

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE

LUCIANA SILVA AGUIAR MENDES BARROS

O ENSINO DE ARTE NA CIBERCULTURA: um estudo dos cursos de formação de professores em Artes Visuais na modalidade a distância no Brasil

São Luís
2012

LUCIANA SILVA AGUIAR MENDES BARROS

O ENSINO DE ARTE NA CIBERCULTURA: um estudo dos cursos de formação de professores em Artes Visuais na modalidade a distância no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Arão Nogueira
Paranaguá de Santana

São Luís
2012

Barros, Luciana Silva Aguiar Mendes

O ensino de arte na cibercultura: um estudo dos cursos de formação de professores em artes visuais na modalidade a distância no Brasil / Luciana Silva Aguiar Mendes Barros. – São Luís, 2011.

Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão). Dissertação orientada por: Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana.

134 f. : il..

1. Formação de professores 2. Educação a distância. 3 Ensino de Artes Visuais I. Título

CDU 377.8:37.018.43(81)

O ENSINO DE ARTE NA CIBERCULTURA: um estudo dos cursos de formação de professores em Artes Visuais na modalidade a distância no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Alberto Pedrosa Dantas Filho
Universidades Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Leda Maria de Barros Guimarães
Universidade Federal de Goiás

RESUMO

Pesquisa sobre as Licenciaturas em Artes Visuais na modalidade à distância no Brasil, a partir do estudo dos casos da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em busca da compreensão da concepção pedagógica, da estrutura curricular e do desenvolvimento do ensino destes cursos. O estudo de natureza qualitativa utilizou a proposta de estudo de caso e procedimentos investigativos iguais para os dois cursos, com o objetivo de encontrar semelhanças e diferenças em cada um dos aspectos analisados. A fim de fundamentar o estudo foram consideradas as propostas teóricas que caracterizam a pós-modernidade, verificando suas implicações na arte e na utilização pedagógica das tecnologias digitais da informação e comunicação, bem como a cibercultura e as demandas decorrentes desta realidade global para a educação, principalmente para as questões pertinentes a formação de professores através da educação a distância, considerando sua trajetória mundial e nacional, bem como as políticas públicas e a legislação brasileira para esta modalidade educativa. Após a análise dos documentos oficiais e dos projetos pedagógicos, concluiu-se que os cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil estão de acordo com os pressupostos para o ensino de Arte na contemporaneidade, uma vez que consideram os conhecimentos prévios dos estudantes, inserem as tecnologias digitais da informação e da comunicação nas práticas pedagógicas e valorizam a cultura local diante da globalização, além de estarem de acordo com a legislação vigente para a educação nacional.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação à distância. Cibercultura. Ensino de Artes Visuais.

ABSTRACT

Research on the BA in Visual Arts in distance mode in Brazil, the study of cases from the Federal University of Maranhão and the Federal University of Rio Grande do Sul, in search of understanding of instructional design, structure and curriculum development teaching these courses. The study used variants of the same for the two courses studied, in order to find similarities and differences in each aspect analyzed. In order to support the study considers the current historical moment called post-modernity and its implications in art and educational use of digital information and communication and cyberculture and demands arising out of this global reality for education in a way general and especially for the issues pertaining to teacher education through distance education considering its trajectory globally and nationally, as well as the Brazilian legislation and public policies for this type of education. After analyzing the official documents and teaching projects, it was concluded that the courses of Bachelor of Visual Arts in Brazil are in accordance with the requirements for teaching in contemporary art, since they consider the students' prior knowledge, insert the digital technologies of information and communication in educational practices and appreciate the local culture to globalization, besides being in accordance with current legislation for national education.

Keywords: Teacher training. Distance education. Cyberculture. Art education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Estrutura da UAB	50
Figura 2 –	Modelo de Garrison, Anderson e Archer de Comunidade Virtual de Aprendizagem	58
Figura 3 –	Modelo de cinco etapas para implementação das atividades em AVAs	60
Figura 4 –	Oficina de libras no Polo Imperatriz	95
Figura 5 –	Apresentação do seminário “Uma etnografia das escolas do Maranhão”.	96
Figura 6 –	“Marcas sagradas” finalização da disciplina Atelier de Artes visuais 3	97
Figura 7 –	Exposição Virturbanos, realizada na disciplina processos e linguagens tridimensionais, ministrada pelo Prof. Dr. Carusto Camargo	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Histórico da educação a distância no Brasil (até 1990)	42
Quadro 2 –	Avanços e ranços da legislação para EAD	53
Quadro 3 –	Distribuição das vagas para a licenciatura em Artes visuais – UFMA	86
Quadro 4 –	Lista de professores formadores da licenciatura/UFMA	89
Quadro 5 –	Fluxograma dos módulos – UFMA	93
Quadro 6 –	Distribuição de vagas por Polos do Curso de Artes visuais EAD/UFRGS	103
Quadro 7 –	Relação de professores do Curso Artes Visuais UFRGS	106
Quadro 8 –	Estrutura curricular do Curso de licenciatura em Artes Visuais Modalidade a distância – UFRG	110
Quadro 9 –	Características gerais dos projetos	115
Quadro 10 –	Características gerais dos estudantes e evasão	116
Quadro 11–	Relação entre o número de professores formadores e sua titulação	118
Quadro 12–	Características da estrutura curricular	120

LISTA DE SIGLAS

ABED	- Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	- Associação Brasileira de Teleducação
AIM	- Projeto de Mídia de Instrução Articulada
ANDIFES	- Associação nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
APC	- Associação para o Progresso da Comunicação
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BITNET	- Because it's Time Network
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	- Centro de Educação a Distância
CFE	- Conselho Federal de Educação
CIAE	- Curso Intensivo de Arte e Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DEART	- Departamento de Artes
DED	- Diretoria de Educação a Distância
EAD	- Educação a Distância
FAPESP	- Fundação de Amparo a Pesquisa de São Paulo
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM-PC	- International Business Machines – Personal Computer
IES	- Instituição de Educação Superior
IF's	- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMA	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IPAE	- Instituto de Pesquisas Avançada em Educação
LAN	- Local Area Network
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCPs	- Movimentos de Cultura Popular
MEA	- Movimento das escolhinhas de Arte
MEB	- Movimento de Educação de Base
MNBA	- Museu Nacional de Belas Artes
Moodle	- Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NEaD	- Núcleo de Educação a Distância

ONU	- Organização das Nações Unidas
PAPED	- Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN 's	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROINFO	- Programa Nacional de Informática
REGESD	- Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SENAC	- Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	- Sistema Nacional de Educação Superior
SESu	- Secretaria de Educação Superior
TDICS	- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	- Universidade de Brasília
Unimontes	- Universidade Federal de Montes Claros
USP	- Universidade de São Paulo

À Elutes Aguiar por ter desenvolvido em mim o gosto pelo conhecimento e pela pesquisa desde a mais tenra idade, por me orientar nos caminhos em que devo trilhar e por acreditar em mim, mais do que eu mesma acredito.

AGRADECIMENTOS

À Jeová, por ter presenteado os humanos com inteligência e livre arbítrio.

À minha mãe, Elutes Aguiar, pelo incentivo constante, por estar sempre ao meu lado e pelo apoio incondicional.

Ao meu marido, Sérgio Barros, por me apoiar na travessia de mais uma ponte em nossa caminhada.

.À minha querida amiga Rosifrance Machado, pelo companheirismo otimista durante todo o Mestrado.

Ao professor Arão Nogueira Paranaguá de Santana, por ter me acolhido e orientado nesse percurso.

Aos membros da banca pelas contribuições para a melhoria deste trabalho melhorando sensivelmente a estrutura desta pesquisa.

À Isabel Mota Costa, coordenadora da Licenciatura a distância em Artes Visuais da UFMA, pelo apoio e paciência demonstrada com sua coordenadora pedagógica durante este período de estudo.

À todos os meus amigos do Pró Licenciatura, pela solidariedade e compreensão.

À professora Dourivan Câmara pelas contribuições valiosas em vários momentos de minha vida acadêmica.

À professora Umbelina Duarte pelas contribuições tão importantes para a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONTEXTUALIZANDO: A PÓS-MODERNIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS	19
2.1	Revolução tecnológica do século XX	20
2.1.1	A Internet	21
2.1.2	A Web 2.0	22
2.2	Reflexos culturais: a cibercultura	24
2.3	As Artes Visuais e o ensino de Arte na contemporaneidade	26
3	EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA	33
3.1	Caracterizando a educação a distância	35
3.2	A EAD no cenário mundial	37
3.3	A EAD no Brasil	40
3.4	Políticas Públicas e a Legislação para EAD no Brasil	42
3.4.1	O Pró Licenciatura	45
3.4.2	A UAB	48
3.4.3	Legislação em EAD	51
3.5	Novos papéis da docência em EAD	54
3.6	O ambiente virtual de aprendizagem	57
3.6.1	Ferramentas de aprendizagem nos AVAs	61
4	A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS	63
4.1	Sobre a formação de professores	63
4.1.1	Trajetória da formação de professores no Brasil	66
4.1.2	Formação de professores de Artes Visuais	69
4.2	O professor que se deseja: saberes necessários para o professor de Artes Visuais	76
5	DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	79
5.1	O contexto investigativo e os sujeitos da pesquisa	80
5.2	Coleta dos dados e instrumentos técnicos da pesquisa	81
5.3	Análises dos dados	82
6	O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFMA ...	83
6.1	O projeto	84
6.2	Perfil do corpo discente e docente.....	85

6.3	Estrutura Curricular	91
6.4	Os momentos presenciais	95
6.5	O AVA	98
7	O CURSO DE LICENCIATURA - UFRGS	102
7.1	O projeto	102
7.2	Perfil do corpo discente e docente.....	104
7.3	A organização curricular	107
7.4	Momentos presenciais.....	111
7.5	O AVA	113
8	ANÁLISE DOS CASOS	114
8.1	O Projeto	114
8.2	Perfil discente e docente	116
8.3	Organização curricular	119
8.4	Momentos presenciais	120
8.5	O AVA	122
9	REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA E INFERÊNCIAS SOBRE NOVOS CAMINHOS A PERCORRER	124
	REFERÊNCIAS	127

1 INTRODUÇÃO

O século XXI trás consigo a insígnia da transformação, como consequência das inovações desenvolvidas durante os dois séculos anteriores. O principal vetor das transformações das relações humanas são as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS)¹ que foram introduzidas massivamente no cotidiano da sociedade mundial, caracterizando o presente momento histórico, conhecido como pós-modernidade. Nesse panorama de domínio da tecnologia, observa-se o desenvolvimento da cibercultura, que segundo Pierre Lévy (1999) refere-se ao conjunto de técnicas, de práticas, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem paralelamente ao crescimento do ciberespaço. O ciberespaço surge não só por conta da digitalização ou evolução da informática, é resultado principalmente da interconexão mundial entre computadores, conhecida como Internet.

Diante dessa realidade, são transformadas todas as tradicionais organizações sociais, como política, economia, comércio, etc. Segundo Giddens (1990), na pós-modernidade as relações tempo-espaço são transformadas, formando um desalojamento do sistema social, ao extrair as relações sociais dos contextos locais de interação e reestruturá-las ao longo de escalas indefinidas de espaço-tempo, no qual a globalização é a expressão mais proeminente desse processo. Na pós-modernidade a compressão espaço-tempo se torna maior e, até mesmo instantânea, como é percebido nas telecomunicações e no mercado financeiro, que movimenta bilhões de dólares virtualmente (HALL, 2005).

Além disso, o ciberespaço altera as relações com o saber: a velocidade do surgimento e renovação das informações, as novas relações com o trabalho e a consolidação das tecnologias intelectuais que alteram os processos cognitivos naturais da percepção, memória, imaginação e raciocínio.

1 Nesse trabalho não utilizaremos o termo TICS (Tecnologias de Informação e Comunicação) e sim o termo TDICS (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), pois nesta pesquisa investigaremos as tecnologias de base digital associadas ao computador, diferentemente das tecnologias de base analógica, que, nesta pesquisa, não serão objetos de investigação.

Segundo Lévy, o ciberespaço será em breve, o principal equipamento coletivo da memória, pensamento e comunicação, tornando-se o mediador da inteligência coletiva da humanidade. Desta forma, ocasionará o aparecimento de gêneros de conhecimentos inusitados, de novos critérios de avaliação para orientar o saber e novos atores na produção de conhecimento. “Qualquer política de educação terá de levar isso em conta” (LÉVY, 1999, p. 147).

Esta nova realidade educacional é observada na expansão da educação a distância (EAD)², que expande os limites do espaço físico da sala de aula para o espaço virtual, o ciberespaço. Neste contexto, o ensino de Arte no Brasil tem utilizado de forma contundente as TDICS, incluindo cursos de formação de professores em Arte. Tal fato é relevante quando refletimos sobre a importância do papel desempenhado pela educação em Arte na formação intelectual de um indivíduo, que por sua vez resulta no crescimento cultural e artístico de toda a nação, pois conforme a afirmação de Evelyn Berg, “uma sociedade só é plenamente desenvolvida se é desenvolvida artisticamente” (BERG, 2002, apud Barbosa, 2002, p.13). Esta afirmação se torna veraz em meio à avalanche de informações imagéticas e a rapidez das transformações tecnológicas, permitindo que somente os que tiverem uma sólida base de conhecimento poderão reelaborar conceitos e posturas. Desta forma, a construção do conhecimento em arte implica em aspectos multidimensionais que relacionam o cultural e o pessoal (PIMENTEL, 1999).

O caráter multidimensional do ensino da arte deve-se às suas características de atividade artística, exigindo do educador em Arte conhecimentos a respeito da arte e de sua historicidade, vivência do fazer artístico, desenvolvimento da capacidade crítica em relação à obra de arte, além da disponibilidade para a atualização permanente em relação a novos processos artísticos. Este caráter multidimensional está ancorado no paradigma da complexidade de Edgar Morin (1991), que propõe uma forma de pensar dialógica e multidimensional.

Isto significa que o educador em Arte precisa de uma formação que contemple essa complexidade e diversidade. Esta premissa perpassa o aspecto curricular, pois embora o currículo não seja o único fator de uma formação

² Doravante neste trabalho, usaremos o termo EAD, para fazer referência a educação a distância.

acadêmica, pode ser considerado um dos fatores principais que influenciam de forma determinante as ações futuras dos profissionais, possibilitando vivências e aprendizados, tanto no campo profissional quanto no pessoal. Por esta razão, a dimensão curricular será enfatizada neste trabalho, considerando-se o currículo como uma práxis, não como um objeto estático. Isto significa que o currículo é a materialização da função social e cultural da educação, que se manifestam através de seus conteúdos, e das suas práticas (SILVA, 2006).

Antes de apresentarmos o caráter desta pesquisa, considera-se relevante traçar historicamente o percurso que percorremos, a fim de auxiliar no entendimento da escolha do objeto da pesquisa e pelas decisões tomadas no tocante a pesquisa.

O envolvimento da pesquisadora com o ensino de Arte data de 1997, quando começou a atuar profissionalmente em uma escola da rede privada, no ensino fundamental, ainda no quarto período da graduação. Isto reforça o discurso de que muitos professores de Arte não apresentam uma formação consistente. Esta ideia apresentada por Ana Mae Barbosa, uma das mais conceituadas teóricas sobre arte/educação no Brasil, em seu livro *A imagem no ensino da arte* (2009), mostrou-se veraz no caso da pesquisadora, que por ocasião do início de carreira como professora de Arte desconhecia obras e autores fundamentais, as teorias e as principais metodologias referentes ao ensino de Arte. Entretanto a atuação na escola privada lhe proporcionou experiências importantes na solidificação do compromisso com esta área de conhecimento.

Em 2002, concluída a graduação, passou a atuar em caráter integral na rede pública de ensino desenvolvendo atividades com alunos do ensino médio. Não muito tempo depois disso, teve a oportunidade de fazer a especialização oferecida pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília, na modalidade a distância. Esta oportunidade foi o primeiro contato com um ambiente virtual de aprendizagem (AVA)³ e a descoberta das inúmeras possibilidades educativas geradas neste ambiente, além de permitir a compreensão de que esta modalidade de ensino democratiza o conhecimento,

³ Doravante neste trabalho usaremos o termo AVA, para fazer referência ao ambiente virtual de aprendizagem.

reforçando de maneira substancial a formação de professores em localidades carentes de profissionais especializados.

A partir de 2008 estreitou-se o contato com a educação a distância ao participar do corpo docente da Licenciatura de Artes Visuais em EAD, oferecido pela Universidade Federal do Maranhão em consórcio com outras instituições de ensino. Posteriormente assumiu a coordenação pedagógica do referido curso, o que possibilitou percepção de que, em diversas situações, faltam referenciais para o ensino de Arte na modalidade a distância, uma vez que tal ensino possui características próprias, muitas vezes envolvendo aspectos educacionais de caráter prático.

Tal situação gerou inquietações e a força motriz para a pesquisa que ora se apresenta cujo objeto a ser pesquisado são os cursos de formação de professores em Artes Visuais na modalidade a distância no Brasil, a partir da análise dos cursos oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)⁴ e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁵, considerando as diferenças geográficas e culturais compreendidas entre as referidas instituições. Desta forma, espera-se contribuir para o desenvolvimento da formação de professores em Arte nesta modalidade de ensino.

Por esta razão, o objetivo geral desta pesquisa constitui-se em investigar os cursos de formação de professores em Artes Visuais na modalidade a distância, compreendendo sua fundamentação em termos de concepção pedagógica, currículo e procedimentos relativos ao desenvolvimento do ensino. Em consonância a este objetivo buscou-se fazer o mapeamento dos cursos de formação de professores em Arte, na modalidade a distância existentes no Brasil, analisar os projetos pedagógicos desses cursos, enfatizando sua dimensão curricular, elaborar o perfil do corpo discente e docente considerando a formação profissional e a preparação para EAD, identificar a metodologia utilizada na prática pedagógica, e por fim, compreender os procedimentos didáticos adotados nos momentos presenciais do curso e nas disciplinas de caráter prático.

Este trabalho é composto de sete capítulos. O primeiro capítulo

4 Doravante neste trabalho usaremos o termo UFMA, para fazer referência a Universidade Federal do Maranhão.

5 Doravante neste trabalho usaremos o termo UFRGS, para fazer referência a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

aborda de forma panorâmica e em uma perspectiva interdisciplinar, o atual momento histórico denominado pós-modernidade e suas implicações na arte e na utilização das TDICS. Além disso, consideraremos a cibercultura e as demandas decorrentes desta realidade global para a educação de uma forma geral e especificamente para a educação em Arte.

O segundo capítulo aprofunda o debate sobre as implicações da cibercultura na educação, dedicando-se as questões pertinentes a EAD, considerando sua trajetória mundial e nacional, bem como as políticas públicas e a legislação brasileira para esta modalidade de educação.

A questão sobre a formação de professores para o ensino das Artes Visuais é abordada no terceiro capítulo. Faz-se uma rápida trajetória histórica sobre a formação de professores no Brasil e especificamente dos professores de Arte visando uma melhor compreensão dos fatores de ordem política, social e econômica que nortearam os caminhos desta área de conhecimento. Na sequência deste capítulo afunila-se o debate sobre os saberes docentes necessários para um professor de Artes Visuais.

O delineamento da pesquisa, bem como os critérios e métodos utilizados serão descritos no quarto capítulo. Nos capítulos cinco e seis serão estudados de forma detalhada os casos da Licenciatura em Artes visuais ofertados pela UFMA e pela UFRGS. Finalmente no capítulo sete os dados coletados nas duas Instituições de Ensino serão analisados à luz da legislação brasileira e da literatura especializada.

2 CONTEXTUALIZANDO: A PÓS-MODERNIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS

O termo “pós-modernidade” foi difundido pelo filósofo francês Jean-François Lyotard com a publicação do livro *A Condição Pós-Moderna*, em 1979, que analisa a condição do “saber” na contemporaneidade.

Para Frederic Jameson (1997) o termo abrange mais do que a categoria cultural da sociedade, pois se refere a uma condição histórica que corresponde à fase tardia do capitalismo, considerada como uma continuidade do período moderno, por esta razão também é conhecida como modernidade tardia.

O paradigma moderno, enquanto momento histórico refere-se à etapa suscitada, pela Revolução Francesa e pela influência exercida pelo raciocínio científico, que emergiu do iluminismo, buscando a organização racional da sociedade. Uma vez que o paradigma moderno não cumpriu seus objetivos de resolver grande parte dos problemas da humanidade, surge assim o *paradigma* da pós-modernidade.

No parecer de Lyotard, a pós-modernidade “designa o estado de cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das Artes a partir do final do século XIX” (1998: XV). Eagleton (1998), que explorou os primórdios, as ambivalências, as histórias, os sujeitos, as falácias e as contradições do pós-modernismo, assinala que o termo pós-modernidade alude a um período histórico específico, que questiona as noções clássicas da verdade, da razão, da identidade e da objetividade, da ideia de progresso ou emancipação universal, dos sistemas únicos, das grandes narrativas ou dos fundamentos definitivos de explicação. (LAMPERT, 2005, p. 12-13)

A pós modernidade é caracterizada pela falência das metanarrativas, pela pluralidade cultural percebida no domínio das mídias eletrônicas, estabelecimento de uma cultura de consumo, e em especial pelo domínio das mídias eletrônicas.

Entretanto, a base principal das mudanças que caracterizam o período pós-moderno está vinculada às novas maneiras de utilizar o tempo e o espaço. Conforme Lévy (1993), na pós-modernidade o modelo cultural mundial não está registrado em papel, mas em computadores e celulares,

fazendo emergir da cultura da virtualidade, uma sociedade em rede composta “por um sistema midiático onipresente e pela criação de um espaço de fluxo contínuo, no qual o tempo é intemporal” (VENTURELLI, 2004, p.90). Segundo Giddens (1990), na pós-modernidade as relações tempo/espaço são transformadas, formando um desalojamento do sistema social, ao extrair as relações sociais dos contextos locais de interação, por desarticular as identidades estáveis do passado e reestruturá-las ao longo de escalas indefinidas de espaço-tempo, no qual a globalização é a expressão mais proeminente desse processo.

Estas alterações nas relações tempo-espaço, são também denominadas por Canclini (2006) como desterritorialização, a saber, a perda das fronteiras, com o predomínio do instantâneo, que pode ser claramente observada na transnacionalização dos mercados simbólicos, econômicos, como na descentralização das empresas e divulgação de bens simbólicos através das TDICS. É a concretização de um novo modelo cultural, um mundo virtual, com imagem, som e texto em velocidade instantânea.

2.1 A revolução tecnológica do século XX

A transformação das instituições e das hierarquias observada nos países de tecnologia avançada constitui uma verdadeira revolução tecnológica na história humana.

A revolução tecnológica do século XX iniciou-se por volta das décadas de 1940 e 1950, com o surgimento dos primitivos computadores, seguidos do uso da energia atômica, dos avanços da biologia, da área espacial e da cibernética, entre outros. Este processo foi uma consequência do desenvolvimento científico alterado com a introdução de disciplinas como a física e a cibernética. Entretanto tais mudanças eram de caráter muito restrito, uma vez que sua operacionalização era complexa e cara.

Os primeiros computadores de uso pessoal surgiram nos anos finais de 1970, e somente a partir do início dos anos 1980 tornaram-se populares com

o grande fenômeno de vendas do IBM-PC⁶.

A produção de informações geradas por estas máquinas levaram a necessidade de compartilhamento das mesmas. Assim foi desenvolvida a Local Área Network (LAN), uma rede local que interconectava computadores restritos a uma área de proximidade geográfica.

O surgimento dos microprocessadores e dos microcomputadores fez com que essa tecnologia se inserisse em contextos para além do empresarial, estando presente em tudo de máquinas de lavar aos mercados financeiros mundiais.

Esta revolução tecnológica tem polarizado as discussões acerca de suas influências na sociedade humana. De um lado, a crítica centraliza-se nas questões referentes a defesa do ambiente, a exclusão e ao subdesenvolvimento. Segundo Sangoi (2006), existem instituições de nível superior dedicadas totalmente a encontrar maneiras de utilizar os avanços tecnológicos e científicos a serviço dos interesses do planeta. Do outro lado, existem aqueles que defendem que as tecnologias estão instaurando uma nova época, a chamada sociedade da informação.

2.1.1 A Internet

Desde o seu surgimento a Internet aos poucos se tornou a mídia mais consumida no planeta. De acordo com o estudo da ONU, intitulado *Digital Life 2006*⁷, constatou-se que a Internet é líder em acesso entre as mídias, considerando usuários com até 54 anos de idade de várias regiões da Terra.

A Internet surge em 1969, nos Estados Unidos, para fins militares. Somente em 1987 foi liberada para o uso comercial. Ainda em 1987, a Universidade de São Paulo (USP)⁸ inicia o debate sobre a formação de uma

6 International Business Machines –personal computer (IBM-PC).

7 Os dados foram divulgados em dezembro de 2006 pela União Internacional de Telecomunicações. Disponível em: http://computerworld.uol.com.br/comunicacoes/2006/12/04/idgnoticia.2006-12-04.2620009640/IDGNoticia_view

8 Doravante neste trabalho usaremos o termo USP, para fazer referência a Universidade de São Paulo.

rede nacional para fins acadêmicos, que foi implantada no ano seguinte, ligando as universidades a instituições nos Estados Unidos. Também 1988 o Laboratório Nacional de Computação Científica no Rio de Janeiro e o Fundo de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), ligam-se a BITNET⁹.

Em 1989, Herbert de Souza (Betinho) e o economista Carlos Alberto Afonso operacionalizaram o primeiro serviço de correio e conferências eletrônicos do Brasil, gerenciado por uma entidade privada, o ALTERNEX, que posteriormente tornou-se o primeiro serviço de rede de computadores não acadêmico a oferecer todos os serviços na Internet no Brasil.

Com a fundação da Associação para o Progresso das Comunicações (APC), em 1990, houve o desenvolvimento dos sistemas de troca e de conexão internacional, possibilitando que em 1991 a FAPESP realizasse a primeira conexão a Internet realizada no Brasil.

No decorrer das décadas, a Internet consolidou-se no cotidiano da sociedade que pode ter qualquer tipo de informação na ponta dos dedos. Entretanto, a trajetória das TDICS continua a avançar, a exemplo da Wireless Computing, ou computação sem fio. Desta forma, convive-se com os microcomputadores portáteis, que junto com a telefonia celular, permitem uma conexão onipresente. Segundo Lemos (2002) essa realidade configura uma cultura da mobilidade contemporânea.

2.1.2 A Web 2.0

A Web 2.0 é a segunda etapa da Internet que busca a troca de informações *online*, o que a consubstancia como um espaço co-autoral. O termo foi popularizado pela *O'Reilly Media* e pela *Media Live International* como denominação de uma série de conferências que tiveram início em outubro de 2004 (O'Reilly, 2005).

Segundo O'Reilly (2005), as fronteiras da Web 2.0 ainda não estão claramente demarcadas. O que existem são princípios e práticas que aproximam os sites envolvidos. Por exemplo, na Web 2.0 é fundamental a

⁹ Rede de universidades americanas fundada em 1981.

existência de uma plataforma de rede que viabilizará funções antes conduzidas pela instalação de softwares nos computadores. Os arquivos ficam disponíveis on-line o que significa que não existe a necessidade de gravação das alterações, que são feitas automaticamente na rede. Outra característica da Web 2.0 é a migração da visão dos sites como unidades isoladas para uma visão integradora, na qual funcionalidades e conteúdos se aproximam.

A Web 2.0 possui uma natureza hipermidiática, pois une áudio, animação, vídeo e texto, potencializando as formas de publicação, compartilhamento e organização além de ampliar os espaços de interação (PRIMO, 2008) em uma perspectiva de interatividade entre os usuários da rede. Além disso, a descentralização da criação, seleção e troca de conteúdos, bem como a participação dos usuários de forma ativa, constituem-se outras particularidades desta tecnologia.

Entretanto a principal característica deste espaço de hipermídia é a possibilidade de interação entre os usuários. O conceito de interação e de interatividade é indispensável aos estudos sobre cibercultura e educação a distância. Pode-se considerar interação como uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas. Por outro lado, interatividade pode ser definida como a capacidade (de um equipamento ou sistema de comunicação ou sistema de computação, etc.) de interagir ou permitir a interação. Diante da atual realidade, esses termos acabaram se tornando sinônimos, uma vez que a relação dos usuários com os recursos tecnológicos da Web 2.0 tem sido em um nível tão alto que praticamente anulou a diferença entre a interagir com outros usuários e interagir com um software.

