

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IdA
Programa de Pós-Graduação em Arte**

**Arteduca: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte
em rede**

Sheila Maria Conde Rocha Campello

Brasília – 2013

Sheila Maria Conde Rocha Campello

**Arteduca: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte
em rede**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação do Instituto de Artes da
Universidade de Brasília, na linha de pesquisa
Arte e Tecnologia

Orientadora: Prof^a D^{ra} Suzete Venturelli

Brasília, 2013

Sheila Maria Conde Rocha Campello

Arteduca: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte em rede

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, linha de pesquisa Arte e Tecnologia como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Arte, sob orientação da Prof^ª. D^{ra}. Suzete Venturelli e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora.

Brasília, de setembro de 2013

Banca Examinadora

Diva Maria Albuquerque Maciel

Leda Maria de Barros Guimarães

Lisa Minari Hargreaves

Lúcio Teles

Suzete Venturelli

Aos meus pais, Josefa e Nestor, e ao meu marido, Zezo.

Pessoas boas de querer bem.

In memoriam

Aos meus filhos, Lara, Julia e Pedro, que me apoiaram
e cuidaram de mim, em todos os momentos.

Os agradecimentos são tantos que, para expressá-los, seriam necessárias muitas páginas de texto. Tenho certeza de que cada pessoa que me apoiou sabe o quanto sua contribuição foi importante, seja por meio de colaborações para a elaboração desta pesquisa, seja por interações que resultaram em acoplamentos estruturais que contribuíram para minha ontogenia. A cada uma dessas pessoas eu dedico meu carinhoso agradecimento.

Obrigada.

RESUMO

O termo Arteduca é um neologismo que resulta da junção dos termos arte e educação. A contribuição desta tese no campo da educação a distância em arte e tecnologia está na apresentação da proposta metodológica resultante do planejamento e oferta do curso de especialização Arteduca: arte, educação e tecnologias contemporâneas. Denominamos, no texto da tese, essa nova modalidade de ensino e aprendizagem como cibereducação em arte. Os fundamentos metodológicos recorrem à teoria autopoiética de Humberto Maturana e Francisco Varela; aos princípios da transdisciplinaridade; à teoria da complexidade, apresentada por Edgar Morin; à Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa e enriquecida por teorias estéticas aplicadas à interpretação da imagem; ao construcionismo aplicado ao uso pedagógico dos computadores; à etnografia aplicada aos projetos de ensino e aprendizagem, fundamentada em teóricos do campo da Antropologia Cultural e em experiências desenvolvidas em parceria com Leda Guimarães, no contexto do curso Arteduca e da Licenciatura em Artes Visuais, do Programa Pró-licenciatura. A tese é prática-teórica e apresenta resultados consistentes do trabalho iniciado em 2003.

Palavras-chave: Arteduca; cibereducação em arte; teoria autopoiética; Abordagem Triangular; transdisciplinaridade.

ABSTRACT

The term Arteduca is a neologism that results from the combination of the terms art and education. This thesis proposes a methodological approach to the Arteduca: Art, Education and Contemporary Technologies specialization course, that contributes to the improvement for the field of art and technology online education. We denominate, in the thesis text, this new modality of teaching and learning as cybereducation in art. The methodological foundation is based on Humberto Maturana and Francisco Varela's autopoietic theory; in the principles of the transdisciplinary approach; in the complexity theory, presented by Edgar Morin; in the Triangular Approach, systematized by Ana Mae Barbosa and enriched with aesthetic theories applied to the image interpretation; in the constructionism applied to the educational use of computers; as well as in the ethnography applied to teaching and learning projects, reasoned in theorists from the Cultural Anthropology field and in experiments

developed in partnership with Leda Guimarães, in the Arteduca course and in the degree in Visual Arts from the Pró-licenciatura program. This thesis is a result of the practical and theoretical research and presents consistent results of the work initiated in 2003.

Keywords: Arteduca; cybereducation in art; autopoietic theory; Triangular Approach; transdisciplinarity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
SEÇÃO 1 - O CONTEXTO DA PESQUISA	12
1.1 A identificação do problema de pesquisa	16
1.2 Antecedentes de uma jornada: a ontogenia da professora Sheila	18
1.3 Roteiro metodológico da pesquisa	39
SEÇÃO 2 - O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i>: NOVA ESTRUTURA TECNO-SOCIAL NA ERA DIGITAL	46
2.1 A identidade cultural na sociedade em rede	47
2.2 Espaço, tempo e linguagem na sociedade interconectada	51
2.3 A arte e a rede	59
2.4 Comunidades, mundos virtuais e jogos: possibilidades de aplicação no ensino da arte	62
2.5 Educação a distância no Brasil: políticas públicas e programas governamentais	70
SEÇÃO 3 – BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	74
3.1 Abordagens teórico-metodológicas aplicadas ao ensino da arte	74
3.1.1 A Abordagem Triangular	75
3.1.1.1 A triangulação que deu origem à proposta	77
3.1.1.2 As ações que fundamentam a Abordagem Triangular	79
3.1.2 Teorias estéticas: fundamentos para a leitura de obras de arte	82
3.1.3 Herbert Read e a Educação pela Arte	90
3.2 Abordagens teórico-metodológicas aplicadas aos projetos de ensino e aprendizagem na escola e à educação online	102
3.2.1 O pensamento transdisciplinar, a teoria da complexidade e a autopoiese	103
3.2.1.1 Da epistemologia tradicional à emergência da complexidade	104
3.2.1.2 “Resgatadores de esperança”: tomada de consciência pelo pensamento transdisciplinar	107
3.2.1.3 Pluri, multi inter e transdisciplinaridade: conceituações e distinções	112
3.2.1.4 Transdisciplinaridade e complexidade: a reforma do pensamento	115

3.2.1.5 Os diferentes níveis de Realidade na complexidade	119
3.2.1.6 O sujeito e o objeto na complexidade	122
3.2.1.7 Alguns princípios que caracterizam a transdisciplinaridade	123
3.2.1.8 A autopoiese	125
3.2.1.9 A docência transdisciplinar é possível?	129
3.2.1.10 A docência transdisciplinar na visão de um ser vivo chamado Rosinha	135
3.2.2 Projetos de aprendizagem em formações a distância	137
3.2.3 Projetos de aprendizagem baseados no construcionismo	140
3.2.3.1 O ciclo construcionista	143
3.2.4 Projetos de trabalho propostos por Fernando Hernández	146
SEÇÃO 4 – O ARTEDUCA: ANÁLISE CRÍTICA DA PROPOSTA	157
4.1 O Grupo Arteduca: um pouco de história e alguns números	157
4.2 O portal, o AVA e outros recursos do Grupo Arteduca na Internet	163
4.3 Cursos e projetos desenvolvidos pelo Grupo Arteduca	168
4.4 O curso Arteduca: arte, educação e tecnologias contemporâneas	173
4.4.1 A arquitetura educacional do curso	173
4.4.2 A abordagem teórico-metodológica	175
4.4.3 As estratégias de desenvolvimento do curso	178
4.4.4 As avaliações	181
4.4.5 A estrutura curricular do curso	185
4.4.5.1 Etapa 1: estudos preliminares e processo seletivo	186
4.4.5.2 Etapa 2: estudos específicos	191
4.4.5.3 Etapa 3: trabalho de conclusão de curso	232
4.4.5.4 Etapa presencial: encerramento do curso	242
4.4.6 A retomada do ciclo experiencial: reflexões baseadas nas vozes dos atores	264
4.4.6.1 A pesquisa realizada por Adriana Conde Rocha	265
4.4.6.2 Conversas no Facebook: retomada do ciclo experiencial	275
CONSIDERAÇÕES FINAIS	290
REFERÊNCIAS	296
ANEXOS	308

ARTEДУCA: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR PARA O ENSINO DA ARTE EM REDE

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva apresentar uma metodologia de ensino-aprendizagem para a educação a distância (EAD), contribuindo para o debate a respeito dessa modalidade de ensino, na relação entre arte, educação, comunicação e tecnologia.

O trabalho fundamenta-se em princípios da docência transdisciplinar, com ênfase no uso das tecnologias computacionais e comunicacionais¹, baseada no ensino da arte via rede Internet e na proposição de projetos de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidos na educação escolar.

Sem desconsiderar que qualquer abordagem metodológica, ao ser aplicada, deve ser planejada de acordo com as peculiaridades do contexto e do público envolvido, espero contribuir para o aprofundamento do debate sobre os conceitos, métodos e técnicas que envolvem as formações em arte oferecidas a distância.

Trata-se de uma pesquisa prática-teórica, fundamentada na análise das interações e dos resultados obtidos com a metodologia aplicada ao curso Arteduca³: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, enriquecida com uma pesquisa a respeito de abordagens teórico-metodológicas que possam ser aplicadas ao ensino da arte a distância, visando buscar possibilidades de aprimoramento.

O Arteduca é um curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido desde 2004 pelo Programa de Pós-graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB), por meio do Grupo Arteduca, que dispõe de um portal em www.arteduca.unb.br.

Para que se compreenda bem os propósitos desta pesquisa, é necessário conhecer, inicialmente, o contexto em que foi criado o referido curso.

O Grupo Arteduca, vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Arte Computacional (MidiaLab), do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, emergiu do trabalho do Grupo de Apoio a Projetos em Educação a Distância (GAPEDIA), criado com o objetivo de

¹ Termo utilizado por Mario Costa, na obra *O Sublime tecnológico*, publicada pela editora Experimento, em 1995.

³ Para simplificar a narrativa, optei por abreviar o título do curso Arteduca: arte, educação e tecnologias contemporâneas, utilizando apenas o termo “Arteduca”, neologismo derivado da junção dos termos arte e educação. Omiti, ao longo do texto, o restante do título.

implantar a educação a distância no IdA, tendo a missão de prestar apoio aos professores interessados no planejamento e na oferta de cursos e disciplinas, por meio dessa modalidade de ensino.

A primeira iniciativa do GAPEDIA consistiu na proposição desse curso, cujo projeto foi desenvolvido como resultado da pesquisa de mestrado que desenvolvi⁴. entre 1999 e 2001, também sob orientação de Suzete Venturelli⁵.

A abordagem metodológica aplicada ao curso, aprimorada ao longo das seis edições já oferecidas⁶, foi concebida com o objetivo de fornecer subsídios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que possa contribuir para o surgimento de uma postura interdisciplinar nas escolas, baseada na proposição de projetos de ensino e aprendizagem⁷ que envolvessem a arte.

Os estudos a distância realizados no curso apoiavam-se em uma metodologia fundamentada na **teoria autopoietica**, de Humberto Maturana e Francisco Varela, e no **contrucionismo**, proposto por Seymour Papert com base em uma síntese das teses de Paulo Freire, Jean Piaget, John Dewey e Lev Vigotsky. Os estudos relacionados com o ensino da arte apoiavam-se na **Abordagem Triangular** sistematizada por Ana Mae Barbosa, enriquecida com algumas propostas metodológicas para leitura de imagens.

Com o passar do tempo tornou-se necessário incorporar outras metodologias para realização dos estudos no ambiente virtual e, a cada edição do curso, novas abordagens foram sendo incorporadas, redefinindo não somente a metodologia a ela aplicada, como também o próprio programa do curso.

Como exemplo de aprofundamentos que se faziam necessários cito os seguintes estudos: (a) relacionados com a **teoria da complexidade**, que busca a compreensão do contexto no qual estamos imersos, (b) referentes ao **paradigma transdisciplinar**, que emerge no contexto da complexidade e busca elencar princípios para melhoria da qualidade de vida no planeta e, (c) relativos às abordagens teóricas aplicadas à análise crítica no campo da arte, fundamentadas em **teorias estéticas** direcionadas à ação de leitura/interpretação de imagens, necessárias à aplicação da Abordagem Triangular.

⁴ Optei pela narrativa na primeira pessoa por considerá-la coerente com as abordagens metodológicas aplicadas a esta pesquisa, que destacam a relevância de as minhas experiências prévias.

⁵ Disponível em http://www.arteduca.unb.br/biblioteca/dissertacao_proposta_arteduca.pdf/view - acesso em 8/6/2013.

⁶ A sétima edição encontra-se em andamento e deverá ser finalizada em julho de 2014.

⁷ Existem diferentes terminologias para designar os projetos de ensino e aprendizagem. Alguns teóricos referem-se a eles como projetos de ensino, projetos de investigação científica, ou como projetos de trabalho, caso de Fernando Hernández. Optei pelo termo projetos de ensino e aprendizagem.

Tais alterações foram importantes não somente para a definição dos estudos realizados ao longo desta pesquisa, como também trouxeram resultados práticos por terem sido incorporadas à proposta da sexta edição do curso. De maneira coerente com o *continuum experiencial*⁸, que deve estar presente em propostas educacionais construcionistas como a nossa, tais estudos apontam para novas possibilidades que poderão ser incorporadas à sétima edição, iniciada em meados de 2013.

Os estudos realizados ao longo desta pesquisa fundamentam-se basicamente em abordagens relacionadas com a metodologia aplicada ao Arteduca. Mantive, entretanto, a referência a algumas teorias estudadas e ainda não incorporadas, por considerar que o resultado que apresento ao final deste trabalho se refere a um recorte de um processo que está em andamento e não se esgota com o término desta etapa.

