens observadas pelos alunos do curso foram as seguintes: a ausência de rigidez em relação aos requisitos de espaço (onde estudar), tempo (quando estudar) e ritmo (em que velocidade aprender); acompanhamento sistemático individualizado; evita gastos de locomoção de alunos – comodidade; permite uma eficaz combinação de estudo e trabalho; aprendizagem dinâmica, conteúdos elaborados por especialistas e utilização de recursos multimídia.

Recentemente, no ano de 2005, o MEC e a Secretaria de Educação Básica lançou o edital Pró-licenciatura. A UnB e alguns cursos, dentre eles o de Artes, encaminharam projetos para a implementação de cursos de licenciatura a distância de 4 anos, para serem iniciados em 2006. Os projetos foram aprovados. O Instituto de Artes em consórcio com outras Universidades terá três licenciaturas a distância: Artes Visuais, Música e Teatro.

3.6 Formação continuada dos professores nos Estados Unidos

Baseamos esta parte em correspondências feitas via e-mail com as professoras norte-americanas Karen Keifer-Boyd, Ph.D; *Associate Professor, Art Education & Women's Studies*, da Escola de Artes Visuais da *The Pennsylvania State University* e June Julian, Ed.D, trabalha na *University of the Arts*, Filadélfia, nos Estados Unidos.

De acordo com as professoras mencionadas, em todos os estados norte-americanos é exigido a formação continuada dos professores por certificação de professor renovada, pois as licenças para lecionar expiram depois de um certo tempo. Por exemplo, o professor na Pensilvânia que possui um Certificado Instrucional I pode lecionar de três a seis anos com esta certificação – independente do tempo que ele começou a lecionar ou o número de interrupções. Depois de seis anos, este professor tem que solicitar o Certificado Instrucional II. Isto é exigido para que o professor complete vinte e quatro créditos além do grau de bacharelado, ter de 3 a 6 anos de experiência de ensino bem sucedida, e ter ainda recomendações do seu supervisor imediato.

No outono de 2004, a professora Karen Keifer-Boyd ofereceu, juntamente com duas colegas, um curso gratuito, exceto uma taxa de \$40 para o World Campus, que forneceu 10 unidades de Educação continuada – CEUs, para K-12th, classificação dada à arte-educadores. O curso foi totalmente on-line, contudo os professores experimentaram as lições e unidades em suas classes.

O foco dos cursos está voltado para a cultura visual e perspectivas de teorias sociais. O programa do curso universitário em arte-educação oferece ao estudante o grau de bacharel em ciência de arte-educação com uma opção que conduz à certificação K-12, escolas, e um com foco em arte-educação em colocações em museus e organizações de arte, Museus e Instituições Cultural. Ambas as opções endereçam cultura visual, teoria crítica, e assuntos feministas e teoria, como também definições globais de arte, diversidade cultural, e o impacto das tecnologias eletrônicas digitais. Estas últimas percorrem todos os cursos, e em ambas as opções incluem:

- assuntos históricos e contemporâneos em arte-educação;
- ensinando como prática refletiva;
- idioma, que é específico à arte;
- cultura visual, educação, e arte-educação;
- tecnologia;
- oportunidades para a formação contínua e crescimento intelectual;
- interdisciplinaridade;
- pedagogia crítica;
- ensino variado e estratégias de avaliação para ajudar os diversos estudantes;

- diversidade de características sociais, emocionais, cognitivas, e físicas dos estudantes;
- investigação em cultura visual, e
- colaboração com os colegas e comunidades.

A professora June Julian, em 2004, também projetou e lecionou um curso híbrido, sendo 40% *on-line* e 60% presencial. Este ano, os cursos estão sendo completamente *on-line*. De acordo com ela, os estudantes universitários amam a idéia de cursos a distância. Com estes cursos, os estudantes podem executá-los em casa, o que é muito atraente para eles, pois alguns trabalham durante o dia.

Atualmente, June Julian está lecionando em dois cursos de aprendizagem a distância pela Internet:

- AE 507 Mídias Educacionais “A”: Ensinando e Aprendendo, e
- AE 509 Mídias Educacionais “B”: Planejando e Administrando

A perguntas sobre as interfaces que são utilizadas nos cursos on-line, ferramentas para interação, metodologia, as vantagens e as desvantagens em um curso on-line, as professoras responderam que usam tipicamente pacotes de *coursetool* como WebCT e *Blackboard*, na *Penn State* usam *Angel*. Estas interfaces são combinadas com *videostreaming*, conferência, *web editing* e outras tecnologias. As ferramentas de interação entre os participantes são: *eyetoy*, *dance mats*, *simulators*, *web editors*, *graphic programs*, *video editing programs*, *a discussion board*, *an interactive white board*, and *a live chat room*. E às vezes, *elas utilizam Blogs* do <http://www.livejournal.com>, etc. As metodologias utilizadas são a construtivista, a teoria da comunicação social e a pesquisa de ação qualitativa.