Analisando as interações sociais desenvolvidas na rede, Primo (2008) destaca que a característica de interatividade na rede pode trazer certas imposições a comunidade. Em seu estudo ele apresenta as várias formas de interação possíveis entre os usuários da web 2.0 tais interações incluem usuários (ou interagentes) com laços fracos de amizade até aqueles que mantêm um contato repetido, recursivo e íntimo, dependendo do recurso de interatividade usado pelos usuários. Entretanto, constitui-se uma tarefa interminável a sistematização dos recursos Web 2.0, em virtude de sua contínua modificação. Segundo Romani e Kuklinski (2007) atualmente os

dispositivos e interfaces da Web 2.0 assumem diferentes configurações, como por exemplo: ambientes de comunicação instantânea (Skype, Mensager, Google Talk), redes de relacionamento (Orkut, Facebook, Twitter), gerenciadores de imagem (Flickr, Picassa), gerenciadores de vídeo (Youtube, Dailymotion), gerenciadores de áudio (Podcast Website), Webblogs (Blogger, Wordpress), ambientes de webconferência (Breeze, Flashmeeting), Wikis (Wikipedia, MediaWiki) e ambientes imersivos (Second Life, Wonderland).

2.2 Reflexos culturais: a cibercultura

Numa demonstração da transformação das relações tempo-espço e da desterritorialização, vivencia-se a cibercultura, que se desenvolve de forma paralela ao ciberespaço e principalmente da rede mundial de computadores, a Internet.

A internet é, efetivamente, máquina desterritorializante sob os aspectos político (acesso e ação além de fronteiras), econômico (circulação financeira mundial), cultural (consumo de bens simbólicos mundiais) e subjetivo (influência global na formação do sujeito). (Lemos, 2006, p.6)

Lévy (1999) aponta para três princípios que caracterizam a cibercultura: a interconexão, a criação das comunidades virtuais e a inteligência coletiva. Através da Internet, qualquer pessoa devidamente conectada pode estabelecer suas redes em um processo de comunicação universal. O compartilhamento das ideias e a construção de conhecimento em rede são consequências diretas da conectividade possibilitada pelo ciberespaço.

A cibercultura aponta para uma civilização da telepresença generalizada. Para além da física da comunicação, a interconexão constituía humanidade em um contínuo sem fronteiras... mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. A interconexão tece um universal por contato. (LÉVY, 1999, p. 127)

O segundo princípio da cibercultura alcança as relações interpessoais, que são alteradas, com o surgimento das comunidades virtuais que estabelecem uma nova relação entre a técnica e a vida social, caracterizadas pelo uso de práticas culturais específicas da cibercultura.

O termo comunidade durante um longo período da história humana

designou um conjunto de pessoas em uma determinada área geográfica, com uma estrutura social e um espírito em comum, que possibilite um sentimento de pertencimento entre seus membros. No atual contexto as comunidades virtuais são edificadas através dos interesses, conhecimentos e projetos em comum, mesmo sem coincidência geográfica ou contato físico. Primo (1997) define uma comunidade virtual como agrupamentos sociais oriundos da Internet, onde um número de pessoas trava discussões públicas por um determinado tempo, caracterizando relações pessoais no ciberespaço. Desta forma os interesses das comunidades virtuais perpassam por todas temáticas possíveis, desde que um número considerável de pessoas tenha interesse em debatê-lo.

A principal característica das comunidades virtuais é o surgimento e organização de forma espontânea, motivados pelas afinidades entre os membros do grupo. A pessoa não é forçada a integrar uma comunidade, a motivação é individual, subjetiva. Essa escolha espontânea é um dos fatores que diferenciam as comunidades virtuais dos modelos tradicionais de comunidade, nos quais os membros são muitas vezes obrigados a aderir a certos símbolos, datas comemorativas, tradições e fatos históricos, por exemplo.

Lévy (1999) esclarece que no interior das comunidades os relacionamentos não excluem as emoções fortes. “Além disso, nem a responsabilidade individual nem a opinião pública e seu julgamento desaparecem no ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 128). Por esta razão, para haver um convívio pacífico, faz-se necessário a adoção de um conjunto de regras de conduta costumeiramente denominadas Netiqueta.

Conforme mencionado anteriormente, outro elemento que diferencia as comunidades virtuais das comunidades tradicionais é a ausência de um território, de uma localização geográfica. É o ciberespaço que se apresenta como um espaço virtual da comunidade. “A comunidade virtual possui, deste modo, uma base no ciberespaço, um senso de lugar, um locus virtual” (RECUERO, 2001).

A permanência temporal é outro elemento caracterizador das comunidades virtuais. A fim de que os membros se sintam realmente parte de uma agregação faz-se necessário a construção de laços sociais contínuos, ainda que haja a aceitação de novos participantes no grupo.

Portanto, segundo a definição de Lemos (2002) uma comunidade virtual exige de seus membros uma afinidade subjetiva, espontânea, delimitada por um território simbólico, numa troca de emoções e de experiências de forma duradoura que fundamentarão a coesão do grupo.

Outra transformação social observada no ambiente da cibercultura, diz respeito à organização e produção dos conhecimentos, que passam a determinar a base de um novo estilo da sociedade, na qual a inteligência passa a ser compreendida como o resultado de relações coletivas que envolvem pessoas e recursos tecnológicos.

Segundo Lévy a inteligência coletiva é uma inteligência “distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”, tendo por fundamento e objetivo “o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas” (Lévy, 1998, p.29). Isto significa que não é preciso ser inteligentemente dirigidos por terceiros, mas sim que a inteligência é formada em massa, coletivamente. Neste caso, o termo “coletivo” é empregado para caracterizar a ligação entre mentes mortas, vivas e as virtuais que ainda estão por vir (LÉVY, 2004). Desta forma, a chamada inteligência coletiva permitiria que de forma progressiva fossem criadas formas de organização social e de regulação que permitiriam a integração das forças intelectuais. A mudança do pensamento individual para o coletivo, afeta as estruturas da subjetividade, alterando também as formas de construção do conhecimento e conseqüentemente dos processos de ensino e aprendizagem.

2.3 As Artes Visuais e o ensino de Arte na contemporaneidade

Segundo F. Jameson (1997), a cultura emergente da pós-modernidade, é chamada de pós-modernismo. O termo é relevante porque fornece um direcionamento do olhar para as mudanças constantes na cultura contemporânea. M. Featherstone (1995) afirma que tais mudanças são percebidas nos mais variados setores da cultura, a saber: nos modos de produção, consumo e circulação de bens simbólicos, nas práticas e

experiências cotidianas de diferentes grupos, que acabam por desenvolver novos meios de estruturação de identidade e na esfera artística, intelectual e acadêmica.

No pós-modernismo observa-se a ruptura das fronteiras entre a cultura erudita e a cultura popular, promovendo de acordo com Canclíni (2006) uma hibridação cultural, que desarticula a noção de arte pura ou arte erudita. Para classificar esta realidade Canclíni não utiliza os termos sincretismo ou mestiçagem, antes prefere o termo hibridação,

porque abrange diversas mesclas interculturais – não apenas raciais, às quais costuma limitar-se o termo “mestiçagem” - e porque permite incluir as formas modernas de hibridação, melhor do que “sincretismo”, fórmula que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais. (CANCLÍNI, 2006, p. 19)

Isto significa que não será considerado culto aquele que conhece apenas as chamadas “grandes obras”; assim como, ser considerado popular não está condicionado a aquisição de conhecimentos produzidos por uma comunidade fechada. Com isso os binômios característicos da cultura modernista (tradicional *versus* moderno, subalterno *versus* hegemônico...) são substituídos por um paradigma intercultural.

Embora seja um componente da cultura pós-moderna, a arte deste período é preferencialmente conhecida como arte contemporânea e é norteadas por questões cotidianas em todos os seus aspectos, o que permite o uso de uma variedade indefinida de materiais e técnicas, até então nunca utilizadas pelo fazer artístico. Esta arte rompe com as delimitações precisas entre as várias linguagens artísticas, ao integrar em uma única obra pintura, escultura, performances, textos, instalações e tecnologias. Tal característica é reflexo da cultura pós-moderna, onde as fronteiras do tempo, do espaço e da cultura são ultrapassadas, gerando novas realidades.

As origens da arte contemporânea remontam a Marcel Duchamp, que ao apresentar em uma exposição artística um urinol como obra de arte, criou o conceito de *ready made*, ou seja, o deslocamento de um elemento da vida contemporânea, não reconhecido como artístico, para o universo da arte, e iniciou o debate sobre o que é arte e quais são os seus limites.

A partir da década de 60, do século XX, observa-se o surgimento da

Pop Art, resultante da explosão da comunicação de massa. A Pop Art transforma os objetos cotidianos em objetos de arte, encerrando a supremacia do belo como principal valor artístico. Ela tem como características a utilização de imagens de produtos da mídia e da indústria, de uma forma de crítica ou, por exaltação à sociedade de consumo. O nome mais destacado do período é de Andy Warhol, que usava imagens de quadrinhos e de objetos do cotidiano.

Na década de 1960, os artistas do movimento minimalista buscam a simplicidade das formas e uma abordagem objetiva dos temas propostos. Argumentavam que uma obra de arte só deveria referir-se a si própria, evitando o uso de associações extra visuais.

Numa demonstração do uso de uma ampla gama de materiais até então pouco utilizados no fazer artístico, os minimalistas construíram suas formas geométricas simples utilizando fibra de vidro, plástico e metal em esculturas influenciadas pela limpeza formal da obra de Brancusi, desenvolvendo obras caracterizadas pelo não composto e não referencial, exigindo dos apreciadores uma ruptura com os processos tradicionais de apreciação da arte. Outra característica da escultura minimalista é rejeição ao pedestal, que acaba isolando e deslocando a escultura para um espaço definido, onde a mesma deverá ser apreciada. Os trabalhos de vários artistas minimalistas, como Carl Andre propunham que as obras deveriam ser observadas indissociadas do chão, como mais uma coisa no mesmo espaço físico do observador.

A Pop Art e o minimalismo fundamentaram a arte desenvolvida entre a metade da década de 1960 e meados da década de 1970, que se caracterizou pelo afrouxamento das categorias e do pelo desmantelamento das fronteiras interdisciplinares. Os conceitos tradicionais de arte se tornam ainda mais frágeis com a desmaterialização do objeto artístico, e a consequente ênfase no conceito, na ideia, na criação mental do artista. Outro elemento que contribui para esta nova face da arte foi a facilidade de acesso e uso das tecnologias da comunicação: fotografia, filme, som com o uso do cassete, e o vídeo, com o surgimento das primeiras câmeras padronizadas individuais (ARCHER, 2001).

A partir de então será impossível classificar a arte como "pintura" ou

"escultura". As anteriores concepções de individualismo e vanguarda são implodidas, cedendo lugar a novas orientações artísticas que buscam aliar a arte à realidade cotidiana e romper as fronteiras entre as diversas linguagens artísticas, questionando as classificações tradicionais e a própria definição de arte. Neste período a arte assumiu muitas formas e denominações: Conceitual, Arte Povera, Processo, Anti forma, Land, Ambiental, Body e Performance.

Nas últimas décadas do século XX, a arte incorpora-se definitivamente a cibercultura, com a utilização das TDICS, originando a chamada ciberarte. A ciberarte é a arte desmaterializada, realizada em lugar nenhum, o chamado *não lugar*, pois com a desmaterialização, o espaço físico de exposição perde sua importância, uma vez que as obras podem ser difundidas Segundo O. Dyens:

A arte da rede é uma transparência presente, um véu diáfano sem profundidade; logo, sem limite. A arte da rede é como o vento, inatingível e, no entanto, inegavelmente presente. [...] A arte da rede não é nem um objeto nem um artefato. Não tem nenhuma fisicalidade. Ela é um ambiente. Um todo múltiplo, multidimensional e multissensorial [...] O que é uma obra de rede? Nem um quadro, nem um livro, nem um filme, nem uma fotografia, tudo isso ao mesmo tempo com certeza, mas, sobretudo, tudo isso em ondas, uma coisa e várias coisas de uma só vez, ao mesmo tempo, separadamente. (DYENS, 1997, p.265)

Segundo Venturelli (2004), a ciberarte, possui três características principais, a saber, a participação das pessoas que a leem, que a interpretam, que provam e que exploram a obra de arte; a colaboração entre os artistas e os participantes num registro de interação e a criação contínua.

Portanto, a pós-modernidade para a arte, significa a convivência de diferentes estilos, sem uma linha unificadora entre eles. Os artistas sentem-se livres para trabalhar os mais diversos veículos expressivos, sem a imposição de criar um novo estilo artístico, discutindo em seus trabalhos questões existenciais, sociais, políticas, ou mesmo as relações formais e estruturais das suas pesquisas, ou apenas apresentar trabalhos de conteúdos pouco óbvios, criado uma estética lúdica, fragmentada, eclética e anárquica em oposição às ideias racionalistas que caracterizaram a arte moderna. Segundo Baudrillard,

[...] a arte contemporânea dedica-se precisamente a isso: apropriar-se da banalidade, do desejo, da mediocridade como valor e ideologia. Nessas inúmeras instalações, performances, há apenas o jogo do compromisso com a situação, ao mesmo tempo que com todas as formas passadas da história da arte. (BAUDRILLARD, 1997, p. 153)

É o indivíduo o principal tema da arte contemporânea. Desta forma podemos considerar algumas características principais da arte no pós-modernismo, a saber: a abolição da fronteira entre arte e vida cotidiana, o fim da hierarquia entre arte de elite, popular e de massa, o favorecimento da hibridação de linguagens e do ecletismo, a utilização dos mais diversos materiais expressivos, incluindo as tecnologias e o declínio da originalidade do produtor artístico.

Diante desse panorama artístico e tecnológico, torna-se imperativo uma modificação metodológica no ensino de Arte. A arte/educação é a epistemologia da arte agindo qual mediadora entre a arte e os seus apreciadores. Até as duas últimas décadas do século XX, o ensino de Arte era norteado pelo paradigma da ciência clássica, da simplificação, separando sujeito do objeto de conhecimento, direcionando o estudo do sujeito para a filosofia e o objeto para a área científica, impedindo “o pensar na unidade da diversidade” (RIZZI, 2008, p.64).

Em uma visão contemporânea, o ensino de Arte valoriza o fazer artístico através da construção e elaboração, enfatiza os aspectos cognitivos, deixando os aspectos emocionais em segundo plano, e busca acrescentar a compreensão das questões culturais à dimensão da criação artística. Tais mudanças são percebidas inicialmente, pelo maior compromisso com a cultura e com a história, afastando-se da concepção de ensino de Arte como livre expressão pessoal do estudante.

Em uma perspectiva cognitiva “se afirma a eficiência da arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas” (BARBOSA, 2004, p. 51), ou seja, conforme Rizzi, “a construção do conhecimento em arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação” (RIZZI, 2002, p. 66). Esta interseção

refere-se a abordagem triangular concebida por Ana Mae Barbosa, a partir de experiências metodológicas em outros países. Barbosa propõe a triangulação a partir de três vértices - produção, contextualização e leitura da obra - trabalhados de forma integrada, e considerados como ações essenciais a educação em arte.

Outro fator da mudança da arte/educação contemporânea é visto na ênfase de interrelacionar o fazer, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica, social da obra. Este proceder é baseado em teóricos da educação como Elliot Eisner e Brent Wilson que defendem uma educação pautada na arte e no respeito às influências culturais.

Na pós-modernidade o ensino de Arte não se conforma em desenvolver apenas uma leve sensibilidade nos alunos, mas também deseja contribuir no desenvolvimento cultural dos estudantes, compreendendo que a arte possui uma linguagem própria para divulgar significados que difere da científica e da discursiva.

Para compreender o termo sensibilização, nos apropriaremos do conceito de Santaella que afirma que educar é sensibilizar a *aisthesis*, ou educar a percepção dos sentidos:

Um sensibilizar para a *aisthesis* não instruí nem constrói, apenas abre os poros comunicacionais do corpo do ser humano. Um sensibilizar para a *aisthesis* não forma nem deforma, apenas torna o ser mais vivo, isto é, fluido para a contínua transformação. A contínua análise do ambiente cotidiano, das imagens, recantos e paisagens contribui para a capacidade crítica e, sobretudo, estimula a criação de mais prazer estético, a busca por prazer. (SANTAELLA, apud MEDEIROS 2005, p. 11)

Tendo isso em vista, o ensino da arte possibilitará que os estudantes desenvolvam sua capacidade crítica que os permitirá reconhecer o seu lugar no mundo e sua capacidade de alterar a realidade do meio ambiente, uma vez que os habilitará a conhecer os códigos e significados hegemônicos, utilizados por séculos pelos detentores das tomadas de decisão na sociedade ocidental.

O mundo das imagens no qual vivemos, exige cada vez mais uma alfabetização visual, que não deve ser resumida aos aspectos formais da obra de arte, como ponto, linha, forma, volume, textura e cor, mas que contemple os

aspectos discursivos da obra. O ensino de Arte na atualidade compreende que é fundamental o exercício da leitura de imagens em seus vários contextos, estreitando o relacionamento entre o ensino de Arte e a cultura visual.

Outra característica da arte/educação pós-moderna é o reconhecimento da necessidade de incorporar em suas discussões teóricas a temática da diversidade cultural, compreendendo que além dos tradicionais códigos europeus e norte americanos, existem outros códigos em decorrência da multiplicidade de fatores culturais como, o gênero, etnia e classes social. Isto exige da escola uma propagação da cultura local, estabelecendo relações entre a cultura escolar e a da comunidade ao seu redor.

A arte/educação pós-moderna entende que a compreensão das imagens seja importante tanto para o desenvolvimento da subjetividade, mas também para o desenvolvimento profissional, uma vez que tal conhecimento poderá ser utilizado em uma das inúmeras profissões direta ou indiretamente relacionada às Artes Visuais, como os profissionais do marketing, design, publicidade, decoração, moda, cenografia, entre outros.

Ainda outro aspecto do ensino de Arte na pós-modernidade é a necessidade de utilização das TDICS, como ferramentas de elaboração e materialização do pensamento artístico, desenvolvendo nos alunos sua capacidade de fazer e pensar arte na contemporaneidade. Na realidade, esta não é uma exigência exclusiva da arte/educação, mas da educação escolar em todas as suas áreas de conhecimento. Perrenoud (2000) destaca que a escola não pode ignorar o que se passa no mundo, ou seja, o profissional da educação precisa não deve ignorar a cibercultura que já faz parte do cotidiano da maioria de seus alunos em áreas urbanas. Sendo assim o professor deve no mínimo utilizar editores de texto, explorar softwares educativos, comunicar-se a distância por meio da telemática e utilizar ferramentas multimídia no ensino.

Essa relação entre o uso das tecnologias e o ensino de Arte na pós-modernidade não está restrita a esta área do conhecimento. Na realidade, o uso das TDICS tem alterado profundamente todo o sistema educacional, conforme será observado no próximo capítulo.

3 A EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA

A cibercultura promove novas possibilidades de socialização e aprendizagem desenvolvidas no ciberespaço, alterando profundamente os sistemas tradicionais de educação.

Lévy (1999) afirma que o primeiro elemento que caracteriza as mudanças na relação com o saber está relacionado com o tempo no qual as informações circulam e são produzidas. O segundo elemento está vinculado à compreensão das relações entre trabalho, cidadania e aprendizagem. Isto significa que além do domínio da leitura e escrita, é preciso compreender as outras linguagens utilizadas pelo homem, analisar dados, situações e o contexto, ou seja, ser um receptor crítico e ativo. Em outras palavras: num mundo em que tudo envolve comunicação e intercâmbio de informações, o trabalho e a inserção na sociedade se tornam conceitos mais próximos do aprender.

O terceiro elemento que compõe este quadro de mudanças está relacionado às tecnologias. Segundo Pierre Lévy (1999), as tecnologias não são autônomas, separadas da sociedade ou da cultura. Ao contrário, a técnica é um ângulo de análise do sistema sócio técnico global, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos e não uma entidade real, com existência independente do resto, com vontade própria e efeitos distintos (LÉVY, 1999, p. 37). Isto significa que a presença e o uso das tecnologias em um determinado tempo e lugar cristalizam relações de força entre os seres humanos, uma vez que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura (LÉVY, 1999).

A questão não é o uso indiscriminado das tecnologias, mas a compreensão da mudança da civilização que questiona as formas institucionais, mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais, em especial no que tange ao papel de professores e alunos (LÉVY, 1999, p. 172).

Partindo do entendimento de que a educação não se reduz a transferência de informações, e que a escola é um agente de socialização, faz-se necessário preparar os estudantes para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam que eles tenham uma formação crítica e

autônoma diante da vida. Isto significa que a escola precisa acompanhar o contexto tecnológico contemporâneo, o que não se limita a compra de equipamentos ou a modernização de técnicas de ensino. No contexto das tecnologias digitais, encontram-se as mais diversas possibilidades de recursos didáticos como máquinas fotográficas e filmadoras digitais, computador, copiadoras, entre outros, que proporcionam inúmeras possibilidades educativas. Conforme Mercado,

na atual sociedade da informação, a experiência educacional diversificada será a base fundamental para o sucesso, e para isso, o que os estudantes necessitam não é dominar um conteúdo, mas dominar o processo de aprendizagem. (MERCADO, 1999, p. 33)

Desta forma, as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação resultam em novas demandas para a atuação do professor. De acordo com Lévy (1993), o professor, que ainda norteia suas práticas pedagógicas especialmente para o fornecimento de conhecimentos, precisa se transformar em um provocador do aprender e do pensar, tornando-se...

[...] um animador da inteligência coletiva dos grupos com os quais ele se ocupa. Sua atividade estará centrada no acompanhamento e na gestão dos aprendizados: incitação a troca de saberes; mediação relacional e simbólica, condução personalizada dos percursos de aprendizagem. (LÉVY, 1993, p.5)

Sobre as habilidades docentes, Aretio (1994) sintetiza em três as tarefas principais do educador: ser especialista no conteúdo das disciplinas do curso e na produção dos materiais didáticos e ser responsável por direcionar a aprendizagem através da tutoria ou do aconselhamento. É importante destacar que estas tarefas não são necessariamente realizadas por um único docente, o que evidencia o caráter de autoria coletiva que assume então, o processo educacional.

Neste contexto, Belloni afirma que o professor necessitará aprender a trabalhar em grupo em muitas áreas disciplinares, ou seja:

será imprescindível quebrar o isolamento da sala de aula convencional e assumir funções novas e diferenciadas. A figura do professor individual tende a ser substituída pelo professor coletivo. (BELLONI, 1999, p. 43)

Outra mudança educacional na cibercultura, diz respeito a aprendizagem. Lévy aponta para uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem. Numa perspectiva pautada na inteligência coletiva, a direção mais promissora é a da aprendizagem cooperativa, presente nas comunidades virtuais de aprendizagem.

Considera-se uma comunidade virtual de aprendizagem aquela que conectada em rede, organiza-se em torno de um projeto, constituídas através de um interesse comum estabelecido de forma colaborativa, gerando uma aprendizagem coletiva.

Em uma comunidade virtual de aprendizagem, através de cooperação e colaboração todos se beneficiam e se transformam. Kenski (2006) afirma que as reações não são as mesmas, cada pessoa reage de forma própria aos estímulos do grupo, o que contribui para a melhoria da aprendizagem.

Desta forma, o uso de tecnologias como o computador transfere o centro decisório da aprendizagem do professor para o aluno, em uma perspectiva construtivista, valorizando o processo de construção do conhecimento, levando alunos e professores a aprender a aprender. Isto implica em novos papéis também para o aluno, que deve ser autônomo e ativo na sua construção do conhecimento.

3.1 Caracterizando a educação a distância

Com o advento dos computadores e da Internet, principalmente à medida que o computador tornou-se mais acessível a pessoas de diversas classes econômicas, surge um novo paradigma na educação mediado pelas TDICS: a educação a distância, que deve ser concebida como fenômeno social no qual existe uma forte relação entre a parte e o todo, a partir de uma visão multidimensional que considera os diferentes elementos técnicos e humanos nas mais diversas categorias conceituais.

Especificamente no Brasil, a EAD tem sido adotada nos projetos governamentais de formação de professores, principalmente por questões de ordem econômica, tendo em vista a dificuldade de interiorização da educação

pública; além disso, viabiliza o acesso de professores e estudantes a educação superior bem como aos recursos tecnológicos característicos dessa modalidade de ensino, auxiliando sua inserção na cibercultura.

A dinâmica que envolve o sistema de EAD não pode ser pensada linearmente, é possível pensá-la a partir de modificações experimentadas e determinadas pela sua própria estrutura, a partir das trocas efetivas entre as partes do todo que está imerso em domínios diferentes com diversos tipos de elementos e mediações. No processo de construção do conhecimento e de sua consolidação prática, os pressupostos filosófico pedagógicos, epistemológicos e metodológicos são imprescindíveis para dar sentido.

A EAD apresenta-se como um conjunto de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição de populações estudantes, no entanto cabe a ressalva de que a EAD, não é um recurso educacional, tratando-se antes de qualquer coisa, de uma prática educativa, uma modalidade de ensino a disposição dos educadores.

Utilizar as mídias como ferramenta pedagógica implica em uma série de dificuldades de ordem metodológica, técnica, estética e principalmente didática. Desta forma, torna-se indispensável uma ruptura com os tradicionais paradigmas da simplificação impostos à educação a distância, que acabam reduzindo essa prática didático-pedagógica a uma atividade técnica na qual os recursos se sobrepõem aos objetivos, e o processo de aprendizagem limita-se a transmissão de conteúdos, permitindo ao estudante a obtenção do conhecimento de forma passiva, como um produto inquestionável. Segundo VALENTE (1999), esta abordagem é denominada *broadcast*, e está vinculada a uma visão instrucionista, onde o professor limita-se a transmitir a informação através dos meios tecnológicos. Valente apresenta também outras duas abordagens metodológicas presentes na EAD, a saber, a “virtualização da sala de aula presencial”, quando o professor utiliza no ambiente virtual a mesma dinâmica do ensino presencial, e o “estar junto virtual” que apresenta situações para a construção do conhecimento que exijam a participação contínua do estudante, no processo de construção da aprendizagem.

O *estar junto* virtual é utilizado a partir do reconhecimento de que quando a comunicação educativa é mediada por tecnologias, ela precisa

passar ao mesmo tempo por um processo de mediatização. Neste sentido, mediatizar implica definir estratégias de uso dos materiais didáticos e selecionar os recursos e metodologias de ensino mais adequadas para o desenvolvimento do processo educacional através das tecnologias da informação e comunicação, que possibilitem ao estudante realizar sua aprendizagem independente e autônoma.

Outro aspecto da EAD, diz respeito ao planejamento da estrutura pedagógica, que por si só, não garante um resultado eficaz ou pelo menos como planejado porque a estrutura típica dessa modalidade é impulsionada pela contingência de imprevisibilidade. Morin (2002) chama atenção para o fato de que a transformação do “desvio” em tendência impõe uma nova forma de operar. Nesse sentido o surgimento do “desvio” é inevitável e permite a evolução o sistema se a equipe envolvida no processo reconhecer as limitações e estiver disposta a construir novos caminhos. O alicerce dessa nova configuração do educador será o trabalho colaborativo.

Essa reconfiguração do papel do professor na EAD reforça a necessidade de uma formação profissional conectada com esta nova realidade, que contemple o desenvolvimento de competências que possibilitem ao futuro profissional estar plenamente inserido na cibercultura, com a preparação adequada para o uso das TDICS no processo de ensino aprendizagem.

3.2 A EAD no cenário mundial

Embora a origem da EAD seja associada ao desenvolvimento das TDICS, Garrison aponta para os diferentes momentos históricos da EAD, ao introduzir o conceito de “gerações de inovação tecnológica” (Garrison, 1985; 1991). Ele defende que a evolução tecnológica levou ao aparecimento de paradigmas alternativos associados à educação a distância, e identifica nesta área a existência de três gerações de inovação tecnológica baseadas na natureza das tecnologias (Garrison, 1985).

Posteriormente Moore (2007) apresentou uma nova divisão das gerações de EAD, também fundamentada na tecnologia empregada. Nesta classificação, Moore determina que a primeira geração corresponde ao ensino

por correspondência enquanto a segunda geração foi a da mediatização através do rádio e da televisão.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, foi desenvolvido pela universidade de Wiscosin, o Projeto de Mídia de Instrução Articulada (AIM), que utilizava uma abordagem sistêmica, onde as mais variadas mídias disponíveis naquele momento deveriam ser usadas para fins educacionais de alta qualidade e baixos custos. Este período caracterizou-se como a terceira geração.