Finalizando esta introdução apresento a estrutura deste trabalho:

- A primeira seção, intitulada **O contexto da pesquisa** é subdividida em três partes: a primeira refere-se à uma etapa preliminar, na qual é apresentado o objeto da pesquisa; a segunda apresenta uma narrativa contendo os antecedentes da minha jornada de estudos, que culminaram na proposta desta pesquisa; a terceira apresenta o roteiro de estudos seguido para viabilizá-la
- A segunda seção, intitulada **O contexto da educação *online*: nova estrutura tecno-social na era digital** traz o resultado de estudos sobre contexto para o qual esta pesquisa foi desenvolvida, destacando-se o papel das tecnologias digitais na definição da identidade cultural que emerge na sociedade interconectada pela rede Internet, correspondente ao público das formações oferecidas a distância.
- Na terceira seção, **Bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa**, foram apresentados os fundamentos teóricos da pesquisa, considerando abordagens relacionadas com a metodologia aplicada ao Arteduca, relacionando-as com três dimensões de estudos: (a) no campo do ensino da arte; (b) no campo das teorias aplicadas à proposição projetos de ensino e aprendizagem na educação escolar e (c) no campo educação *online*. Tais estudos visaram elencar diretrizes epistemológicas, metodológicas e técnicas para a educação estética no contexto escolar.

Tendo em vista que os resultados dos estudos no campo da educação *online* e dos projetos de ensino e aprendizagem demonstraram que suas bases epistemológicas e

⁸ Conceito apresentado por John Dewey, detalhado na seção relativa à análise crítica da proposta do Arteduca.

metodológicas podem ser encontradas no mesmo recorte teórico, optei por reuni-las no mesmo tópico. Desta forma, esta seção foi estruturada em dois tópicos intitulados: Abordagens teórico-metodológicas aplicadas ao ensino da arte e Abordagens teórico-metodológicas aplicadas aos projetos de ensino e aprendizagem na escola e à educação online.

- A quarta seção, intitulada **O Arteduca: análise crítica da proposta**, é dedicada às propostas do Grupo Arteduca, detendo-se no curso Arteduca, objeto de análise por meio da observação das interações e de resultados obtidos nas diversas edições.
- Nas considerações finais apresento minhas conclusões a respeito da proposta, denominada **Arteduca: uma proposta de docência transdisciplinar para o ensino da arte em rede**, para a cibereducação em Arte, apontando para possíveis desdobramentos resultantes da continuidade de estudos.

SEÇÃO 1 - O CONTEXTO DA PESQUISA

Ao longo da pesquisa realizada no mestrado⁹, foi possível perceber que o cenário em que foi proposta a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) desencadeou algumas alterações no contexto escolar, causando uma salutar inquietação que levou parte dos professores a buscar conhecimentos teóricos, visando fundamentar suas práticas pedagógicas.

Nas academias discutia-se, então, o conceito de pós-modernidade, ou supermodernidade, como preferiam alguns, ou ainda, modernidade tardia, modernidade líquida, trans-humano, ou pós-humano, como preferiam outros. Na sociedade, os reflexos desse novo paradigma, independente da denominação que lhe fosse atribuída, eram percebidos inclusive nas políticas públicas educacionais praticadas. Nas academias emergia um debate a respeito de novas formas de pensar o conhecimento, baseado em propostas transdisciplinares e na complexidade¹⁰. Nesse contexto foi gestada uma legislação impregnada pelas necessidades da sociedade do conhecimento, na qual as tecnologias computacionais e comunicacionais e uma nova cultura audiovisual se faziam presentes de forma imperativa. Nesse contexto foi elaborado o planejamento do curso Arteduca.

Ao mencionar a LDB, Darcy Ribeiro, seu principal proponente e defensor, destacava seu caráter flexibilizador, o qual, segundo ele, dependendo do contexto, possibilitava interpretações e aplicações diferenciadas que poderiam promover alterações no cenário educacional brasileiro, de forma gradual. Tal caráter flexibilizador torna decisiva a atuação dos professores, que devem, ao interpretá-la, buscar encontrar um eixo para definição das abordagens teóricas que fundamentam suas práticas. Para que possamos fazer emergir um dos principais objetivos destacados por Darcy Ribeiro: o de “transfigurar a sociedade a serviço da coletividade”, devemos buscar formar uma massa crítica capaz de protagonizar ações que tirem o máximo proveito desse caráter flexibilizados, extraíndo de uma lei que possui lacunas importantes, as melhores possibilidades para configurar o cenário educacional que almejamos para essa sociedade. Considerando que essa sociedade encontra-se imersa num universo em que a cultura audiovisual está sendo disseminada, as formações *online* se destacam como importantes possibilidades para viabilizar essa configuração esperada.

Nesse novo contexto, os conceitos de “global” e “local” se aproximam. Essa aproximação se impôs tornando possível, a um só tempo, interconectar culturas diferentes e

⁹ CAMPELLO, S. M. C. R. *Educação em Arte: uma proposta de formação continuada de professores de artes visuais por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação*, dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Arte - IdA/UnB: Brasília, 2001.

¹⁰ Temas abordados na primeira seção deste trabalho.

apontar a existência dessa diversidade, demonstrando a necessidade de preservá-la. É nesse contexto que estão imersas nossas escolas e dele emergem as políticas educacionais. Nele foi delineado o perfil da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e de seus programas para uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nele foram gestadas as políticas para a implantação da educação a distância no Brasil. Apesar de ainda incipientes, se considerarmos o vasto campo representado pelas redes educacionais do país, não há como negar que novas posturas surgiram na Educação Básica, como resultado dessas iniciativas. Compreendendo que, concretamente, ainda resta muito a ser explorado, em termos pedagógicos, o Arteduca foi planejado considerando esse novo contexto de aproximação entre o “global” e o “local” e o potencial representado pela existência dessas novas posturas por parte da comunidade que envolve nossas escolas.

Passados dez anos do término dos meus estudos no mestrado e nove anos desde que me afastei da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para atuar no ensino superior, no IdA/UnB, retornei à rede pública e encontrei o Núcleo de Tecnologia Educacional Brasília, onde trabalhava, apresentando algumas novidades - novo nome, funcionando em outro local, por ter sido inserido em um novo setor na estrutura da SEDF¹¹, e com sua área de abrangência reduzida, em decorrência da criação de novas unidades. Se em 2002 o NTE Brasília atendia escolas do Núcleo Bandeirante, Guará, Plano Piloto e Cruzeiro, a versão atual, denominada NTE Plano Piloto e Cruzeiro, acompanha apenas as escolas dessas duas regiões e se deslocou do espaço da antiga Gerência de Multimídia para o espaço da Gerência de Regional de Educação Básica Plano Piloto e Cruzeiro – a GREB/Plano Piloto e Cruzeiro.

Além dessas alterações, nesse retorno, ocorrido no final de 2011, foi possível perceber ter havido uma perda de qualidade no trabalho desenvolvido. O processo de formação continuada de professores para uso pedagógico das TIC, em andamento no final dos anos noventa, havia sido interrompido, dando lugar a novas formações, planejadas e oferecidas sem o entusiasmo dos idos de noventa. As condições de seu laboratório de informática haviam se tornado extremamente precárias, resultando na desativação de seus equipamentos, no cancelamento de cursos e, fato que consideramos mais grave: o trabalho iniciado para a formação de uma rede de aprendizagem, representada pelo envolvimento dos professores responsáveis pelos Laboratórios de Informática (LabInfo) nas escolas, denominados

¹¹ Os NTE na SEDF, atualmente, apresentam uma situação bastante ambígua, pois, apesar de estarem diretamente subordinados à Subsecretaria de Educação Básica, por meio das Gerências Regionais de Ensino, possuem vínculo, também, com a Subsecretaria de Modernidade e Tecnologia.

Coordenadores dos Laboratórios de Informática, havia sido dizimado. Em resumo: o NTE havia passado a desempenhar um papel meramente técnico, limitando-se a prestar suporte para manutenção dos equipamentos, quando solicitado pelas escolas, e o fazia de forma descoordenada e pouco eficaz, por estarem desvinculados dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos.

Se naquela época os professores que atuavam nos NTE e nos Laboratórios de Informática das escolas ostentavam orgulhosamente seus títulos de Professores Multiplicadores e Coordenadores dos LabInfo, respectivamente, atualmente tal orgulho se perdeu, juntamente com as antigas funções exercidas.

Não seria correto responsabilizar a equipe que agora atua nesses núcleos pelos retrocessos percebidos, pois, diante da situação adversa que lhes foi apresentada, pouco poderia ser feito. Seria necessário um estudo mais detalhado para determinar em que ponto deixou de existir aquele pulsar de entusiasmo, percebido nas formações oferecidas pelo Programa de Informática na Educação - ProInfo e que começava a se refletir timidamente nas escolas, na última década do século 20 e comezinho do 21.

Rebatizado como ProInfo Integrado¹², o programa reformatou alguns cursos e os disponibiliza para que as Secretarias de Educação, parceiras da proposta, os ofereça aos seus professores. Apesar de manter propostas de formações com conteúdos significativos e de oferecer material didático interessante, percebe-se, no andamento dos cursos oferecidos no DF e na fala de alguns professores participantes dos encontros de coordenadores, a falta da motivação percebida na versão anterior do Programa.

Sem medo de errar, creio que é possível afirmar que a descontinuidade das ações, em decorrência de mudanças no cenário político, representaram um papel preponderante nessa queda de qualidade. Se na esfera federal esse pulsar perdeu o fôlego ao ponto de determinar a extinção da SEED e a distribuição de seus programas entre diversos setores da estrutura do MEC, nas redes estaduais e municipais poderá ter ocorrido o mesmo que houve no Distrito Federal, onde foi extinta a função do Coordenador do Laboratório de Informática, esperando-se que os próprios professores regentes das turmas pudessem se apropriar de suas funções, passando a utilizar os equipamentos disponíveis nos laboratórios em suas práticas pedagógicas rotineiras.

¹² Sobre o ProInfo Integrado ver:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156

Percebe-se, nas ações implementadas pelo MEC, uma preocupação em prover as escolas de equipamentos, como foi feito por meio do projeto-piloto Um Computador por Aluno (UCA).

Implementado em etapas, o projeto foi criado entre 2008, propondo a aquisição de computadores portáteis para estudantes da rede pública¹³. Percebe-se, ainda, no cenário nacional, que, apoiadas na educação a distância, as políticas públicas voltaram-se para a educação superior e deixaram em segundo plano os projetos para uso das tecnologias nas escolas¹⁴. Novos professores estão sendo formados utilizando-se da educação via rede Internet. Pólos dos programas Universidade Aberta do Brasil e Pró-licenciatura são criados Brasil afora, interiorizando a educação superior. Mas, as escolas, em sua maioria, continuam apartadas desse novo modelo de sociedade e ignorando o fato de seus alunos estarem mergulhados no universo das redes sociais, utilizando computadores e celulares para se comunicar com o mundo.

Seguindo essa tendência, perdeu-se, nas escolas do Distrito Federal, o impulso inicial que movia experiências de formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias computacionais, resultando na extinção da figura dos coordenadores dos laboratórios de informática, deslocados para salas de aulas, para atender às necessidades da grade curricular. Perdeu-se, então, na busca de uma solução imediata para a carência de professores nas redes públicas, um importante elemento que poderia impulsionar a implementação, nas escolas, de propostas que poderiam alavancar a entrada das escolas no paradigma transdisciplinar.

Para quem ficou fora durante nove anos foi possível perceber que houve, no mínimo, uma estagnação, senão um retrocesso. Os laboratórios de informática, antes subutilizados, passaram a ser, em muitos casos, relegados ao esquecimento, ou mesmo desativados, dando lugar a novas salas de aula para acolher novos alunos. Ao invés de investir na educação, construindo novas escolas, optou-se por ocupar esses espaços, ignorando as possibilidades de melhoria da qualidade da educação básica que poderiam ser alcançadas por meio do uso das tecnologias digitais.

¹³ Posteriormente, no início de 2013, nova proposta de disponibilização de tecnologia para a educação foi feita, quando o Ministério optou por adquirir os direitos de uso de videoaulas de matemática, física, química e biologia, história e história da arte, ciências da computação e economia. Segundo o Portal do MEC, os vídeos, produzidos pelo norte americano Salman Khan, são “exercícios e uma árvore do conhecimento para estimular o estudante.” Paralelamente, foi anunciada a compra de 600 mil tablets para uso dos professores do ensino médio de escolas públicas federais, estaduais e municipais. Cabe-nos, agora, acompanhar os resultados desse empreendimento para a educação escolar.

¹⁴ Tema abordado de forma mais detalhada na Seção 1 deste trabalho.

Dessa forma não se obteve o esperado ganho que poderia ter resultado de propostas desenvolvidas com base nesse novo paradigma imposto pelo novo cenário contemporâneo às escolas, no qual deverá predominar o diálogo, o trabalho coletivo e colaborativo, a interação entre os sujeitos que compõem diferentes comunidades escolares, o intercâmbio de idéias e de experiências, presentes em propostas interdisciplinares. Não se implementou esse trabalho transdisciplinar - ou pelo menos interdisciplinar - e intercultural que poderia emergir da interação entre escolas, via rede Internet.

E quanto ao ensino da arte? Continua sendo desenvolvido em espaços físicos inadequados à produção artística, sem contar com os recursos necessários, com carga horária reduzida e comprimida em grades curriculares, organizadas desconsiderando-se a relevância da educação estética.

Diante desse quadro, pude concluir que restam sem resposta questões que emergiram em debates baseados em pesquisas de campo realizadas nas escolas pelos estudantes, em atividades propostas nos estudos de módulos/disciplinas dos cursos oferecidos por meio do Grupo Arteduca. Vejamos algumas delas:

- a) Seria viável implementar projetos transdisciplinares, relacionados com a arte, num contexto escolar no qual ainda impera a grade curricular em que disciplinas são ministradas de forma desconectada, onde os professores competem por espaço nessa grade, e onde algumas disciplinas são consideradas mais importantes do que outras e nas quais a formação integral do ser humano não é prioridade?
- b) Seria viável propor tais projetos num contexto em que o ensino da arte ainda tem sido relacionado a uma disciplina de segunda linha, ocupando um lugar muito pouco privilegiado no rol de prioridades da educação escolar?