A professora June Julian não vê desvantagens, apenas vantagens nos cursos ministrados a distância, pois seus alunos, são professores que trabalham durante o dia, e aprendem melhor quando podem ter o curso em casa e não precisam sair à noite pela cidade até o local do curso.

Já a professora Karen Keifer-Boyd diz que as vantagens são: o indivíduo poder compartilhar conhecimentos e tempo para refletir sobre eles. Já as desvantagens são: a falta do não-verbal nessas trocas em videoconferência, sinais atrasados a menos que sistemas realmente

rápidos em videoconferência, o acesso às tecnologias apenas por alguns e as deficiências de força ou outras razões para as desconexões.

3.7 As interfaces de comunicação

A educação tem papel primordial na sociedade tecnológica em que vivemos. É através dela que o indivíduo terá capacidade para ser participativo e responsável, compreendendo e situando-se nesta contemporaneidade social. Os autores Raquel de Almeida Moraes e Gilberto Lacerda Santos¹²⁹ asseguram “que as novas tecnologias têm se tornado o foco de muitas discussões, inclusive as que as exaltam como inovação futurista para a educação, para as interações sociais, culturais, éticas e profissionais”. Contudo, é importante ressaltar que se não pensarmos em alternativas mais adequadas para a sociedade da informação e do conhecimento, as novas tecnologias continuarão a ser apenas recursos para manutenção do paradigma da transmissão do conhecimento, ou seja, não ocorrerá inovações no campo educacional.

As interfaces, como um recurso hipermídia da informática, têm possibilitado a acessibilidade à comunicação e mais viabilidade na integração, permitindo às pessoas a possibilidade de interação em tempo real no processo ensino-aprendizagem.

Ferramentas das interfaces de comunicação como *chats*, *e-mails*, *fóruns*, dispostas em um ambiente virtual de aprendizagem, juntas a estratégias pedagógicas adequadas, propiciam aos aprendizes e todo o grupo coordenador do curso a distância, motivação para interagir no ambiente e o estímulo à criatividade na busca de soluções de dificuldades.

Os cursos ministrados na modalidade à distância, devem olhar o aprendiz em seus múltiplos aspectos, com sua diversidade de modos de aprender e com suas várias maneiras de resolver problemas e de distinguir a realidade, como afirmam as autoras Naura Andrade Luciano, Elisa Boff e Marilda Spíndola Chiaramonte¹³⁰. Desta forma, a educação a distância conseguirá se diferenciar do modelo de transmissão de conteúdos que temos ainda em nosso sistema educacional brasileiro.

¹²⁹MORAES & SANTOS, 2000: 15

¹³⁰LUCIANO; BOFF; CHIARAMONTE, 2005: 181

As interfaces podem contribuir para um diálogo entre o aprendiz e o sistema, oferecendo mecanismos para que este desenvolva a autonomia, o aprender a aprender, a capacidade de resolver problemas surgidos em seu contato, muitas vezes, pela primeira vez, num ambiente virtual de aprendizagem. Se as telas não forem auto-explicativas, o aprendiz pode se sentir desmotivado, sendo este um dos motivos de evasão dos cursos a distância, por isso, as interfaces precisam ser apresentadas de forma a propiciar a comunicação e o estímulo.

Investigando o ambiente virtual de aprendizagem do e-proinfo do Ministério da Educação, onde é oferecido o curso Arteduca, e analisando o texto das autoras supracitadas, concluímos que os recursos que as interfaces podem oferecer aos aprendizes de educação a distância são os seguintes (usaremos aqui a designação dada pelas autoras em primeiro lugar, e a designação dada pelo curso Arteduca em segundo):

1. biblioteca virtual (fig.1) – reúne o acervo do curso e o seu material, deveria conter endereços de sites relacionados aos temas dos módulos e aceitar armazenamentos de *links* para artigos, projetos e outros;
2. comunidade ou perfil – são espaços onde os aprendizes e todo o corpo organizador do curso coloca seus dados pessoais, para que se façam conhecidos;
3. recanto ou bate-papo – espaços destinados para uma conversa informal, sobre qualquer assunto, possibilitando trocas afetivas, ou seja, uma aproximação menos convencional;
4. fórum – espaço reservado para os aprendizes escreverem suas anotações, resoluções de problemas, dificuldades, perguntas, trocas de idéias e descobertas, refletindo e construindo conceitos;
5. mural – lugar para recados, avisos, convites de modo geral, como eventos, palestras;
6. diário ou diário de bordo – onde são registradas todas as atividades metacognitivas dos interagentes, reflexões sobre o seu modo de construir o conhecimento, como se fosse um caderno individual de apontamentos, e
7. mapa do *site* que contém a estrutura de acesso a qualquer um dos espaços do ambiente virtual de aprendizagem.