Segundo Moore, o momento das teleconferências aplicadas a educação, constituiu a quarta geração e com o surgimento da Internet e da educação com base na web, vivencia-se a quinta geração da EAD.

Baseando-se no conceito de gerações introduzido por Garrison, Gomes (2008) propõe um estudo das gerações em uma perspectiva para além da dimensão cronológica e tecnológica, baseado em uma dimensão relacionada com a mediatização e distribuição dos conteúdos e na comunicação e interação entre professores e alunos. Como sua abordagem não é centrada nos aspectos tecnológicos, a autora utiliza o termo “gerações de EAD” e não “gerações de inovação tecnológica”.

Nesta perspectiva, a autora trabalha com a divisão de cinco gerações de EAD. A primeira geração é a da educação por correspondência. Embora não exista consenso sobre a data, utiliza-se o ano de 1833 como o marco inicial desta geração. Naquele ano, tem-se o primeiro registro conhecido de publicidade para situações de ensino a distância com possibilidade de comunicação bidirecional através de correio. Em decorrência da intermediação dos serviços de correio e de seu caráter assíncrono, a comunicação entre professores e alunos era prejudicada pela pouca frequência e pelo longo tempo de retorno. Destacam-se neste período o trabalho dos departamentos de extensão de universidades norte-americanas, australianas e canadenses, a partir de 1880, e das universidades por correspondência existentes na extinta União Soviética e na África do Sul, no final da década de 1920.

A segunda geração utilizou como base, do processo ensino aprendizagem a televisão e o áudio. No final da década de 1950, as aulas gravadas eram posteriormente transmitidas a outros alunos que se encontravam distantes através da televisão ou do rádio. Estes alunos podiam

fazer acompanhamento com o professor por meio do telefone. Desta forma, passou-se de uma comunicação assíncrona e lenta (1ª geração) para uma comunicação síncrona e de caráter personalizado. Entretanto, o atendimento por telefone exigia grande disponibilidade de tempo, em especial para o professor. Por este motivo passou-se a utilizar “tutores”, nas funções de acompanhamento aos estudantes, em substituição do professor principal.

A terceira geração é acompanhada do surgimento de dispositivos digitais como os CDs e os DVDs, que possibilitam a criação de recursos educacionais com um alto nível de interatividade. Nesta geração está enquadrado o correio eletrônico que permite uma comunicação assíncrona, porém muito mais rápida que o sistema de correio postal, o que agiliza a interação entre professores e alunos.

Os sistemas da quarta geração foram desenvolvidos em torno de comunicações intermediadas pelo computador, por esta razão ela também é chamada de *geração e-learning*. Neste sistema, ocorre uma quebra dos paradigmas da EAD, pois permite aos envolvidos no processo ensino/aprendizagem uma comunicação síncrona e assíncrona, entre alunos e professores e alunos e alunos, além da capacidade de produzir e publicar em rede, com a utilização de blogs, wikis e fóruns, caracterizando um ambiente de aprendizagem colaborativa.

O aumento no uso de celulares em todo o mundo e a ampliação de suas características técnicas que os tornou verdadeiros computadores pessoais com capacidade de comunicação multimídia e wireless de boa qualidade, tem levado pesquisadores a explorar o seu potencial em contexto educacional. Esta é a quinta geração de EAD, que tem sido chamada de *mobile learning*, ou *m-learning*. Esta visão sobre o *m-learning* é defendida por Aretio:

[...] em el ámbito de la educación a distancia, hoy se habla de otros modelos emergentes que más bien suponen concepciones que basan su denominación en la asociación existente entre El aprendizaje y estas tecnologías móviles. Por emplear esta denominación, como no en inglés, nos referimos a prácticas de e-learning realizadas con la mediación de dispositivos móviles tales como PDAs (dispositivos como Palm Os, Windows Pocket PC) o teléfonos móviles (celulares) de tercera generación. Estamos ante m-learning, que significa literalmente aprendizaje móvil, es decir, posibilidad de aprender a través de Internet, pero con máxima portabilidad, interactividad y conectividad. (ARETIO, 2004, p.2)

Em virtude de sua conectividade onipresente e sua “vocação” para a comunicação interpessoal, a quinta geração acena com a possibilidade de manter alunos e professores em estado permanente de conectividade e mobilidade. Diante da crescente disponibilidade de serviços e tecnologias wireless, podemos esperar a concretização desta quinta geração da EAD, designada de *m-learning* em um breve período de tempo.

3.3 A EAD no Brasil

As primeiras iniciativas devidamente registradas da utilização da modalidade a distância no Brasil remontam a 1904¹⁰, com a instalação das Escolas Internacionais. Esta instituição de matriz americana organizou cursos direcionados para pessoa que buscavam profissionalização, em especial nos setores de comércio e serviços. Os cursos por correspondência enviavam remessas de material didático, utilizando as ferrovias para o transporte.

Com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, o Brasil passou a veicular programas radialísticos educativos, visando a educação popular. Esta iniciativa durou até o ano de 1936, quando depois de muitas pressões, a emissora foi doada para o Ministério da Educação e Saúde.

No ano seguinte, o Ministério da Educação e Saúde, implantou o Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação, que oferecia entre outros o programa Escola Rádio-Postal e cursos bíblicos organizados pela Igreja Adventista.

É preciso destacar a importância do Instituto Monitor, criado em 1939 e do Instituto Universal, fundado em 1941, que contribuíram de forma significativa para a capacitação de pessoas para o mercado de trabalho, considerando a educação básica.

Até o final dos anos 1960 não houveram mudanças significativas no quadro histórico da EAD no Brasil, caracterizada até então pelos cursos de curta duração, profissionalizantes que tinham por público alvo pessoas com

¹⁰ Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação aponta para o fato que antes dos anos 1900, já existia no Rio de Janeiro a oferta de cursos por correspondência.

pouca escolaridade que precisavam entrar no mercado de trabalho.

Em 1967, o Código Brasileiro de Telecomunicações determinou a obrigatoriedade de programas educativos pelas emissoras de rádio e pelas televisões educativas. O sistema de rádios e TVs educativas foi reformulado em 1994, porém sem mudanças concretas. Nesse contexto, algumas iniciativas lograram êxito como alguns programas produzidos pela Fundação Roberto Marinho e pela TV Escola.

No início da década 1970, foi implementado o projeto Minerva, a fim de atender a lei nº 5.592/71 no que diz respeito a educação de adultos. Pela primeira vez, a educação a distância foi regulamentada em lei através do parecer nº 699/72, que vinculava a EAD ao ensino supletivo. O projeto previa a utilização do rádio para atingir as pessoas de todas as regiões do país.

Em 1971, um grupo de profissionais da área da radiodifusão, criou a ABT (Associação Brasileira de Teleducção). Esta instituição organizou seminários para o debate dos temas pertinentes às tecnologias aplicadas a educação, além de publicar mais de 170 edições da revista Tecnologia Educacional. Além disso, em 1980 recebeu credenciamento do governo federal para promover cursos de graduação *lato sensu*, através do ensino tutorial.

Outra Instituição que contribui para a história da EAD brasileira é o IPAE (Instituto de Pesquisa Avançadas em Educação), que foi fundado em 1973 e organizou os primeiros Encontros Nacionais de Educação a Distância e os Congressos Brasileiros de Educação a Distância. Além disso, participou na fundação da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) que envolve profissionais envolvidos com a EAD, no setor público e privado. A ABED colabora com o desenvolvimento da EAD no Brasil, na medida em que articula instituições e profissionais desta área, promovendo congressos internacionais e divulgando produções científicas em EAD.

Entre as décadas de 1970 e 1980 foram criados cursos que ofereciam a possibilidade de concluir a Educação Básica (Fundamental e Médio) na modalidade a distância, através da teleducção, como por exemplo, o programa oferecido pela Fundação Roberto Marinho. Esses cursos tinham estrutura modular, com aulas via satélite e material impresso a disposição dos alunos (CARVALHO, 2009).

Para o ensino superior, os debates a cerca da implantação da EAD começou em meados da década de 1990, como resultado de movimentos internacionais que colocaram em pauta a educação em países emergente e conduziram a acordos e compromissos para a melhoria da qualidade da educação básica.

1904	Instalação das Escola Internacionais
1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro
1939	Fundado o Instituto Rádio Monitor – Cursos Profissionalizantes.
1941	Instituto Universal Brasileiro – Cursos por correspondência, ligados a formação profissional básica.
1967/1974	Projeto SACI/INPE – Tele-educação via Satélite, com material por rádio e impresso, para o ensino fundamental e “treinamento” de professores.
1969	TVE do Maranhão – Cursos de 5a a 8a Série, televisivo e impresso.
1970	Projeto Minerva – Usava o Rádio em Rede Nacional
1970	Fundação Roberto Marinho – Fundação Padre Anchieta e TV Cultura de SP – Educação Supletiva a Distância – Telecurso 1º e 2º Grau
1976	SENAC – Sistema Nacional de Tele-educação
1979	UNB – Cursos através de Jornais e Revistas.
1989	Lançado CEAD/UnB

Quadro 1 – Histórico da educação a distância no Brasil (até 1990)
Fonte: Adaptado de Carvalho (2009).

A partir da década de 1990, observa-se o surgimento e crescimento de cursos de formação de professores na modalidade a distância.

3.4 Políticas Públicas e Legislação para EAD

Desde a década de 90, o governo federal começou a implantar a educação a distância com o objetivo, entre outros, de contribuir na formação de professores da educação básica. Segundo Moraes, Fiorentini, Alonso e Pequeno (2000), o governo brasileiro, criou uma série de medidas legais, que culminou com a formação de um Sistema Nacional de Educação a Distância através do Decreto nº 1.237/94.

Em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), que desenvolveu 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.

Entre estes programas destaca-se o ProInfo, uma proposta educacional criada através da Portaria nº 522/97, com o objetivo de introduzir as novas tecnologias de Informação e Comunicação na rede pública como recurso de auxílio ao processo ensino-aprendizagem.

No ano de 2001 foi aprovado na Lei nº 10.172/01, o Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade da população brasileira, melhorar a qualidade da educação, democratizar a educação em termos sociais e regionais e democratizar a gestão do ensino público.

No capítulo referente à formação dos professores e valorização do magistério, estabelece as seguintes metas:

Meta 7: A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais da educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no artigo 62 da LDBEN¹².

11 No momento está em tramitação no Congresso Federal um novo Plano Nacional de Educação, que deverá abranger os anos de 2011 a 2020.

12 A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) em seu artigo 62 determina que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Meta 18: Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas. (BRASIL, 2001).

Por esta razão o MEC lançou em 2007 o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, que intenciona formar até 2012, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. O plano fazia parte da Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, para a elaboração de um plano de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas.

Esta formação inicial engloba três situações: professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que precisam de estudos adicionais que os habilitem também ao exercício do magistério.

De acordo com o Censo Escolar de 2009, cerca de 30% dos professores da educação básica brasileira, aproximadamente 420 mil profissionais, não tem formação superior como determina a LDBEN13. Por outro lado houve uma expansão da escolarização inicial no Brasil, embora conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2003, esta expansão não seja acompanhada pelos índices de conclusão dos estudos. Segundo Mill (2010) pode-se atribuir este fato, em parte, à má qualificação de grande número de professores, uma vez que os educadores exercem um papel importante na manutenção dos estudantes até a conclusão de curso.

Diante dessa comprovada carência de professores com formação adequada para a demanda nacional, o poder público tem adotado medidas para formar esses profissionais com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país. Segundo Léssard, (2006), um trabalho docente de melhor qualidade é cada vez mais uma preocupação do Estado, uma vez que:

[...] os custos sociais, econômicos e políticos da

13 Doravante neste trabalho usaremos o termo LDBEN para fazer referência a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.

subescolarização ou de uma escolarização inadequada e de má qualidade são altos demais para que não se procure atrair, melhorar as escolas e sua eficácia. Daí o desenvolvimento de políticas neste sentido. (LÉSSARD, 2006, p. 203)

Entre os projetos de políticas públicas no Brasil para formação de professores, está inserida a educação a distância assumida como um compromisso governamental, com respaldo legal. A LDBEN (Lei 9394/96) abre perspectivas e responsabilidades na área da EAD, quando, em seu Artigo 80, atribui ao Poder Público o papel de “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”. Decretos e Portarias específicos já foram aprovados regulamentando aspectos da EAD constantes da Lei, ao mesmo tempo em que conta com programas de formação docente e outras atividades orientadas para a definição de uma política nacional para a EAD, embora outros aspectos ainda aguardem a regulamentação devida.

Dois motivos principais demonstram a pertinência da EAD na formação de professores. Inicialmente, a EAD busca diminuir os obstáculos encontrados pelos estudantes de regiões do país, onde não existem programas de formação de professores. O outro motivo é que a EAD minimiza os custos da educação superior e viabiliza o acesso de professores e estudantes aos recursos tecnológicos característicos dessa modalidade de ensino, auxiliando sua inserção na cibercultura.

Nesta perspectiva, o MEC, através da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal em Nível Superior (CAPES) tem adotado estratégias visando à formação do contingente de professores para a educação básica, implementando programas de formação superior na modalidade a distância como o Pró Licenciatura e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o intuito de ampliar o número de profissionais habilitados nas mais diversas e longínquas regiões do país, onde um curso presencial seria inviável. Tais programas visam expandir e interiorizar a educação superior brasileira utilizando para isso, a educação à distância.

3.4.1 O Pró Licenciatura

O pioneiro entre os programas de formação de professores na modalidade a distância, foi o Pró Licenciatura - Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – que visa à formação inicial de professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, sem habilitação legal para o exercício da função, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.

Atualmente, esse programa esta em sua segunda edição. A primeira edição teve início em 2004 e previa a formação inicial de professores em serviço nas series iniciais do ensino fundamental e do ensino médio. A segunda edição do Pró Licenciatura (Resolução FNDE Nº34/2005) denominada como Fase II, que começou a partir de 2006, atende a formação inicial de professores em serviço que atuam nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio na rede publica de ensino.

Em abril de 2009, com a extinção da SEED/MEC o Pró Licenciatura foi incorporado pelo Sistema UAB, que por sua vez passou a estar sob a supervisão da CAPES. Foi criada uma nova configuração para a CAPES, onde a EAD conta com uma diretoria, estruturada em quatro coordenações. A partir de então, além da EAD, a CAPES passou a se responsabilizar também pela Educação Básica. Segundo Carvalho (2009),

Este papel é considerado novo porque, tradicionalmente, a CAPES era responsável pela pós-graduação no país, sendo um órgão de fomento e regulação da pesquisa acadêmica. Uma das justificativas apresentadas para esta nova configuração foi o resultado de um estudo que afirmava que embora o desenvolvimento das pesquisas sobre educação no Brasil seja produtivo, os indicadores da Educação Básica não apontam para uma articulação entre o conhecimento produzidos nas IES e sua aplicabilidade nas escolas. (CARVALHO, 2009, p. 131)

O Pró-Licenciatura é desenvolvido entre o MEC e onze Instituições Educação Superior (IES)¹⁴ nas mais variadas áreas do conhecimento,

¹⁴ Doravante neste trabalho usaremos o termo IES, para fazer referência às Instituições de Ensino Superior.

sobretudo na área das ciências humanas, totalizando o oferecimento de onze cursos. O programa prevê que as instituições trabalhem associadas em parceria, na forma de consórcio. As IES participantes do programa deverão ter um curso de licenciatura presencial funcionando regularmente, devidamente autorizado e reconhecido pela SESu15, com pelo menos uma turma diplomada, equivalente ao curso a distância proposto.

No Pró Licenciatura, as IES são responsáveis pela elaboração dos projetos de cursos e sua implantação, o que implica na produção de material didático, na organização da estrutura operacional, bem como na seleção e formação específica em EAD para os professores que atuarão no projeto, quer como formadores quer como tutores.

Uma preocupação que deverá ser considerada na elaboração dos currículos dos cursos vinculados ao Pró Licenciatura é a contextualização da cultural regional, considerando a realidade social e cultural da região dos alunos, pois de acordo Pereira (2001), nas atuais condições de constituição dos sujeitos dentro do processo de globalização, o currículo deve contemplar aspectos da diversidade cultural com o objetivo de proporcionar a todos os envolvidos nos projetos educacionais uma formação que promova a consciência, a autonomia e a responsabilidade.

Durante o curso os estudantes precisarão: manter um registro regular por escrito de suas atividades, um diário de bordo ou portfólio, onde constará a evolução de seu aprendizado, as descobertas realizadas, as experiências vivenciadas, etc.; desenvolver, ao longo do curso, uma monografia e pelo menos um produto em suporte ou meio de comunicação não exclusivamente textual, como, por exemplo, animação, simulação ou hipertexto; ser estimulados fortemente a produção textual; experimentar práticas de produção cooperativa.

O relatório “Escassez de Professores para o Ensino Médio”, publicado em 2007, apresenta a situação da formação de professores no Brasil, e apresenta sugestões para evitar o “apagão do ensino médio”, entre elas a criação de bolsas de incentivo à docência. Segundo o referido documento a

15 SESu refere-se à Secretaria de Educação Superior, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

implantação de um programa de bolsas de incentivo à docência para os alunos dos cursos de formação de professores, nos mesmos moldes da iniciação científica, acarretaria a valorização do futuro professor e despertaria a motivação das universidades pela educação básica, além de aumentar a demanda pelos cursos de Licenciatura, com impacto direto na qualidade discente. Em consonância com esta sugestão, concede-se bolsas de estudo e pesquisa aos participantes do programa de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, através da Lei nº 11 502, aprovada em 11 de julho de 2007. Por esta razão, o Pró Licenciatura prevê o pagamento de bolsas aos professores-estudantes e a todos os envolvidos nos processos pedagógicos.

3.4.2 A UAB

A Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁶ foi criada em caráter experimental pelo Ministério da Educação, no ano de 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e instituições patrocinadoras, quando foi feita a chamada pública para a seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores para a UAB. Em 2006, o Sistema UAB foi oficialmente instituído através do Decreto n. 5.800 (Brasil, 2006), que apresenta seu modelo de execução e seus principais objetivos. No Artigo 7º, é delegado ao MEC a implantação, acompanhamento, supervisão e avaliação dos cursos do Sistema. Trata-se de uma política pública de originalmente articulada entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com o objetivo de democratizar a educação superior brasileira. De acordo com o portal UAB¹⁷, no momento são ofertados 163 cursos divididos em graduação, aperfeiçoamento, especialização e mestrado profissional, cerca de 70% destes são voltados para a formação de professores.

¹⁶ Doravante neste trabalho usaremos o termo UAB para fazer referência a Universidade Aberta do Brasil.

¹⁷ Dados disponíveis em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 04 mar. 2011.

Através da articulação do sistema UAB com as IES e os governos estaduais e municipais é que se determina qual instituição de ensino será a responsável pelo oferecimento e coordenação do curso, qual o município ou microrregião abrigará os polos de apoio presencial.

O polo de apoio presencial é organizado em parceria os governos estaduais e municipais, podendo ser utilizado por diversas IES, com a finalidade de dar suporte adequado aos estudantes de cursos a distância. Isto deveria significar um local estruturado com bibliotecas, laboratório de informática, laboratórios acadêmicos (para disciplinas de caráter prático) e sala de aula. No polo acontecem os encontros presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas de laboratório e as avaliações presenciais, exigidas por lei.

Os Municípios e Estado, de forma individual ou em consórcio, são os mantenedores dos polos de apoio presencial sendo responsáveis por estruturar, organizar e manter os polos, de forma a proporcionar uma infraestrutura física e tecnológica que atenda as necessidades das atividades propostas pelos cursos ofertados, de acordo com as orientações do sistema UAB.

De acordo com dados fornecidos pela UAB, existem atualmente, 88 instituições, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) que integram o sistema UAB. Em um período de cerca dois anos (2007 até meados 2009), foram instalados 557 polos de apoio presencial para atender a uma demanda de 187.154 vagas criadas. Somando-se a este número, foram criados outros 163 polos em agosto de 2009, para melhorar a relação entre a demanda e a oferta de formação de professores da educação básica na rede pública, totalizando 720 polos. A meta do sistema UAB é alcançar até o final de 2013 o número de 1000 polos atendendo aproximadamente 800 alunos por polo que resultará em 800.000 alunos no total¹⁸.

A seleção dos polos que participam do sistema UAB ocorre através dos Editais SEED/MEC/2005/2006 para seleção de polos Municipais de Apoio

¹⁸ Os dados estatísticos sobre a UAB estão disponíveis em:
<http://www.uab.capes.gov.br/index>. Acesso em 03 de março de 2011.

Presencial e de Cursos Superiores, na Modalidade de Educação a Distância para o Sistema UAB.

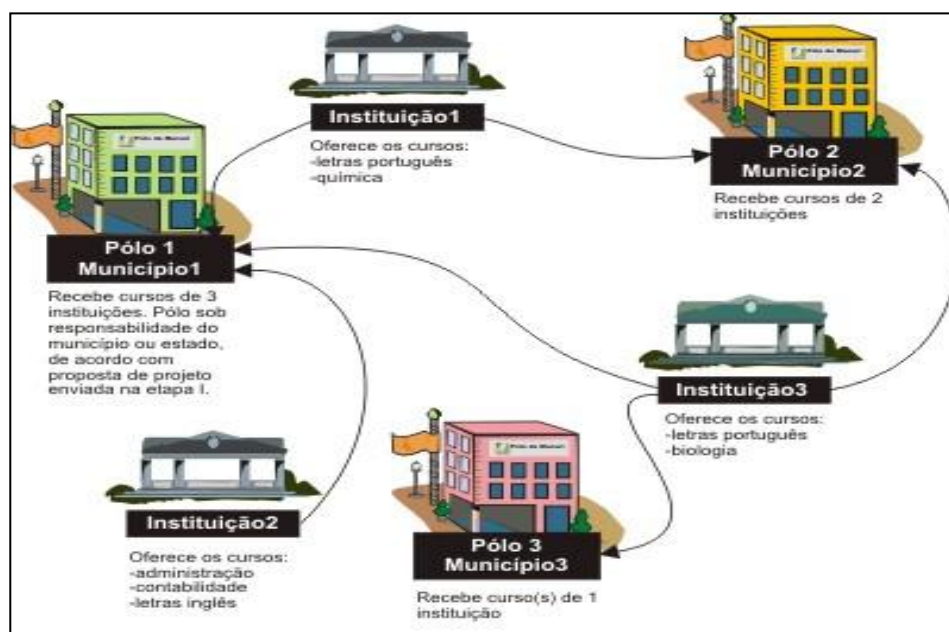


Figura 1 – Estrutura da UAB
Fonte: Adaptado de Carvalho (2009)

Assim como no Pró Licenciatura, o sistema UAB, prevê o pagamento de bolsas, de acordo com o determinado pela Lei de Bolsas (nº 11.273/2006). Esta ação consolida uma comunidade de pesquisadores, que ainda é vista com certos preconceitos e favorece o reconhecimento da EAD como área de pesquisa. De acordo com Mota “a participação da CAPES, marcando sua presença no ensino e na pesquisa em EAD, reforça a importância desta iniciativa” (MOTA, 2008, p. 302).

No momento atual, o modelo proposto pela UAB assume um caráter contraditório: por um lado significa um avanço na democratização da educação superior no Brasil, com a interiorização da universidade pública; mas, em contrapartida a centralização do controle e o modelo hegemônico limita o avanço e desestimula as inovações, uma vez que reprime experiências novas, imobiliza o currículo e desconsidera a diversidade.

Segundo Machado (2009), a proposta ideal é a institucionalização da EAD, ou seja, a incorporação dos cursos desta modalidade pela estrutura formal das IES públicas. O que significa que os cursos estariam plenamente

estabelecidos dentro dos departamentos, com colegiado e eleições para coordenação de curso, etc. Esta institucionalização fará com que as IES deixem de receber recursos descentralizados para um projeto específico em EAD e incorporem os alunos da modalidade no seu contingente orçamentário.

3.4.3 Legislação em EAD

Embora a história da EAD no Brasil remonte ao início do século XX, as primeiras normas¹⁹ sobre a EAD surgiram na década de 60, sendo as mais importantes o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº 236/67) e a LDBEN (Lei 5.692/71). Essa última possibilitou que o ensino supletivo fosse ministrado mediante a utilização de meios de comunicação como o rádio, a televisão, e a correspondência.

Entretanto, foi apenas com a LDBEN sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996 por meio da Lei Federal nº. 9.394, que a educação a distância teve pleno respaldo legal. O artigo 80 estabeleceu a EAD como modalidade de educação, ao afirmar:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º - A educação a distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º - A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§3º - As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para a sua implantação, caberão aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. [...] (BRASIL, 1996)

Convém destacar que a legislação permitiu avanços, ao admitir a EAD em todos os níveis de ensino. Também ao analisarmos o §3º percebemos que há uma considerável participação do poder público, pois a regulamentação da modalidade a distância no Brasil é confiada aos “órgãos normativos dos

19 Neste trabalho não será realizada uma análise aprofundada das questões legais, se limitará a destacar e comentar alguns aspectos da legislação que considerados significativas para a compreensão da situação da EAD brasileira.

respectivos sistemas de ensino”, referindo-se aos órgãos de educação dos Estados e do Distrito Federal.

Outros destaques da LDBEN para a EAD foram: o credenciamento das instituições pela União; normas para a produção, controle e avaliação de programas; tratamento diferenciado, incluindo custos reduzidos no rádio e na televisão; e, concessão de canais com finalidades exclusivamente voltadas para a educação.

Para regulamentar o artigo citado, o Executivo Federal baixou inicialmente os decretos nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 e de nº 2.561, de 27 de abril de 1998, que devido à dinamicidade do processo educacional nos últimos anos, foram revogados e substituídos em 19 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº. 5.622 que demonstrou um caráter inovador ao permitir que se desenvolvesse uma política nacional de educação a distância e que se fixassem diretrizes norteadoras para os sistemas de ensino do país.

A fim de evitar possíveis equívocos sobre a área de atuação da educação a distância, o Decreto nº 5.622 apresenta o seguinte conceito para a EAD:

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

Podem ser considerados avanços o reconhecimento do caráter de modalidade educacional, em coerência com a LDBEN e as referências às TDICS. Gomes (2009) afirma que o Decreto 5.622/05 conta com ranços e avanços. Entre eles destacam-se:

AVANÇOS	RANÇOS
Inclusão dos diversos níveis e modalidades de educação, incluindo mestrado e doutorado.	Estabelecimento da obrigatoriedade dos momentos presenciais para práticas laboratoriais, estágios, defesas de trabalho e avaliações.

Permissão para que as instituições de pesquisa de comprovada excelência solicitem credenciamento para oferta de cursos ou programas de pós-graduação.	A supremacia da avaliação presencial sobre as demais etapas do processo avaliativo.
As instituições que detêm a prerrogativa de autonomia universitária de criação, organização extinção de cursos ou programas de educação superior, da permissão, porém não ficam isentas de credenciamento, conforme exigência da lei.	Aplica integralmente o sistema nacional da educação superior, o SINAES, à educação superior a distância.
Os diplomas e certificados expedidos por instituições credenciadas na modalidade a distância terão validade no âmbito nacional.	Determina padronização de normas e procedimentos, contribuindo para uma possível uniformidade, ao invés de propor uma adequação às diferenças do país.
Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos alunos em cursos e programas presenciais, assim como as certificações totais ou parciais obtidas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, objetivando a integração entre os sistemas.	Mantém o período de cinco anos para o credenciamento institucional e sua renovação.
Inclusão de mecanismos para coibir abusos, como a oferta ilimitada do número de vagas na educação superior, sem considerar a previsão de condições adequadas.	
Previsão do atendimento de pessoa com deficiência.	

Quadro 2 – Avanços e ranços da legislação para EAD

Fonte: Adaptado de GOMES (2008).

Outro documento que norteia as práticas em EAD são os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância no Ensino Superior. A primeira versão deste documento foi elaborada em 2003, e atualizada em 2007 em virtude da dinâmica do setor e da renovação da legislação. Segundo o MEC20, embora este documento não tenha força de lei, deverá ser um norteador das ações relacionadas a EAD como regulação, supervisão e avaliação desta modalidade.