Com base em tais reflexões foi identificado meu problema de pesquisa, apresentado a seguir.

1. 1 A identificação do problema de pesquisa

A constatação de que a escola não conseguiu acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, torna possível repetir uma questão que foi apresentada na minha pesquisa de mestrado (atualizando-a para abarcar a transdisciplinaridade) e sobre a qual assenta-se o **problema de pesquisa desta tese: como desenvolver propostas baseadas em um ideário da pós-modernidade, que valoriza o trabalho colaborativo realizado com base em propostas interdisciplinares/transdisciplinares, em um cenário ainda dominado pelas**

grades curriculares da modernidade, que separa o conhecimento em disciplinas estanques, ministradas por professores que pouco dialogam?

Esse questionamento tem sido apresentado aos estudantes do Arteduca, quando são iniciados os estudos com vistas à proposição dos projetos de ensino e aprendizagem que integram o trabalho de conclusão de curso.

Buscando encontrar essa resposta são desenvolvidos projetos por meio dos quais a arte deve dialogar com outras áreas de conhecimento e articular-se com as tecnologias contemporâneas, oferecendo condições para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares e interculturais, que contribuam para a superação das limitações que as grades curriculares e os muros das escolas impõem à educação escolar. Tendo em vista que esses projetos são elaborados colaborativamente, por pequenas equipes de estudantes que são professores oriundos de diversas áreas de conhecimento e de diferentes escolas e regiões do Brasil, é natural que resultem em projetos interdisciplinares e interculturais. A partir da última edição do curso, passamos a enfatizar a possibilidade de adoção de princípios transdisciplinares nos projetos desenvolvidos.

Propus-me, então, a analisar nossa própria abordagem metodológica e o contexto em que ela se insere, com o objetivo de extrair elementos que me permitam sistematizar uma abordagem que possa ser utilizada na formação de professores para uma docência transdisciplinar, com ênfase no uso das tecnologias computacionais e comunicacionais, fundamentada no ensino da arte em rede e na proposição de projetos de ensino e aprendizagem a serem implementados na educação escolar. Ao realizar esse trabalho pretendia compartilhar os resultados desta pesquisa, que poderá ser aplicada em outros contextos, por outros professores que poderão utilizá-la, apropriando-se do potencial pedagógico da educação a distância e adequando-a às suas próprias realidades, contribuindo dessa forma para a melhoria da qualidade da Educação Básica em nosso país.

Tais propósito delineiam os limites da pesquisa, que estão definidos pelos assuntos pertinentes aos seguintes temas: a educação básica escolar, a docência transdisciplinar, o ensino da arte e a educação a distância via rede Internet.

A questão central a ser respondida é a seguinte: **a docência transdisciplinar envolvendo o ensino da arte a distância no contexto atual é viável?** Para respondê-la, além de realizar estudos para conceituar o termo transdisciplinaridade, é necessário analisar muito bem o contexto na qual ela irá se inserir. Atualizando o questionamento que serviu de fio condutor de minha pesquisa de mestrado, realizada sob o enfoque interdisciplinar, busquei

agora refletir a respeito das possibilidades de desenvolver propostas transdisciplinares, em um cenário ainda dominado pelas grades curriculares da modernidade.

Tendo em mente essa questão central e com base nas experiências vivenciadas no Arteduca, iniciei o trabalho por meio da elaboração de um roteiro a ser seguido para realização da pesquisa, por meio do qual seria delineado o método e detalhada a estrutura deste trabalho. Esse roteiro foi revisitado diversas vezes, em um movimento recursivo e espiralado, à medida que a pesquisa ia sendo realizada.

Considerando a relevância das minhas experiências prévias para a proposição desse método, optei por apresentá-las preliminarmente. Esta decisão é coerente com o próprio método aplicado às proposições do Arteduca. Em determinado momento do curso nossos professores/estudantes são convidados a apresentar um relato das experiências mais significativas que os conduziram à proposição dos projetos de ensino e aprendizagem que irão compor seus trabalhos de conclusão de curso (TCC). Tais relatos devem integrar o processo reflexivo que os conduziu a determinado tema, ou proposta. Essa atividade, denominada *Relato dos antecedentes de uma jornada*, é proposta porque acreditamos que o ponto de partida para a aquisição do conhecimento está relacionado com nossas experiências de vida cotidiana, que conduzem nossas decisões, dando-lhes sentido.

É, portanto, no terreno fertilizado por tais reflexões que são semeadas as propostas para os projetos desenvolvidos nas escolas em que esses professores/estudantes atuam. Tais proposições encontram eco nas ideias de Ecleide Furlanetto (2003), citada por Rosamaria de Medeiros Arnt (2007, p. 42), a respeito da construção das matrizes pedagógicas dos professores, nas quais os “conteúdos do mundo interno encontram-se com conteúdos do mundo externo e são por eles fecundados, originando o novo”. Ao refletirmos a respeito das experiências vivenciadas, trazendo-as ao plano da consciência, relacionando-as com teorias estudadas, adquirimos maior capacidade de compreensão de seu significado e passamos do plano do senso comum para o plano da ciência.

Visando traçar minha própria matriz pedagógica, na busca do fio condutor desta pesquisa, iniciei um processo reflexivo para compor o relato dos antecedentes de minha própria jornada, até chegar ao ponto em que me encontrava no início deste trabalho e ao método proposto para realizá-lo. Esses passos são apresentados a seguir.

1.2 Antecedentes de uma jornada: a ontogenia da professora Sheila²⁴

O contato com a teoria autopoietica de Humberto Maturana e Francisco Varela (1995), a respeito da ontogenia dos seres vivos, me levou a refletir a respeito da minha própria ontogenia. Passei, então, a buscar em minhas lembranças o momento em que me dei conta da existência de uma professora de Artes Visuais na unidade autopoietica que sou.

Segundo Maturana (2001), cada ser vivo possui organização e estrutura próprias e se constitui em uma unidade autopoietica, um ser que tem a capacidade de se manter em contínua renovação de seus componentes. Essa estrutura pode ir se alterando, desde que não altere sua organização, que é necessária para manter viva a unidade autopoietica. As alterações pelas quais o ser vivo passa dependem de seu determinismo estrutural, mas podem ocorrer outros tipos de transformações nessa estrutura, decorrentes de suas interações com o meio. Tais interações provocam novos acoplamentos estruturais, que vão reconfigurando a estrutura desse ser ao longo de sua vida, sem alterar sua organização, pois qualquer alteração nessa organização provocaria sua morte.

É impossível definir quando a professora de Artes Visuais começou a se manifestar no ser vivo que sou, mas, é provável que seus primeiros indícios possam ser percebidos no prazer de lidar com as cores, despertado pelo contato com 72 lápis de cor acondicionados em uma embalagem coberta com imagens de aves multicoloridas rodeadas por uma vegetação tropical exuberante. A tampa dessa caixa, crivada de papagaios, araras e tucanos, ao ser levantada libertava um suporte que se abria em ziguezague e deixava à mostra aquelas coisas preciosas, apontadinhas com rigor e delicadeza. Essas pontas afiadas e multicoloridas, que brotavam do topo da minha “Johann Faber”, eram o bastante para encher dias inteiros da mais pura alegria.

Eu, que já era louca por gibis, a partir dali me apaixonei definitivamente pelas cores que passei a imprimir em suas páginas. Deu-se, então, o casamento perfeito: as revistinhas em preto e branco e os lápis de cor Johann Faber.

Esse casamento resultou em algumas alterações em minha estrutura de ser vivo e, também, na minha primeira “experiência artística profissional”, vivenciada aos sete ou oito anos, quando meu irmão conseguiu vender, numa banca improvisada no muro da nossa casa, alguns gibis coloridos por mim, valorizados, segundo uma cliente mais generosa, pelo meu trabalho.

²⁴ Os conceitos relacionados com a teoria autopoietica mencionados neste relato, relevantes para a compreensão da metodologia aplicada ao curso Arteduca, foram detalhados na segunda seção.

Nessa mesma época eu me apaixonei pelas aquarelas que meu pai fazia, ao colorir as plantas arquitetônicas que elaborava. Ele era um engenheiro ferroviário que se deleitava resolvendo equações matemáticas e colorindo, com capricho de aquarelista, as fachadas das edificações que projetava. E eu me deliciava com o resultado das cores transparentes que ele imprimia sobre o papel vegetal, também transparente. Pensei, então, que eu seria como ele quando me tornasse adulta. Segui com aquela idéia na cabeça durante toda a infância e adolescência.

Muitos anos depois, após me graduar em Arquitetura e começar a trabalhar na área, me dei conta de que o meu encantamento não era pela Arquitetura em si, mas pelo colorido que via nos trabalhos de meu pai.

Nessa mesma época ocorreu uma significativa alteração na minha estrutura, como resultado da incorporação de novas unidades autopoiéticas ao meio em que eu me encontrava imersa. Me vi, então, transformada, de Sheila Maria Conde Rocha em Sheila Maria Conde Rocha Campello, esposa do ser vivo Zezo.

Tempos depois me tornei mãe de dois novos seres vivos – Pedro e Julia. À reboque veio outra grande mudança em nosso meio. Saímos do Rio de Janeiro e passamos a morar em Brasília, onde acolhemos mais um ser vivo em nossas vidas, a Lara.

Em Brasília tive oportunidade de voltar à Universidade para cursar Educação Artística. Iniciei esses estudos com o objetivo de me tornar bacharel em Artes Plásticas, mas, no terceiro ano do curso fiz outra descoberta: eu jamais conseguiria retirar dos materiais o mesmo resultado delicado que via nas fachadas do meu pai. Percebi, também, que já não era tão simples encontrar a satisfação que eu obtinha com o colorido dos gibis da minha infância. Os resultados conseguidos nos ateliês não me agradavam. Concluí, então, que eu não conseguiria me satisfazer como artista.

Felizmente, novas possibilidades de reorganização da minha estrutura surgiram e descobri, ao cursar algumas disciplinas que envolviam a didática, que eu tinha grandes chances de me tornar uma boa professora de Artes Visuais. Essa descoberta resultou na minha transferência do Bacharelado para a Licenciatura em Artes Plásticas. Finalmente comecei a trilhar um caminho que me satisfazia e identifiquei novas manifestações da professora em mim.

Antes mesmo de finalizar os estudos na Licenciatura, fui aprovada num concurso para atuar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e passei a lecionar a disciplina Educação Artística na rede pública de ensino. Essa nova condição docente me

proporcionou outros acoplamentos estruturais que alteraram definitivamente e rota da minha vida, transformando-me, definitivamente, na professora de Artes Visuais Sheila Campello.

Naquela época eu me sentia segura, ministrando minhas aulas baseadas no desenho de observação, na experimentação de materiais expressivos e em breves passeios pela História e Teoria da Arte. Concentrava meu entusiasmo em um trabalho interdisciplinar, atuando em parceria com as professoras: Scheila Scherrer, de Biologia; Yacy Maia Saraiva, de Literatura, e, Erenice Ricarte Peters, responsável pela Biblioteca da escola.

Contando com nossos alunos mais motivados, criamos a Confraria dos Jovens Bibliófilos do Paranoá, que funcionava em uma oficina de participação livre, no turno inverso ao das aulas. Nessa oficina passamos a confeccionar livros, contendo textos e ilustrações sobre assuntos estudados: citologia, poesia e os elementos da linguagem visual. Por meio dessas oficinas iniciamos nossas primeiras reflexões a respeito da interdisciplinaridade e percebemos que poderiam ser obtidos bons resultados fora da grade curricular tradicional que vigorava na escola.

Seguíamos tranquilas com nossas oficinas, até que um acontecimento provocou um desequilíbrio semelhante aos que são descritos na teoria de Jean Piaget, e que nos motivam a buscar novas aprendizagens. Repentinamente percebemos que havia muito conhecimento a ser adquirido para que déssemos conta das necessidades de aprendizagem dos nossos estudantes. Esse desequilíbrio gerou a necessidade de novas alterações em minha unidade autopoietica. Eu precisava aprender mais para reencontrar o equilíbrio necessários.

A teoria piagetiana, segundo Azenha (2000), considera que a relação dos seres vivos com o ambiente se processa com base em um sistema constituído de estruturas em que fenômenos psicológicos e biológicos se interrelacionam com diferentes possibilidades de equilíbrio, baseados em dois mecanismos fundamentais: a organização e a adaptação, que constituem as invariantes funcionais de todo ser vivo. O desenvolvimento desses seres, segundo Piaget, é definido como um contínuo processo de equilibração e não pela soma de aprendizagens pontuais. Dessa maneira, ao perceber o desequilíbrio, ou conflito cognitivo, buscamos a necessária aprendizagem para solucionar o conflito, num processo de assimilação e acomodação. Essa aprendizagem se completa com a adaptação, quando esse desequilíbrio for solucionado. A **assimilação** se daria no momento em que o sujeito interpreta a informação que provém do meio, em função de seus esquemas ou estruturas de conhecimento disponíveis. A **acomodação** consistiria na complementação do processo e supõe uma modificação nos esquemas prévios em função da informação.

O acontecimento que desencadeou esse desequilíbrio foi a criação, pela UnB, do Programa de Avaliação Seriada (PAS), modalidade de avaliação para ingresso em seus cursos que deveria ser aplicada em metade das vagas até então destinadas ao vestibular tradicional.