Ministério da Educação Destaque do Governo

e-ProInfo
Ambiente Colaborativo de Aprendizagem

UnB
ARTEDUCA I - Arte, Educação e Tecnologias Contemporânea
Ana (Aluno do Curso)

Apoio Interação Biblioteca Trocar Perfil Principal

Terça-feira, 23 - agosto - 2005

Curso

arteduca

O Arteduca - Arte-educação a Distância no Instituto de Artes da Universidade de Brasília, com este curso inaugurou no Brasil a primeira iniciativa de realização de uma pós-graduação *lato sensu* em Arte na modalidade a distância. Com muita honra receberemos todos vocês, pela rede mundial de computadores, e os convidamos para, juntos, desenvolvermos um processo de construção de propostas educacionais no qual a Arte e a Cultura constituirão o eixo de novas formas de aprendizagem. Abraços afetuosos.
Suzete Venturelli e Sheila Campello.

Conheça os participantes do curso

Módulos em que você poderá interagir

- » **Módulo 01 - Fundamentos do Curso**
Sala 15 - Suely de Souza Silva
- » **Módulo 02 - Estratégias de Ensino e Aprendizagem on line**
Sala 08 - Kátia e Reginaldo
- » **Módulo 03 - A Metodologia Colaborativa**
Sala 08 - Kátia e Reginaldo

e-Mensagens

- » Converse com os outros usuários conectados a este curso

Notícias

- » Vamos à luta? O Módulo 10 já está em andamento!!!!
- » Módulo 10 - A reforma curricular promovida pela LDB
- » Novo texto publicado

Novidades

- » Apoio - Notícias
- » Apoio - Referência
- » Interação - Fórum

Figura 3 - Tela inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem do e-ProInfo.

FONTE: www.eproinfo.mec.gov.br

É interessante ressaltar, quanto ao uso das interfaces, o grau de familiaridade que os participantes do curso têm com o computador, e o nível de conhecimento que os mesmos apresentam sobre o assunto do curso. Podendo-se criar formas para sanar as dificuldades e as faltas que os interagentes possam ter. Sendo essa uma das opções para os projetistas de cursos *on-line* pensarem a respeito.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa procurou, desde o início, refletir a arte-educação a distância: uma análise da formação continuada *on-line* na Universidade de Brasília – UnB, que, em um primeiro momento, se fez por meio de uma contextualização histórica do ensino da arte. Emergiu daí que a arte é um elemento fundamental e indispensável na formação de um indivíduo. Sua definição abrange tanto o processo de produção de qualquer coisa, como o conhecimento, sendo assim sujeita ao processo de ensino-aprendizagem.

A arte-educação é capaz de tornar um indivíduo capaz de se desenvolver e de se relacionar construtiva e sensivelmente com o meio ambiente que o cerca, conhecendo-o e compreendendo-o.

Como objetivos específicos, cumpre salientar o registro, a documentação e a análise do ensino da arte desde sua implantação nas escolas, através dos livros da arte-educadora Ana Mae Barbosa. Dividiu-se o ensino por períodos para melhor compreensão. Sendo que o primeiro período correspondeu dos séculos XVI ao XVIII, especificamente, a partir 1549 até 1808. Apesar do ensino da arte desenvolver-se dentro de um modelo artístico brasileiro, tinha como objetivo, a transformação do Barroco jesuítico de Portugal. As aulas aconteciam nas oficinas de artesãos. No século XIX, tivemos a influência francesa, com a chegada da Missão em 1816, com isto ocorre uma interferência no processo da formação artística brasileira, que vinha desenvolvendo. As aulas de arte eram baseadas na cópia de estampas e no retrato. As atividades artísticas não eram incluídas nas escolas secundárias públicas. No final do século, o ensino da arte foi inserido nas escolas primárias e secundárias, sob a influência de Walter Smith e Rui Barbosa. Já no século XX, por volta dos anos 1914 a 1927 começou as primeiras análises da expressão infantil através do desenho, mas com a reforma de educacional de Carlos Maximiliano, ocorreu um processo de desvalorização no ensino da arte, pois as aulas de desenho “nunca reprovavam” os alunos.

Na Semana de Arte Moderna de 22, volta o reconhecimento da legitimidade estética da arte infantil, destacando-se dois grandes nomes Mário de Andrade e Anita Malfatti. O primeiro, investigou e propôs estudos da arte da criança na Universidade do Distrito Federal e enquanto Anita Malfatti inseriu novos métodos no ensino da arte.