Os Referenciais de Qualidade estão inseridos no ordenamento legal vigente como complemento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773, de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

O documento reconhece que não existe uma uniformidade dos cursos oferecidos na modalidade a distância no país, “a natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada” (Brasil, 2007).

Os Referenciais de Qualidade buscam dar conta das múltiplas dimensões que compõem um projeto de curso EAD, compreendendo a complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, e as categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura.

Embora em alguns aspectos a legislação tenha obstaculizado avanços e inovações, por continuar enraizada em modelos atrelados ao ensino presencial, de uma forma geral ela tem contribuído para o fortalecimento da EAD no país, ainda que necessitando de regulamentações complementares que deverão ser feitas pela CAPES, pelos Conselhos Estaduais de Educação e pelo MEC.

3.5 Novos papéis da docência em EAD

Conforme observado anteriormente, a cibercultura altera o papel do

20 Conforme informações do sitio <http://www.portalmec.org.br>. Acesso em: 04 de março de 2011.

professor, de acordo com as novas demandas sociais e a proposta de um aluno mais autônomo, apresentando um novo panorama sobre o trabalho docente. Neste contexto, a condução do processo ensino aprendizagem não é mais responsabilidade de um único profissional, mas de uma coletividade.

Sendo assim, temos diante de nós uma nova divisão do trabalho docente, nas quais os papéis do professor incluem a seleção, preparação e autoria de textos em diferentes suportes (impresso, áudio, vídeo aula, apresentação de slides, hipertexto, etc.) que comporão o material didático; o acompanhamento e orientação do processo de aprendizagem, realizada em ações de tutoria; planejamento e gerenciamento do processo de forma geral, o que significa pensar o planejamento inicial, a distribuição do material didático e a avaliação de aprendizagem. Além disso, existe um processo intermediário que envolve o editor que procura dar legibilidade ao texto, através dos recursos comunicacionais; o profissional responsável pelo design instrucional, que define a utilização dos mais variados materiais pedagógicos, a fim de alcançar os objetivos propostos no planejamento educacional; os *web designers* que serão responsáveis pela aparência e organização do ambiente virtual de aprendizagem, os especialistas em informática que produzem materiais em vídeo, entre outros. Apesar de muitas dessas tarefas serem de ordem técnica, prescindem de um professor para coordená-las, uma vez que o objetivo final é a aprendizagem dos estudantes, o que exige do professor a capacidade de trabalhar em uma equipe multidisciplinar (BELLONI, 2009).

Desta forma, o papel do professor passa a ter um caráter multifacetado, que pode variar de acordo com o projeto de EAD. Especificamente no Pró Licenciatura os papéis desempenhados por um professor são:

- a) Professor autor: é o responsável pela produção dos textos que auxiliarão na aprendizagem. Precisa escrever sobre os temas selecionados para uma disciplina de forma a buscar uma proximidade entre suas ideias e os leitores. O texto em geral utiliza uma linguagem menos formal do que a costumeiramente usada nos tradicionais textos acadêmicos.
- b) Professor formador: constrói o planejamento da disciplina, o que inclui definir o design instrucional, escolher textos adicionais,

relacionar a disciplina às características culturais dos polos, definir as formas de avaliação, entre outros. Essa função equivale diretamente a do professor em uma sala de aula presencial.

- c) Professor pesquisador: pesquisa e se atualiza em uma disciplina específica, orientando a pesquisa dos estudantes.
- d) Professor tutor: orienta os alunos na condução da disciplina estudada. Também auxilia na utilização de recursos da plataforma. É o principal responsável pela mediatização do processo ensino aprendizagem, pois está em contato diário com os estudantes²¹. Caso o tutor não tenha conhecimento suficiente para acompanhar os alunos ou não esteja preparado para realizar a mediatização, corre-se o risco de um atendimento inadequado que pode levar o aluno a trabalhar sozinho sem ter com quem dialogar a respeito de suas dificuldades ou elaborações.
- e) Professor cursista: é o professor estudante, no caso específico de programas de formação de professores, como é o caso Pró Licenciatura.

Para assegurar que o professor em EAD, desempenhe essas novas funções, faz-se necessário que ele desenvolva novas competências, além das anteriormente mencionadas. Blandin (apud BELLONI, 2009) alista quatro áreas de competências, a saber:

- a) Cultura técnica, ter um domínio técnico mínimo das potencialidades audiovisuais e da informática, possibilitando a mediatização das situações educacionais;
- b) Competências de comunicação, indispensável nas situações de mediatização nos ambientes virtuais de aprendizagem e para o trabalho nas equipes multidisciplinares;
- c) Capacidade de trabalhar com métodos, "ou seja, capacidade de sistematizar e formalizar procedimentos e métodos" (BELLONI, 2009, p. 87), necessários para o trabalho em equipe e como meio de alcançar os objetivos de ensino estabelecidos;
- d) Capacidade de capitalizar, saber divulgar suas experiências e saberes a outros e saber aproveitar os saberes de outros profissionais, em uma situação de retroalimentação de saberes.

²¹ No projeto do Pró Licenciatura são previstos dois tipos de tutores: o tutor presencial que atende os alunos no polo e o tutor a distância que atende os alunos através do ambiente virtual, email, telefone, entre outros.

Entre essas competências, Belloni (2009) afirma que a mais difícil de ser desenvolvida na educação superior é a cultura técnica e “a capacidade de integrar materiais pedagógicos me suportes tecnológicos mais sofisticados” (BELLONI, 2009, p.87). Isto significa que além de produzir novos materiais para o ensino, o professor precisará saber mediatizar o processo de ensino aprendizagem. Neste caso, mediatizar implica em saber

analisar uma mensagem com relação a seus objetivos e ao público visado; “formatar” (mettre em forme) uma mensagem tendo um objetivo dado com relação a um público dado, com auxílio de técnicas de codificação próprias ao meio escolhido; utilizar as técnicas de codificação próprias aos meios com fins de comunicação, segundo as “regras da arte”; descrever os processos de realização colocados em prática nas técnicas de codificação escolhidas; dominar suficientemente o vocabulário técnico para dialogar com os técnicos de realização; realizar um documento esquemático apresentando, com vocabulário técnico apropriado, duas ideias e formatação. (BLANDIN, 1990, apud BELLONI, 2009, p. 88).

Portanto, neste novo cenário, o trabalho do professor adquire um caráter coletivo, que colabora para a autonomia do estudante. Além disso, este mesmo professor precisará desenvolver as competências necessárias para a condução do processo ensino aprendizagem nos ambientes virtuais de aprendizagem.

3.6 O ambiente virtual de aprendizagem

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são softwares destinados ao suporte de atividades educacionais mediadas pelas TDICS, que permitem a integração de diversas mídias e recursos, desenvolvendo interações entre os indivíduos e os objetos de aprendizagem, de acordo com os objetivos estabelecidos por um professor. As atividades são organizadas de forma a possibilitar que os participantes as realizem respeitando seu tempo e ritmo de trabalho, de acordo com o design instrucional, que pode ser alterado continuamente no decorrer da atividade.

De forma geral podemos comparar um ambiente virtual de aprendizagem com uma sala de aula. É neste espaço virtual que se desenvolve a maior parte das ações educativas na EAD.

Para alcançar os objetivos propostos, o professor pode utilizar diversas estratégias de ensino aprendizagem. Garrison, Anderson e Archer (2000) elaboraram um modelo de ferramentas para a identificação dos principais elementos constituintes de uma ação educativa em um AVA. Os elementos são: presença social, presença cognitiva e presença de ensino.

A presença social diz respeito a capacidade de interação afetiva entre os participantes, dando suporte ao diálogo estabelecido entre os participantes e definindo o clima afetivo entre os pares. Os fóruns de discussão e os chats são um espaço propício para o desenvolvimento de situações educativas de caráter interativo.

A presença cognitiva é desenvolvida com o uso de ferramentas que possibilitarão o aprofundamento da aprendizagem. Entre estas ferramentas podemos destacar: os fóruns de discussão, os diversos tipos de tarefas e a wiki, entre outras. A presença de ensino manifesta-se no papel desempenhado pelo professor formador ou professor tutor no “permitindo que ele identifique as estruturas e os processos que auxiliam a aprendizagem” (ARAUJO; MARQUESI, 2008, p. 362). Araújo e Marquesi (2008) também destacam que em uma comunidade de aprendizagem onde os participantes não recebem o devido retorno de suas mensagens ou de suas atividades, levam a um desestímulo de participação. Isto enfatiza a necessidade do *feedback*, em especial do corpo docente para as questões e atividades postadas pelos estudantes no AVA.

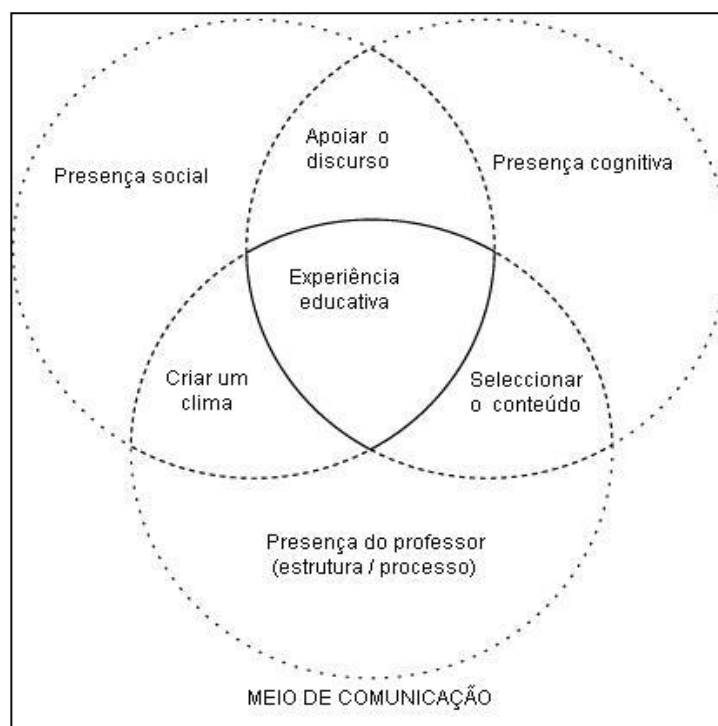


Figura 2 – Modelo de Garrison, Anderson e Archer de Comunidade Virtual de Aprendizagem

Fonte: ARAÚJO JR; MARQUESI (2008).

A fim de obter êxito na experiência educativa, o professor além de dominar os recursos digitais existentes nos AVAs que potencializarão suas estratégias de ensino e aprendizagem, precisa também se preocupar com o papel da comunicação e da linguagem no ciberespaço. A distância no espaço e no tempo, levam ao predomínio da linguagem escrita. Em um AVA a linguagem precisa ser mais informal do que geralmente observa-se nos textos escritos. Arcoverde e Cabral (2004) destacam a necessidade da utilização de uma linguagem escrita que simule a linguagem falada para criar a sensação de proximidade entre os participantes, promovendo motivação e socialização no AVA.

Nesse contexto, as atividades propostas no AVA devem contemplar as seguintes dimensões: estratégia didática, domínio e recurso. A estratégia didática corresponde aos procedimentos e técnicas empregados para alcançar os objetivos estabelecidos. O domínio refere-se a área de conhecimento de aplicação da estratégia didática. Ou seja, o professor precisa saber analisar e

definir qual a melhor estratégia de acordo com a área de conhecimento estudada. O recurso é formado pelas possibilidades de utilização oferecidas no ambiente virtual, são as ferramentas de ensino. A fim de sistematizar a aplicação das atividades no AVA, Salmon (2005) desenvolveu um modelo para implementação de atividades em AVAs. Este modelo (Figura 3) propõe cinco estágios a serem desenvolvidos pelos professores, durante o desenvolvimento de uma proposta de ensino aprendizagem em um ambiente virtual.

No primeiro estágio está a motivação e a explicação detalhada da atividade a ser realizada. Neste momento os professores tomam a iniciativa do diálogo dando boas vindas e oferecendo apoio e informando sobre os componentes do curso, o sistema de avaliação e o prazo para realização das atividades.

O nível de socialização entre estudantes/estudante e estudantes/professores, está no segundo nível. Segundo Salmon (2005) no início alguns participantes não desejam participar nas discussões. O professor deve encorajar, animar e estimular a leitura das contribuições dos outros participantes. Quando os participantes já se sentem parte da comunidade de aprendizagem e dominam minimamente a tecnologia, começam a contribuir de forma significativa no AVA.

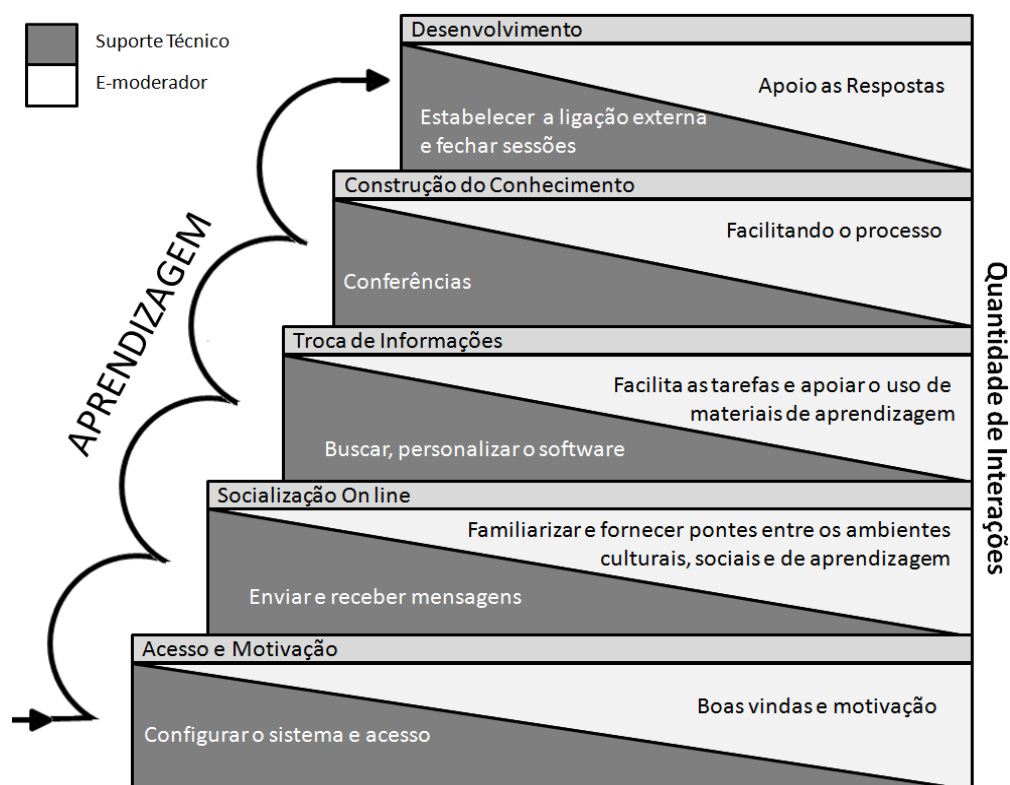


Figura 3 – Modelo de cinco etapas para implementação das atividades em AVAs.
Fonte: SALMON (2005).

O terceiro estágio refere-se troca de informações, as escolhas do docente quanto aos recursos utilizados. Os participantes desenvolvem diferentes maneiras para lidar com o grande número de informações. Neste sentido, os professores devem considerar as estratégias dos estudantes e dar apoio e a orientação adequada.

No quarto estágio, observa-se a construção coletiva do conhecimento, em trabalhos de grupo, a partir das orientações do professor. E no quinto e último estágio o aluno deverá finalizar o trabalho e após o *feedback* dos professores refletir sobre o seu percurso e domínio da disciplina. Nesta fase, os participantes já estão mais seguros em relação a suas intervenções e contribuições, explorando os seus próprios pensamentos e ideias na construção do conhecimento (Salmon, 2005).

Cada uma destas etapas exige que o aluno desenvolva determinadas competências técnicas e o professor desenvolva diferentes estratégias de ensino.

Embora se compreenda que a padronização muitas vezes engessa o

processo, a proposta de um modelo serve de parâmetro para avaliar o ensino em AVAs a partir de critérios de qualidade.

3.6.1 Ferramentas de aprendizagem nos AVAs

Segundo a definição de Fuks *et al* (2004), “ferramentas interativas são aquelas utilizadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes de um curso baseado na web”. Nos AVAs, os estudantes se comunicam, através de ferramentas colaborativas virtuais síncronas ou assíncronas.

Ferramentas assíncronas “são aquelas que independem de tempo e lugar e podem revolucionar o processo de interação entre professores e estudantes” (LINS, MOITA, 2009). São exemplos de ferramentas assíncronas:

- a) E-mail: é considerada a ferramenta mais utilizada na Internet e possibilita a troca de mensagens e compartilhamento de informações, através de textos simples, arquivos de imagem, vídeo e áudio e arquivos anexados, entre outros.
- b) Fórum: permite a comunicação entre um grupo de pessoas interessadas em um tema específico. No caso da EAD, os fóruns são em geral utilizados para a discussão aprofundada de um tema escolhido pelo professor.
- c) *Webblogs* ou *Blogs*: é um diário virtual. É uma ferramenta muito utilizada no contexto educativo;
- d) Wiki: um espaço de escrita coletiva e colaborativa.
- e) Diário de bordo: espaço para anotações individuais do estudante, apenas o autor e os docentes tem acesso ao texto.

As ferramentas de caráter assíncrono não exigem a presença de alunos e professores no mesmo momento, o que flexibiliza a interação entre eles. O fato de o estudante poder encaminhar suas dúvidas quando desejar e do professor respondê-las quando possível favorece a criação de questões e respostas bem elaboradas, sobre o tema estudado. Entretanto, Romani e Rocha (2001), afirmam que alguns elementos podem interferir nas facilidades das ferramentas assíncronas:

tempo de resposta: embora o tempo possa ser determinado pelo professor, é preciso que as questões feitas pelo estudante sejam respondidas o mais rápido possível buscando evitar a desmotivação do aluno;

sobrecarga do professor: quando não existe um planejamento adequado, um grande número de questões e/ou comentários dos alunos, impossibilita o pronto atendimento por parte do professor, causando um atraso no tempo de resposta aos estudantes;

motivação do aluno: um alto nível de motivação do aluno precisa ser constantemente estimulado, através de procedimentos que os incentivarão a prosseguir no processo de interação com os demais atores do AVA.

sistematização das respostas: ao responder aos questionamentos o professor deve ser claro e objetivo, o que contribuirá para o nível de motivação, uma vez que ao ter sua dúvida respondida o aluno perceberá o interesse do corpo docente em sua aprendizagem.

As ferramentas que exigem a participação dos professores e estudantes em eventos com horário marcado são chamadas de síncronas. Ocorrem em tempo real, viabilizando aos alunos e aos professores da EAD interação instantânea. A principal ferramenta dos AVAs de característica síncrona é o chat (sala de bate-papo), que permite a comunicação entre pessoas que se encontram no ciberespaço em um mesmo momento. Nos AVAs esta ferramenta é muito utilizada para aproximar professores e estudantes e para dirimir possíveis dúvidas sobre o assunto estudado. Segundo Mercado (2009) ainda é necessário realizar estudos sobre o uso do chat como ferramenta pedagógica capaz de gerar aprendizagem.

A boa utilização das ferramentas interativas na EAD só acontecerá se a ênfase se deslocar do uso de tecnologia para o reconhecimento da EAD como modalidade educacional. Desta maneira, o professor será desafiado a modificar sua visão de comunicação e de educação, compreendendo que a criação de conteúdos para a EAD exige além dos conhecimentos da área, o conhecimento das ferramentas interativas disponíveis no ambiente, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos para a aprendizagem.

4 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Considerando a importância da formação inicial, neste capítulo aborda-se os fatores que conduziram o processo histórico de formação de professores no Brasil, considerando que a pós-modernidade exige a aquisição de conhecimentos antes desnecessários a função docente.

Nesse contexto apresenta-se o percurso da formação de professores em Arte no país, e as lutas travadas para a consolidação desta área de conhecimento. Desta forma acredita-se ser possível evitar uma perpetuação de ideias equivocadas, além de reforçar a necessidade de cursos de formação de professores em Arte numa perspectiva pós-moderna.

4.1 Sobre a formação de professores

Ao analisar historicamente a educação escolar brasileira, pode-se perceber que esta se trata de um processo constituído por fatores sociais, econômicos, políticos e sociais. A educação era um privilégio dos nobres e religiosos, porém, na modernidade, ocorre o enfraquecimento da Igreja e fortalecimento da ciência e da técnica, deslocando para o Estado o controle e reorganização da educação, que é estendida para todas as classes sociais, em consonância com a lógica capitalista. Garcia (1999) afirma que o processo de formação de professores é paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Nos séculos XIX e XX, observa-se a exigência social e econômica de mão de obra qualificada, o que significa ser no mínimo instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo. Tal fenômeno exigiu o aumento quantitativo de escolas e de professores, e por sua vez, o aumento de instituições encarregadas da formação de professores.

Na pós-modernidade a formação inicial do professor exige uma reconhecimento e uma reinvenção de seus próprios conceitos, uma vez que a formação está orientada pelo pensamento pós-formal que se ocupa da desconstrução da forma absolutista da certeza (COSTA, 2010). Essa educação para o desenvolvimento emancipatório promove na formação inicial do professor uma quase ressocialização entendida como

Processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou de um grupo cultural com os de outras pessoas ou grupos culturais cujos resultados são novos conhecimentos, emoções e ações, tornando cada um dos envolvidos mais socializados, culturalmente enriquecidos simbólica e materialmente. Numa palavra, mais humanos. (SOUSA, apud COSTA, 2010, p. 131).

Formar professores requer a apropriação de um conjunto de conhecimentos que possibilitarão ao futuro profissional exercer seu papel de mediador. Tardif (2008) esclarece que formar professores é um processo que requer a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permitam ao futuro professor desempenhar a tarefa de ensinar. Para isto, ele precisa empoderar-se do processo de sua aprendizagem, ouvindo e compartilhando suas experiências com os demais envolvidos na formação. Segundo Leitão (2004),

a palavra formação, devido a algumas práticas que nela são desenvolvidas, nos remete a ideia de dar forma, moldar, como se os outros – educadores, professores – fossem uma massa amorfa que só saísse desse estado a partir das informações, conteúdos e teorias que orientam as propostas formadoras. Esse entendimento de formação como algo externo ao sujeito e localizado somente no conhecimento ou naquele que o transmite, por mais que sejam inovadoras e atuais, é limitado e simplista. Mera ilusão de um poder que não quer ver a capacidade do outro de se apropriar, fazer próprio, reapropriar-se, na busca de um sentido que, em vez de superpor saberes, favoreça que os saberes de cada um se alarguem a partir de outros entendimentos e apropriações. (LEITÃO, 2004, p.4)

A formação de professores passa a ser discutida com maior ênfase no Brasil, a partir da década de oitenta do século XX. Inicialmente, os estudos sobre o tema buscavam resgatar a dimensão sociopolítica da ação pedagógica, que na década de setenta havia sido abandonado em função da neutralidade imposta pelo modelo tecnicista, que contribuiu para a alienação do trabalho do professor (BITTENCOURT, 2008).

Nesse período muitos estudos foram produzidos para regular as teorias e práticas, buscando um conjunto que definissem o bom professor. Segundo Fontana (2000) outros temas propostos eram: a profissionalização do professor e vocação, competência política, competência técnica, relações de gênero, habilidades e competências, entre outros.

Garcia (1999) acrescenta outro princípio a ser considerado na

formação de professores: a integração entre teoria e a prática, pois ao integrá-las, os professores em formação podem perceber as contradições, os limites e as potencialidades de seu trabalho.

Ainda na busca dos temas indispensáveis na formação os professores, Tardif (2003) considera a existência de um conjunto de saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Tais saberes são classificados como: saberes disciplinares, aqueles que emergem da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes; saberes curriculares, que se apresentam na programação escolar (objetivos, conteúdo, métodos) que os professores aprenderão a aplicar; e saberes experienciais construídos na vivência profissional. Tardif afirma também que os saberes experienciais são de fundamental importância para uma reavaliação das universidades quanto ao projeto pedagógico de formação de professores, uma vez que no exercício profissional, os professores aprendem a ensinar em situações concretas, contribuindo para transformar a realidade e consequentemente se *auto transformarem*. Na mesma linha de pensamento, Pimentel (1999) classifica os saberes da docência em: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos.

A experiência é o resultado da reflexão sobre as práticas docentes cotidianas. Muitas vezes a reflexão é feita a partir das observações de colegas de trabalho, da leitura de textos, entre outros. Conhecimento refere-se não apenas a aquisição de informação. Neste caso “conhecer implica... trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (MORIN 1993 apud PIMENTA, 2002, p. 21). Os saberes pedagógicos referem-se ao conhecimento específico da formação pedagógica, não é apenas

[...] refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz; interrogando e alimentando suas práticas, confrontando-as; produzindo assim saberes pedagógicos, na ação. (SANGOI, 2006, p. 45)

Desta forma observa-se que formação de professores é um fenômeno complexo e multidimensional, pois os saberes são plurais e heterogêneos. De acordo com Giroux (1988), o grande desafio na formação de professores, é construir práticas que lhes permitam exercer o papel de intelectual-crítico-transformador, a fim compreender que a educação está

condicionada por fatores políticos, econômicos e sociais.

Portanto é fundamental conhecer o percurso histórico da formação de professores em geral e mais especificamente a formação de professores de Arte no Brasil e os fatores políticos econômicos e sociais que determinaram as políticas de formação de professores no país, pois compreender esta história possibilita o desenvolvimento de uma visão crítica da atual situação e permitirá a reflexão e a avaliação das práticas contemporâneas.

4.1.1 Trajetória da formação de professores no Brasil

A formação de professores de ensino superior no Brasil remonta a década de trinta do século XX, tendo em vista a preparação de profissionais para as escolas secundárias (SANTANA, 2000). Neste contexto, o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, buscava definir o modelo de Universidade no país, o que induziu a reformulação de várias instituições, como a Universidade do Rio de Janeiro, que incluiu na sua estrutura uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Em 1934, a Universidade de São Paulo foi criada, ofertando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, visando a preparação de professores.

Naquele momento, houve a formatação de um modelo que se espalhou por todo o país: “o esquema conhecido como 3+1, isto é, o curso de bacharelado com duração de três anos, e o de didática, um ano” (SANTANA, 2000, p. 42). Em 1939, o Decreto Lei nº 1190 determinou a obrigatoriedade das disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Em 1946, com o Decreto nº 9092, as disciplinas de caráter pedagógico foram reestruturadas diminuindo seu peso no currículo, e o aluno recebia o diploma após quatro anos de estudos, diferenciando-se as carreiras apenas no último ano.

No ano de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ainda neste ano o Conselho Federal de Educação (CFE)

estabeleceu um padrão de formação pedagógica para todas as licenciaturas, em uma tentativa de modificar o esquema 3+1. Esta tentativa foi ampliada com a recomendação contida no Parecer nº 292/62, segundo o qual as disciplinas didáticas deveriam ser estudadas em paralelo com os conteúdos específicos.

Em 1968 a Lei nº 5540/68 estabelece uma reforma universitária, com repercussões significativas na formação de professores. Entre elas destacam-se a separação de universidades e centros universitários e a redução da duração dos cursos superiores. Como consequência houve o desmembramento das faculdades de filosofia e a proliferação dos cursos de educação, em especial na rede privada, muitas vezes de qualidade duvidosa.

Outra LDBEN foi sancionada em 1971, engendrando novas propostas relativas à formação de professores. A meta daquele momento era aumentar o número de professores, ainda que isto significasse desconsiderar o desenvolvimento histórico específico das áreas de conhecimento (SANTANA, 2000). Com isso surge o professor polivalente, formado em cursos de curta duração.

A atual LDBEN, lei 9.394/96 é enxuta e aberta (CARVALHO, 1998) deixando para as regulamentações, parte dos objetivos e conteúdos do sistema escolar brasileiro. Entre os aspectos referentes a formação de professores, destacam-se a determinação sobre a formação universitária de todo docente no país, conforme o artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Embora o artigo 62 seja considerado um avanço na formação dos professores brasileiros, o artigo seguinte, seguindo a lógica da improvisação, permite que profissionais de diferentes áreas sejam considerados professores, desde que façam uma complementação pedagógica de no mínimo 540 horas, das quais trezentas seriam dedicadas a prática de ensino, que poderiam ser descartadas em caso de capacitação em serviço. Isto significa que profissionais de outras áreas, em exercício ilegal do magistério, seriam

considerados professores com um curso de apenas 240 horas.