A grande novidade dessa “invenção”, que mexeu com as estruturas da maioria dos professores de Artes que atuavam no Ensino Médio, foi a inclusão de conteúdos referentes à nossa área de atuação no programa das provas. Não foi diferente comigo. Me senti totalmente desequilibrada, no sentido piagetiano do termo.

O alvoroço foi geral! No momento em que foi instituído o PAS, deu-se o conflito cognitivo e surgiu a necessidade, urgente, de buscar meios para proceder à necessária adaptação. Se nem nós, professores, nos sentíamos seguros em relação aos conteúdos que deveríamos ensinar, como poderíamos preparar os estudantes para realizar as provas que seriam aplicadas ao final das três séries que compunham o Ensino Médio? O que deveríamos fazer para superar essa dificuldade? A resposta deveria ser encontrada na busca de novos acoplamentos estruturais, novos meios de desencadear o processo de assimilação e acomodação, até que nossas estruturas se reorganizassem e assimilassem o conhecimento necessário para dar conta de nossa missão docente, preparando-nos para esse novo cenário.

Piaget, Maturana e Varela estavam certos: o desequilíbrio ocorrido nos empurrou para a busca da necessária acomodação, desencadeando a necessidade de transformação da estrutura de nossa unidade autopoietica para que pudéssemos cumprir, devidamente, nossa função.

O alvoroço causado no contexto da Educação Básica no Distrito Federal, como consequência do PAS, fez com que a UnB decidisse criar Comitês para realizar pesquisas, visando propor um programa a ser aplicado nessas avaliações de modo a promover maior integração entre a universidade e as escolas. O Comitê seria formado por professores da UnB e de escolas públicas e privadas do Distrito Federal. Solicitei ingresso, passei a integrar o primeiro Comitê de Artes, instituído pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE). Participei ativamente da elaboração do primeiro programa e de sua revisão, procedida após os três primeiros anos.

Essa necessidade de buscar conhecimentos para o exercício da função docente demonstrou que existia uma enorme carência de recursos didáticos voltados para o ensino da Arte. Busquei aprofundar estudos no mestrado, visando fundamentar a proposição de recursos didáticos a serem utilizados por professores do Ensino Médio, baseados nas pesquisas que realizávamos junto ao Comitê do PAS. Procurei orientação no Programa de Pós-graduação

em Arte da UnB e contei com o apoio de Suzete Venturelli, que havia sido minha professora na graduação em Educação Artística, na disciplina Introdução aos Multimeios.

Esse encontro marcou definitivamente meu percurso no ensino da Arte. Após ouvir minha proposta, ela sugeriu a alteração do tipo de mídia a ser utilizada no projeto. Ao invés de realizar uma pesquisa visando fundamentar a criação de material didático impresso, que teria como produto final uma coleção proposta para fundamentar o trabalho dos professores de Artes Visuais do Ensino Médio, direcionaríamos a pesquisa para a proposição de um instrumento didático em hipermídia, um portal a ser disponibilizado na Internet, considerando as pesquisas realizadas junto ao Comitê do PAS e apresentando conteúdos relacionados com o programa por ele proposto. Esse material ficaria disponível na Internet e poderia ser utilizado por professores e estudantes do Ensino Médio, visando suprir as carências percebidas nesse contexto.

Após aceitar esse desafio me vi envolvida em novas demandas de aprendizagem, decorrentes das dificuldades técnicas para construir o hipermídia proposto. Apesar de contar com o apoio de integrantes do Laboratório de Pesquisa em Arte e Realidade Virtual²⁶, eu não me sentia segura para desenvolver o projeto, pois meus conhecimentos na área eram tão reduzidos que eu mal sabia como utilizar um navegador para acessar a Internet. Como eu poderia planejar e criação de um site?

Buscando adquirir conhecimentos e encontrar mais apoio na própria rede pública, apresentei minha proposta de pesquisa de mestrado ao setor vinculado à tecnologia na educação da SEDF, solicitei transferência para a Gerência de Multimídia e fui atendida, passando a atuar no Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE/Brasília.

Esse foi outro passo acertado para consolidar a nova rota que eu decidira seguir, pois os estudos paralelos, realizados para atender às demandas do NTE, representaram possibilidades de atuação em uma nova modalidade de ensino muito interessante para quem pensava em utilizar a tecnologia computacional e comunicacional em projetos voltados para a educação: a educação a distância.

Tais estudos foram realizados em formações promovidas pelo Programa de Informática na Educação (ProInfo)²⁷, da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da

²⁶ Espaço de arte e pesquisa. Foi criado em 1986, no IdA/UnB, com o nome de Laboratório de Imagem e Som. Em 2000 passou a ser denominado Laboratório de Pesquisa em Arte e realidade Virtual e, atualmente, em função da abrangência das pesquisas realizadas, intitula-se de MídiaLab Laboratório de Pesquisa em Arte computacional

²⁷ Sobre o ProInfo, ver o tópico referente às abordagens teórico-metodológicas relativas à educação pela rede Internet, nesta mesma seção.

Educação (SEED/MEC), com o objetivo de capacitar os professores multiplicadores²⁸ que atuavam nos NTE, para o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Eu, que pouco sabia a respeito do uso de computadores, em pouco tempo me vi completamente envolvida com o uso de tais ferramentas, ao ponto de não mais cogitar atuar de alguma forma que não envolvesse esses recursos tecnológicos. Essa foi, sem dúvida alguma, uma grande transformação em minha estrutura autopoiética.

Entre os professores que atuavam nessas formações, considero importante destacar dois nomes que marcaram minha trajetória: Maria Elisabeth Bianconcini Almeida²⁹ e Maria Cândida Moraes³⁰. Graças à leitura da obra *Informática e formação de professores*, de autoria da primeira, tive contato com o construcionismo, abordagem fundamentada em uma adaptação do método proposto por Seymour Papert para a resolução de problemas no campo da aplicação das tecnologias computacionais na educação.

Fundamentando-se em teses de John Dewey, Jean Piaget, Lev Vigotsky e Paulo Freire, Papert desenvolveu seu método que foi utilizado para a proposição de metodologias aplicadas às formações para uso das TIC na educação, como também à proposição de projetos de aprendizagem no contexto escolar³¹.

À Maria Cândida Moraes devo meu interesse pelas teses de Humberto Maturana e Francisco Varela. Cito, de forma especial, alguns trabalhos apresentados por ela, tais como: os artigos *Teoria e Prática em Holomovimento* e *A Mediação sob o enfoque sistêmico*; a obra *Educar na Biologia do Amor*, além do texto apresentado em uma palestra intitulada *Tecendo a rede, mas com que paradigmas?*, proferida no I Congresso Internacional de Telemática na Educação – VII Encontro Internacional do ProInfo³². O contato com o referencial teórico dessa autora despertou minha atenção e me conduziu à leitura das obras desses dois teóricos.

²⁸ Mesmo discordando do uso do termo “multiplicadores”, que poderia ser mais identificado com propostas instrucionistas, incoerentes com a metodologia construcionista que se praticava, ele foi utilizado nesta pesquisa, uma vez que esta era a denominação atribuída aos professores que atuavam nos NTE. Na ocasião, de forma irrefletida, nos orgulhávarnos muito de ostentá-lo.

²⁹ É professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenadora e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação, da Faculdade de Educação da PUC/SP.

³⁰ Maria Cândida Moraes possui mestrado em ciências pelo Instituto de Pesquisas Espaciais (1975) e doutorado em educação (currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Brasília e pesquisadora do grupo internacional consolidado de pesquisa GIAD da Universidade de Barcelona.

³¹ É importante esclarecer que os fundamentos do Construcionismo aplicado ao Arteduca baseiam-se na apropriação da síntese elaborada por Papert e que tem sido aplicada às formações a distância no campo da Informática na Educação. Seria necessário aprofundar estudos a respeito do Construcionismo aplicados a outros campos do conhecimento, como no da Psicologia ou da Pedagogia, para viabilizar uma análise comparativa de seus pressupostos. Tais pesquisas ficaram reservadas para estudos futuros.

³² Realizado em Fortaleza, no dia 24 de outubro de 2001.

Paralelamente, buscando definir a metodologia destinada a fundamentar o trabalho relacionado com as Artes Visuais, a ser apresentado no site, eu prosseguiu estudos a respeito das principais abordagens teórico-metodológicas aplicadas ao ensino e aprendizagem da arte, procurando identificar suas relações com as diversas tendências pedagógicas da educação escolar, a fim de verificar sua origem e melhor compreendê-las.

Com esse objetivo, realizei, também, uma pesquisa de campo nas escolas de Ensino Médio da rede pública do DF, que resultou na seguinte conclusão: o problema era ainda mais grave do que eu imaginara inicialmente, pois os professores não necessitavam somente de recursos didáticos para apoiá-los, como também careciam de conhecimentos a respeito das abordagens teóricas e metodológicas a serem utilizadas em suas práticas pedagógicas.

Concluí, então, que não bastaria instrumentalizar os professores com recursos pedagógicos adequados. Seria necessária a aquisição de conhecimentos a respeito das diferentes formas de utilizá-los. Torna-se, portanto, necessário promover sua formação a respeito das abordagens teórico-metodológicas voltadas para o exercício da docência, considerando seus contextos de trabalho e as necessidades de seus estudantes.

Enquanto eu refletia a respeito de tais problemas, buscando definir os objetivos e a metodologia a ser aplicada à construção do site, dava continuidade ao trabalho desenvolvido no NTE, detalhando o planejamento de um curso que visava promover a formação dos professores da rede pública para uso das TIC em suas práticas pedagógicas.

Comecei, então, a articular as idéias, pensando em envolver os professores de artes e os responsáveis pelos laboratórios de informática na proposta de construção do site, utilizando como estratégia de atuação a articulação em torno das três ações previstas na Abordagem Triangular – contextualização, leitura de imagens e produção artística (o “fazer” artístico). A educação em arte seria utilizada como elemento catalisador da interdisciplinaridade e promotor da sensibilização dos professores para o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação.

No momento em que minha atenção estava centrada nas abordagens teórico-metodológicas referentes à área das Artes Visuais, uma série de alterações no contexto em que a pesquisa se inseria desencadeou reflexões que me levaram a redefinir os objetivos e as estratégias aplicadas ao projeto. A proposta foi sendo redefinida aos poucos tornando possível identificar três momentos significativos para a definição dos resultados da pesquisa de mestrado.

A transição do primeiro para o segundo momento decorre de reflexões baseadas nos estudos relacionados com as teorias que me haviam sido apresentadas nas formações

patrocinadas pelo ProInfo. Com base nesses estudos, comecei a perceber que a proposta de disponibilizar recursos didáticos para fundamentar a ação pedagógica dos professores, ainda que bem intencionada, não preencheria as lacunas percebidas na pesquisa de campo empreendida. Concluí que seria necessário buscar meios de conseguir a adesão dos professores ao projeto, transformando-os em co-autores da proposta e não em meros consumidores de conteúdos produzidos por terceiros.

Aos poucos, como consequência natural dos estudos e desse processo reflexivo, nossa atenção foi se voltando para a proposta de criação de um curso direcionado à formação de professores e fui deixando de lado a idéia de criação do portal. Quando me dei conta, contando com apoio irrestrito de minha orientadora, já estava subvertendo a proposta e mergulhando no terceiro momento, que culminou com a transformação do hipermídia num projeto de aprendizagem co-construtivista, baseado na oferta de um curso planejado com o objetivo de buscar uma “trilha” epistemológica que pudesse ser percorrida juntamente com grupos de professores, buscando, com eles, agregar conhecimentos relacionados ao ensino da arte e à utilização das tecnologias computacionais e comunicacionais na educação.

Se considerarmos o *continuum experiencial* formulado por John Dewey para o processo de aprendizagem baseado em experiências que se sucedem, torna-se necessário esclarecer que não há como precisar quando ocorreram as transições entre esses três momentos, mas poderemos apontar algumas experiências que foram significativas para que o planejamento do curso ganhasse corpo e passasse a ser priorizado. Dentre elas podemos citar:

- a) a participação, juntamente com a equipe do NTE/Brasília, como estudante no Curso *Formación de Tutores em Línea para el Curso Calidad en la Educación Básica*³³, oferecido por meio de uma parceria do *Instituto de Estudios Avanzados para las Américas* (INEAM), a *Agência Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo* e a Organização dos Estados Americanos (OEA);
- b) minha posterior atuação como coordenadora e tutora na edição brasileira do Curso *Qualidade da Educação Básica*. Na oportunidade pude conviver com a professora Mónica Luque, coordenadora geral do projeto e tive contato mais direto com sua atuação baseada no conceito de matriz humanizante³⁴, que se fundamenta nas proposições dialógicas de Paulo Freire e que passou a fundamentar a mediação pedagógica em nossos cursos;
- c) os projetos e ações promovidas pelo ProInfo/SEED/MEC;

³³ http://www.educoas.org/Portal/ineam/flyers/brief_Calidad_Esp.aspx - acesso em 26/1/2013

³⁴ O detalhamento do conceito de matriz humanizante consta na seção referente ao Arteduca.