O ensino da arte torna-se obrigatório nas escolas públicas, por meio da Lei 5692/71. Com a aprovação da lei foi notável o despreparo dos professores, que tiveram que ir em busca de informações, além de formações que os oferecessem subsídios para suas aulas.

Somente dois anos depois de implantada a lei é que o governo criou os cursos que, de acordo com os estudiosos em arte-educação, apresentaram falhas na formação de arte-educadores, por não haver disciplinas que tratassem de uma teoria de arte-educação.

Os cursos de pós-graduação que surgiram também eram ineficazes, e não incentivavam a investigação por parte do aluno, nem mesmo o estudo minucioso e sistemático acerca do assunto.

Nas aulas de arte predominavam o desenho geométrico, o *laissez faire*, assuntos relacionados a datas cívicas e outros. Até o fim dos anos 80, os professores de arte, não tinham cursos de mestrado e doutorado em arte-educação. Surgiram algumas associações de arte-educadores e também aconteceram alguns eventos que contribuíram por uma recuperação da educação através da arte. Com a lei 9394/96 a Arte é considerada obrigatória na educação básica: o ensino da arte constituiu-se componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica.

Um outro objetivo, foi analisar as práticas pedagógicas empreendidas pelos professores nas escolas através das influências de John Dewey, Victor Lowenfeld e Herbert Read. Inicialmente, tivemos John Dewey que apresentou a arte como experiência, mostrando a relação que havia entre o fazer e o apreciar. Já Victor Lowenfeld, acreditava que a melhor maneira de proporcionar ao aluno o conhecimento de tudo à sua volta, seria permitindo a sua auto-expressão e criatividade. Herbert Read colocou que a arte é um instrumento de educação e não apenas mais uma disciplina para se ensinar e apoiou a livre-expressão, a espontaneidade e a inspiração como mecanismos que os alunos utilizam para se expressarem.

Com o avanço da tecnologia, a arte foi interagindo no novo espaço e conquistou seu lugar junto às novas tecnologias levando os arte-educadores a um novo ver e perceber a arte em sua formação continuada.

O *ciberespaço*, ou melhor, a Internet, veio contribuir e muito para que a educação a distância voltasse ao auge neste presente século. Em sua contextualização histórica no mundo, a EAD, teve seu primeiro marco histórico com um anúncio publicado na *Gazeta de Boston*, no dia 20 de março de 1728. Em 1856, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criaram a primeira escola de línguas por correspondência, em Berlim. Já em 1891, Thomas J. Foster criou o

International Correspondence Institute, na Pennsylvania. E, em 1892, William R. Harper, criou a Divisão de Ensino por Correspondência no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, entre os anos de 1894 e 1895, Joseph Knipe, deu início aos cursos de *Wolsey Hall* e em 1898, Hans Hermod iniciou o famoso Instituto Hermod, na Suécia.

Já no Brasil, o marco inicial da EAD foi a criação, por Roquete-Pinto, entre os anos 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Em 1941, foi fundado o Instituto Universal Brasileiro. Na década de 60, teve-se a criação do Programa Nacional de Teleducação – Prontel, com o objetivo de coordenar e apoiar a teleducação no país.

Entre os projetos que aconteceram no Brasil, destacou-se o Projeto Minerva, por ter sido um dos que mais teve impacto no país. Criado em 4 de outubro de 1970, era transmitido pela Rádio MEC, e tinha como objetivo a conclusão dos estudos básicos, da população menos favorecida.

Na formação dos professores, a EAD iniciou-se com o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia, surgido em 1969, pois foi o primeiro a propor formação de professores. Dos 10 mil professores que participaram do projeto, apenas quatro mil o concluíram no período de 8 anos de sua existência. Em 1973, iniciou-se o Projeto Logos, por intermédio do parecer 699/72 do Ministério da Educação. Este projeto teve duas fases: Logos I e Logos II e foi considerado um dos sucessos da EAD na formação dos professores leigos. Em 1985, foi criado o FUNTEVE, que como o Logos II, tinha uma preocupação crescente, ou seja, as altas taxas de evasão escolar e o grande número de professores leigos no sistema educacional.

No mesmo ano, houve o projeto Crescer, realizado pelo Centro Educacional de Niterói – CEN, que também apontava para a formação de Magistério do 2º grau. A UnB, através do CEAD, vem desenvolvendo desde 1989 cursos para professores. E, por último, em 1995, a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, iniciou o primeiro curso de graduação a distância, no Brasil, *Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries*.

São 80 anos de EAD no Brasil, dos quais não podemos nos orgulhar muito. Altos e baixos marcaram esta longa trajetória. Houve inúmeros projetos, alguns perduraram por anos, outros fracassaram logo no início. Mas no decorrer desses anos, milhares de pessoas, conseguiram seus objetivos, concluindo sua formação inicial ou continuada.