Posteriormente os cursos foram regidos pela Resolução nº 2 de 26 de julho de 1997, que dispunha sobre os programas especiais de formação pedagógica e docente, e objetiva equilibrar a formação pedagógica dos cursos aos conhecimentos mais atualizados sobre o tema, sem, contudo apresentar um rol de disciplinas inflexível. O documento também estabeleceu que a duração mínima dos cursos de formação pedagógica deve ser 540 horas, das quais 300 horas serão destinadas à parte prática.

Atualmente a resolução CNE/CP nº 1, de 18 de dezembro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O documento institui um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular para toda educação básica. No Brasil, a educação básica compreende desde os anos iniciais da educação infantil até os anos finais do ensino médio. Na CNE/CP nº 2, aprovada na mesma data é fixada a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, para professores da educação básica.

A regulamentação (CNE/CP1) que abrange todos os cursos de licenciatura determina em seu artigo 2º, que a organização curricular de cada instituição deverá contemplar, além dos itens previstos nos artigos 12 e 13 da LDBEN, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, a saber: o ensino visando a aprendizagem do estudante; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a construção de projetos e o desenvolvimento de conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação, da comunicação e das inovações no âmbito escolar e, por último, o desenvolvimento do trabalho em grupo.

Uma característica desse documento é a nova relação entre o binômio teoria e prática, com destaque para a busca de unidade entre esses termos, deixando de lado a justaposição da teoria sobre a prática. Isso pode ser observado pela carga horária definida para os cursos de formação de professores, conforme segue abaixo:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científicas, culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2002)

Desta forma faz-se necessário admitir uma nova postura em relação à produção de conhecimento prático que deve estar presente em toda a organização curricular dos cursos, uma vez que a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica não é garantia de uma boa formação profissional, da mesma forma que ter domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos não é suficiente para se garantir uma formação docente de qualidade.

4.1.2 A formação de professores de Artes Visuais

A discussão sobre a formação de professores de Arte no Brasil não se constitui em uma temática recente, uma vez que desde a década de 1980 ela se tornou uma das questões centrais da área educacional. Há mais de quatro décadas, diferentes iniciativas foram tomadas visando a formação específica dos professores de Arte, sejam elas no âmbito da formação inicial ou continuada.

No final dos anos 1940, surge no país o Movimento das Escolhinhas de Arte, fundamentado nas ideias da livre expressão artística, oposto ao modelo tradicional de ensino de Arte. Este movimento influenciou o ensino de Arte nas escolas, participando na organização de um curso promovido pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, em 1971, para preparar as equipes das secretarias

de educação a fim de orientar a implantação da disciplina de educação artística, obrigatória a partir da década de 1970. Posteriormente, a Escolinha de Arte do Brasil torna-se um centro de formação de profissionais com a criação do único curso existente no Brasil para especializar professores em Arte: o Curso Intensivo de Arte e Educação (CIAE). Durante quase duas décadas, o CIAE foi considerado a maior expressão na formação de professores de Arte no Brasil, alcançando aproximadamente mil e duzentos arte/educadores de diferentes regiões do Brasil.

O Movimento das Escolhinhas perdeu a importância depois da criação dos cursos de Educação Artística nas universidades a partir da implantação da Resolução 23/1973 que dispunha sobre os anos setenta.

Ainda na década de 1970, a LDBEN (Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971) representou um avanço no ensino da arte por incluí-la no currículo escolar com o título de Educação Artística, embora fosse considerada atividade educativa e não disciplina.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Com isso, observa-se um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que a LDBEN considerou a arte um elemento importante na formação dos cidadãos, o Parecer nº 540/77, que a fundamenta, determina que este componente não seja uma disciplina curricular, apenas uma atividade educativa deixando indefinida a posição desta área no currículo escolar, valorizando o processo de trabalho e a livre expressão.

Nesta ocasião, buscando diminuir a carência e o despreparo dos professores de Arte, o governo federal institucionaliza a Licenciatura Curta em Educação Artística, através da Resolução 23/1973, conhecida como Currículo Mínimo, que pretendia formar em dois anos um professor polivalente para ensinar, ao mesmo tempo, Música, Artes Visuais e Teatro. Posteriormente o curso poderia ser complementado em mais dois anos, com especialização em uma das linguagens artísticas.

Os poucos professores habilitados, tinham como norteadores de

suas práticas pedagógicas, os livros de didática em geral, que não abordavam o ensino de Arte de modo específico, e documentos oficiais como os Guias Curriculares para o Ensino de 1º Grau²². Este único documento oficial foi elaborado com a finalidade de orientar o trabalho docente, abordando de forma superficial algumas questões para o ensino de Arte, sem, porém, propor uma fundamentação pedagógica, filosófica e psicológica, nem uma proposta metodológica que orientasse o ensino de Arte nas escolas.

Segundo Frange (2002), os cursos de Licenciatura em Educação Artística mostraram-se em pouco tempo deficientes, por oferecerem pouco estudo teórico, e uma sobrecarga de estudos práticos, realizados em ateliers. As disciplinas da área pedagógica eram limitadas ao estudo da *Psicologia, Didática Geral, Estrutura, Funcionamento e Prática de Ensino*, com a exigência de estágios supervisionados nas aulas de Arte, em escolas do nível fundamental (então chamado de 1º Grau), de preferência na rede pública de educação. Não havia uma real preocupação com uma teoria de arte/educação no currículo. A respeito disso Frange (2002) observa:

Educação Artística é termo instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5692/71, por meio da qual se implantou os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível), em uma visão redutora e adversa a algumas experiências significativas no Brasil, e aos pressupostos da Educação através da Arte. Os cursos foram, com raríssimas exceções, implantados e trabalhados como um *laissez-faire*, um deixar fazer qualquer coisa, partindo ora de uma sensibilização apenas primeira, ora de simplistas apropriações de sucata e/ou “lixo limpo” para grotescas reproduções copistas (nada tendo a ver com criação e muito menos com processos inventivos). (FRANGE, 2002, p. 40)

Na década de 80 mudanças sociais e culturais contribuem para um redirecionamento do ensino de Arte. Ferraz e Fusari (1992) listam alguns desses fatores:

1. Retomada de movimentos de arte educadores;
2. A discussão e a luta para incluir a obrigatoriedade de Arte no currículo escolar na redação da nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional;

²² Com a implantação da LDBEN em 1996, o termo 1º grau foi substituído por Ensino Fundamental.

3. Sistematização de cursos ao nível de pós graduação;
4. As novas concepções estéticas tendências da arte contemporânea modificando os horizontes artísticos e consequentemente a docência em arte;
5. Os debates sobre conceitos e metodologias do ensino da arte, realizados em caráter nacional e internacional.

É preciso destacar o papel dos professores de Arte nessa transição, ao se organizarem e discutirem os temas referentes ao ensino de Arte em Congressos Nacionais e Internacionais, nas associações de arte/educadores e nas universidades. SANTANA (2000) registra alguns dos mais importantes acontecimentos desse período, a saber:

1. Realização da Semana de Arte e Ensino, na ECA/USP, em 1981;
2. Divulgação do relatório da pesquisa, *A formação do arte-educador*, realizada pela Associação de Arte-Educadores de São Paulo/AESP, em 1982;
3. A formação de um grupo de trabalho sobre ensino superior, com aprovação de moções quanto à reestruturação do curso de Educação Artística, no I Congresso Nacional de Arte-Educação, em Salvador no ano de 1983;
4. Promoção de encontros regionais de diretores e professores de cursos de Educação Artística, realizados pela AESP em 1984.
5. Realização do congresso *International Society for Education through Art/INSEA*, no Rio de Janeiro em 1984.

Sintetizando as mudanças desse período, Campello e Guimarães (2010) afirmam:

Na década de 1980 o ensino de Arte tem seus conceitos revisados e novas fundamentações se apresentam. No Rio de Janeiro, a professora Fayga Ostrower (1920-2001) divulga suas investigações na área da teoria da arte sobre sensibilização e percepção visual, estruturadas na junção de Arte e Psicologia da Percepção. Essa autora também desenvolve pesquisas sobre as correspondências entre arte e ciência, afirmando que os conceitos da arte influenciam os conceitos científicos e vice-versa. De 1954 a 1970, ela lecionou no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, além de trabalhar em instituições em outros estados, contribuindo para novos pensamentos sobre o ensino de Arte no Brasil.

Assim, em 1980, constitui-se o movimento Arte-Educação, com o objetivo de conscientizar, organizar e mobilizar os professores de Arte – formais e informais. São realizados debates nacionais e internacionais sobre conceitos e metodologias do ensino de Arte a partir dos anos 80. A movimentação teórica e o desejo de mudança são intensos, e a mobilização

política dos arte-educadores vai além das tentativas de desarticulação do sistema hegemônico para o ensino de Arte: esforços são empreendidos para articulação e construção de um novo projeto. (CAMPELLO, GUIMARÃES, 2010, p. 51)

A organização dos professores de Arte propiciou o cenário completo para a mobilização pela obrigatoriedade do ensino da arte que culminou com a sanção da LDBEN de 20 de dezembro de 1996 que no artigo 26º §2º determinou:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Ainda assim, até finais da década de 1980 a única chance para um professor brasileiro obter um diploma de mestrado ou doutorado em arte/educação era ser aceito no Programa de Artes da Universidade de São Paulo que oferecia treze vagas para a linha de pesquisa em arte/educação.

Segundo os dados apresentados no livro *Teatro e Formação de professores* (Santana, 2000), existiam no país em fins da década de 1980, 234 cursos superiores relacionados a arte, incluindo moda e design, dentre esses 98 são cursos de formação de professores.

A instituição da LDBEN assegurou o lugar da arte no currículo escolar da educação básica, assim como garantiu o lugar das questões culturais no mesmo patamar das questões de ordem científica, na educação superior, conforme o art. 43, *litteris*:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.

Outro avanço na formação de professores de Arte foi a aprovação da Resolução CNE/CES nº 1, de 16 janeiro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais

sistematizadas por uma comissão de especialistas de ensino de Artes Visuais, prevendo os cursos de bacharelado e licenciatura, com duração de 2800 horas, estabelecendo um fluxograma com três níveis de estudos: básico, de caráter obrigatório, dirigido para a iniciação teórico-prática; desenvolvimento, com a proposta de interação com outras linguagens, a fim de possibilitar o amadurecimento da linguagem pessoal do estudante; e, aprofundamento, que envolve disciplinas optativas e módulos livres além do trabalho de conclusão de curso orientado por um professor e submetido à avaliação de uma banca. Este documento também trata da organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Artes Visuais, em especial da formação dos bacharéis em arte, embora não desconsidere as questões próprias da licenciatura. O único artigo em que a resolução tem proposta direcionada a licenciatura é o oitavo, que dispõe sobre o Trabalho de Conclusão de Curso. Esta postura de não diferenciar a formação artística do licenciado da do bacharel em Artes Visuais, colabora para uma visão de que ambos devem ter uma compreensão dos aspectos da formação necessários para a pesquisa, produção, crítica e ensino das Artes Visuais.

A mencionada resolução orienta sobre a necessidade de domínio de conteúdos técnico-científicos da área de arte, além de apontar temas como potencial criativo e sensibilidade artística e estética. Outro ponto que permeia tanto o texto das diretrizes, quanto o da resolução para a formação nos cursos de licenciatura diz respeito a ideia de reflexão e inovações tecnológicas. Isto é comprovado no artigo 3º, que diz:

O curso de graduação em Artes Visuais deve ensinar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais.

O 4º artigo determina sobre as competências e habilidades esperadas pelo egresso do curso de Artes Visuais, a saber:

- I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual;
- II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual;
- III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes;
- IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais;
- V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais.

Considerando estas determinações compreende-se que ao final do curso, o aluno apresente características de um profissional reflexivo, crítico, com conhecimento sobre a realidade artística, cultural, histórica, compreendendo os conceitos da cultura visual, além de demonstrar domínio pedagógico articulado com as instituições culturais e com a sociedade.

Deve-se destacar que as Diretrizes incluem as questões relacionadas às inovações educacionais no campo das TDICS. O que é significativo, pois existe uma forte tendência para o uso das tecnologias no âmbito da produção artística contemporânea.

Essa perspectiva reforça o cenário de mudança nos processos de formação de professores de Arte, tanto pela aprendizagem a partir das tecnologias, quanto pela inserção irrevogável dos estudantes no universo da cibercultura.

De acordo com Censo Escolar de 2009, o Brasil oferece cento e vinte e cinco cursos de formação de professores na área de arte, incluindo-se os cursos de Educação Artística, Artes Plásticas e Artes Visuais, na modalidade presencial.

Na modalidade a distância existem 13 cursos incluindo dois cursos de Educação Artística, quatro cursos de Artes Plásticas e sete cursos de Artes Visuais, perfazendo um total de 2758 matrículas. Esses cursos são ofertados principalmente pela UAB, pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e pelo Pró Licenciatura, embora existam dois cursos ofertados pela iniciativa privada. A UAB é responsável pelos cursos de

licenciatura em Artes Visuais oferecidos pela Universidade Federal de Goiás e pela Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade de Brasília enquanto os cursos da Universidade Federal de Montes Claros, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Goiás, Universidade de Brasília e Universidade Federal do Maranhão, fazem parte do Pró Licenciatura.

O presente trabalho analisará detalhadamente nos capítulos 5 e 6, os cursos ofertados pela Universidade Federal do Maranhão e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4.2 O professor que se deseja: saberes necessários para o professor de Artes Visuais

Na sociedade da informação é fundamental que haja uma reflexão sobre a formação dos professores de Artes Visuais, em especial na sua relação com as TDICS.

As transformações da sociedade afetam diretamente a relação com o saber exigindo novas competências para o professor. Sendo assim, o professor que queremos precisa desenvolver uma nova postura na relação ensino aprendizagem. Espera-se que os cursos de formação em Artes Visuais preparem os futuros profissionais de acordo com esse novo paradigma educacional.

O arte/educador, precisa agir qual leitor de imagens, assim como compreender e reconhecer os elementos estruturantes das imagens digitais, pois “somente assim com base na experimentação e vivências poderá avaliar de fato as diferentes metodologias e então criar ou escolher aquela que melhor responda aos parâmetros da realidade” (SANGOI, 2006, p. 78). Em consonância com este pensamento Medeiros declara:

a pretensão não é fazer nascer artistas ou críticos de arte, mas apenas fundar a possibilidade de um olhar analítico no que diz respeito a imagens cotidianamente veiculadas por meios de informação da massa; um olhar crítico sobre a realidade cotidiana. (MEDEIROS, 2005, p.109)

Considerando a arte contemporânea e sua estreita relação com as TDICS, Pimentel reforça a necessidade de uma abordagem crítica diante da

arte e tecnologia:

A diversidade de possibilidades que são oferecidas com as tecnologias contemporâneas, em ensino e elaboração artística, deve ampliar, e não restringir, o estudo crítico do que seja ensinar e fazer arte naquele momento, naquele contexto, para aquela pessoa em relação às outras pessoas, na processualidade e nas implicações daí advindas. [...] O bom senso, o conhecimento e o desejo, juntos, vão direcionar a escolha justificada de determinado caminho a ser seguido. (PIMENTEL, 2002 pp. 17,18)

Um professor consciente e crítico será capaz de analisar a influência da tecnologia no mundo contemporâneo e utilizá-las para benefício da educação e da formação de seus alunos. Para isso, o professor de Artes Visuais que se deseja precisa se apropriar das tecnologias de maneira crítica, investigando as possíveis utilizações das mesmas em favor de uma melhor aprendizagem do aluno. Segundo Mercado (1999, p. 31)

a quantidade de informações com as quais o cidadão tem que lidar obriga o educador a reavaliar as estratégias pedagógicas em uso, as capacidades esperadas do aluno, o papel do professor e as metodologias de ensino. (MERCADO, 1999, p.31)

Nesse sentido, destaca-se a importância de acesso dos professores de Artes Visuais as TDICS, gerando novas atitudes diante do conhecimento, do gerenciamento da informação, da utilização dos signos.

O professor de Artes Visuais que se deseja é um mediador das informações e motivador no processo de aprendizagem, é alguém comprometido, reflexivo, autônomo, competente, crítico, aberto a mudanças, exigente, sensível, interativo, que reconhece as características individuais do outro (SANGOI, 2006, p. 83).

Diante dessa nova configuração dos saberes essenciais ao professor de Artes Visuais cabe mais uma vez a ressalva sobre a importância dos cursos de formação, que devem estar de acordo com estas novas exigências, incluindo-se a integração do uso das TDICS na estrutura curricular para fins pedagógicos e artísticos. Estes saberes essenciais a docência devem estar claramente estabelecidos nos projetos pedagógicos das Licenciaturas em Artes Visuais não apenas na modalidade presencial, como também na educação a distância.

Considerando a necessidade de uma sólida formação que contemple as atuais exigências para o docente em Artes Visuais, realizou-se esta pesquisa sobre as Licenciaturas em Artes Visuais da modalidade a distância no Brasil, cujos procedimentos metodológicos serão descritos no próximo capítulo.

5 DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A presente pesquisa constitui-se de estudo sobre os cursos de formação de professores em Artes Visuais na modalidade à distância. Compreendemos que a formação será um dos fatores determinantes no sucesso profissional dos indivíduos e conseqüentemente na abordagem de ensino/aprendizagem que os mesmos escolherão no desempenho de suas funções.

Para realização desta investigação optou-se por uma abordagem qualitativa em virtude de já existir uma identidade com o objeto de estudo devido a experiência da pesquisadora como professora na modalidade a distância; segundo, porque este tipo de abordagem proporciona uma visão contextualizada em vivências e estudos contínuos. Neste sentido, Lüdke e André (1990) destacam que na pesquisa qualitativa o ambiente natural serve como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Na pesquisa qualitativa espera-se um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

O método utilizado será o de estudo de caso que, segundo Yin (2005) em consonância com Goode e Hatt (1975), é adequado quando a pesquisa busca relacionar vários aspectos de um mesmo fenômeno. Em virtude de sua abordagem holística, o estudo de caso permite estudar várias facetas de um mesmo objeto, investigando, em profundidade, suas relações. Para Creswell (1987), o método de estudo de caso é escolhido para estudar um caso com fronteiras bem definidas. O autor ainda destaca a importância da utilização de materiais contextuais e de um conjunto significativo de informações que possibilitem ao pesquisador uma descrição detalhada e aprofundada do caso. De fato, o método tem como foco o desenvolvimento de uma análise profunda de um único caso ou de casos múltiplos.

Finalmente, com base no pensamento de Lüdke e André (1990), pode-se dizer que a escolha pelo estudo de caso para o presente trabalho justifica-se pela adequação de suas características aos aspectos relacionados a seguir:

1. Os estudos de caso visam à descoberta, que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente;
2. *Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto*, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorrem;
3. *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação,...* variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas...; são as experiências (em sala de aula e extra classe) e as relações humanas em diferentes momentos no contexto escolar, que fornecem ao pesquisador a formação de conceitos e do desempenho dos indivíduos; daí a importância da caracterização da abordagem de investigação e da proximidade que se deve ter com o contexto investigativo. Observa-se que esta interação entre pesquisador e ambiente natural de trabalho, não justifica em pesquisa alguma, e mais especificamente nesta, o levantamento de prévias ou falsas hipóteses do processo de pesquisa;
4. *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa*, que podem ser apresentados [...] como desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas, etc. Os relatos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 19 – 20)

A realização desta pesquisa parte da premissa que uma análise aprofundada de tais cursos colaborará para a compreensão do processo de formação na modalidade a distância e proporcionará possíveis melhorias nos aspectos pedagógicos/curriculares.

5.1 O Contexto investigativo e os sujeitos da pesquisa

Objetivando uma visão geral do tema a ser estudado, a pesquisa será realizada por amostragem, utilizando como base de dados os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, ofertados pela Universidade Federal do Maranhão e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A escolha desses casos foi motivada pelas diferenças geográficas, culturais e sociais compreendidas entre as referidas instituições, acreditando que desta forma teremos um olhar mais abrangente do desenvolvimento dos projetos em circunstâncias tão distintas. Além disso, por se tratarem de cursos em sua primeira edição e em caráter de turma única, caracterizam-se como

projetos piloto, que trarão subsídio para possíveis novas turmas.

Durante a coleta dos dados, em cada instituição participaram a coordenadora geral, dois professores, quatro tutores e dez alunos.

5.2 Coleta dos dados e instrumentos técnicos da pesquisa

Nesta pesquisa, os dados primários coletados são resultado da observação da pesquisadora, e os secundários foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas, artigos ou livros escritos sobre o tema, projeto pedagógico dos cursos e material didático para alunos, tutores e professores.

Yin (2005) aconselha a utilização de várias fontes de evidências, um banco de dados para o estudo de casos e o encadeamento das evidências entre as ligações explícitas e as questões formuladas, os dados coletados e as conclusões, para garantir melhor qualidade na pesquisa. Assim, a coleta de evidências, “pode[m] vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.” (YIN 2005, p. 109). Neste trabalho, a observação direta ocorre também, nas plataformas onde os cursos estão instalados, considerando o material pedagógico, aulas interativas, fóruns e depoimentos de alunos.

Neste tipo de pesquisa, para a coleta de dados, a instrumentalização precisa ser bastante flexível para possibilitar o estudo das diversas instâncias onde os nossos sujeitos atuam. Por estas razões, as opções metodológicas incluíram:

- a) levantamento bibliográfico;
- b) análise de documentos (impressos e on-line), à luz da legislação brasileira que rege os cursos de graduação/licenciatura;
- c) entrevista semi-estruturada com o corpo docente e discente;
- d) entrevista utilizando questionário fechado com o corpo docente e discente, para o levantamento do perfil dos profissionais que integram o curso;
- e) observação direta dos momentos presenciais, o que implicou em deslocamento para o local a ser pesquisado, por um período de dois a cinco dias, bem como visitas ao ambiente virtual de aprendizagem do objeto da pesquisa.

A utilização de *email* e *chat* foi adotada como forma complementar

da pesquisa. Neste aspecto, faz-se necessário destacar que a internet constitui um novo espaço empírico, “para o qual ainda não estão definidos todos os percursos metodológicos possíveis e suas implicações [...] na construção do olhar sobre a realidade estudada” (RAMAL, 2002, p.14).

5.3 Análises dos dados

Embora esta pesquisa utilize um estudo de casos múltiplos, cada curso foi tratado como um caso singular, em uma visão integral na qual se procuram evidências convergentes com respeito aos fatos e às conclusões para o caso (YIN, 2005, p. 71). Entretanto houve o cuidado de colher dados com as mesmas características, por isso, a descrição e a análise dos dados foram estruturadas em cinco partes; na primeira parte, buscou-se descrever os aspectos principais do projeto; na segunda, tratou-se do perfil do corpo discente e docente; a terceira parte refere-se à descrição da estrutura curricular; a quarta refere-se aos procedimentos utilizados durante os momentos presenciais e a quinta e última parte apresenta as estratégias de desenvolvimento de ensino no AVA.

Para a análise dos casos, usou-se uma estratégia analítica baseada nas proposições teóricas que “refletiram o conjunto de questões da pesquisa, as revisões feitas na literatura sobre o assunto e as novas proposições ou hipóteses que possam surgir.” (YIN, 2005, p.140).

Após a descrição e análise de cada caso, apresentadas nos capítulos 5 e 6, realizou-se a comparação entre os casos selecionados considerando cada elemento abordado na descrição, com o objetivo de encontrar os pontos comuns e os diferentes em cada aspecto estudado.

Para isso usou-se a técnica de síntese de casos cruzados, recomendada especificamente, para casos múltiplos e que “trata cada estudo de caso individual como um estudo separado [...] agregando descobertas ao longo de uma série de estudos individuais” (YIN, 2005, p. 164). Isto significa que a síntese de cada caso contribui para a análise de forma comparativa.

6 O CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFMA

A Licenciatura em Artes Visuais da UFMA faz parte do programa Pró Licenciatura, fase II, e foi concebido em consórcio com outras quatro universidades parceiras: UFRO, UFG, UnB e Unimontes.

No caso específico da UFMA, a implantação do projeto não ocorreu de forma suave. Os professores do departamento não participaram do processo de adesão e elaboração do projeto. Apenas a professora substituta do Departamento de Artes, Itamar Alves Leal dos Santos foi a representante da UFMA no consórcio durante a fase de elaboração do projeto, com o apoio da Pro Reitora Lucinete Marques Lima. Naquele momento a maioria dos professores não encarava de forma favorável um curso de Artes Visuais a distância, chegando-se a cogitar durante assembleia departamental, a devolução do projeto ao MEC.

Houve uma rejeição total dos colegas [professores], talvez pelo descrédito sobre os cursos a distância, eles se posicionaram contra o programa. A alegação para a rejeição foi colocada pelo fato do projeto não ter sido gerado pelos professores do departamento [de Artes], que não foram nem mesmo convocados, então não era interessante, agora eles terem que participar. (Isabel Mota Costa, coordenadora geral. Depoimento em 10.04.2012)

Entretanto, como havia uma determinação prévia do MEC para a implantação do curso, com o aval do reitor Fernando Ramos, o chefe de Departamento de Artes Alberto Dantas e a professora Isabel Mota Costa, então coordenadora do curso presencial, assumiram inicialmente a responsabilidade pelo projeto. A partir de 2007, quando o projeto começou a ser desenvolvido concretamente, os responsáveis passaram a ser os professores, Arão Nogueira Paranaguá de Santana (Coordenador Geral de Teatro) e Isabel Mota Costa (Coordenadora Geral de Artes Visuais) 23.

Deve-se ressaltar um fato histórico: a Licenciatura em Artes Visuais,

23 Posteriormente outros profissionais do DEART passaram a colaborar com o projeto de formação em EAD e deram contribuições significativas, tais como as professoras Tânia Cristina Costa Ribeiro, Luisa Maria pereira Osório da Fonseca, Michelle Nascimento Cabral e Fernanda Areias de Oliveira.

juntamente com a Licenciatura em Teatro, foram os primeiros cursos a distância da UFMA, acolhendo os alunos a partir do dia 08/08/2008, após o processo seletivo dirigido para professores da rede pública. Foram oferecidas 75 vagas para cada um desses cursos, distribuídas equitativamente em três polos, nos municípios de São Luis, Pinheiro e Imperatriz.

6.1 O projeto

O projeto pedagógico do curso foi elaborado colaborativamente por representantes das IES parceiras no consórcio. Tendo em vista que estas são instituições que abrangem um público de características socioculturais distintas, optou-se por uma administração descentralizada, permitindo-se que cada IES envolvida planeje e execute as atividades necessárias de acordo com suas condições e demandas, embora use como referência o cronograma e os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico geral, a saber:

1. qualificação e diplomação dos professores-alunos;
2. melhoria da qualidade de ensino da arte na escola em que os atuam e a ampliação das possibilidades de aprendizado por seus alunos;
3. construção do conhecimento de forma colaborativa que venha a reforçar a arte local e do Brasil, apresentando suas estruturas e complexidades, ao longo dos cursos;
4. proporcionar aprendizagem das diversas dimensões da formação do artista, tais como: a teoria e história da arte e a análise e prática da arte contemporânea, em toda a sua dimensão local da cultura brasileira;
5. desenvolvimento da visão crítica do mundo artístico e de seus meios de produção, atualizando, também, o seu conhecimento dos em relação à história do ensino da arte no Brasil, suas influências e tendências metodológicas;
6. preparação do professor-aluno para ser pesquisador de arte e não somente transmissor de conhecimentos;
7. possibilitar ao experimentar e aprimorar práticas de ensino-aprendizagem na área de arte;
8. estabelecer vínculos entre o conteúdo da arte e os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, tais como: ciência da computação, história, química, biologia, matemática, sociologia, psicologia, educação, entre outras;
9. tratar o conhecimento de forma contextualizada, tendo em conta a realidade social e cultural de sua região;
10. produzir materiais de apoio à prática docente e aprender a utilizar equipamentos e meios de informação e comunicação

para a preparação de suas aulas.