- d) o exercício da tutoria no curso TV na Escola e os Desafios de Hoje,³⁶ oferecido pela SEED/MEC e UniRede para formação de professores para uso dos recursos do Programa TV Escola, que também integrava os projetos do MEC para uso de tecnologias na educação;
- e) o planejamento e oferta dos cursos e oficinas do NTE, os quais serviram como um laboratório para a proposta do curso planejado no mestrado;
- f) o estudo dos textos de Maria de Fátima Guerra de Sousa para o Programa Formação de Formadores em Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido por meio de uma parceria entre o Serviço Social da Indústria (SESI), em parceria com a UnB e a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO);
- g) a rápida participação como monitora em uma das especializações patrocinadas pelo ProInfo, que me proporcionou alguns contatos interessantes com estudantes e monitores, que geraram parcerias futuras, na oferta de nossos cursos. Deve ser destacado o contato com as futuras tutoras do Arteduca - Márcia Rolim Pellissari e Teresa Kátia Alves de Albuquerque - e com a professora Rosamaria de Medeiros Arnt, em quem descobri afinidades baseadas em referenciais teóricos comuns e no estilo de atuação na mediação da aprendizagem dos estudantes ao longo do curso;
- h) o planejamento e a oferta do curso Diretrizes para o uso das TIC na Escola, planejado por mim e desenvolvido junto ao NTE com o objetivo de apoiar o uso pedagógico de recursos computacionais em seis escolas de ensino médio. Como estratégia para motivar a participação dos professores responsáveis pelos laboratórios de informática das escolas, foram propostas ações que visavam transformá-los em co-autores da proposta de elaboração de um conjunto de diretrizes de atuação de forma a explorar, ao máximo, o potencial dos recursos tecnológicos disponíveis. Ao longo do curso foram realizados estudos, reflexões e análises críticas das experiências desenvolvidas pelos participantes, em suas próprias escolas..

O trabalho desenvolvido neste último curso - construído com base no conhecimento acumulado nas experiências anteriores e baseado em uma abordagem metodológica

³⁶ O conteúdo do primeiro módulo do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje ainda pode ser acessado em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/modulo1_parte_a.pdf - acesso em 26/1/2013

fundamentada no construcionismo, na teoria autopoietica e na matriz humanizante³⁷ - demonstrou que este poderia ser um caminho muito interessante para o alcance dos objetivos pretendidos na pesquisa de mestrado. A proposta assumiu, a partir desse momento, um caráter bem mais abrangente e optamos por relacioná-la ao trabalho desenvolvido no NTE. O curso proposto integraria as ações a serem implementadas nas escolas da área de abrangência do NTE/Brasília, e seria oferecido a distância, por meio de parceria com o Instituto de Artes da UnB.

Para a definição da abordagem metodológica, destinada a fundamentar a formação planejada, foram realizados estudos a respeito das principais abordagens aplicadas ao ensino das Artes Visuais, que resultou em um relato histórico, com o objetivo de levantar quais seriam os pressupostos das principais abordagens metodológicas utilizadas no Brasil, procurando identificar suas relações com as diversas tendências pedagógicas da educação escolar, a fim de verificar sua origem e melhor compreendê-las. Este relato histórico baseou-se principalmente nas obras de Ana Mae Barbosa e da dupla Maria Rezende e Fusari e Maria Heloísa Ferraz.

Esse estudo, além de fundamentar a proposta teórico-metodológica, passou a integrar o próprio programa do curso, planejado com o objetivo de proporcionar oportunidades de aprendizagem aos professores/estudantes em relação às possibilidades de construção de suas próprias propostas teórico-metodológicas.

A abordagem teórico-metodológica aplicada ao curso deveria basear-se em uma adaptação, para o ambiente virtual, de uma proposta cujas bases conceituais poderão ser encontradas nos pressupostos da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, apoiada em diversas teorias voltadas para realização de leitura de imagens e em princípios sócio-interacionistas e construcionistas, definidos com base no princípio da equilíbrio da aprendizagem proposto por Jean Piaget, no *continuum experiencial* de John Dewey, no conceito de zona de desenvolvimento proximal definido por Lev Vygotsky, na proposta de educação dialógica de Paulo Freire e na teoria autopoietica de Humberto Maturana e Francisco Varela.³⁸

Tais abordagens passaram a fundamentar toda a trajetória seguida nas formações propostas pelo NTE/Brasília e para a concepção da pesquisa de mestrado, realizada com base em um sistema aberto, orientado para um processo que prevê a revisão constante dos objetivos inicialmente previstos.

³⁷ Sobre esse conceito ver a quarta seção, relativa à análise do curso Arteduca.

³⁸ O detalhamento da metodologia esta descrito na segunda seção deste trabalho.

Como resultado das pesquisas realizadas, do trabalho desenvolvido junto à equipe multidisciplinar e das experiências vivenciadas junto às escolas, fortaleceram-se minhas convicções acerca das possibilidades de implementação da docência interdisciplinar, fundamentada em propostas relacionadas com o ensino da arte. Esta passou a ser minha maior pretensão ao propor o Plano de Ação do NTE/Brasília, para o exercício docente de 2003. O curso desenvolvido na pesquisa de mestrado seria o carro-chefe desse plano.

Esse planejamento foi alterado quando, ao terminar o mestrado, aceitei convite feito por minha orientadora, Suzete Venturelli, então Diretora do IdA/UnB, e, por meio de um convênio firmado entre a SEDF e a UnB, passei a desenvolver um trabalho de implantação da educação a distância no IdA. Estávamos muito motivadas pelo desafio de ampliar, por meio da EAD, o conceito de aula, de espaço e de tempo, alcançando um público mais amplo e diferenciado e buscando estabelecer novas formas de aprendizagem. Criamos, então, o Grupo de Apoio a Projetos em Educação a Distância (GAPEDIA), que eu passei a coordenar.

Essa nova mudança, ocorrida em abril de 2003, provocou novas e significativas experiências que alteraram definitivamente minha estrutura autopoietica. A preparação para a docência no ensino superior me apresentou novos desafios que ampliaram minha visão da educação, resultando na consolidação do projeto do curso e na proposição de outros projetos relacionados com o ensino da Arte por meio da educação a distância.

Ao propor um curso no qual fosse retomada uma trilha de estudos realizados na pesquisa de mestrado, a respeito das abordagens teórico-metodológicas utilizadas na educação em arte, tive a pretensão de desenvolver um projeto - um processo - a ser co-construído por professores de artes visuais, matriculados no curso, desencadeando um processo de planejamento e aplicação de projetos de ensino e aprendizagem nas escolas que deveriam envolver as disciplinas em uma espiral inter/transdisciplinar, cujo vórtice se assentaria em pesquisas relacionadas com a arte e a cultura.

Para oferta da primeira edição do Arteduca, iniciada em fevereiro de 2004, como um curso de extensão, contamos com o apoio do Centro de Educação a Distância – CEAD/UnB, que cuidou de nos auxiliar no processo de aprovação do projeto como uma especialização.

Desde esse início contávamos com a colaboração de professores de diferentes áreas de conhecimento - os multiplicadores do NTE Luzirene do Rego Leite, licenciada em Artes Cênicas, e Getúlio Rosário Caetano, licenciado em Letras; as professoras Adriana Conde Rocha, economista, pedagoga e mestre em educação e Ângela Maria dos Santos Faria, licenciada em Matemática e coordenadora do laboratório de informática de uma das escolas da área de abrangência do NTE/Brasília.

Para viabilizar essa formação inicial, tornou-se necessária a adoção de um ambiente de aprendizagem na Rede Mundial de Computadores. O apoio do ProInfo viabilizou sua implementação, por meio da cessão de uso do ambiente virtual de aprendizagem e-proinfo³⁹.

Iniciamos nossas atividades oferecendo a primeira edição, em abril de 2004, como um curso de extensão, contando com 40 estudantes. Finalizamos aquela edição com um encontro presencial realizado no auditório do Anexo do MEC, em fevereiro de 2005, já convertida em um curso de pós-graduação *lato sensu*, após aprovação da proposta pelo Decanato de Pesquisa e Pós-graduação.

Tendo em vista as especificidades das propostas do Arteduca, relacionadas com a educação em arte, tornou-se necessário buscar um ambiente que possibilitasse maior autonomia e possibilidades de agregar recursos que viabilizassem atividades artísticas. Optamos, então, pela utilização do MOODLE⁴⁰, que permitiria alterações na programação básica, para as adaptações necessárias ao nosso trabalho.

Após utilizar o ambiente e-proinfo nas duas primeiras edições do curso, passamos a oferecê-lo em um ambiente especialmente criado para o curso e formalizamos a criação do Grupo Arteduca, que se responsabilizaria a partir de então pela oferta do curso, em ambiente virtual próprio⁴¹. Decidimos, também, criar um portal para o grupo e definir uma identidade visual própria, relacionada com a missão assumida, além de disponibilizar outras ferramentas importantes para gerenciamento administrativo e financeiro do curso⁴².

Essa nova demanda resultou na ampliação da equipe, que, além de professores, passou a contar com profissionais da Ciência da Computação, web designers, além de pessoal para gerenciamento administrativo e financeiro das ações. A partir de então a denominação GAPEDIA foi caindo em desuso, sendo substituída por Arteduca⁴³, que era objeto de todo o entusiasmo da equipe. Aos poucos nos demos conta de que um grupo havia “engolido” o outro. A extinção do GAPEDIA ocorreu, então, naturalmente, restando apenas o Grupo Arteduca.

Outra providência que se mostrou necessária, a formação de professores/tutores que poderiam atuar nos cursos oferecidos pelo Instituto de Artes, foi solucionada por meio de uma seleção realizada ao final da primeira oferta do curso. Com base na avaliação da participação

³⁹ <http://eproinfo.mec.gov.br/>

⁴⁰ O MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – é um aplicativo web gratuito que disponibiliza recursos para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem.

⁴¹ O AVA e o Portal do Grupo Arteduca foi desenvolvido por uma equipe multidisciplinar composta por educadores, bacharéis em Ciência da Computação e webdesigners. Sobre o assunto, ver Seção 2.

⁴² Sobre o assunto, seção 2.

⁴³ Neologismo resultante da junção dos termos arte e educação.

dos professores/estudantes foi selecionado um corpo de tutores que passou a integrar a equipe responsável pela oferta de cursos. Como resultado dessa seleção foram integrados à equipe profissionais de outros campos da educação, além dos arte/educadores.

O trabalho desenvolvido em meio a essa equipe multidisciplinar foi muito enriquecedor, resultando em acoplamentos estruturais significativos para minha formação, consolidando minha motivação para o trabalho colaborativo e interdisciplinar e despertando meu interesse para os estudos relacionados com a transdisciplinaridade na docência escolar.

Nova experiência significativa em minha jornada ocorreu em 2005, quando estávamos finalizando a oferta da segunda edição do curso Arteduca. Graças às políticas públicas propostas pelo MEC para suprir carências de professores graduados em diferentes áreas de conhecimento foram lançados os programas Pró-licenciatura e Universidade Aberta do Brasil (UAB), que movimentaram o contexto do ensino superior brasileiro, gerando, além da ampliação do número de vagas para professores e estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), um crescente número de pesquisas relacionadas com a educação *online*.

A experiência adquirida no planejamento e na oferta do curso Arteduca foi decisiva para que nos dispuséssemos elaborar o planejamento das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, que atualmente são oferecidas a distância pela UnB, por meio dos programas Pró-licenciatura e UAB, contando com o irrestrito apoio do então Decano de Graduação, professor Ivan Camargo.

Nossa motivação inicial foi o atendimento ao edital do Programa Pró-licenciatura, proposto pelo MEC para a formação inicial de professores em exercício da docência nessas áreas, em redes públicas de educação básica, sem a necessária graduação. Esses projetos foram gestados junto ao Grupo Arteduca, em uma parceria com professores de outras IES, convidados por nós a compor o grupo de elaboradores das propostas.⁴⁴

O entusiasmo pela possibilidade de participar de um projeto inovador, em um campo ainda inexplorado, por meio de uma proposta elaborada colaborativamente nos motivou a apresentar uma estrutura curricular similar para as três linguagens artísticas – Artes Visuais, Música e Teatro, na tentativa de garantir a aprovação dos projetos. Conseguiríamos assim os recursos para implantar os projetos e, posteriormente, caso julgassem necessário, o corpo docente de cada IES, e de cada linguagem artística, poderia realizar os ajustes, com base em especificidades locais.

⁴⁴ Além da UnB, participaram do projeto a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Posteriormente a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), passou a integrar o consórcio formado por essas universidades

Para dar legitimidade ao projeto deveríamos contar, em nosso grupo de trabalho, com professores das três linguagens, que poderiam contribuir e avaliar nossas proposições iniciais. Convites foram enviados, o grupo foi formado⁴⁵ e novas experiências interdisciplinares foram vivenciadas, consolidando meu interesse por tais interações. Como resultado desse trabalho, conseguimos a aprovação dos projetos de Artes Visuais e Teatro, pelo Programa Pró-licenciatura⁴⁶.

O processo de implantação e gestão dessas licenciaturas nas IES parceiras exigiu novo esforço do grupo de propositores dos projetos. Optamos, então, por dar continuidade aos debates relacionados com a produção de material didático, gestão, avaliação e acompanhamento dos projetos, por meio de encontros semestrais. Durante primeiro encontro de trabalho, ocorrido no IdA/UnB, entre os dias 30 de novembro e 1º de dezembro de 2006, formalizamos a criação do Grupo de Trabalho das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, vinculadas ao Programa Pró-licenciatura. Assumindo uma denominação adotada informalmente durante o processo de elaboração dos projetos, surgiu, o GTArtes, representando novas possibilidades de trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Infelizmente o enorme esforço para dar conta de todas as atribuições que envolvem um projeto desse porte tornou-se um obstáculo para a realização dos encontros presenciais semestrais do GTArtes, como planejado inicialmente. Além disso, sucessivas alterações nas coordenações em algumas das parceiras, fragilizou a unidade do grupo. Como resultado de tais alterações, a formação do grupo é um pouco imprecisa. As imagens abaixo (Fig. 1 a 4) apresentam a programação de alguns desses eventos. Por meio delas é possível identificar os nomes dos componentes da última formação do GTArtes e obter informações a respeito dos temas debatidos em seus encontros⁴⁸.