Com a evolução das tecnologias – desde o texto manuscrito até a tela eletrônica, a EAD foi evoluindo suas formas de alcançar as pessoas.

Assim como a arte, a educação a distância também foi agraciada com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo regulamentada no Artigo 80. Com isso, aumentou desde então a procura por cursos a distância, mediados principalmente pelo computador. Através deste instrumento, temos novas formas autônomas de aprender: hipertextualidade e interatividade. Ambas vêm permitindo aos aprendizes em educação a distância, a criação do conhecimento coletivo preconizado por Pierre Lévy, permitindo ainda uma maior interação entre todos os participantes do curso. Proporcionando aos mesmos o aprendizado e o exercício de sua autonomia.

A busca de uma justificativa convincente para a formação continuada do arte-educador também constitui como forte objetivo. Mostrando que em uma sociedade que está sempre evoluindo em tecnologia, em novas idéias eletrônicas, em um mundo robótico, numa nova era pós-biológica, o professor, peça fundamental na alfabetização do mundo, na formação de novos e melhores profissionais de distintas áreas, ele próprio, precisa e deve estar atualizado.

Para se ter uma educação que tome um novo rumo, que amplie novas formas de educar, é necessária mudança, transformação. E, acredita-se que, se houver valorização do professor seja ele de qualquer área, iniciar-se-á uma nova era na educação brasileira. Fala-se aqui da formação continuada desse profissional, que possui papel fundamental para a realização de uma educação de qualidade, voltada para o educando, que é cidadão, sujeito pensante e possuidor de potencialidades, que vive em determinado contexto social, cultural e econômico, influenciando e sendo influenciado por ele, conforme Helena Sloczinski e Lucila Maria Costi Santarosa¹³¹.

Procurou-se fazer uma análise de cursos em arte-educação à distância em nosso país, mas não foi possível, pois o Arteduca é a primeira iniciativa nessa modalidade. Teve-se a notícia de um, no estado do Mato Grosso do Sul, mas foi comunicado que o curso funcionou apenas um ano. Deste modo foi realizada uma análise apenas do Arteduca e dos cursos ministrados pelas professoras norte-americanas Karen Keifer-Boyd e June Julian, sendo este o objetivo da pesquisa. A análise se estendeu também sobre as ferramentas que eles utilizam para realizar a interação entre os participantes. Vejamos o quadro a seguir:

¹³¹Sloczinski & Santarosa, 2005: 44

TABELA 3

Quadro de ferramentas do computador utilizadas pelos cursos para interação entre os participantes.

Ferramentas/interação	Arteduca	Curso/Karen Keifer	Curso/ June Julian
1. Fórum	Sim	sim	Sim
2. Chat	Sim	sim	Sim
3. Diário de bordo	Sim	sim	Sim
4. Videoconferência	Não	sim	Sim

Figura 4 - Quadro de ferramentas do computador utilizadas pelos cursos para interação entre os participantes.

De acordo com a investigação experimental sobre o quadro acima, em relação ao processo interativo dos participantes dos cursos indicam que as ferramentas de comunicação que permitem maior participação, com maior coeficiente de contextualização e referenciais teóricos, são os fóruns, murais, e-mails, e entre aqueles onde a participação é mais superficial, sem aprofundamento de idéias e conceitos, se destaca o *chat*. É importante ressaltar que o planejamento no uso destas ferramentas é que vai determinar o desenvolvimento da aprendizagem durante a interação.

Quanto ao curso, no decorrer da pesquisa foi observado que sempre houve uma preocupação por parte do coordenador em explicar os motivos de cada atitude tomada. Algumas considerações importantes como evitar que pessoas que já possuísem vínculos ficassem nos mesmos grupos, desta forma, elas não teriam como formar equipes de trabalho presencial. Levando os alunos a utilizar todo o potencial pedagógico dos recursos computacionais da educação a distância. A comunicação deveria ser no fórum, e não por e-mail, pois assim não estariam os participantes construindo um conhecimento coletivo, como nos propõe Pierre Lévy, em obra já citada. Um fator que chamou bastante atenção foi o fato que alguns participantes se “perderem” durante o processo, por não terem conhecimento sobre informática. Outro fator,

dificuldades em trabalhar com o ambiente, já que era um ambiente que não podia sofrer alterações, sendo este, usado pelo curso Arteduca. Uma sala de apoio foi criada para acolher os participantes que estavam com dificuldades de navegação, visando criar condições para que todos participassem de forma efetiva dos estudos e atividades colaborativas no decorrer do curso.