11. proporcionar condições de acesso aos professores-alunos portadores de necessidades especiais, por meio da proposição de estratégias e do uso de recursos didáticos que atendam às especificidades do caso, conforme demanda levantada durante o período de inscrição e desenvolvimento das atividades do Núcleo de Acesso ao Curso. (UFMA, projeto do curso, 2005, pp. 13, 14)

No projeto observa-se que a prática pedagógica do professor no contexto em que ele atua deve ser a referência para os estudos, buscando uma valorização do professor e a ampliação de seus olhares e saberes. Nesse sentido, o programa dos cursos foi elaborado de forma que os professores cursistas aprendam e construam os seus conhecimentos e habilidades de forma colaborativa, através de estudos teóricos e práticos, que considerem a relevância de suas experiências prévias.

Desta forma, a proposta metodológica para a condução dos estudos é a auto aprendizagem, o trabalho colaborativo, a partir da interação do estudante na comunidade de aprendizagem virtual e a articulação de estudos teóricos com a prática profissional dos próprios estudantes.

A fim de promover as propostas metodológicas, o projeto previa a implantação de laboratórios de informática, ateliers para o desenvolvimento de atividades artísticas e uma biblioteca específica para os alunos do curso em cada polo estabelecido. As bibliotecas foram sendo implantadas, paulatinamente, enquanto os laboratórios de informática foram inaugurados na cerimônia de abertura formal das atividades, contando com toda a cúpula da UFMA e autoridades ligadas a EAD. Entretanto até o presente momento os ateliers ainda estão em fase de planejamento.

6.2 Perfil do corpo discente e docente

Por se tratar de um projeto de Pró Licenciatura, o público alvo é composto de professores em exercício há no mínimo, um ano no Ensino Fundamental/séries finais e/ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino, porém, sem habilitação legal exigida para o exercício da função.

O projeto previa o preenchimento das vagas ofertadas através de um

modelo de seleção ligado à realização de um curso prévio denominado “Módulo de Acesso” (ver Quadro 5). Esse curso ajudaria na aquisição de habilidades necessárias ao aluno da EAD, e selecionaria aqueles que desenvolvessem tais habilidades, de suma importância para a realização de atividades e procedimentos fundamentais na educação à distância.

ARTES VISUAIS	UFMA
Nº DE PÓLOS	3
PÓLOS/VAGAS	Pinheiro – 25
	Imperatriz – 25
	São Luis – 25
	TOTAL : 75 VAGAS

Quadro 3 – Distribuição das vagas para a licenciatura em Artes visuais – UFMA
Fonte: DEART/UFMA; Cespe/UnB.

Embora este módulo de acesso tenha de fato ocorrido, não teve um caráter de seleção de estudantes, uma vez que o processo de seleção aconteceu através do edital nº 1 – UnB/Pró-Licenciatura, de 2 de julho de 2007, que previa um vestibular com prova objetiva de habilidades e conhecimentos mediante, de caráter classificatório, e de prova de redação, de caráter eliminatório. O processo seletivo foi realizado sob a supervisão do Cespe/UnB e abrangeu na mesma ocasião os cursos de Artes Visuais, Biologia, Teatro e Educação Física do Programa Pró-Licenciatura – MEC além da Secretaria de Educação Estadual do Acre - SEE/AC com a oferta do curso de Pedagogia.

Os estudantes aprovados mediante o processo de seleção começaram seus estudos em agosto de 2008. De forma geral, os estudantes não compreendiam o que significava participar de um curso a distância, pois ainda não estavam inseridos na cibercultura. Não possuíam computador pessoal, nem conheciam ações básicas, como ligar a máquina, usar o mouse, usar um editor de texto, etc. Também o pensamento corrente entre os alunos era de que não precisariam de prazos para a realização de seus estudos, conforme atesta o depoimento seguinte:

Eu imaginava que nós poderíamos fazer as atividades e colocá-las no ambiente virtual no dia que pudéssemos, afinal... todas nós trabalhamos muito. Até hoje é muito difícil entregar as tarefas no prazo. As vezes dá vontade de desistir. (Francisca das Chagas, estudante do polo São Luis. Depoimento em 13.11.2010)

Esta falta de conhecimento sobre a conduta pedagógica na EAD, em conjunto com as dificuldades de conciliar os estudos com o trabalho, estão entre os principais fatores para explicar o número de 36% dos estudantes que abandonaram o curso. Dos 75 alunos aprovados para os três polos, apenas 48 deles permanecem no curso.

A equipe docente responsável pelo projeto é multidisciplinar, composta por um coordenador geral, um coordenador pedagógico, secretária, técnico de informática, técnico de administração da plataforma, tutores e um professor formador a cada módulo estudado.

Em cada polo, os estudantes têm o auxílio de dois professores com formação em Artes Visuais (um presencial e outro à distância) acompanhando os estudantes nas questões teórico-metodológicas do curso. Quando na cidade do polo não existe um profissional graduado em Artes Visuais, o projeto prevê a seleção de um profissional da área de pedagogia ou similar. Verificou-se que tal situação aconteceu no polo Imperatriz, quando a tutoria presencial foi exercida durante 21 meses por uma profissional da área de pedagogia, pois na ocasião, a única professora de Arte graduada na cidade estava impossibilitada de assumir a função de tutora presencial. Posteriormente, esta professora passou a exercer a tutoria presencial do polo Imperatriz.

O projeto determina que o professor formador seja um professor com especialização, mestrado ou doutorado, responsável pela elaboração geral do módulo, além de acompanhar e apoiar as atividades dos tutores. No entanto observa-se que houve a contratação de um professor formador que dispunha unicamente da titulação de Licenciado em Artes Plásticas. Segundo a coordenação pedagógica, tal contratação ocorreu em virtude da inquestionável competência do professor para este módulo. Além disso, o problema aponta para outra dificuldade deste projeto: o pequeno número de professores efetivos da UFMA que atuam como professores do curso. Conforme o Quadro – 4, 60% dos professores formadores pertencem a outras instituições de ensino. Entre os

40% de profissionais efetivos da UFMA, nove professores, apenas quatro deles estão lotados no Departamento de Artes. Outra dificuldade encontrada referente a formação dos professores do curso, diz respeito a ausência de formação para atuação na EAD. Todos os professores tiveram seu primeiro contato com a EAD, quando assumiram um módulo no curso. Isto exigiu que a coordenação pedagógica realizasse um treinamento sobre as questões básicas da EAD e principalmente da utilização das ferramentas disponíveis no *Moodle*.

Professor(a)	Instituição	Vínculo	Área de atuação	Titulação
Isabel Mota Costa	UFMA	Professor do quadro, efetivo	Arte educação	Me.
Alda Varela	Privada	Sem vínculo	Educação	Esp.
Inácio Araújo	Privada	Sem vínculo	Antropologia	Me.
Luciana Barros	IFMA	Professor do quadro, efetivo	Arte, Arte/educação	Esp.
Fernando Manzke	UFMA	Professor do quadro, efetivo	Educação	Dr.
Maria Rita	UFMA	Professor do quadro, efetivo	Letras	Dr.
Alaim Moreira Lima	Privada	Sem vínculo	Arte	Esp.
Francisco	IFMA	Professor do quadro, efetivo	Teoria da arte	Me.
Régis Oliveira	IFMA	Professor do quadro, efetivo	História da arte	Grad.
Magno Anchieta	SEED/MA	Professor do quadro, efetivo	Tecnologias	Esp.
Tânia Cristina Rego	UFMA	Professor do quadro, efetivo	Arte/educação	Me.
Luisa Maria Osório Fonseca	UFMA	Professor do quadro, efetivo	Arte/educação	Me.
Paulo César	UFMA	Professor do quadro, efetivo	Arte	Me.
Elisene Matos	UFMA	Professor do quadro, efetivo	Arte, Arte/educação	Me.
Beatriz Araújo	UFMA/COLUN	Professor do quadro, efetivo	Arte/educação	Esp.
Rosifrance Machado	IFMA	Professor do quadro, efetivo	Arte/educação	Esp.
Sílvia Lílian Chagas	IFMA	Professor do quadro, efetivo	Arte	Esp.
Norton Figueredo	UFMA	Professor do	Ciências Sociais	Dr.

		quadro, efetivo		
Alberto Nicácio	Privada	Sem vínculo	Arte	Esp.
Nayara Monteles	Privada	Sem vínculo	Arte/educação	Esp.
Paula Barros	Privada	Sem vínculo	Arte/educação	Esp.

Quadro 4 – Lista de professores formadores da licenciatura/UFMA.

Fonte: Coordenação do Curso / UFMA.

O sistema de acompanhamento conta com tutores presenciais e tutores a distância. Antes do início do curso, um grupo de professores de Arte foi selecionado através de análise do currículo, para participar de um curso de formação de tutores, gerenciado pela UnB. Neste curso, os professores conheceram a plataforma *Moodle*²⁴, aprenderam a usar os recursos disponíveis nesta plataforma e discutiram sobre a função do tutor em um curso a distância. Os seis professores com maior índice de aproveitamento durante o curso, foram selecionados para o quadro de tutores. Posteriormente, pelos mais diversos motivos (problemas de saúde, falta de identificação com a EAD, outros compromissos profissionais etc.) esses tutores precisaram ser substituídos. Muitas vezes, em virtude da súbita necessidade de contratação, a seleção consistia apenas da análise de currículo.

Em 2010, com o objetivo de melhorar a qualidade da tutoria do curso, foi ofertado um novo curso de formação de tutores, sob a responsabilidade do Núcleo de Educação a Distância da UFMA (NEaD). Os estudantes aprovados preencheram um cadastro para posteriormente serem convidados a participar do projeto. Embora o curso tenha demonstrado esforços no sentido de formar professores de Arte para a tutoria, esse número não atendeu a demanda, fazendo com que outros processos seletivos fossem utilizados para atender a necessidade de tutores formados em Artes Visuais, ainda que não tivessem uma formação específica para atuarem como tutores. Nestes casos o

²⁴ O termo *Moodle* é a abreviatura de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Trata-se de um software livre, executado num ambiente virtual de aprendizagem, usando um sistema de administração de atividades educacionais tendo em vista a aprendizagem colaborativa.

treinamento para o trabalho como tutores, foi realizado pela coordenação pedagógica, muitas vezes impulsionada pela demanda das atividades do AVA que exigiam novos conhecimentos na utilização do *Moodle*. Atualmente o projeto conta com seis tutores e todos possuem formação na área de Artes Visuais, o que contribui para o aprofundamento das discussões no AVA. No formato acadêmico gerenciado pela UFMA os tutores são permanentes, ou seja, acompanham os estudantes, independente do módulo estudado, apoiando os formadores em especial na mediação, no desenvolvimento e avaliação dos fóruns ou de outras atividades quando solicitado pelo formador.

Os professores formadores têm a responsabilidade geral pelo módulo, incluindo a seleção dos conteúdos, o design instrucional, as formas e critérios de avaliação e a atribuição de notas ao desempenho dos estudantes. Seu trabalho é realizado com o apoio dos professores tutores, e eles viajam aos polos para a realização dos encontros presenciais em uma demonstração de que na EAD a condução do processo ensino aprendizagem não é mais responsabilidade de um único profissional, mas de uma coletividade.

No curso da UFMA existe a figura da coordenação geral que responde pelas questões de ordem administrativas, como pagamento das bolsas, elaboração de relatórios, compra de materiais e/ou equipamento, etc. O coordenador geral é auxiliado por um coordenador pedagógico que é responsável por todas as questões pedagógicas como acompanhamento dos tutores e formadores no desempenho de suas funções, acompanhamento do planejamento do módulo e do design instrucional, organização dos momentos presenciais, visita aos polos, etc. Esta divisão de tarefas entre a coordenação geral e pedagógica tem possibilitado uma melhor condução do curso, em especial no que diz respeito ao processo ensino/aprendizagem.

6.3 Estrutura Curricular

O programa do curso está estruturado de forma a garantir que em oito semestres, o estudante desenvolva uma visão crítica da arte e dos seus meios de produção, conhecendo as teorias e histórias da arte, a análise e prática da arte contemporânea, reforçando os aspectos culturais regionais e nacionais, com ênfase na dimensão pedagógica, considerando as experiências prévias dos estudantes, ao buscar articular os conhecimentos construídos ao longo do curso com as atividades docentes dos estudantes.

Segundo o projeto, as diretrizes metodológicas foram elaboradas a partir dos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância. As principais propostas conceituais e metodológicas do programa são:

1. o programa do curso deverá permitir que os professores-alunos mantenham suas atividades docentes e valorizem essa atuação, lançando mão de sua prática e experiências prévias, como ponto de partida para a reflexão e fundamentação das propostas, a serem desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem;
2. as atividades do curso serão apresentadas aos professores-alunos, como parte de uma etapa de um processo de formação continuada, permanente e articulada com outras ações que visem promover o intercâmbio e a socialização de ideias entre educadores, por meio da criação de uma rede que possa ser mantida, após a diplomação dos mesmos;
3. o curso mesclará momentos presenciais com as atividades desenvolvidas a distância e deverá ter como finalidade explícita, o processo de inclusão digital, viabilizando a proficiência dos professores nos códigos e linguagens das tecnologias a informação e comunicação;
4. as proposições do curso deverá ter como um de seus objetivos a melhoria da qualidade do ensino na escola em que atuam os professores-alunos e o envolvimento da comunidade escolar nas propostas desenvolvidas, de forma a ampliar a rede anteriormente mencionada, considerando, ainda, a proposta de participação na Rede Nacional de Formação de Professores, criada no âmbito da SEB com participação das IES;
5. serão valorizadas as ações que visem promover o desenvolvimento de propostas interdisciplinares, de forma a envolver toda a comunidade escolar em projetos e atividades realizados pelos [estudantes] em seus contextos de trabalho;
6. será, também, observada a recomendação de exigência de forte carga de leitura, por parte dos professores-alunos, observando, inclusive a recomendação da proposição de leitura contextualizada, que vise o aprofundamento de estudos relacionados com assuntos relacionados com sua prática

docente e com a realidade observada nos contextos escolares. (UFMA, 2005, p. 14, 15).

O curso está programado para uma duração mínima de quatro anos podendo ser concluído no período máximo de seis anos. Na UFMA, os alunos estão iniciando, em 2012, o quarto ano de estudos. No primeiro ano o estudante conheceu as estratégias de ensino e aprendizagem em curso a distância, bem como começou a construir o conhecimento específico da área da educação, perfazendo um total de 495 horas de aula. No segundo e terceiro anos, o estudante teve um aprofundamento em estudos da formação específica em Artes Visuais, o que será fundamental para sua vivência em sala de aula e na percepção do que envolve o ensino de Arte. No quarto ano haverá um trabalho de conclusão de curso, além do desenvolvimento de projetos interdisciplinares de ensino e aprendizagem. Ao final dos quatro anos os alunos totalizarão 2650 horas de estudo, incluindo o enriquecimento científico, cultural e acadêmico, que totalizam 200 horas.

Os estudos são desenvolvidos com base nos módulos que compõem o programa do curso, distribuídos em três núcleos de estudos: Núcleo de Fundamentação, Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica e Núcleo de Conclusão do Curso.

A organização curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais foi planejada conforme dispõe o Parecer CNE-CP 21-2001, no que se refere à distribuição da carga horária referente aos conteúdos curriculares vinculados à prática de ensino (400 horas), ao trabalho acadêmico (1.800 horas), aos estágios supervisionados (400 horas) e de enriquecimento curricular (200 horas).

SEMESTRE		MÓDULO	CARGA HORÁRIA
1º SEMESTRE	1	Módulo de Acesso Fundamentos do curso - Encontro Presencial Inaugural (TA) ²⁵	90
	2	Fundamentos do ensino e aprendizagem a distância (PE)	90
	3	Leitura e Produção Textual (TA)	90
	4	Teorias da Educação (TA)	90

25 Legenda das abreviaturas: Trabalho Acadêmico (TA), Prática de Ensino (PE), Estágio Supervisionado (ES).

	5	A Psicologia e a Construção do Conhecimento (TA)	90
	6	Antropologia Cultural (TA)	90
2º SEMESTRE	7	Atelier de Artes Visuais 1 (TA)	90
	8	Teoria da Arte (TA)	90
	9	História da Arte 1 (TA)	90
	10	Tecnologias Contemporâneas 1 (TA)	90
	11	Atelier de Artes Visuais 2 (TA)	90
3º SEMESTRE	12	Tecnologias Contemporâneas 2 (PE)	90
	13	História da Arte 2 (TA)	90
	14	História da Arte Educação 1 (TA)	90
	15	Atelier de Artes Visuais 3 (TA)	90
4º SEMESTRE	16	História da Arte Educação 2 (TA)	90
	17	Estágio Supervisionado 1 (ES)	90
	18	Tecnologias Contemporâneas 3 (PE)	90
	19	Atelier de Artes Visuais 4 (TA)	90
5º SEMESTRE	20	História das Artes Visuais no Brasil (TA)	90
	21	Laboratório de Arte e Tecnologia (TA)	90
	22	Estágio Supervisionado 2 (ES)	90
	23	Laboratório de Poéticas Contemporâneas (TA)	90
6º SEMESTRE	24	Projeto Interdisciplinar de ensino e aprendizagem 1 (PE)	90
	25	Arte e Cultura Popular (TA)	90
	26	Estágio supervisionado 3 (ES)	90
	27	Atelier de produção interdisciplinar 1 (TA)	90
7º SEMESTRE	28	Projeto Interdisciplinar de Ensino e Aprendizagem 2 (ES)	270
	29	Trabalho de Conclusão de Curso (PE)	270
8º SEMESTRE	30	Seminário presencial de Conclusão de Curso (TA)	45

Quadro 5 – Fluxograma dos módulos – UFMA

Fonte: Coordenação do Curso / UFMA.

O Trabalho Acadêmico é formado inicialmente por módulos introdutórios da Língua Portuguesa e produção de texto. Isto é justificado no projeto pelo fato de que no decorrer do curso, os estudantes serão constantemente solicitados a produzirem textos críticos sobre obras de arte, movimento artístico-culturais e sobre seu próprio trabalho, por meio da elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa. Além disso, deve-se destacar que a produção textual é fundamental para a comunicação no AVA. .

Entre os conteúdos curriculares referentes ao Trabalho Acadêmico, devem ser mencionados alguns módulos introdutórios que exploram os fundamentos da linguagem visual, os materiais artísticos e as mais conhecidas técnicas artísticas tradicionais e contemporâneas. Nos módulos

correspondentes aos laboratórios de pesquisa, o estudante articula a pesquisa e a prática em projetos de pesquisa.

O módulo *Projeto Interdisciplinar* busca estabelecer as inter-relações teóricas e semióticas entre as diversas disciplinas cursadas, possibilitando ao estudante o desenvolvimento de projetos pessoais de pesquisa artística e/ou educacionais.

Os temas relacionados a ciberarte foram contemplados em módulos como *Laboratório de Poéticas Contemporâneas* e *Laboratório e Arte e Tecnologia*. Nestes módulos os estudantes produziram material artístico buscando relações entre a arte e a tecnologia bem como discutiram a utilização dessas expressões artísticas em situações pedagógicas.

Os módulos de prática de ensino estão distribuídos no fluxograma desde os primeiros semestres do curso, a fim de permitir que o professor cursista tenha um aprofundamento gradativo e integrado da aprendizagem teórica e da experimentação prática no ensino de Artes Visuais.

A estrutura curricular também prevê módulos que discutam sobre as questões da formação do educador, a luz da legislação brasileira, bem como questões referentes ao processo de ensino aprendizagem, como é o caso do módulo de *Teorias da Educação* e *A Psicologia e a Construção do Conhecimento*.

O projeto de conclusão do curso inclui a escrita de uma monografia sobre um tema pertinente aos temas estudados ao longo do curso, podendo constar de um documento que apresente uma proposta de projeto de ensino e aprendizagem, planejado e implementado ao longo do curso, nos contextos de trabalho dos participantes. Nesse caso, deverá ser incluído um relatório da aplicação do mesmo. Além disso, o professor cursista deverá desenvolver uma atividade prática artística ou um material didático utilizando recursos tecnológicos, tais como vídeo, hipertexto, multimídia para CD-ROM ou DVD. A orientação para o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) será realizada a distância, cada orientador acompanhará o desenvolvimento de no máximo cinco

trabalhos.

6.4 Momentos presenciais

A proposta pedagógica do curso prevê encontros presenciais para apresentação de conteúdos, atividades práticas, tais como laboratórios, prática de docência etc., além de atividades para avaliação dos alunos. Os momentos presenciais são utilizados para o planejamento e realização de atividades de atelier, oficinas, trabalho de campo, bem como para avaliações, correspondendo a cerca de 20% da carga horária do curso. Estes momentos são realizados nos polos e em dias predeterminados, no início e no final de cada módulo, com a presença dos formadores, dos tutores presenciais e quando possível, dos tutores a distância. O objetivo desses encontros é garantir os esclarecimentos sobre conteúdo e proporcionar maior integração entre os envolvidos. Além disso, várias atividades extras foram programadas durante os momentos presenciais, conforme veremos a seguir.



Figura 4 – Oficina de libras no Polo Imperatriz
Fonte: Coordenação do curso / UFMA.

Durante o curso foram realizados seminários temáticos abertos ao público. Por exemplo, no módulo *A Psicologia e a Construção do Conhecimento*, houve um seminário realizado nos três polos, sobre a inclusão na educação, naquela ocasião, ocorreram palestras proferidas por especialistas

em educação para cegos, surdos e alunos com altas habilidades. Além disso, os alunos apresentaram os resultados de suas pesquisas realizadas nas escolas locais, bem como o projeto inclusivo criado e implementado por eles ao longo do módulo. Ainda neste encontro presencial os alunos participaram de uma oficina de libras, ministrada por uma instrutora surda, com o auxílio de uma intérprete.

Em uma perspectiva contemporânea para arte/educação contemporânea, no módulo Atelier de Pintura, os estudantes visitaram espaços culturais em seus polos de origem, a fim de aproximá-los de uma vivência artística.

No módulo *Estágio Supervisionado 1* os alunos desenvolveram um trabalho de pesquisa sobre a situação do ensino da arte no Estado do Maranhão. Os resultados preliminares foram apresentados em seminário aberto ao público intitulado: *Construindo uma etnografia nas escolas do Maranhão*, que possibilitou aos alunos a oportunidade de se lançarem no campo da pesquisa científica, além de participarem como palestrantes no seminário, contabilizando pontos necessários para as 200 horas de atividades extra curriculares previstas pelo projeto. Esta atividade desdobrou-se na criação de um grupo de pesquisa com alunos dos três polos, que no momento estão desenvolvendo o projeto *O que se ensina e o que se aprende em arte nas escolas do Maranhão*, com recursos obtidos através de edital do programa *Arte na Escola*.



Figura 5 – Apresentação do seminário “Uma etnografia das escolas do Maranhão”.

Fonte: Coordenação do Curso/UFMA.

No módulo *Atelier de Artes Visuais 3*, os alunos realizaram atividades usando várias técnicas de gravura e em parceria com a tutoria, organizaram uma exposição dos trabalhos feitos durante o módulo, intitulada *Marcas Sagradas*.

Em geral, são programados dois encontros presenciais com duração de oito horas cada um para cada módulo estudado. Entretanto, no caso de módulos de caráter prático, as questões teóricas são discutidas no AVA e para o desenvolvimento das atividades práticas são programados dois ou três presenciais com carga horária de 16 a 20 horas cada (o que exige no mínimo dois dias de encontro), de acordo com a necessidade da turma, tendo em vista a necessidade de maior tempo presencial para o desenvolvimento das práticas.

Desta forma, estas atividades têm contribuído para o crescimento intelectual/artístico dos estudantes, além de fortalecer o papel do professor de Arte na comunidade.



Figura 6 – Exposição “Marcas sagradas” finalização da disciplina Atelier de Artes visuais 3.

Fonte: Coordenação do Curso/UFMA.

A interdisciplinaridade tem sido buscada sempre que possível. Isto pode ser notado nas construções de projetos educacionais com temática pertinentes a dois módulos estudados simultaneamente. Durante os presenciais estas atividades interdisciplinares são apresentadas a uma banca de professores, composta pelos formadores dos módulos envolvidos e pela tutoria presencial.

A coordenação do curso também tem incentivado e contribuído em viagens de estudos que possibilitem a participação em exposições e eventos científicos. Isto aconteceu por ocasião Do I *Salão de Artes Plásticas de São Luis* e do XXXIII *Festival Guarnicê de Cine e Vídeo*, quando os alunos do polo Imperatriz realizaram uma viagem de aproximadamente doze horas para participar desses eventos. Também durante os XX e XXI CONFAEB (Congresso da Federação de Arte educadores do Brasil) todos os alunos que desejaram tiveram a oportunidade de viajar (a Goiânia e São Luis,

respectivamente). A participação nesses eventos tem também colaborado para o cumprimento das 200 horas de atividade complementares, que seriam difíceis de serem alcançadas nos municípios do interior do Estado do Maranhão, onde o número de eventos de caráter artísticos e/ou científicos é reduzido.

6.5 AVA

A plataforma que abriga o AVA do curso da UFMA é o *Moodle*, baseado nos princípios e práticas da Web 2.0. O AVA é gerenciado pelo Núcleo de Educação a Distância da UFMA (NEaD), isto significa que a postagem do material pedagógico digital produzido em conjunto com a UnB, a produção de vídeo aulas e a liberação e/ou cancelamento de acesso, são da responsabilidade deste núcleo.

A senha dos alunos para acesso ao AVA garante acesso a todos os módulos do curso. A maioria dos módulos tem carga horária de 90 horas, que são desenvolvidas em um período de oito a semanas. As atividades propostas durante este período não tem um prazo definido de duração, dependerá da complexidade da atividade proposta, desta forma, algumas atividades devem ser postadas no ambiente virtual no prazo de uma semana, enquanto outras podem durar até três semanas. Embora o cumprimento dos prazos para envio das atividades para o repositório do ambiente fosse uma dificuldade nos primeiros semestres do curso, observa-se que os estudantes remanescentes superaram esta dificuldade. Uma característica positiva das tarefas propostas pelos docentes, diz respeito a clareza e a polidez do texto que propõe as atividades, conforme as orientações para o uso da linguagem em AVAs já mencionadas no capítulo 3. Por exemplo, todas as atividades propostas tem uma descrição dos procedimentos necessários para a realização da mesma, os referenciais obrigatórios para a pesquisa, o prazo para postagem e os critérios de avaliação. Dessa forma, os desencontros de compreensão são minimizados,

contribuindo para uma interação proveitosa entre os participantes do AVA.

Observa-se que entre as muitas ferramentas disponíveis nesta plataforma, a mais utilizada pelo corpo docente é o fórum. Existe um fórum para tratar de amenidades e assuntos de interesses dos professores-cursistas, chamado *café com arte*, este fórum foi postado logo no início do curso e procura atender a dimensão social nos AVAs, conforme o modelo de Garrison, Anderson e Archer (2000) ilustrado na FIGURA 2. Os fóruns também tem sido utilizados para garantir a presença cognitiva, aprofundando as temáticas pertinentes. Observa-se que em todos os módulos são postados cerca de quatro fóruns para o debate dos conteúdos estudados. Existe uma tentativa de diversificação nas propostas dos fóruns, embora o fórum do tipo “uma única discussão” seja o predominante. Embora o fórum seja uma das ferramentas onde os aspectos sociais podem ser bem desenvolvidos, observa-se que em especial no polo Imperatriz, este espaço muitas vezes é utilizado para “desabafos” de alguns alunos sobre descontentamentos com os professores ou com o curso. Isto muitas vezes tem criado um clima muito difícil entre professores e estudantes, e desviado a atenção das atividades propostas.

Ainda no aspecto uso de ferramentas, observa-se que ferramentas importantes como o chat nunca foi utilizado. Segundo a coordenação pedagógica, isto se deve a um problema com o servidor que não permite que a ferramenta tenha a rapidez necessária para o desenvolvimento dos diálogos.

Outra dificuldade observada no AVA diz respeito ao nível das participações dos fóruns, muitas vezes os colegas se permitem apenas concordar com o que já foi comentado sem trazer acréscimos significativos as discussões e o que é pior: é comum a prática do plágio, apesar das inúmeras tentativas por parte dos professores e da coordenação do curso de conscientização sobre a ilegalidade desta prática.

A repressão ao plágio, muitas vezes é feita através de comentários individualizados aos trabalhos dos estudantes, o *feedback*. Na EAD, o *feedback* é de supra importância para a aprendizagem dos estudantes, pois nele o

professor tem a oportunidade de destacar os aspectos positivos e negativos demonstrados na realização da tarefa, possibilitando ao aluno uma reflexão sobre sua aprendizagem. Mesmo com essa importância, observa-se que alguns professores não foram assíduos na realização dos *feedbacks*, impedindo que os estudantes reavaliassem sua participação, e, conseqüentemente causando prejuízo ao processo de ensino aprendizagem no AVA.