⁴⁵ Participaram da elaboração do projeto original das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, dos programas UAB e Pró-licenciatura: Itamar Alves Leal dos Santos (Artes Visuais/UFMA); José Mauro Barbosa Ribeiro (Artes Cênicas/UnB); Leda Maria de Barros Guimarães (Artes Visuais/UFMG); Lygia Maria Maurity Sabóia (Artes Visuais/UnB); Raquel Helena de Mendonça e Paula (Música/UNIMONTES); Sheila Maria Conde Rocha Campello (Artes Visuais/SEEDF/UnB); Suzete Venturelli (Artes Visuais/UnB); Terezinha Maria Losada Moreira (Artes Visuais/UnB).

⁴⁶ Lamentavelmente o projeto do curso de Música não foi aprovado nesse edital. Felizmente, no momento de aprovarmos os mesmos projetos no edital lançado posteriormente para criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), conseguimos a aprovação dos três cursos (Licenciatura em Artes Visuais, Música e Teatro), cujas coordenações foram, posteriormente, transferidas para professores de seus respectivos departamentos. Eu prossegui na coordenação da Licenciatura em Artes Visuais pelo Programa Pró-licenciatura, atuando durante os primeiros quatro anos, na formação da primeira turma.

⁴⁸ Na programação do último encontro (fig.5) é possível identificar os nomes dos coordenadores à época: Arão Paranaguá (Teatro/UFMA); Izabel Mota Costa (Artes Visuais/UFMA); Teresinha Narciso (Teatro/Unimontes); Eny Arruda Barbosa (Artes Visuais/Unimontes); Nely Matter (Artes Visuais/UNIR); Ângela Cavalcante (Teatro/UNIR); Leda Guimarães (Artes Visuais/UFMG); Robson Carvalho (Teatro/UFMG); Jorge das Graças Veloso (Teatro/UnB) e, Sheila Maria Conde Rocha Campello (Artes Visuais/SEEDF/UnB). Tendo em vista que



Sheila Campello estava com Graça Veloso e outras 2 pessoas.



Curtir · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · 6 de Junho às 20:28

Roberto Stepheson II, Fátima Moraes e Gildo Veras Martins Opcional Martins curtiram isso.



Sheila Campello Encontro do GTArtes na UFG para detalhamento dos projetos das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro a distância (Pró-licenciatura). Participavam a UFG, UnB, Unimontes, UFMA e UNIR.
7 de Junho às 06:12 · Editado · Curtir

Fig. 1: Encontro do GTArtes realizado na UFG.

a UFG optou por não iniciar o curso juntamente com as demais, o professor Robson Carvalho não chegou a integrar o grupo.



Fig. 2: Capa do folder do 1º Encontro do GTArtes

Local: Instituto de Artes da Universidade de Brasília

Período de realização: 30 de novembro a 01 de dezembro de 2006

Participantes: coordenadores e professores das Licenciaturas em Artes Visuais e Teatro, aprovados pelos programas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Pró-licenciatura.

Objetivo do encontro: elaboração do planejamento das formações de tutores das Licenciatura em Artes Visuais e Teatro, aprovados pelos Programas da Universidade Aberta do Brasil e do Pró-licenciatura.

Agenda

1º dia - 30/11/2006 - Quinta-feira

Horário	Atividade	Local
10h	Abertura Representante do Decanato de Graduação – DEG/UnB Representante do Centro de Educação a Distância – CEAD/UnB Suzete Venturelli – IdA/UnB	Auditório do IdA
10h 20	O Programa Pró-licenciatura Maria de Fátima Malheiro e Natalício Venâncio de Freitas (SEB/MEC)	
11h 20	EAD no Instituto de Artes Sheila Campello e Luzirene Rego (Grupo Arteduca/IdA/UnB)	
12h	Almoço	
14h	Apresentação da proposta do curso de formação de tutores Sheila Campello (IdA/UnB)	Atelier 6
16 h	Intervalo	
16h 20	Grupos de Trabalho	Atelier 6

2º Dia - 01/12/06 - Sexta-feira

9h	Grupos de Trabalho	Atelier 6
10h 30	Intervalo	
10h 20	Grupos de Trabalho	Atelier 6
12h 30	Almoço	
14h 30	Grupos de Trabalho	Atelier 6
16 h	Intervalo	
16h 20	Avaliação do encontro	Atelier 6

1º ENCONTRO DE TRABALHO DAS LICENCIATURAS A DISTÂNCIA EM ARTES VISUAIS E TEATRO

PROGRAMAS - UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E PRÓ-LICENCIATURA

Parcerias:

- Universidade Federal de Goiás
- Universidade Federal do Maranhão
- Universidade Federal de Rondônia
- Universidade de Brasília
- Universidade Estadual de Montes Claros
- Secretaria de Estado de Educação do Acre
- Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho

Fig. 3: Folder do 1º Encontro do GTArtes



Fig. 4: Capa do folder do 4º Encontro do GTArtes

4º GTArtes

4º ENCONTRO DE TRABALHO DAS LICENCIATURAS EM ARTES A DISTÂNCIA PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA

Local: LIS / Instituto de Artes da Universidade de Brasília

Período de realização: 17 a 20 de março de 2008

Participantes: coordenadores das Licenciaturas em Artes Visuais e Teatro e responsáveis pelos AVA nas IES parceiras (estes últimos participarão apenas dos dois últimos dias)

Objetivo do encontro: planejamento de ações para a oferta dos cursos nas IES parceiras (Universidade Estadual de Montes Claros, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Federal de Rondônia).

AGENDA

1ª etapa: reunião coordenadores das IES

1º dia: 17/03/2008 - segunda-feira

Horário	Atividade	Responsável
10h	Abertura	Graça Veloso e Sheila Campello
Apresentação da situação dos projetos nas IES		
10:10	Licenciatura em Artes Visuais Unimontes	Raquel de Paula
10:20	Licenciatura em Teatro Unimontes	Teresinha Narciso
10:30	Intervalo - Café das Letras	

11h	Licenciatura em Artes Visuais Universidade Federal de Goiás	Leda Guimarães
11:10	Licenciatura em Teatro Universidade Federal de Goiás	Márcio Pizarro
11:20	Licenciatura em Artes Visuais Universidade Federal do Maranhão	Izabel Costa
11:30	Licenciatura em Teatro Universidade Federal do Maranhão	Arão Paranaquá
11:40	Licenciatura em Artes Visuais Universidade Federal de Rondônia	Nely Matter
11:50	Licenciatura em Teatro Universidade Federal de Rondônia	Ângela Cavalcante
12h	Licenciatura em Artes Visuais Universidade de Brasília	Sheila Campello
12:10	Licenciatura em Teatro Universidade de Brasília	Graça Veloso
12:20	Almoço	
14:30	Pauta: planejamento das ações para oferta e gerenciamento dos cursos (Licenciaturas) <ul style="list-style-type: none"> • autoria dos próximos módulos • produção dos módulos • pólos • tutoria • cronograma • sistemática de trabalho • plataforma 	Grande grupo

2º Dia: 18/03/08 - Terça-feira

8:30	Grupos de trabalho (Artes Visuais e Teatro)
10h	Intervalo - Café das Letras
10:30	Grupos de Trabalho (Artes Visuais e Teatro)
12h	Almoço
14h	Grupos de trabalho (Artes Visuais e Teatro)
16h	Intervalo - Café das Letras
16:30	Grande Grupo - Avaliação do encontro

2ª etapa: Oficina de uso do moodle/ participação dos coordenadores e técnicos das IES parceiras

3º Dia: 19/01/08 - Quarta-feira

8:30	Oficina básica de uso do moodle	Johnny Souza / Sidney Medeiros
12:00	almoço	
14:00	O uso do moodle nos cursos do Grupo Arteduca	Sheila Campello

4º Dia: 20/03/08 - Quinta-feira

8:30	Instalação e configuração básica	Johnny Souza / Sidney Medeiros
12:00	almoço	
14:00	Configuração avançada	Johnny Souza / Sidney Medeiros
17h	Avaliação do encontro	

INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES

- Universidade Federal de Goiás (UFG)
- Universidade de Brasília (UnB)
- Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
- Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
- Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

www.arteduca.unb.br

Fig. 5 - Folder do 4º Encontro do GTArtes

5^o Encontro de Trabalho das Licenciaturas em
Artes Visuais e Teatro a Distância
Programa Pró-licenciatura

Agenda: 1a etapa – Reunião de coordenadores das IES

Dia 06 de outubro de 2008 - Segunda-feira

Local: Arteduca / Instituto de Artes da Universidade de Brasília
Manhã – reunião no MEC (programação anexa)

Horário	Atividade	
14h 30	Licenciatura em Teatro - Universidade Federal do Maranhão	Arão Paranaguá
14h 50	Licenciatura em Teatro - Universidade Federal do Maranhão	Izabel Costa
15h 10	Licenciatura em Teatro - Unimontes	Teresinha Narciso
15h 30	Licenciatura em Artes Visuais - Unimontes	Eny Arruda Barbosa
15h 50	Licenciatura em Artes Visuais - Universidade Federal de Rondônia	Nely Matter
16h 10	Intervalo - Café das Letras	
16h 30	Licenciatura em Teatro - Universidade Federal de Rondônia	Ângela Cavalcante
16h 50	Licenciatura em Artes Visuais Universidade Federal de Goiás	Leda Guimarães
17h 10	Licenciatura em Teatro - Universidade Federal de Goiás	Robson Carvalho
17h 30	Licenciatura em Teatro - Universidade de Brasília	Graça Veloso
17h 50	Licenciatura em Artes Visuais - Universidade de Brasília	Sheila Campello

Dia 07 de outubro de 2008 - Terça-feira

Local: Arteduca / Instituto de Artes da Universidade de Brasília
Manhã - Reunião no MEC – Análise dos PTA

Horário	Atividade	
14h 30	Pauta: planejamento das ações para oferta e gerenciamento dos cursos (Licenciaturas) <ul style="list-style-type: none">• autoria dos próximos módulos• produção dos módulos• pólos• tutoria• cronograma• sistemática de trabalho• plataformas	Grande grupo
17h 30	Avaliação do encontro	

- **Participantes:** coordenadores das Licenciaturas em Artes Visuais e Teatro e gerentes de projeto nas IES parceiras
- **Objetivo do encontro:** planejamento de ações para continuidade da oferta dos cursos nas IES parceiras (Universidade Estadual de Montes Claros, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Federal de Rondônia).

Fig. 6: Folder do 5^o Encontro do GTArtes.

O distanciamento decorrente da não realização de encontros presenciais e o mergulho nas gestões necessárias à formalização da criação do curso nas universidades inviabilizou a concretização de duas interessantes proposições do grupo: a primeira refere-se à criação de uma rede de aprendizagem, baseada em interações em um ambiente virtual especialmente criado para abrigá-la; a segunda seria concretizada pelo compartilhamento de informações para viabilizar a produção de material didático com conteúdo diversificado, construído com base em princípios norteadores regionalizados, que considerassem e contemplassem a produção cultural/artística, os fazeres e saberes locais.

Apesar desse distanciamento, permaneceu intocada uma importante parceria firmada com a professora Leda Maria de Barros Guimarães para a organização do material didático utilizado pelos estudantes matriculados na Licenciatura em Artes Visuais - Pró-licenciatura. Composta de trinta livros, a coleção intitulada Série GTArtes⁴⁹ foi especialmente produzida para apoiar os estudos ao longo dos trinta módulos/disciplinas que integram a estrutura curricular do curso nas cinco instituições de ensino superior (IES)⁵⁰ que participaram do projeto. Esse trabalho exigiu a realização de estudos e debates, abordando temas que compõem o currículo da Licenciatura em Artes Visuais do programa Pró-licenciatura e que constituíram-se em experiências muito enriquecedoras no campo das Artes Visuais e de seu ensino.

A parceria com a professora Leda foi alimentada por encontros e conversas por telefone e pela Internet. e, também, por sua participação como autora do módulo Arte e Cultura Popular, que foi incorporado ao curso Arteduca e oferecido nas edições posteriores à 2006⁵¹. Nossas pesquisas e reflexões conjuntas despertaram meu interesse para assuntos relativos à aplicação de métodos etnográficos na formação de arte/educadores. Esse encontro resultou na incorporação de tópicos relacionados com a Antropologia Cultural e a Etnografia ao curso Arteduca, que se encontrava, então, em processo de terceira oferta (edição 2006).

Visando fundamentar nosso trabalho na organização da Série GTArtes apresentamos a proposta de criação de uma rede virtual de aprendizagem aos demais coordenadores. Pensávamos na possibilidade de realizar, juntamente com os demais integrantes do GTArtes, um planejamento conjunto de projetos interinstitucionais para a criação de módulos optativos comuns, visando considerá-los na carga horária relativa aos estudos complementares, previstos nas normas que regem a definição da carga horária nas licenciaturas. Além desse projeto de criação de módulos adicionais, no momento em que aguardávamos a impressão do último módulo que integra o projeto original da Série GTArtes, iniciamos a preparação do trigésimo primeiro volume, cujo financiamento já havia sido autorizado pelo MEC.

Mas, o segundo semestre de 2011 trouxe novas e importantes alterações no meio em que o projeto havia sido gestado: Leda Guimarães e eu deixamos a coordenação das

⁴⁹ A denominação da coleção deriva do nome do grupo de trabalho encarregado da elaboração do projeto e do planejamento de sua oferta do curso, mencionado anteriormente. Um resumo de cada um dos módulos está incluído em um dos apêndices à esta tese.