As interações realizadas durante o curso proporcionaram a criação de laços afetivos e culturais como se puderam ver nos relatos da entrevista realizada no ambiente do e-proinfo. Esse grupo, ou comunidade de aprendizagem, como já foi descrito, é composto de professores de diferentes estados brasileiros, portanto com características diferentes, em razão dos próprios contextos socio-cultural-econômico, e de natureza variada. E essa diferenciação foi percebida e refletida durante as várias fases do andamento do curso, principalmente no que diz respeito ao conhecimento da tecnologia computacional, em que alguns dos participantes, apresentaram o conhecimento necessário, enquanto que outros mostraram apenas um pouco, ressalta-se ainda aqueles que estavam iniciando na área.

Entendeu-se que a construção do conhecimento, com o uso das tecnologias computacionais é possível tanto que já ocorre de forma efetiva. Existem pontos que precisam ser revistos como: estender democraticamente a todos o uso das tecnologias, criar mais cursos para a capacitação de professores, mas ao mesmo tempo criar subsídios para que eles tenham acesso ao mesmo. De acordo com a averiguação, pode se ver que as pessoas têm ainda muita dificuldade em lidar com o computador. Houve relatos de pessoas que não entenderam o que significa interface, outras se sentiam completamente perdidas no ambiente, principalmente no fórum.

O ambiente virtual de aprendizagem, por si só, não é garantia de participação ativa do aprendiz e nem de sua aprendizagem, mas pode representar um instrumento incentivador para despertar a vontade de interagir e de organizar seu conhecimento, ampliando o seu saber e a sua visão do mundo. Como se podem ver nos relatos de nossa investigação, que tanto houve aspectos positivos como negativos. Os positivos foram a flexibilidade do horário de estudo, desenvolvimento da autonomia e tomada de decisão, aumento da responsabilidade do participante em relação ao processo de aprendizagem, incentivo à busca e à procura de soluções, e aprendizagem com orientação à distância. Os negativos foram os seguintes a dificuldade de acompanhar e respeitar o ritmo do participante, dificuldades no fórum, falhas no ambiente do e-proinfo, inúmeros passo a passo para os participantes – tanto aprendizes como orientadores – para

a navegação do ambiente, elaboração e prática do projeto interdisciplinar pois muitos aprendizes não se encontravam no exercício da docência.

Mas com todos estes aspectos, é possível a formação continuada de arte-educadores via *on-line*, usando a Proposta Triangular, pois como Ana Mae colocou em resposta a um e-mail, ela foi sistematizada cedo demais, e muitos não a entenderam como deveria, ela pode muito bem, e deve, ser usada com as novas tecnologias, inclusive, pretendemos ampliar a proposta, investigando mais a fundo, no doutorado.

Não tem como ficarmos apáticos ante à revolução da comunicação e da informação que está acontecendo, o mundo está caminhando apressadamente para a globalização, fazendo surgir reflexões sobre os caminhos da educação para atender às necessidades atuais da sociedade.

Neste contexto, alguns aspectos positivos foram diversas vezes destacados pelos participantes do curso Arteduca, como o aprendizado em grupo, a troca de experiências e conhecimentos.

Dessa forma, é possível deduzir que o ambiente virtual de aprendizagem tem um enorme potencial para ajudar o aprendiz em seu desenvolvimento da autonomia a fim de buscar suas próprias respostas, estimulando o aprender a aprender (sendo este um dos objetivos propostos pela EAPE).

É possível acrescentar ainda que a maneira que o professor-aprendiz vai relacionar com o conhecimento, com os conceitos que está adquirindo, está sendo mudada pelo fato de eles estarem refletindo sobre sua prática pedagógica e sendo estimulados a propor sugestões diferentes das que já estão habituados, para resolver os problemas na educação brasileira.

As tecnologias digitais não são a solução para os grandes problemas que permeiam a educação em nosso país, mas tem oferecido meios para desenvolver ambientes que promovam a aprendizagem. A mudança não está nela, mas nas relações que ela pode operar, destacamos a importância da formação continuada do professor seja ele de arte ou não.

O que na verdade se pretende é uma compreensão, de que não se trata dizer aqui, que um tipo de educação seja melhor que outro, pois estaria desejando revelar apenas a própria maneira de ver, sentir, e reagir na situação vigente. Esse é um engano que deve ser explicado. Nenhum meio que se utilize em educação para se chegar ao aluno presencial ou à distância é desprezível, todos têm seus méritos e desinteresses, sendo até, muitas vezes aconselhável gerar

sistemas híbridos, de acordo com algumas normas que permitem analisar sua adequação às condições dos indivíduos que se quer atingir e as metas estabelecidas. Roberto Aparici nos falou sobre os mitos da ideologia da informação, seja na educação a distância, seja na educação como um todo. Concorde-se com ele, sabendo-se que existe uma barreira enorme entre os que têm acesso ao uso das tecnologias de comunicação e os que não o têm. Mas precisa-se mudar os mitos, democratizar o ensino e melhorar a formação do professor.