Nos módulos de caráter prático observa-se um grande esforço do corpo docente para viabilizar a aprendizagem deste tipo de conteúdo em um AVA. Por exemplo, no módulo *Atelier de Artes Visuais 3*, o formador criou um design instrucional que incluiu a utilização de vídeos demonstrando as os procedimentos técnicos (em geral usando links da internet, pois o ambiente não suporta arquivos de vídeos superiores a 8kb), tutoriais em slides, além do texto base do módulo e textos complementares. Também, as técnicas foram apresentadas e desenvolvidas gradualmente, de forma que ao final do módulo, o estudante entregou ao professor formador um portfólio das várias técnicas vivenciadas ao longo do módulo.

A autonomia dos estudantes na condução individual dos seus estudos é uma das características da EAD. A divulgação de todas as etapas do planejamento no AVA antes do início do módulo é uma maneira de facilitar a organização individual de cada professor cursista. Observa-se que nos módulos ofertados não consta a programação detalhada dos estudos planejados para o módulo, o que pode dificultar a organização pessoal e na administração do tempo reservado aos estudos.

No AVA do curso existe um espaço reservado para a comunicação entre a coordenação geral, pedagógica e de polo, os formadores e a tutoria, constituindo uma comunidade virtual de aprendizagem do corpo docente, chamada de “ambiente virtual dos tutores”. Nesse espaço é discutido o planejamento de cada módulo incluindo as estratégias de ensino, além de permitir o esclarecimento de dúvidas, sugestões para aperfeiçoamento, material, específico para a tutoria, troca de experiências sobre a condução do

processo de ensino aprendizagem em cada polo. Este espaço que promove uma maior interação entre os membros do corpo docente tem-se mostrado indispensável para o bom andamento dos módulos reforçando o caráter coletivo da docência em EAD.

7 O CURSO DE LICENCIATURA – UFRGS

O curso da UFRGS integra a Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD)²⁶, como uma proposta de qualificação de professores em serviço. A REGESD é uma parceria formada entre oito IES do Estado do Rio Grande do Sul²⁷ que juntamente com a Secretaria Estadual e as Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, partilham recursos humanos e materiais durante a oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância.

A REGESD é uma parceria formada oito Instituições de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Sul que juntamente com a Secretaria Estadual e as Secretarias Municipais de Educação desse mesmo Estado foi criada visando aperfeiçoar o compartilhamento de recursos humanos e de recursos materiais, na oferta de cursos de licenciatura na modalidade EAD.

A Rede oferece nove cursos de licenciatura a distância (Artes Visuais, Biologia, Física, Geografia, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática e Química) com configurações diferentes de parceria entre as instituições, dependendo do curso ofertado. A Licenciatura em Artes Visuais é coordenada em parceria entre a UFRGS e a UCS.

7.1 O projeto

O projeto previa inicialmente a oferta de 300 vagas, com início no segundo semestre de 2008, abrangendo os polos de Gramado Porto Alegre Santo Antônio da Patrulha e São Leopoldo sob a responsabilidade da UFRGS e os polos de Caxias do Sul e Terra de Areia sob a responsabilidade da UCS. O número de vagas oferecidas foi determinado a partir da disponibilidade de

²⁶ Doravante usaremos o termo REGESD para fazer referência a Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância.

²⁷ As instituições que compõe a REGESD são: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET – RS), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

professores e laboratórios existentes nas IES parceiras e nos polos, de forma a atender a demanda apresentada pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipais.

POLOS	VAGAS	IES RESPONSÁVEL
PORTO ALEGRE	60	UFRGS
SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA	30	UFRGS
GRAMADO	30	UFRGS
SÃO LEOPOLDO	30	UFRGS
CAXIAS DO SUL	120	UCS
TERRA DE AREIA	30	UCS

Quadro 6 – Distribuição de vagas por Polos do Curso de Artes visuais EAD/UFRGS
Fonte: REGESD

A proposta pedagógica do curso é centrada na articulação do conhecimento artístico à teoria pedagógica e prática docente, com o aprofundamento ao longo do curso, do conhecimento específico da área numa orientação interdisciplinar. Observa-se que o projeto pedagógico busca promoção de uma formação integral dos estudantes, apresentando uma discussão pertinente a diversas questões, tratando os conteúdos de forma contextualizada.

No desenvolvimento do curso o estudante é levado gradualmente a produzir material que viabilize compartilhar sua experiência, buscando o desenvolvimento da capacidade de expressão e representação em algum meio que possibilite a troca com pares. O professor cursista é incentivado a manter um registro regular, por escrito, de suas atividades.

A proposta pedagógica prevê a elaboração de um *webfolio*, a ser desenvolvido ao longo do curso onde deverá constar, a evolução de seu aprendizado, as descobertas realizadas e as experiências vivenciadas, num processo de registro de memória individual.

Além disso, observa-se que o projeto é norteado pelo uso de estratégias que visam a aprendizagem coletiva e a experimentação e

divulgação de trabalhos artísticos. Para isso durante o Curso o aluno deverá ter acesso a uma:

- a) Formação teórica ampla, consistente e com uma visão contextualizada dos conteúdos da área de Artes Visuais, de forma a permitir segurança em seu trabalho e viabilizar o estabelecimento de parcerias com vistas ao desenvolvimento de ações e à produção interdisciplinar;
- b) Formação ampla e consistente sobre educação e sobre princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;

Outra proposta presente no projeto é a da produção autoral do professor, que deve ser desenvolvida de forma gradual durante o curso, viabilizando possíveis publicações das ideias, experiências e descobertas dos professores cursistas.

7.2 Perfil do corpo discente e docente

O curso de Licenciatura em Artes Visuais tem por público alvo professores em exercício nas redes públicas de ensino nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio sem licenciatura e que estejam exercendo a docência em Arte especificamente na área de conhecimento de Artes Visuais. Entretanto observa-se que do total de entrevistados 40% são professores de outras disciplinas. Entre os 60% que já são professores de Arte no ensino fundamental e/ou médio, embora sem habilitação legal para isso,

existem aqueles que sempre escolheram dar [aulas] de Arte apesar de não serem formados em arte, porque sempre fizeram, gostavam de desenhar ou gostavam de pintar, tem o seu trabalho realizado regularmente, conhecidos dentro da escola em que eles atuavam. Então não tendo a formação específica, mas tendo a identidade com a área, foram os professores escolhidos para ministrar essa disciplina [nas escolas], e tem outros que tem inclusive outras formações, mas que por gostar da área, também por ter esta identidade resolveram fazer o curso. (Prof. Dr. Umbelina Duarte, coordenadora geral. Depoimento coletado em 04.07.2011)

Por se tratar de um público específico, os estudantes foram selecionados através de um edital de seleção (Vestibular 2008

PROLIC/REGESD) elaborado pela REGESD sob a responsabilidade da Universidade de Santa Maria²⁸.

O processo seletivo-classificatório do foi realizado no dia 11/4/2008 através de uma prova com 50 questões de múltipla escolha das disciplinas de Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática e Química e por uma prova de Redação. Como o número de vagas não foi preenchido em sua totalidade foram necessárias outras chamadas. Por ocasião desta pesquisa, dos trezentos alunos que começaram o curso, oitenta e quatro continuam seus estudos. Totalizando o alto número de evasão de 72%, o que levou ao fechamento do polo localizado na cidade de Terra de Areia.

O curso conta com uma equipe acadêmica multidisciplinar, composta por um coordenador geral, um coordenador adjunto, professores autores, professores formadores, tutores a distância e tutores presenciais. Os professores formadores do curso são em sua totalidade do quadro da UFRGS e da UCS, observa-se um número bem maior de professores da UFRGS, todos com titulação de Doutores ou Mestres. No entanto, nenhum deles com capacitação para atuarem na EAD. Logo no início do curso houve uma capacitação para utilização do *Moodle*. Posteriormente houve uma capacitação fornecida pelos professores que integram o Programa Interdisciplinar em Educação e Tecnologia, da UFRGS, que se voluntariaram para debater questões tais como a função docente na EAD, como estruturar uma disciplina na EAD. Os professores que passaram a participar do projeto depois dessa ocasião foram conhecendo e aprendendo a utilizar o ambiente virtual de aprendizagem com o auxílio da coordenação e da tutoria.

A tutoria do projeto da UFRGS também é dividida em presencial e a distância, porém com algumas peculiaridades. A função da tutoria presencial em todos os polos é exercida por professores devidamente formados em Artes Visuais, selecionados através de edital organizado pela REGESD e acompanham a turma em caráter permanente, orientando o processo de aprendizagem incluindo uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, atendendo

²⁸ O edital previa o preenchimento de vagas em nove cursos diferentes, incluindo a licenciatura em Artes Visuais.

nas questões de aprendizagem e de metodologia para que sejam atingidos os objetivos de formação em cada etapa do trabalho. Os tutores a distância são selecionados pelo professor formador de cada módulo, e trabalham diretamente com ele, em caráter temporário, apenas o tempo de duração de cada disciplina. Muitas vezes os tutores são alunos do programa de mestrado e/ou doutorado em arte ofertado pela UFRGS.

Nome	IES	Vinculo Empregatício	Área de Atuação	Titulação
Ana Maria A. de carvalho	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/ História, Teoria e Crítica de Arte	Doutor
Bianca Brites	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/ História, Teoria e Crítica de Arte	Doutor
Claudia Sabani	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Fotografia	Mestre
Eduardo Vieira da Cunha	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Fotografia e Pintura	Doutor
Eni Maria M. Schuch	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/ Vídeo e Novas Tecnologias	Doutor
Evelise Anicet Rutschilling	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Design e Novas Tecnologias	Doutor
Flavio Roberto Gonçalves	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Desenho	Doutor
Laura castilhos	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Desenho	Doutor
Luis Eduardo Robinson	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Fotografia e Novas Tecnologias	Doutor
Mara Rodrigues Alvares	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Pintura	Mestre
Mercia C. L. Bonnet	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/História, Teoria e Crítica de Arte	Doutor
Maria Cristina Biazus	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Arte-educação e Novas Tecnologias	Doutor
Maristela Salvatore	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Gravura	Doutor
Sandra Rey	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Novas Tecnologias	Doutor
Rodrigo Nuñez	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Cerâmica	Mestre
Teresa Poester	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Desenho	Doutor
Umbelina Barreto	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/desenho e Arte-educação	Doutor
Tania Marques	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Educação	Doutor
Nilton Pereira	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Educação	Doutor
Cintia Inês Boll	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Educação	Doutor
Naira Franzol	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Educação	Doutor
Paola Zordan	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Educação	Doutor
Patricia Behar	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Educação	Doutor
Leonardo Porto	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Educação	Doutor
Luis Bombassaro	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Educação	Doutor
Luis Armando Gandin	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Educação	Doutor
Simone Valdeti dos Santos	UFRGS	Professor do quadro, efetivo	Educação	Doutor
Carmem Lucia Capra	UCS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais	Mestre
Henriette M. Cará	UCS	Professor do quadro, efetivo	Artes Cênicas	Mestre
Maria H. W. Rossi	UCS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Arte-educação	Doutor
Félix Bressan	UCS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Escultura	Mestre

Silvana Boone	UCS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/História da Arte	Mestre
Claudia de Almeida	UCS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais /Novas Tecnologias	Mestre
Ana M.S. de Carli	UCS	Professor do quadro, efetivo	Semiótica	Doutor
Sinara Maria Boone	UCS	Professor do quadro, efetivo	ArtesVisuais/Arte-Educação	Mestre
Neiva S.P. Panozzo	UCS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Educação	Mestre
Mara A. M. Galvani	UCS	Professor do quadro, efetivo	Arte-educação	Mestre
Lilian Beatriz Machio	UCS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais/Tecnologias	Mestre
Mariana Silva da Silva	UCS	Professor do quadro, efetivo	Artes Visuais	Mestre
Maria C. Q. Carara	UCS	Professor do quadro, efetivo	Educação Inclusiva	Mestre

Quadro 7 – Relação de professores do Curso Artes Visuais UFRGS
Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais EAD/UFRGS

A coordenação do curso é exercida por professores do quadro permanente da UFRGS e da UCS. A coordenação geral é de responsabilidade da UFRGS e a coordenação adjunta fica sob a responsabilidade de um professor do Departamento de Arte da UCS. Não existe a figura de um coordenador pedagógico nesta estrutura. O coordenador além das questões administrativas ocupa-se também de questões pedagógicas, como a orientação dos formadores para o desenvolvimento da disciplina. Embora o coordenador geral assuma responsabilidades simultâneas, o acompanhamento pedagógico é considerado um avanço em relação ao presencial, pois

no presencial o professor estabelece apenas o plano de ensino, e a coordenação do curso não tem acesso ao que o professor vai desenvolver na sala de aula, só tem o plano de ensino, e aqui, por exemplo, eu tenho acesso ao que o professor vai desenvolver ou está desenvolvendo em sua sala de aula, e esse aceso muitas vezes possibilita conversar com o professor sobre esses procedimentos... isto muitas vezes ajuda o professor. (Prof. Dr^a Umbelina Duarte - Coordenadora Geral. Depoimento coletado em 04.07.2011)

Esta interação entre coordenação professores permite que uma troca de saberes e experiências que não existe em um trabalho de planejamento isolado como usualmente acontece no ensino presencial.

7.3 A organização curricular

O projeto prevê a duração do curso em oito semestres, com a

possibilidade de estender-se por mais um semestre, para estudos de recuperação.

O currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais foi organizado de forma a possibilitar ao estudante uma formação aprofundada tratando de temas referentes a arte, inclusive na contemporaneidade, além de questões pedagógicas e socioculturais. Na estrutura curricular busca-se relacionar as Artes Visuais no contexto da educação básica, pois durante o curso existem disciplinas que procuram articular a teoria e prática, através da experimentação de práticas de ensino específicas da área de Artes visuais, conforme a determinação da LDBEN.

Inicialmente os professores cursistas tem acesso a duas disciplinas que visam sua inserção na cibercultura e em ambientes de aprendizagem virtual: *Instrumentalização para EAD* e *Instrumentalização para Acesso a Informação*. Convém destacar que apesar de o curso está inserido em uma realidade sócio cultural que apresenta facilidade no acesso as TDICS, o currículo considerou a necessidade de formação dos alunos para uso das tecnologias. Além disso, no último semestre os estudantes cursam o *Seminário de Tópicos Especiais III: ambientes virtuais de aprendizagem*, que analisa as mudanças nos paradigmas do ensino da arte com a inserção das tecnologias digitais, as possibilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem e a construção de propostas metodológicas utilizando esta tecnologia em projetos colaborativos. Estas disciplinas perfazem um total de 165 horas de estudo.

ATIVIDADE DE ENSINO	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	IES RESPONSÁVEL
Instrumentalização para EAD	60	04	UFRGS/UCS
Filosofia da Educação	45	03	UFRGS/UCS
Fundamentos da Linguagem Visual	60	04	UFRGS
Sistemas de Representação	60	04	UFRGS
Seminário Integrador 1: Ser professor no contexto atual	75	05	UFRGS/UCS
TOTAL DA ETAPA	300	20	
Instrumentalização para Acesso a Informação	60	04	UFRGS/UCS
Teoria do conhecimento e Epistemologia	45	03	UFRGS/UCS
História e organização da	45	03	UFRGS/UCS

Educação Brasileira			
Fundamentos da Arte I	45	03	UCS
Arte e Processo	45	03	UFRGS
Arte e a Tecnologia Digital I	45	03	UFRGS
Seminário Integrador 2: Ser professor de Artes Visuais	75	5	UFRGS/UCS
TOTAL DA ETAPA	360	24	
Psicologia da Educação	60	04	UFRGS/UCS
Sociologia da Educação	45	03	UFRGS/UCS
Fundamentos da Arte II	45	03	UCS
Percepção e Representação	45	03	UFRGS
Processos e Linguagens Tridimensionais	45	03	UFRGS
Desenvolvimento Expressivo Infanto-juvenil e Processos Educativos	45	03	UCS
Seminário Integrador 3: A escola e o contexto atual	75	05	UFRGS/UCS
TOTAL DA ETAPA	360	24	
Gestão da Escola e Planejamento Educacional	60	04	UFRGS/UCS
Atelier de Criação Artística I	75	05	UFRGS
Leitura de Imagem	45	03	UCS
Seminário Arte no Brasil I	45	03	UFRGS
Processos de criação artística e reflexão filosófica	45	03	UFRGS
Seminário Integrador 4: A especificidade da formação do artista e do professor de arte	75	05	UFRGS/UCS
TOTAL DA ETAPA	345	23	
Inclusão Social e Cidadania	30	02	UCS/UFRGS
Planejamento Educacional em Artes Visuais	120	08	UCS
Pensamento Estético e Processos Educativos	45	03	UCS
Arte e Tecnologia Digital II	45	03	UFRGS
Seminário de Arte no Brasil II	45	03	UFRGS
Seminário integrador 5: A Arte e o Ensino da Arte no Brasil	75	05	UFRGS/UCS
TOTAL DA ETAPA	360	24	

Estágio de Docência Supervisionado I	105	07	UFRGS/UCS
Laboratório de Linguagem Tridimensional	45	03	UCS
Seminário de Tópicos Especiais I	45	03	UCS
Oficina de Materiais Expressivos	45	03	UFRGS
Seminário integrador 6: O Artista e o Professor de Arte	75	05	UCS/UFRGS
TOTAL DA ETAPA	315	21	
Estágio de Docência Supervisionado II	105	07	UCS/UFRGS
Seminário de Tópicos Especiais II	45	03	UFRGS
Metodologia da Pesquisa em Arte	45	03	UFRGS
Atelier de criação artística II	45	03	UFRGS
Seminário integrador 7: Tópicos especiais no ensino de Artes visuais	75	05	UCS/UFRGS
TOTAL DA ETAPA	315	21	
Monografia/ TCC	90	06	UCS/UFRGS
Multimeios Educativos	45	03	UCS
Seminário de Tópicos Especiais III: ambientes virtuais de aprendizagem	45	03	UFRGS
Seminário integrador 8: Produção de objetos de aprendizagem	75	05	UCS/UFRGS
TOTAL DA ETAPA	255	17	
TOTAL	2610	174	
Atividades Complementares	200		

Quadro 8 – Estrutura curricular do Curso de licenciatura em Artes Visuais Modalidade a distância – UFRGS.

Fonte: Projeto Pedagógico/UFRGS.

No projeto do curso o principal objetivo é a formação pedagógica, visando a promoção e o fortalecimento da cidadania através do comprometimento ético e político e a compreensão da gestão democrática como instrumento para mudança das relações de poder dentro do sistema educacional. Para atingir esses objetivos o curso oferece 330 horas de estudo distribuídas em sete disciplinas de caráter pedagógico mais generalizado.

Outras sete disciplinas focam nas questões pedagógicas direcionadas especificamente para o ensino de arte, cujo objetivo principal é a compreensão dos processos de aprendizagem artística, de modo que o professor seja capaz de trabalhar as diferenças individuais, e possíveis necessidades especiais dos estudantes.

A estrutura curricular foi estruturada de forma a viabilizar o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

1. Compromisso ético e político com a promoção e fortalecimento da cidadania;
2. Entendimento da gestão democrática como instrumento para a mudança das relações de poder nas diversas instâncias do sistema educacional;
3. Domínio das tecnologias de informação e comunicação;
4. Comunicação com pares e com instituições de ensino e de pesquisa, inclusive com professores de arte e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior;
5. Permanente atualização tanto em questões educativas da área artística, bem como em questões da produção artística e cultural;
6. Visão clara sobre quem são seus alunos e alunas e o espaço cultural em que se encontram estudantes e escola;
7. Capacidade e segurança para migrar do papel de reprodutor de conhecimento produzido por terceiros para o de produtor de conhecimento, autor de seu projeto profissional e de bens culturais (incluindo propostas artístico-pedagógicas e materiais de apoio à educação);
8. Compreensão dos processos de aprendizagem de modo a ser capaz de trabalhar com as diferenças individuais e necessidades especiais dos estudantes. (UFRGS, 2007, p. 11)

O trabalho de conclusão de curso consiste na apresentação de um *paper* de dez páginas e um objeto artístico.

7.4 Momentos presenciais

Os momentos presenciais ocorrem nos polos para realização de das atividades prevista em lei, como as provas finais de cada módulo. No polo de Porto Alegre existem professores cursistas que residem na cidade de Santana do Livramento, distante cerca de 500 km do polo. Estes estudantes viajam para os momentos presenciais apenas para as avaliações exigidas por lei, mas nas demais avaliações são dispensados do encontro, visando diminuir as dificuldades envolvidas na viagem. Durante esses momentos presenciais de

avaliação, o tutor presencial é o responsável pelo processo. Em momentos, não obrigatórios, o formador visita o polo ou envia os tutores a distância.

O curso procura conciliar alguns momentos presenciais com eventos artísticos, a fim de que os alunos vivenciem a arte em seu cotidiano, buscando relacionar tais eventos com os conteúdos estudados em duas ou mais disciplinas, em especial disciplinas práticas, através de viagens de estudo. Tais atividades não estão contempladas no projeto, mas foram inseridas como atividades complementares, que são previstas na estrutura curricular. Isto ajuda muito os alunos que moram em regiões com poucas oportunidades de participar nas atividades complementares em seus municípios. Nessas ocasiões os estudantes não são obrigados a participar, mas os que participam pontuam nas 200 horas de atividades complementares, exigidas pelo currículo. Por exemplo, os estudantes viajaram de seus respectivos polos para a Bienal do MERCOSUL e para a Bienal de São Paulo no ano de 2010. Também no final de 2011, viajaram para as cidades históricas mineiras, para visitar *in loco*, o Barroco Brasileiro, bem como o Museu de Arte Contemporânea de Inhotim-MG. Além da oportunidade de entrar em contato com as obras de arte, os alunos analisam também o projeto educativo dos museus visitados. O registro da experiência e as relações com os conteúdos já estudados é feito através da utilização do recurso de mapas conceituais, utilizando o software CmapTools²⁹. A UFRGS financia a estadia enquanto as prefeituras se responsabiliza pela despesa referente ao transporte, utilizando a parte de seu orçamento destinada a capacitação de professores da rede. Essas viagens mudam a visão dos alunos sobre a arte, ampliando seus conceitos, principalmente sobre a arte contemporânea e interativa.

Durante as férias, os polos oferecem cursos livres, no formato de oficina, ministrados pelos tutores presenciais, de acordo com as necessidades de ordem teórica ou prática identificada no polo. Já foram realizadas oficinas de desenho do corpo humano com modelo vivo, confecção de livro de artista e desenho, entre outras.

Outras atividades realizadas de forma presencial ocorrem durante as

²⁹ O Cmap Tools é uma ferramenta usada para a construção de mapas conceituais. De acordo Joseph Novak, que desenvolveu a teoria dos mapas conceituais, eles servem para organizar e representar o conhecimento.

disciplinas de laboratório. Os polos não tiveram seus laboratórios montados conforme o projeto, o que tem levado a improvisação. Por exemplo, no polo de São Leopoldo, os estudantes realizam as práticas de laboratório no ateliê da tutora presencial. Quando não há um espaço como esse, tutores e estudantes buscam outros espaços que sejam viáveis para o trabalho com arte, na própria cidade, buscando uma articulação dos alunos com os artistas da cidade, de forma a conseguirem realiar parte de seus trabalhos. Ao final de algumas disciplinas, é realizada uma exposição dos trabalhos de todos os alunos, com os tutores presenciais, agindo quais curadores da exposição.



Figura 7 – Exposição Virturbanos, realizada na disciplina processos e linguagens tridimensionais, ministrada pelo Prof. Drº. Carusto Camargo.
Fonte: Coordenação Geral /UFRGS

7.5 O AVA

Considerando a infra estrutura instalada nos polos, associada ao fato de a grande maioria dos professores cursistas terem laptop e acesso a internet, a utilização do ambiente virtual não é uma dificuldade para o desenvolvimento do curso.

A utilização do *Moodle* é compartilhada entre a IES participantes da REGESD, isto significa que todos os alunos, de todos os cursos, de todas as instituições usam o mesmo AVA.

No início do curso, os técnicos da REGESD elaboraram tutoriais para auxiliar estudantes e professores na utilização do *Moodle*. Também os alunos

tem acesso as atividades já realizadas que ficam arquivadas no banco de dados da plataforma.

No decorrer do curso os alunos redimensionaram algumas de suas atitudes, como no caso da interpretação. No início, eles respondiam o que queriam ou utilizavam o *cópia e cola*. Os professores desenvolveram estratégias para a utilização do *cópia e cola*, como por exemplo, incentivar a utilização dos comentários dos colegas para a construção de um comentário individualizado desde que houvesse a citação do autor do comentário inicial.

Sobre a utilização das ferramentas e dos procedimentos didáticos no AVA da Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS, não será possível uma descrição detalhada, pois não tivemos acesso a este espaço.

8 ANÁLISE DOS DADOS

Nos capítulos cinco e seis apresentou-se a descrição dos dados coletados referentes aos projetos, perfil do corpo discente e docente, estrutura curricular, momentos presenciais e AVA de forma individualizada de cada curso pesquisado.

Neste capítulo será feita uma análise comparativa sobre os dados coletados nas duas Instituições, à luz da legislação brasileira e dos principais teóricos da EAD.

8.1 O projeto

Os projetos referem-se a cursos de Licenciatura em Artes Visuais, financiados integralmente com recursos públicos, através do programa do governo federal de formação de professores na modalidade à distância, Pró Licenciatura. Existem similaridades em muitos aspectos dos projetos apresentados e estudados, conforme destacado no Quadro 9 e na descrição a seguir.

Como a EAD nas universidades públicas ainda é uma realidade relativamente nova, ambos os cursos são considerados pilotos, por serem as primeiras turmas de Artes Visuais na modalidade a distância em suas respectivas Instituições. No caso do curso da UFMA esta característica é reforçada por ser o primeiro curso de graduação em EAD na universidade. Desta forma, os cursos pesquisados podem ser considerados novidades no meio de que fazem parte, tornando o seu estudo ainda mais interessante. Por outro lado, a inexperiência sobre o tema trouxe dificuldades na implantação, o que pode ser demonstrado pela ausência da estrutura planejada para os ateliers de atividades artísticas. O fato de serem cursos pilotos permitiu que coordenadores, professores formadores e professores tutores envolvidos aprendessem durante o processo como conduzir um curso de formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem.

Alguns fatores contribuíram para esse aprendizado: antes de iniciar o

projeto, professores de Arte, ligados a UFMA, tiveram a oportunidade de participar de um curso de formação de tutores, que posteriormente foi organizado novamente para o mesmo público alvo. Na UFRGS, não houve um curso direcionado para o trabalho pedagógico no AVA, mas uma formação para utilização da plataforma *Moodle*. Estas iniciativas contribuíram para gerar uma busca pelo conhecimento sobre o tema e deu experiências diferenciadas aos envolvidos no curso. Também no caso específico do curso da UFMA, a comunidade virtual de aprendizagem exclusiva para os docentes tem possibilitado uma troca de experiência e saberes que contribuem para o crescimento de todos os envolvidos.

Observa-se que nos dois projetos, a valorização da prática pedagógica do professor no contexto em que ele atua, a auto aprendizagem e aprendizagem colaborativa são os pilares estruturais do projeto pedagógico. O programa dos cursos foi elaborado de forma que os professores cursistas construam os seus conhecimentos e habilidades de forma colaborativa, através de estudos teóricos e práticos, que considerando a relevância de suas experiências prévias.

Em uma análise dos objetivos propostos para os dois cursos, observa-se que o ensino de Arte está posto em uma visão contemporânea, que valoriza o fazer artístico sob a ótica da cognição, deixando os aspectos emocionais em segundo plano, além de buscar a articulação entre as questões culturais e a dimensão da criação artística. Esta visão contemporânea da arte/educação também é percebida pela ênfase no estudo da teoria e história da arte e na valorização da cultura local brasileira. Além disso, considera-se que os objetivos de ambos os cursos estão em harmonia com as propostas nacionais, conforme os Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.