⁵⁰ Além de professores da Universidade de Brasília (UnB), participaram do projeto a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

⁵¹ Apesar da professora Leda Guimarães ter deixado a coordenação do programa Pró-licenciatura, permanecendo apenas na coordenação do curso oferecido pela UAB, nossa parceria na produção editorial persistiu até o final da produção dos 30 volumes que integram a Série GTArtes.

Licenciaturas nas IES em que atuávamos e partimos para outros desafios. Leda optou por planejar seu pós-doutorado e eu, por força do término do convênio entre a UnB e a SEDF, assumi, novamente, a função de multiplicadora no Núcleo de Tecnologia Educacional Plano Piloto e retomei minhas funções junto às escolas da rede pública. Dessa forma não conseguimos concretizar a produção de nenhum desses módulos adicionais, mas o fato de não termos conseguido produzir recursos didáticos baseados nos saberes e fazeres regionais, como almejávamos inicialmente, não retira o mérito do que alcançamos. Ao contrário, o resultado desse projeto nos possibilita pensar em uma ousadia maior para um futuro próximo: planejar outras incursões no campo editorial, após o término desta pesquisa.

Ao retornar às minhas funções na rede pública, encontrei a proposta do ProInfo revisada, com nova denominação - de Programa Nacional de Informática na Educação passou a Programa Nacional de Tecnologia Educacional – e, com uma nova proposta de capacitação em andamento: o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional.

Apesar de ter encontrado excelente material didático produzido para atender a essa formação de professores, pude perceber um retrocesso em alguns aspectos, devido à descontinuidade do trabalho de acompanhamento pedagógico do uso das tecnologias anteriormente realizado pelo NTE Brasília. Percebi que seria necessário retomar o trabalho, em condições mais adversas, pois já não contávamos mais com o apoio dos coordenadores dos laboratórios de informática, que atuavam nas escolas naquela época (2002) e eram nossos parceiros nos principais projetos. Grande desafio se apresentou, acompanhado de novas oportunidades de reconstruções da minha unidade autopoietica.

Dentre tais oportunidades devem ser destacados os estudos referentes ao paradigma transdisciplinar e ao pensamento complexo, que o integra. O resultado de tais estudos, apresentado na primeira seção deste trabalho, representaram um divisor de águas em minhas ideias, adquirindo enorme relevância na proposição da abordagem teórico-metológica sistematizada por meio desta pesquisa. Optei, a partir de então, pelo uso do conceito de **transdisciplinaridade** ao caracterizar o contexto atual, da pós-modernidade, na esperança de consolidar uma posição e de dar minha contribuição para que esse novo paradigma epistemológico possa ser, de fato, implantado.

Ao longo do trabalho desenvolvido no NTE/Plano Piloto e Cruzeiro, voltei meu interesse para a realização de uma análise da proposta das Escolas Parque, que teve como resultado a inclusão de uma unidade de estudos sobre o projeto original de criação destas

escolas no programa do curso Arteduca⁵⁵. Esses estudos resultaram na elaboração de dois projetos de ensino e aprendizagem que deverão ser aplicados em algumas dessas escolas.⁵⁶

Em março de 2012, minha parceria com a professora Suzete Venturelli rendeu mais um importante projeto, quando apresentamos a proposta de criação de um programa de extensão, atendendo ao edital lançado pela Secretaria de Ensino Superior, SESu/MEC, por meio do ProExt 2013, Programa de Extensão Universitária. Nossa proposta, intitulada Cultura Digital na Escola, foi aprovada e o programa planejado será desenvolvido por meio de uma parceria com a SEDF, para a oferta de dois cursos de extensão semi presenciais, intitulados Arte e Cultura Digital na Escola e Ciclo de Oficinas Digitais Aplicadas.

Em meados de 2012 fui transferida para a Gerência Regional de Educação Básica da Coordenação Regional do Paranoá, para atuar na Coordenação Intermediária de Direitos Humanos e Diversidade. Por lá, com apoio do NTE/Paranoá, criamos mais um curso de extensão, intitulado Mediação Cultural em Arte e Tecnologia, destinado formação continuada de professores para a mediação cultural em exposições, de forma a contribuir para o processo de interpretação de obras que envolvem Arte, Ciência e Tecnologia, consolidando a compreensão do espaço expositivo como lugar de construção de conhecimento e buscando traçar diretrizes para que os próprios professores matriculados nos curso se sentissem aptos a assumir a missão de mediar a interação entre seus estudantes e os objetos de fruição estética. Oferecido no contexto do #.11ART - 11^o Encontro Internacional de Arte e Tecnologia⁵⁷, evento realizado pelo MidiaLab, o curso deverá ser incorporado às ações previstas no programa Arte e cultura Digital.

Mas isso é tema para trabalhos futuros. Devo agora retomar o relato sobre os estudos empreendidos sobre os temas relacionados com o desafio maior de tentar contribuir para a aplicação de um currículo elaborado conforme parâmetros pós-modernos, previstos na LDB, em uma realidade escolar que continua atrelada a padrões modernos. Atualizando o desafio, proponho-me a contribuir que novas posturas transdisciplinares possam surgir no contexto escolar ainda imerso no paradigma da modernidade, por meio da formação de professores pela cibereducação em arte.

⁵⁵ Vale destacar a importância das conversas sobre o assunto com a professora Maria Andreza Costa Barbosa, que, na ocasião, atuava na coordenação responsável por essas escolas. Tais conversas foram decisivas para despertar minha atenção para a relevância do resgate histórico da utopia educativa que envolvia a criação das Escolas Parque.

⁵⁶ O conteúdo desses projetos foi apresentado, em uma comunicação, no último Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil (CONFAEB), realizado em São Paulo. Foi, também, publicado um artigo, elaborado em parceria com Max Jucá Kokay e Ana Maria Pinto de Lemos. A programação do congresso pode ser encontrada em <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br/p/programacao.html> (acesso em 26/1/2013).

⁵⁷ <http://www.medialab.ufg.br/art/11-art/programacao-11art>

1.3 Roteiro metodológico da pesquisa

Meu interesse pela proposição de uma formação fundamentada na docência transdisciplinar, a ser implantada num contexto ainda dominado pelo paradigma curricular fundamentado na fragmentação do conhecimento em disciplinas, já havia sido despertado na pesquisa de mestrado. Após participar de diversas edições do Arteduca esse interesse foi aguçado em decorrência da análise de resultados de atividades baseadas em exercícios etnográficos desenvolvidos para apresentação de um diagnóstico da situação das escolas em que os professores/estudantes atuam, identificando problemas de pesquisa a serem abordados em seus projetos de conclusão de curso. A análise desses diagnósticos foi importante para que eu pudesse traçar um panorama das situação das escolas e concluir pela atualidade da questão que definiu meu problema de pesquisa e o roteiro de estudos seguido, apresentado neste tópico.

Ao propor uma investigação nesses moldes, visando promover a educação estética no contexto escolar, viabilizada por meio da educação a distância desenvolvida na rede Internet, optei por buscar as citadas diretrizes epistemológicas, metodológicas e técnicas em três categorias de estudos, relacionados com as abordagens aplicadas ao Arteduca. São elas: (a) sobre o **ensino da arte**; (b) sobre a metodologia de **projetos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no contexto escolar** e (c) sobre a **educação pela rede Internet**. O resultado desses estudos encontra-se na segunda seção desta pesquisa.

Como foi dito, em cada uma dessas categorias de estudos, mantive a atenção voltada para as diretrizes mencionadas anteriormente, buscando subsídios para a fundamentação da abordagem metodológica a ser sistematizada. Tais subsídios foram buscados em **bibliografia específica** e em **dados coletados nas diversas edições do curso Arteduca**, apresentada na quarta seção deste trabalho.

Na interseção entre a arte, a comunicação e a tecnologia computacional, fundamental para a arte-educação em rede Internet, foram buscados referenciais teóricos para a proposta, atualizando-a e inserindo-a no contexto da nova estrutura tecno-social que compõe a cibercultura, suporte da cibereducação em arte. Os resultados da pesquisa sobre este tema estão apresentados nesta mesma seção.

Para compreensão das características do ensino da arte na pós-modernidade e na modernidade, visando diferenciá-las e identificar seus sinais ainda presentes no cenário contemporâneo, foram importantes as leituras e conversas com os professores/autores dos livros que compõem a Série GTArtes, mencionada anteriormente. A possibilidade de

participar de todo o processo de produção e utilização desse material didático representou, sem dúvida, uma oportunidade ímpar de experimentação de uma proposta educacional em todas as duas etapas. O diálogo com os autores, a participação no processo de revisão, edição e impressão dos textos e o acompanhamento da oferta dos módulos/disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem foram muito importantes para o procedimento de reflexões preciosas para fundamentar esta pesquisa.

Igualmente relevantes foram as pesquisas realizadas nas obras de Ana Mae Tavares Barbosa, especialmente naquelas obras organizadas com artigos de diferentes autores, comentados por ela, por apresentarem um panorama de diversas abordagens teórico-metodológicas relacionadas com o ensino da arte.

Devem ser mencionados diversos títulos, entre os redigidos e os organizados por ela: *A Imagem no Ensino da Arte* (1982); *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil* (2001); *Arte-educação: leituras no subsolo* (1997); *Tópicos utópicos* (1998); *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (2003); *O Pós-modernismo* (2005), organizado em parceria com J. Guinsburg; *Ensino da Arte: memória e história* (2008); *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação* (2008), organizado em parceria com Lilian Amaral; *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais* (2010), organizado em parceria com Fernanda Pereira da Cunha.

Dessa forma, o trabalho realizado nesta pesquisa fundamentou-se em metodologia apoiada em **estudos teóricos**, em **experiências vivenciadas** e na **análise das interações e dos resultados obtidos com a aplicação da proposta nas seis edições do Arteduca** oferecidas até o momento.

A abordagem teórico-metodológica resultante desse trabalho, como foi dito anteriormente, foi elaborada com o objetivo de apontar princípios metodológicos que poderão ser utilizados para aplicação em outros contextos, adequando-os às suas especificidades.

Realizada no contexto do Arteduca, a pesquisa deverá, também, nortear o planejamento das próximas edições do curso, alimentando dessa forma o *continuum* experiencial, presente nas teses de John Dewey (1979), que prevê a continuidade das experiências educativas, baseadas em reflexões acerca de ações anteriores para a proposição de novas ações⁵⁸.

Por meio de tais reflexões foi possível eleger alguns pressupostos considerados relevantes para a definição das linhas que conduzem a presente pesquisa. São eles:

⁵⁸ O *continuum experiencial* proposto por Dewey está apresentado detalhadamente no tópico referente aos projetos de ensino e aprendizagem nas formações a distancia, no qual é abordado o Ciclo Construcionista.

- na sociedade interconectada em rede, as artes visuais podem viabilizar aprendizagens, que contribuam para o desenvolvimento de propostas de investigação científica no contexto escolar, por meio do uso de tecnologias computacionais e comunicacionais, visando a formação de estudantes pesquisadores, produtores e consumidores de conhecimento;
- o ensino da arte pode desempenhar uma importante função na formação dos indivíduos que compõem essa sociedade interconectada, ao se propor a construir a visão analítica da produção artística e cultural, por meio do desenvolvimento da sensibilidade estética;
- esses novos olhares sobre a produção cultural, ampliados pelo acesso à rede Internet, por sua vez, proporcionam condições para a construção da consciência crítica desses estudantes, em relação ao seu papel no desenvolvimento da cultura local, e em suas relações com a cultura global;
- a formação de educadores deve ser pensada considerando que o trinômio ensino/pesquisa/extensão, aplicado às instituições de ensino superior, poderá ser construído, também, no contexto da educação básica, ao envolver a comunidade escolar desenvolvidos nas escolas, conscientizando o estudante a respeito de seu papel como aprendiz, investigador, produtor e consumidor cultural⁵⁹.

Para definição da metodologia aplicada aos estudos referentes a esta pesquisa foram destacadas três dimensões necessárias à construção do conhecimento viabilizada por meio da investigação científica, apresentadas por Antônio Joaquim Severino na obra Metodologia do Trabalho Científico: as dimensões **epistemológica**, **técnica** e **metodológica**. (SEVERINO, 2007)

A **dimensão epistemológica** refere-se à busca do conhecimento já sedimentado a respeito dos temas pertinentes à pesquisa. A **dimensão técnica** é relevante para fundamentar a análise dos recursos necessários à viabilização da educação a distância. Tal análise tornou necessário o aprofundamento de leituras a respeito do contexto em que a EAD se insere, o da cibercultura, no qual a tecnologia representa papel preponderante na definição da terceira dimensão, a **metodológica**.

⁵⁹ As ações de extensão, no contexto da educação básica, poderão ser desenvolvidas no contexto dos programas Mais Educação e Escola Aberta, propostos pelo Ministério da Educação⁵⁹, que poderão envolver a comunidade em projetos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas. Sobre o Programa Mais Educação, ver http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/ (acesso em 20/4/2013). Sobre o Programa Escola Aberta, ou Escola-comunidade, ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811. (Acesso em 20/4/2013)

Vale ressaltar que as dimensões acima mencionadas aplicaram-se não somente à realização dos estudos e pesquisas para desenvolvimento desta investigação, como também para subsidiar a proposição da própria abordagem metodológica aqui sistematizada, denominada cibereducação em arte, considerando que o trinômio epistemologia, técnica e metodologia também se aplica às formações oferecidas a distância, em ambientes virtuais de aprendizagem, propondo-se a transformar os estudantes em pesquisadores e produtores de conhecimento, por meio de propostas de atividades baseadas em projetos de aprendizagem desenvolvidos nas escolas.