Paulo Freire ¹³² afirmava que, para se alfabetizar é antes de tudo necessário aprender a ler, ler o mundo que nos cerca, isto nos propõe dentro da concepção freiriana que um dos eixos básicos da formação de professores, é a apropriação dos avanços tecnológicos e científicos da cognição humana que concorrem com a qualidade social da escola, segundo Margarita Victoria Gomez ¹³³.

A formação continuada em rede do professor deve ter uma visão emancipadora e contextualizada com o mundo atual em que vivemos, pois auxilia no seu desempenho e ainda atinge o exercício de sua autonomia na função do docente. Um professor de arte nos Estados Unidos, obrigatoriamente, precisa de atualização de seis em seis anos, dependendo do Estado, ou seja, se ele não o faz, perde a licença para lecionar. Infelizmente no Brasil, um professor não tem essa mesma obrigatoriedade, o que levam muitos a se acomodarem com sua formação básica. Existem dificuldades, mas elas nunca deixaram de existir, é preciso, superá-las e avançá-las para melhorar o ensino de arte no Brasil.

É necessário acabar com o preconceito contra a educação a distância e a arte, e divulgar mais o trabalho que vem sendo feito, melhorar as ferramentas de trabalho no ambiente virtual de aprendizagem, a arte, como bem colocou uma entrevistada, não é um suporte para outras disciplinas, e sim, uma outra disciplina que contribui para o desenvolvimento do aluno e a interação dela com as outras só enriquece.

A educação a distância não é algo frio, estático, sem sentimentos, como muitas pessoas colocam, dizendo que a educação presencial é melhor, no aspecto de afetividade, pode-se perceber que não é bem assim, os alunos estreitam laços afetivos, e ainda percebem quando há maiores carências entre os colegas, mesmo que distante.

¹³²FREIRE, 1985: 8

¹³³GÓMEZ, 2004: 66

Partindo dos pressupostos apresentados, conclui-se sempre existiram elementos que justificassem a existência de formação continuada, por ser de vital importância pensar na formação dos arte-educadores de nosso país, e que esta seja feita e estimulada sempre, como é feito nos Estados Unidos. Pois a duração do conhecimento na atualidade é cada vez menor, tendo-se em vista a variação constante das informações, e o professor precisa estar atento a isto.

É necessário atentar para um investimento educativo ininterrupto e metódico para que o arte-educador se desenvolva como profissional de educação. Os conteúdos e a metodologia aplicados na formação continuada precisam visar à possibilidade de melhoria no ensino da arte. E a formação não pode ser considerada como um amontoado de cursos e técnicas, mas deve ser um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

ALONSO, Kátia Morosov. *Novas tecnologias e formação de professores: um intento de compreensão*. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

APARICI, Roberto. *Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías*. In: RODRIGUEZ, Eustáquio M & QUINTALLÁM, Manuel A. *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Arte-Educação no Brasil – das origens ao Modernismo*. São Paulo: Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

_____. *Recorte e Colagem – influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

_____. *Arte-Educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (org.). *História da arte-educação. A experiência de Brasília – I Simpósio internacional de história da arte-educação – ECA – USP*. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda, 1986.

_____. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae, FERRARA, Lúcrecia D'Alessio e VERNASCHI, Elvira (orgs). *O ensino das artes nas universidades*. São Paulo: Edusp: CNPq, 1993.

BIANCHO FILHO, Antônio. *Um aplicativo multimídia para o ensino da arte: geometria*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Artes Visuais, UnB – Orientadora: Prof^a Dra. Suzete Venturelli, 1997.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1986.

BRAGA, José L. & CALAZANS, Maria R. Z. *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.

CAPISANI, Dulcimira (org). *Educação e arte no mundo digital*. Campo Grande, MS: AEAD/UFMS, 2000.

CORREIA, Ângela A. & ANTONY, Geórgia. *Educação hipertextual: diversidade e interação como materiais didáticos*. In: FIORENTINI, Leda Maria R. e MORAES, Raquel A. (orgs) *Linguagens e interatividade na educação à distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COUTINHO, Laura M. *Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização – PIE: eixo integrador: Realidade Brasileira. Módulo I – volume 3*. Brasília: Faculdade de Educação – UnB, 2002.

CRUZ, Teresinha Rosa. *Uma experiência de educação interrompida: CIEM – UnB*. Brasília: Plano Editora, 2001.

DEWEY, John. *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1964.

_____. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1939.

_____. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, INC.1958.

_____. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, Maria de Souza. *A educação pela arte (o caso Brasília)*. Brasília: Thesaurus, 1983.

FILATRO, Andréa. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Editora Senac, 2004.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling e BEHAR, Patrícia. *Fundamentos epistemológicos da educação a distância*. In: MARTINS, Onilza Borges e POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. *Formação em Educação a Distância – UniRede: módulo 1: fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância*. Curitiba: UFP/MEC/SEED, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985.