Características/Curso	UFMA	UFRGS
Programa	Pró Licenciatura	Pró Licenciatura
Vagas ofertadas	75	300
Nº Polos	03	06
Tipo de curso	Licenciatura	Licenciatura

Início do curso	Agosto/2008	Agosto/2008
-----------------	-------------	-------------

Quadro 9 – Características gerais dos projetos

Fonte: Coordenação Geral do Curso de Artes Visuais EAD/ UFMA e UFRGS

8.2 Perfil discente e docente

Embora os estudantes dos dois cursos sejam na sua totalidade professores, percebemos características bem distintas entre eles. A maioria dos professores cursistas da UFRGS já são professores de Arte, enquanto que na UFMA apenas 25% deles lecionam Arte na educação básica.

Os estudantes da UFRGS não têm dificuldades de acesso ao AVA, pois um grande número possui *lap top* e a conexão dos municípios de suas residências é aceitável. Grande parte dos alunos da UFMA, em especial os do polo Pinheiro, utiliza os computadores do laboratório de informática do polo, pois não possuem computador pessoal, além disso, a Internet no município é de baixa qualidade, ocasionando constantes perdas de conexão.

Embora o acesso ao AVA não seja um problema, para os estudantes da UFRGS, o número de alunos que deixou o curso é de aproximadamente 82% dos inscritos em agosto de 2008, o que levou ao fechamento do polo Terras de Areia. Na UFMA a evasão é de 36% e o polo de Pinheiro, embora seja o que tenha maiores dificuldades técnicas é o que apresenta menor taxa de evasão.

Os cursos de graduação aqui estudados procuram manter a qualidade, o que por vezes tem decepcionado alguns estudantes que ingressaram acreditando que, por ser a distância, o curso seria fácil de concluir. Na realidade constataram a necessidade de enfrentar grande carga de trabalho e leitura, o que exige muita dedicação e disciplina para acompanhar o curso satisfatoriamente. De acordo com as entrevistas a evasão nos dois cursos decorre muitas vezes da falta de conciliação entre o tempo destinado ao trabalho e ao estudo.

Características/estudantes	UFMA	UFRGS
Nº inicial de alunos	75	300
Nº atual de alunos	48	84
Percentual de evasão	36%	72%
Percentual de professores de Arte (sem habilitação)	25%	60%

Quadro 10 – Características gerais dos estudantes e evasão

Fonte: Coordenação Geral do Curso de Artes Visuais EAD/ UFMA e UFRGS

O sistema do curso da UFRGS não permite que o aluno que não conseguiu acompanhar as atividades ainda que por problemas pessoais, familiares ou de trabalho, continue os estudos posteriormente, pois não existe novas ofertas de disciplinas. Em caso de reprovação, o estudante está automaticamente desligado do programa. Pela observação da pesquisadora este fato também tem contribuído para o alto nível de evasão. O projeto de curso da UFMA também não prevê novas ofertas de disciplinas, mas a coordenação do curso preferiu considerar a regra geral da Universidade para todos os alunos da EAD. A Resolução UFMA/CONSEPE nº 90/99, artigo 62, determina que o aluno tenha sua inscrição recusada, entre outros casos, se for reprovado três vezes por falta e/ou nota na mesma disciplina. Sendo assim, em caso de reprovação no curso da UFMA, o estudante tem ainda outras duas oportunidades para concluir satisfatoriamente o módulo estudado. Isto tem possibilitado que alunos com dificuldades ocasionais prossigam os estudos.

Na UFMA o número de professores do quadro permanente que deseja participar do curso é pequeno, e alguns que desejam se veem impossibilitados diante do fato de não estarem inseridos na cibercultura. Isto explica porque apenas 19% dos profissionais são do quadro efetivo. Desta forma, a grande maioria dos professores formadores do curso é oriunda do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e da rede privada. Neste aspecto, o curso da UFRGS tem uma enorme vantagem sobre o curso da UFMA, pois seu corpo docente é totalmente composto por professores do quadro efetivo, além do fato de quase 70% possuir o título de doutor e os demais de mestre. A situação observada na UFMA é bem diferente: apenas três professores possuem a titulação de Doutor, o que corresponde a aproximadamente 14%. O percentual de mestres é 33%, enquanto 41% dos professores do curso da UFMA possuem apenas uma especialização.

Uma vantagem observada nos dois cursos é o fato de que 100% dos professores tutores são graduados em Arte, alguns deles com especialização. Na UFRGS, os tutores também são graduados em Arte e muitos deles são oriundos dos programas de mestrado e doutorado da Universidade.

Convém destacar que a atuação da coordenação geral (UFRGS) e pedagógica (UFMA) no que diz respeito ao acompanhamento³⁰ dos docentes e dos procedimentos metodológicos no AVA e nos momentos presenciais constitui-se uma vantagem sobre o ensino presencial, pois permite uma troca de conhecimentos entre os docentes envolvidos tirando-os do isolamento tão comum na educação superior presencial.

Características/curso	UFMA	UFRGS
Nº de professores	21	40
Percentual de professores efetivo da IES	19%	100%
Nº professores – Doutorado	03	27
Nº professores – Mestrado	07	13
Nº professores – Especialização	10	0
Nº professores – Graduação	01	0
Percentual de Professores com formação para EAD	0%	0%

Quadro 11 – Relação entre o número de professores formadores e sua titulação.
Fonte: Coordenação Geral do Curso de Artes Visuais EAD/ UFMA e UFRGS.

O aspecto negativo percebido em ambos os cursos é a falta de formação para o trabalho na EAD. Todos os professores envolvidos tiveram contato com as especificidades da EAD quando começaram a trabalhar nos cursos, isto demonstra que embora haja uma preocupação em formar professores através da EAD, não existe a preocupação com a formação dos formadores, o que pode trazer prejuízos ao processo ensino aprendizagem no AVA, principalmente quando o professor da EAD adota uma postura e utiliza os recursos didáticos característicos do ensino presencial, em uma “virtualização da sala de aula presencial” (VALENTE, 1999) desconsiderando os fatores indispensáveis a aprendizagem na EAD, como garantir a presença de ensino, a presença social e a presença cognitiva (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000).

³⁰ Neste caso o acompanhamento não deve cercear a autonomia da ação docente.

8.3 Organização curricular

A estrutura curricular dos cursos aqui estudados está disposta de forma a cumprir as determinações da resolução CNE/CP nº 2, de 18 de dezembro de 2002, que exige que a estrutura curricular dos cursos de formação de professores para educação básica dê condições de um ensino visando a aprendizagem do estudante, respeitando a diversidade, aprimorando as práticas investigativas, construindo e desenvolvendo projetos de conteúdos curriculares, que utilize as TDICS e, por último, que propicie o desenvolvimento do trabalho em grupo.

Os dois cursos dividem suas atividades por semestre, sendo que a UFMA não ministra todas as disciplinas previstas para o período ao mesmo tempo. Elas são divididas de forma que o estudante realize as atividades de no máximo três módulos concomitantemente. Ao encerrar esses módulos, seguirão os demais previstos duas para o semestre. Segundo a coordenação pedagógica, observou-se que em virtude das atividades profissionais dos professores cursistas, o estudo de quatro ou mais módulos de forma concomitante não estava produzindo resultados satisfatórios.

O curso da UFRGS promove todas as disciplinas previstas para o semestre de uma única vez, o que exige dos estudantes maior organização e disciplina na condução dos estudos.

A carga horária dos dois cursos é aproximada, porém o curso da UFMA não alcança o número de 2.800 horas determinadas pela resolução CNE/CES nº 1, de 16 janeiro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Artes Visuais. O fluxograma do curso da UFMA é enxuto, com apenas trinta módulos distribuídos em oito semestres, a maioria dos módulos com carga horária equivalente a 90 horas. O número reduzido de módulos representa um *déficit* em temáticas indispensáveis para a boa formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva contemporânea. Por exemplo, não existe no fluxograma nenhuma disciplina referente a didática, psicologia da educação, ou mesmo metodologia do ensino de Arte. Também no que diz respeito a fundamentação específica na área de arte o fluxograma apresenta doze módulos, com algumas ausências significativas: fundamentos da linguagem visual, crítica de arte e processos de criação artística.

A estrutura curricular do curso da UFRGS também está dividida em oito semestres, porém com um número de disciplinas 33% maior que o curso da UFMA. A diferença no número de disciplinas é justificada na maior fundamentação teórica da área pedagógica e da área de Arte e arte/educação. Considera-se que o estudante oriundo deste curso estará mais bem fundamentado nos aspectos teóricos de sua formação do que o estudante proveniente do curso da UFMA.

Características/curso	UFMA	UFRGS
Nº total de disciplinas/módulos	30	45
Nº disciplinas/módulos pedagógicas	04	14
Nº disciplinas/módulos específicas	13	18
Nº disciplinas/módulos relacionadas as TDICS	03	03
Nº disciplinas/módulos práticos	07	07
Carga horária das Atividades complementares	200	200
Carga horária total	2650	2810

Quadro 12 – Características da estrutura curricular
Fonte: Coordenação Geral do Curso/UFMA e UFRGS

Entretanto no trabalho de conclusão de curso observa-se uma exigência maior por parte do curso da UFMA que determina a entrega de uma monografia sobre tema pertinente ao curso, além da apresentação de um objeto artístico ou material didático construído de acordo com as TDICS. No curso da UFRGS o trabalho de conclusão de curso é mais simples, pois o estudante terá que apresentar um *paper* de no máximo 10 laudas e um objeto artístico, embora se compreenda que depois de um estudo teórico bem fundamentado conforme a proposta curricular da UFRGS, o estudante deveria estar apto para a construção de um texto mais elaborado, resultante de pesquisa científica.

8.4 Momentos presenciais

No Brasil, existe a exigência legal de momentos presenciais para os cursos da modalidade à distância. Os cursos ofertados pela UFMA e pela UFRGS cumprem a exigência do Decreto 5.622/96, capítulo I, artigo 1º, que

determina:

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

No curso da UFMA, são previstos no mínimo dois momentos presenciais por módulo. O primeiro momento é para apresentação do módulo e dos principais temas que serão estudados; o segundo momento presencial é utilizado para avaliação dos estudantes. Estes momentos, em sua grande maioria são conduzidos pelo formador do módulo, com presença obrigatória do tutor presencial, embora tenha sido constatado que o tutor presencial do polo Imperatriz, não acompanha integralmente o momento presencial. No polo São Luis, além do formador e tutor presencial, o tutor a distância sempre está presente durante os encontros. Nos demais polos sempre que possível o tutor a distância viaja junto com o formador para o encontro com os alunos. Como o número de polos da UFRGS é maior, nem sempre o formador consegue se deslocar para todos, a fim de participar dos encontros presenciais. Nesta situação o tutor a distância o substitui, viajando para os polos determinados, conduzindo as ações previstas para o momento presencial.

Nos dois cursos percebemos uma grande preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes incluindo a dimensão da vivência artística. Por esta razão, os dois cursos proporcionam eventos presenciais além dos obrigatórios por lei. Nestas ocasiões, os estudantes têm tido a oportunidade de visitar exposições importantes no cenário nacional, tem organizado exposições de seus próprios trabalhos para a apreciação da comunidade. Em geral durante essas atividades os módulos/disciplinas são planejados de forma transdisciplinar, em uma perspectiva pós-moderna de educação. Além disso, o curso da UFRGS tem organizado oficinas ministradas pelos tutores no período das férias, a fim de reforçar os estudos onde os alunos demonstraram dificuldades.

No curso da UFMA, observa-se que os encontros presenciais

também foram utilizados além do exigido por lei, durante o desenvolvimento de módulos de atelier, como desenho, pintura e gravura. Nestes módulos o formador ao viajar para os polos permanece por um período maior, totalizando cerca de 40 horas com os alunos visando o desenvolvimento das habilidades artísticas. Este total de horas equivale a aproximadamente 45% da carga horária total do módulo. Infelizmente nos dois cursos constatou-se que os ateliers para as disciplinas práticas não ficaram prontos conforme a previsão do projeto. No caso da UFRGS a gestão municipal não conclui as obras. Já na UFMA, a ausência dos ateliers é uma questão interna, pois coube a Universidade providenciar os espaços que abrigariam os equipamentos comprados. Até o presente momento estes espaços ainda não foram estabelecidos. Em ambos os casos esta situação não causou maiores prejuízos aos estudantes graças ao compromisso dos profissionais envolvidos que tomaram medidas para contornar o problema.

Como os projetos atingem municípios onde não são programados eventos científicos e/ou artísticos, a coordenação dos cursos tem demonstrado sua preocupação com os estudantes no que diz respeito ao cumprimento das 200 horas de atividades complementares previstas no programa curricular, por organizar eventos como seminários sobre questões pertinentes a educação e arte/educação, e visitas a exposições artísticas importantes no cenário nacional.

Observa-se que de maneira geral, os momentos presenciais contribuem para o envolvimento entre todos os envolvidos no processo pedagógico, pois além de contribuir para a eliminação de possíveis dúvidas, tem permitido aos alunos outras situações de aprendizagem. Isto reforça o compromisso de ambos os cursos em fortalecer a relação entre a teoria e prática não só nos aspectos pedagógicos, mas também nos artísticos.

8.5 O AVA

O curso da UFMA apresenta um AVA inserido na plataforma *Moodle*. Observa-se que o corpo docente tem desenvolvido progressivamente uma abordagem específica para os ambientes de aprendizagem virtual denominada por Valente como *estar junto virtual*, com ênfase na apresentação de situações que exijam a participação do estudante na construção da aprendizagem, afastando-se cada vez mais da proposta de *virtualização da sala de aula*

presencial (VALENTE, 1999), observada nos primeiros módulos do curso.

O processo de ensino aprendizagem mostra-se baseado na interação, cooperação, desenvolvimento de projetos e na construção dos conhecimentos através de um processo dialogado, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes.

Observa-se que existe uma preocupação com a interdisciplinaridade e com a autonomia do estudante. Entretanto as relações sociais centradas no respeito mútuo nem sempre permeiam o ambiente, em especial no polo Imperatriz onde pode ser observado que problemas de relação interpessoal e insatisfação com o tempo de resposta a questionamentos, levou a situações de discussão hostil entre alguns estudantes e seus tutores, desconsiderando os princípios da Netiqueta.

Um fator positivo no desenvolvimento da aprendizagem no AVA do curso da UFMA é a utilização de um grande número de ferramentas disponíveis na plataforma *Moodle*. Entre elas a mais usada é o fórum em suas várias possibilidades, onde o aluno é acompanhado pelo tutor à distância e às vezes pelo formador. A utilização dos fóruns solidifica o sentimento de pertencimento, necessário para uma comunidade virtual de aprendizagem. Apesar do uso contínuo do fórum, muitos dos comentários postados no AVA, são cópias de textos da Internet, que de acordo com os docentes é uma prática condenável, que tem levado tutores e formadores a recriminá-la com as melhores estratégias possíveis.

Quanto ao desenvolvimento de ensino no AVA, observa-se um esforço da parte dos professores em seguir o modelo proposto por Salmon (2005), com o cumprimento das etapas de motivação, socialização, troca de informações, construção coletiva de conhecimentos e *feedback*. Entre os estágios propostos por Salmon, o que se mostra menos alcançado é o *feedback*, que não tem sido realizado integralmente em todos os módulos estudados.

Para suprir possíveis dificuldades nas disciplinas de caráter prático, o corpo docente tem utilizado as mais variadas ferramentas como tutoriais, links de vídeo disponíveis na internet, vídeo aulas, além dos tradicionais textos impressos básicos e complementares, na construção do design instrucional. Ao observar os resultados destes módulos conforme as exposições dos trabalhos realizados durante os módulos, concluímos que este esforço tem-se mostrado

satisfatório no que diz respeito a compreensão das questões teóricas e técnicas próprias das disciplinas de laboratório. Até o presente momento não é possível comparar os dados referentes ao AVA entre as duas Instituições estudadas, pois o acesso ao AVA da UFRGS não foi liberado.

9 REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA E INFERÊNCIAS SOBRE NOVOS CAMINHOS A PERCORRER

Esta pesquisa buscou descrever a criação e a gestão dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, a partir do estudo dos casos da UFMA e da UFRGS, tratando-se de um estudo de casos múltiplos, analisados isoladamente, tendo como referencial a literatura sobre o assunto, as legislação brasileira e os documentos e projetos dos referidos cursos, contando ainda com a observação direta. Foi usada a síntese de casos cruzados, para fazer a comparação entre os cursos e analisar as informações à luz dos procedimentos constituídos no processo de pesquisa.

Nos cursos pesquisados observa-se um alinhamento com as questões presentes nas discussões sobre a educação pós-moderna, como o afrouxamento das fronteiras disciplinares, a inserção das TDICS nas práticas pedagógicas, a valorização da cultura local diante da globalização e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Também esses cursos estão sintonizados com o ensino de arte na contemporaneidade, tanto em sua concepção, quanto no apego a legislação vigente para a educação nacional.

Os conceitos de uma educação pós-moderna também são percebidos nas novas funções dos discentes e docentes, que progressivamente aprenderam a desempenhá-las. No caso dos professores cursistas, características como autonomia, proatividade e aprendizagem colaborativa demoraram a ser internalizadas, diante das décadas de experiências com ênfase na passividade dos estudantes. Além disso, os estudantes da UFMA precisaram ser incluídos no mundo digital, para posteriormente serem incluídos na cibercultura. Para os docentes também não foi fácil trabalhar em equipe, sobretudo para os formadores acostumados a cumprir seu papel sem interferências, mas em conformidade com as características da docência na EAD, precisaram dividir o trabalho com os tutores, e suas contribuições na forma de novas propostas na condução do processo ensino/aprendizagem.

Como os cursos estudados são projetos pilotos, possibilitarão a aquisição de experiência para os estudantes, por terem a oportunidade de fazer um curso de qualidade à distância; para os professores, por aprenderem a condução do processo de ensino aprendizagem nesta modalidade e para o

MEC por adquirir conhecimento que poderá ser aplicado em outros cursos ou edições futuras.

Ainda em decorrência de serem projetos piloto em suas Instituições, os cursos carecem de uma regulamentação interna específica para EAD, que contemple as especificidades desta modalidade de ensino. Observa-se que na ausência desta, os coordenadores tem recorrido a regulamentação dos cursos presenciais para resolver situações não previstas no projeto pedagógico. De um lado esta situação reforça a ideia de que todos são estudantes da mesma IES sem distinção de modalidade de ensino, por outro lado, nem sempre as regulamentações dos cursos presenciais se adéquam a realidade dos cursos da modalidade a distância.

A iniciativa de buscar algo novo sempre traz insegurança e expõe os envolvidos a cometerem erros e acertos, não sendo, entretanto, intuito desse trabalho criticar a gestão dos cursos, mas ressaltar a iniciativa e a disposição dos gestores de se embrenharem no desconhecido mundo do ensino da arte na cibercultura. Por esse motivo, toda experiência, independente de suas características negativas ou positivas pode ser aproveitada; as experiências negativas para não voltarem a acontecer nos cursos futuros, e as positivas para serem novamente aplicadas.

Como a implantação significativa dos cursos à distância nas universidades públicas remonta aos últimos dez anos, dispomos de material ainda incipiente tanto na teoria, quanto na prática, para afirmar o êxito de tais experiências. Portanto, os cursos atuais precisam espelhar-se nas experiências positivas para reproduzi-las e até aprimorá-las e descartar aquelas que se revelaram como sendo negativas.

Os dois cursos estudados têm seu foco na didática e na tomada de decisões em conjunto pelo corpo docente, razão pela qual o curso é bem avaliado pelos alunos, que se sentem amparados pela equipe, e a aprendizagem é muito valorizada. Parte do sucesso desses cursos está no número pequeno de polos, pois se houvesse número maior de alunos e de polos, o apoio poderia ser inviável, pela escassez de professores e dos recursos para custeá-los. Também, a dedicação e a disposição dos participantes em acertar, constitui-se um diferencial, pois não se aprende a aleatoriamente, vem da própria motivação da equipe. O planejamento é outro

diferencial, decisivo para o sucesso das ações escolhidas no curso.

Os cursos têm grande concentração de atividades presenciais, o que exige mais tempo dos professores e dos estudantes, porém os coordenadores dos cursos compreendem que o contato presencial ainda é insubstituível e necessário, a fim de alcançar a educação com qualidade, em especial por se tratar de cursos de Artes visuais, que prescindem de atividades práticas e da vivência em ambientes artísticos. Foi em função desse raciocínio que instituíram um número maior de encontros presenciais do que é exigido pela legislação para os cursos na modalidade à distância. Ressalta-se que este modelo seria inviável, se aplicada em curso com maior número de polos e de alunos. Portanto, a sua experiência pode ser reaplicada nas mesmas condições, ou seja, em no máximo cinco polos.

Compreendemos que esta pesquisa tem limitações uma vez que os cursos aqui estudados ainda estão em andamento, impedindo uma análise dos resultados finais. Ainda assim, isso não impede que as boas experiências sejam extraídas e divulgadas aos professores dos cursos que ainda estão sendo planejados.

A sugestão para trabalhos futuros sobre esse tema é uma avaliação dos resultados, sob o ponto de vista da formação dos estudantes, investigando a solidez dos conhecimentos construídos ao longo do curso através de um estudo comparado com os cursos presenciais, para verificar o nível de acertos e erros.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JR., C.F.; MARQUESI, S.C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO F.M; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação à Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2008.

ARCHER, M. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: MartinsFontes, 2001.

ARCOVERDE, R; CABRAL, A. L. T. Linguagem e navegabilidade: uma leitura crítica de três sites de ensino de língua portuguesa. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. Campinas: Mercado de letras, 2004.

ARETIO, L. G. **Aprendizaje móvil, m-learning**. Disponível em: <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2012.

_____. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNEP, 1994.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. **A arte educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **História da arte-educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BAUDRILLARD, J. **Tela total: Mito-Ironias da era do virtual e da imagem**. Porto Alegre: Sulinas, 1997.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BIANCHO, A. **Um aplicativo multimídia para o ensino da arte: Geometria**. 1997. 135 f. Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais). Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

BITENCOURT, R. L. **Formação de professores em nível de Graduação na modalidade EaD: o caso da pedagogia da UDESC**. Porto Alegre: 2008.

BRASIL. **Relatório Escassez de Professores para o Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2009.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em 02 mar. 2011.

_____. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislação/refead1.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2011.

_____. **Resolução CNE/CES Nº 1**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em 23 set. 2011.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/rces001_02.pdf>. Acesso em 27 set. 2011.

_____. **Resolução CNE/CP N.º 2**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/rces001_02.pdf>. Acesso em 29 set. 2011.

_____. **Parecer CNE/CES 583**. 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 30 set. 2011.

_____. **Lei nº 10.172**. 2001. Aprova o plano nacional de educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 13 set. 2011.

_____. **Lei 9.394**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 13 set. 2011.

CAMPELO, S. M. C. R.; GUIMARAES, L. M. B. (Org). **História da arte - educação I**. Brasília: LGE Editora, 2010.

_____. **História da arte-educação II**. Brasília: LGE Editora, 2010.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

CARVALHO, A. B. G. **A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais**. Tese. (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.

CARVALHO, D. P. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica**. Ciênc. educ. (Bauru), 1998, vol.5, nº 2, p.81-90.

COSTA, F. J. R. Das utopias à realidade: é possível uma didática para a formação inicial do professor de Artes visuais? In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **Abordagem Triangular no ensino das Artes e das culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia**: para uma geração consciente. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1987.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five traditions. Thousand Oaks: Sage Publication, 1987.

CUNHA, A. M. da C. **O ensino de arte a distância**: uma análise da formação continuada on line da Universidade de Brasília. Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais) . Universidade de Brasília. Departamento de Artes Visuais, Brasília, 2006.

DYENS, O. Arte na rede. In: DOMINGUES, Diana. (Org.). **A arte no século XXI**: a humanização das tecnologias. 4. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** 12 ed. Campinas: Papirus, 1991.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FEATHERSTONE, M. **O desmanche da cultura**: globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FOERSTE, G. M. S. **Arte Educação**: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa. 1996. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

Goiânia, 1996.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

FUKS, H.; LUCENA, C. J. P.; PIMENTEL, M. G. Avaliação da Participação em Conferências Textuais Assíncronas. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 10., 2004, Salvador. Disponível em: <http://www.seconclab.inf.pucrio.br/public/papers/2004WIE_Pimentel.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRISON, D. R. Three generation of technological innovations in distance education. **Distance Education**, v. 6, n. 2, 1985. p 235-241.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking in text based environment: computer conferencing in higher education. In: **The internet and higher education**, v. 2, n. 2, 2000.

GHIARDELLI J. R, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1990.

GIROUX, A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre; ARTMED, 1988.

GOMES, C. A. C. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GOMES, M. J. **Na senda das gerações na educação a distância**. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2008.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1975.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JAMESON, F. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática: 1997.

KEEGAN, D.J. Foundations of distance education. 2a.ed. Londres: Routledge, 1996, APUD NUNES, L. B. "Noções de educação a distância". In: **Revista Educação a Distância**. N.º. 4 e 5, Dez /93-Abr/94 Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, PP. 7-25.

KENSKI, V. Comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. **Pátio Revista pedagógica**, v. 6, n.24, nov2005/jan/2006.

LAMPERT, E. (Org.). **Pós-modernidade e conhecimento**: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, set/out/nov/dez 2004, p. 28.

LEMOS, A. **Agregações Eletrônicas ou Comunidades Virtuais?** Análise das listas Facom e Cibercultura. [S.l.], 2002. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/agregacao.htm>>. Acesso em: 8 fev. 2010.

_____. Ciber-cultura-remix. In: ARAÚJO, Denize Correa (org.). **Imagem (Ir) realidade: comunicação e cibermídia**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 52-65. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: Novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, v. 27. p. 201- 227. Campinas: 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8.ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LINS, R. M.; MOITA, M. H. V. **Interatividade na Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENESEP2006_TR540364.pdf>. Acesso em: 14 set. 2011.

LYOTARD, J. F. **A Condição Pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 2003.

LUCKESI, C. **Filosofia da educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Temas Básicos em Educação e Ensino, 1990.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

MACHADO, R. S. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs) **Abordagem triangular no ensino das Artes e das culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUESI, S. C. Interação, linguagem e transformação no ensino: língua portuguesa a distância. In: **Revista Unicsul**, São Paulo, vol. 1, 2001.

MILL, D. Sobre o Conceito de Polidocência ou Sobre a Natureza do Processo de Trabalho Pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M.R.G. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAES, R. de A., et al. História da educação a distância. In: MARTINS, O. B.; POLAK, Y. N. de S. **Formação em Educação a Distância – UniRede: fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação a distância**. Curitiba: UFP/MEC/SEED, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget 1991.

MOTA, R. A universidade aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2008.

O'REILLY, T. (2005) **What Is Web 2.0: Design patterns and business models for**

the next generation of software. Disponível em:
<http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>. Acesso em 27 dez 2011.

PEREIRA, G. dos S. C. Currículo e multiculturalismo: reflexões em torno da formação do(a) professor(a). **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**. Salvador, n. 16, jul./dez. 2001. p. 145-153.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. In: CAMPOS, Edson Nascimento et al. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, L. G. **Limites em Expansão**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PRIMO, A. F. T. A emergência das comunidades virtuais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 20., 1997, Santos. **Anais...** Santos: Intercom, 1997. Disponível em:<http://www.pesquisando.atraves-da.net/comunidades_virtuais.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2011.

_____. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. In: AULOUN, H. (Org). **Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RECUERO, R. da C. Comunidades Virtuais: uma abordagem teórica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO, 5., 2001, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2001. Disponível em:
 <<http://www.pontomidia.com.br/raquel/teorica.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

RIZZI, M. C. S. L. Reflexões sobre a abordagem triangular no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROMANI, L. A. S.; ROCHA, H. V. A complexa tarefa de educar a distância: uma reflexão sobre o processo educacional baseado na web. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, n.8, 2001. Comissão especial de informática da Sociedade Brasileira de Computação, p.71-81.

Salmon, G. **Moderating**: the key to teaching & learning on-line. 2. ed. London: Routledgefalmer, 2005.

SANGOI, T. L. Artes visuais e tecnologias digitais na formação continuada dos profissionais de ensino médio. 2006. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2006.

SANTANA, A. P. **Teatro e formação de professores**. São Luis: Edufma, 2000.

SCHRAMM, M. de L. K. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.). **Reflexões sobre o ensino das Artes**. Joinville: Ed. Univille, 2001. v. 1, p. 20-35. Disponível em: <<http://www.artenaescola.org.br>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

SILVA, M. A. Currículo para além da pós-modernidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/trabalhos/trabalho/GT12-2444-Int.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

TARDIF, M. **Os saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VALENTE, J. A. (Org) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

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

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.