FUSARI, Maria F. de Rezende e. & FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Metodologia do ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

GIANNETTI, Claudia. *Estética digital: sintopía del arte, la ciencia y la tecnología*. Barcelona: Asociación de Cultura Contemporánea L'Angelot, 2002.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: INEP, 1980.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola 1999.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

LUCIANO, Naura Andrade, BOFF, Elisa e CHIARAMONTE, Marilda Spíndola. *Algumas considerações sobre interfaces em Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. In: VALENTINI, Carla

Beatris e SOARES, Eliana Maria do Sacramento (org). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

MARASCHIN, Cleci. *A autoria como um modo de viver no conversar*. In: VALENTINI, Carla Beatris e SOARES, Eliana Maria do Sacramento (org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs, 2005.

MORAES, Raquel de A. *Educação a distância: aspectos histórico-filosóficos*. In: RANGEARO, Leda Maria; MORAES, Raquel de Almeida. (Org). *Linguagens e interatividade em educação à distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 111-132.

MORAES, Raquel de A., FIORENTINI, Leda Maria Rangearo, ALONSO, Kátia Morosov e PEQUENO, Mauro. *História da educação a distância*. In: MARTINS, Onilza Borges e POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. *Formação em Educação a Distância – UniRede: módulo 1: fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância*. Curitiba: UFP/MEC/SEED, 2000.

MORAES, Raquel de A. e SANTOS, Gilberto Lacerda. *Aprendizagem, tecnologia, educação e sociedade tecnológica*. In: MARTINS, Onilza Borges e POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. *Formação em Educação a Distância – UniRede: módulo I: fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância*. Curitiba: UFP/MEC/SEED, 2000.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *A orientação acadêmica na educação à distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional*. In: PRETI, Oreste (Org). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

NISKIER, Arnaldo. *Educação à distância – a tecnologia da esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PILLAR, Analice Dutra & VIEIRA, Denise. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre: UFRS/Fundação Iochpe, 1992.

PRADO, Gilberto. *Arte telemática: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

PRETI, Oreste. *Educação a distância e globalização: desafios e tendências*. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação à distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

_____. *Autonomia do aprendiz na educação à distância: significados e dimensões*. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

QUEIROZ, Fernando A. Pinheiro Villar de e CARMONA, Stela Maris. *TV/vídeo no ensino de Artes*. In: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo e CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. *TV na escola e os desafios de hoje: módulo 2: Usos da televisão e do vídeo na escola*. Brasília, Unired e Seed/Mec, 2002.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.

ROSA, Maria da Glória. *A história da educação através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 2001.

RÜDIGER, Francisco. *Introdução às teorias da cibercultura. Perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RUMBLE, Greville. *A tecnologia da educação a distancia em cenários do terceiro mundo*. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHELMMER, Eliane. *Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): uma proposta para a sociedade em rede na cultura da aprendizagem*. In: VALENTINI, Carla Beatris e SOARES,

Eliana Maria do Sacramento (org). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs, 2005.

SILVA, Ângela Carrancho da. (org). *Infovias para a educação*. Campinas: Editora Alínea, 2004.

SLOCZINSKI, Helena & SANTAROSA, Lucila Maria Costi. “Como crescemos... Aprendemos tanto...” *Construções sociocognitivas em curso a distância mediado pela Web*. In: VALENTINI, Carla Beatris e SOARES, Eliana Maria do Sacramento (org). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs, 2005.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. *Raízes da educação à distância no Brasil*. Brasília: SESI/DN, 2005.

_____. *Evolução, dimensões teóricas e pedagógicas da educação à distância*. Brasília: SESI/DN, 2005.

_____. *Criar aprendizagem: ofício e desafio do aluno a distância*. Brasília: Arteduca – UnB, 2005.

VALENTINI, Carla Beatris e SOARES, Eliana Maria do Sacramento (org). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs, 2005.

VENTURELLI, Suzete. *Arte: espaço-tempo-imagem*. Brasília: Ed. UnB, 2004.

Internet

AZEVEDO, Wilson. *Panorama atual da educação à distância no Brasil*. 2003.
www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/panoread.html Acesso em 18/11/2004

CHAVES, Eduardo. *Tecnologia na educação: conceitos básicos*. 1999.
www.edutecnet.com.br/tecnologia Acesso em 20/11/2004.

NETO, Francisco José da S. L. *Educação a distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas*. www.consciencia-net/2004/aulavirtual.html. Acesso em 18/11/2004.

QUEIROZ, Bruna. *Ensino a distância*. 2005.
www.cead.unb.br/index.php?option=com_content&task=view&id=66&Itemid=86 . Acesso em 14/10/05.