Como resultado da parceria com a professora Leda Maria de Barros Guimarães, da UFG, foi também pensada e testada a abordagem metodológica baseada na etnografia, no campo denominado por Roberto Sidnei Macedo (2010) como etnopesquisa crítica, ou etnopesquisa-formação. Tal abordagem foi utilizada na oferta dos módulos/disciplinas de Estágio Supervisionado em Artes Visuais, e Projeto Interdisciplinar de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais e no Trabalho de Conclusão de Curso da especialização Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas que ministrei nas turmas do Prá-ticantaria e em atividades desenvolvidas na última edição do curso Arteduca. Nesse trabalho deve ser destacado o papel da antropóloga Julia Campello (2011), que elaborou textos de apoio e ofereceu oficinas de etnografia no campo educacional para turmas do Distrito Federal e de Rondônia.

Essas experiências docentes, apresentadas na terceira seção desta pesquisa, possibilitaram a avaliação da aplicação de métodos etnográficos na formação de arte-educadores e constituíram-se como a base de propostas de pesquisa que poderão ser aplicadas nas escolas, nos projetos de ensino e aprendizagem desenvolvidos.

Especial atenção foi também dada à **teoria da complexidade** e aos conceitos de **transdisciplinaridade** e **interdisciplinaridade**, sobretudo por sua relevância no planejamento e aplicação de projetos de ensino e aprendizagem propostos no curso Arteduca. Os resultados dos estudos e reflexões realizados poderão ser encontrados no tópico referente às abordagens teórico-metodológicas aplicadas a esses projetos, inserido na segunda seção.

Os estudos teóricos sobre o ensino da arte fundamentaram-se basicamente nas abordagens teóricas aplicadas ao Arteduca, relacionadas com o ensino da arte na pós-modernidade, enriquecidos por pesquisas relacionadas com teorias estéticas que poderiam contribuir para aprimoramento da proposta.

Optei, também, por revisitar as teorias de Herbert Read (1958) sobre a Educação pela Arte, que apesar de ser referência para educadores vinculados ao ensino modernista de arte,

apresenta teses que podem ser identificadas com o pensamento transdisciplinar, presente no paradigma da pós-modernidade. Além disso, interessei-me por sua abordagem da Educação pela Arte por haver encontrado em seu discurso alguns pontos de convergência com proposições presentes na abordagem aplicada ao Arteduca e com teorias relacionadas com os fundamentos de metodologias aplicadas às formações a distância. Da constatação da existência de tais pontos de convergência emergiram questionamentos, que resultaram na formulação de hipóteses relacionadas com os princípios metodológicos que fundamentaram o ensino da arte na educação escolar na modernidade e na pós-modernidade. Respostas a esses questionamentos foram buscados nos estudos subseqüentes, a respeito da teoria da complexidade e do pensamento transdisciplinar.

Dentre as abordagens teóricas e metodológicas aplicadas ao ensino da arte na pós-modernidade presentes na proposta metodológica do Arteduca deve ser mencionada a Abordagem Triangular, enriquecida com outras teorias direcionadas à fundamentar interpretação de imagens, prevista entre seus pressupostos.

Com esse objetivo busquei completar estudos já iniciados na pesquisa de mestrado a respeito da Abordagem Triangular e realizei estudos sobre teorias estéticas voltadas para a interpretação imagética. Encontrei esse conteúdo em textos de Terezinha Maria Losada Moreira. Seguindo a trilha apontada por ela no módulo Teoria da Arte (2009), elaborado para fundamentar estudos na Licenciatura em Artes Visuais do Pró-licenciatura, e no livro A Interpretação da Imagem: subsídios para o ensino da arte (2011) foi possível elencar algumas possibilidades de leitura de obras da História da Arte, previstas em metodologias desenvolvidas por diversos teóricos. Estes estudos foram iniciados por meio da leitura de suas obras. Pretendo aprofundá-los, em etapa posterior, recorrendo aos diversos teóricos que ela apresenta como fontes de sua pesquisa sobre o tema. Estou certa de que tais estudos serão de suma importância para a proposição das atividades a serem realizadas na etapa de estudos específicos no curso Arteduca. Dessa forma, mantenho a coerência com o princípio do *continuum experencial*, aprimorando a abordagem a cada edição do curso.

Os estudos relativos ao ensino da arte se completam com o conteúdo do tópico relativo ao ensino da arte na EAD, no qual se incluem a Licenciatura em Artes Visuais e o próprio Arteduca, analisado na terceira seção. É importante mencionar que se a realização dessa análise foi imprescindível para concretizar a sistematização da abordagem metodológica para a cibereducação em arte, o caminho inverso deverá ser feito após a finalização desta pesquisa. Assim, o aprofundamento de estudos aqui empreendido deverá se reverter em proposições significativas para fundamentar as próximas edições do curso. Novas possibilidades teórico-

metodológicas poderão ser testadas e incorporadas ao projeto, conforme previsto no processo de retroalimentação baseado no ciclo experiencial, que se apóia nas teorias de John Dewey (1979).

O detalhamento dos estudos relativos a essas abordagens voltadas para o ensino da arte e sua aplicação no processo de sistematização da proposta para a cibereducação em arte foi sendo apresentado nas seções relativas à epistemologia do ensino da arte e à análise crítica da proposta do Arteduca, mas considero importante mencionar nesta introdução alguns detalhes que direcionaram minha atenção para as teses de Herbert Read (1958).

Pela leitura de sua obra *A educação pela Arte* pude perceber que suas teorias diferiam das abordagens modernistas vigentes à época, que se caracterizavam pelo expressionismo baseado na ideia de que o aprendiz deveria ser protegido do contato com obras de arte, que poderiam bloquear sua criatividade e estimular sua motivação para a produção de cópias. Sua proposta de ensino já mereceria atenção pelo simples fato de fugir a esse *laissez faire* em vigor no ensino modernista, mas outra constatação me fez voltar olhar para sua proposta: encontrei em suas idéias alguns pontos de convergência com o pensamento transdisciplinar e com as proposições que têm sido aplicadas em cursos do Grupo Arteduca, nos quais também é destacado o papel da arte na educação integral dos indivíduos.

Considero importante esclarecer que não me propus, neste momento, a apresentar um estudo muito aprofundado de seus argumentos que envolvem teorias da percepção. Voltei meu foco para os aspectos em que identifiquei pontos de convergência com os princípios transdisciplinares, que poderiam enriquecer e complementar o trabalho de sistematização da abordagem teórico-metodológica aplicada ao Arteduca e a outras formações em arte, oferecidas pela rede Internet.

Ao promover formações de professores para a elaboração de projetos de ensino e aprendizagem apoiados no eixo arte/cultura, a serem desenvolvidas nas escolas em que eles atuam, estou destacando o papel da arte na educação geral, como possível elemento articulador da transdisciplinaridade. Tendo em vista que o público-alvo do curso Arteduca é composto por professores de todas as áreas de conhecimento, tais projetos envolvem conteúdos diversos, mas sempre relacionados, de alguma forma, com temas pertinentes à arte.

Para melhor compreensão das possibilidades resultantes de tais articulações, foram importantes os já mencionados estudos sobre os conceitos de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, realizados nas obras de Basarab Nicolescu (1993, 1999, 2000, 2003), Humberto Maturana (1995, 2001, 2002), Edgar Morin (1999, 2001, 2002, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2011f), Ivan Domingues (2001, 2005), Ubiratan D'Ambrosio

(1997), José Renato Soethe (2005), Américo Sommerman (2006) e nos estudos realizados por Rosamaria de Medeiros Arnt (2007), em sua tese de doutorado.

Na análise do trabalho do Grupo Arteduca foram observadas as interações e atividades desenvolvidas no AVA, as avaliações procedidas por participantes ao final do curso e o processo de elaboração dos projetos de ensino e aprendizagem aplicados nas escolas em que atuavam os professores/estudantes matriculados nas diversas edições do curso Arteduca.

A fundamentação da proposição de **projetos de ensino e aprendizagem no contexto escolar**, foram buscadas nas teorias de John Dewey, aplicadas em cursos a distância do ProInfo e no próprio Arteduca. Foram, também, analisadas as propostas de Fernando Hernandez (1998, 2000) sobre projetos de trabalho, tendo em vista que seu nome tem sido relacionado à pedagogia de projetos nessas formações oferecidas pelo ProInfo.

Igualmente relevantes para proposição deste tópico foram os estudos realizados para fundamentar a construção do método de pesquisa, baseado na etnografia, no conceito de observação participante e do estranhamento do familiar, aplicado na etapa preliminar de elaboração dos projetos de pesquisa realizados nas escolas, na etapa de conclusão do curso Arteduca.

No tópico relativo à **educação *online*** foram apresentados os pressupostos da abordagem construcionista, encontrados em obras de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, que fundamenta-se em uma síntese proposta por Seymour Papert baseada em teorias de John Dewey, Jean Piaget, Lev Vigotsky e Paulo Freire.

Sobre o assunto devem ser também mencionados os textos de Maria de Fátima Guerra de Sousa, com importantes orientações sobre como aprender a aprender na educação a distância. Tais textos, utilizados nos módulos iniciais do curso servem de guia aos estudantes, para que cuidem de organizar suas rotinas de estudos ao longo do curso.

SEÇÃO 2: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ONLINE: NOVA ESTRUTURA TECNO-SOCIAL NA ERA DIGITAL

Um dos pressupostos que fundamentam esta pesquisa decorre de seu posicionamento no ecossistema digital inserido em uma nova estrutura tecno-social, viabilizada pelas tecnologias computacionais e comunicacionais, e resultante das interconexões entre pessoas nos diversos cantos do nosso planeta.

O conceito de ecossistema digital, cujo significado é sistema onde se vive, foi apresentado por Irene Ficheman (2008) em sua tese de doutorado⁶⁰. Ele deriva do conceito de ecossistema, cuja origem etimológica é encontrada no grego *oikos* (οἶκος) e *systema* (σύστημα). Segundo a autora, a abordagem de ecossistemas tem sido usada para entender ou modelar fenômenos que surgem da tecnologia e de seu uso. Com base nessa abordagem foi proposta a definição de um modelo de Ecossistema Digital de Aprendizagem, que “pode ser aplicado tanto na concepção de novas ferramentas educacionais quanto na análise para melhoria de ferramentas existentes” (FICHEMAN, 2008)

O pressuposto acima mencionado refere-se à minha convicção de que nessa sociedade interconectada em rede, as artes visuais podem contribuir para viabilizar aprendizagens, por meio do desenvolvimento de propostas de investigação científica no contexto escolar, visando à formação de estudantes pesquisadores, produtores e consumidores de conhecimento.

Com base nesse pressuposto, foi possível concluir que o ensino da arte adquire potencial para desempenhar importante função na formação dos indivíduos, ao se propor a construir a visão analítica da produção artística e cultural por meio do desenvolvimento da sensibilidade estética, possibilitando o surgimento de novos olhares sobre a produção cultural e proporcionando condições para a construção da consciência crítica dos estudantes em relação ao seu papel no desenvolvimento da cultura local e em suas relações com a cultura global.

A educação estética, nesse sentido, tem por meta proporcionar conhecimentos e meios para que os indivíduos possam distinguir produções artísticas e seu contexto sócio-cultural e se expressar visualmente, ou por meio de outras formas de linguagem artística, despertando seu potencial criativo e o desenvolvimento da curiosidade e da imaginação criadora.

Visando maior compreensão do contexto em que se insere a proposta, foram abordados os seguintes temas: o contexto: nova estrutura tecno-social e a identidade cultural

⁶⁰ Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3142/tde-02022009-164226/pt-br.php> (acesso em 22/2/2012).

na sociedade em rede; espaço, tempo e linguagem na sociedade interconectada; a arte e a rede; comunidades, mundos virtuais e jogos: possibilidades de aplicação no ensino da arte; educação a distância no Brasil: políticas públicas e programas institucionais.

2.1. A identidade cultural na sociedade em rede⁶¹

Este tópico de estudos apresenta uma visão do ecossistema digital para o qual esta proposta foi desenvolvida, destacando-se o papel das tecnologias computacionais e comunicacionais na definição da identidade cultural na nova estrutura tecno-social que emerge na sociedade interconectada. Tal contextualização fez-se necessária para que se possa garantir a coerência da proposta metodológica com as características da sociedade na qual ela se insere, de maneira a atender às necessidades dos sujeitos que a integram.

Na obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall, encontramos subsídios para compreender como se dá o processo de deslocamento das identidades do sujeito na sociedade contemporânea. Descrevendo o que pode ser chamado como “crise da identidade”, Hall afirma que “as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (HALL, 2006, p. 8).

Ressalvando que suas teorias são provisórias e poderão ser reformuladas a qualquer momento, ele apresenta três concepções de identidade: do sujeito do iluminismo; do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

- O **sujeito do iluminismo** poderia ser entendido como um ser humano singular, existindo em completo isolamento. Ele emergiria no momento do nascimento e se desenvolveria permanecendo essencialmente o mesmo ao longo de toda sua existência. Esse “sujeito soberano” surgiu “entre o Humanismo Renascentista do Século XVI e o Iluminismo do Século XVIII e representou uma importante ruptura com o passado”. Ele é resultado de sua libertação dos dogmas da Igreja, desencadeados com a Reforma, o protestantismo e com as transformações resultantes de idéias filosóficas, como as de René Descartes e de John Locke, que, em seu Ensaio sobre a compreensão humana, definiu a identidade do indivíduo na medida exata da extensão de sua consciência. (HALL, 2006, p. 25-27)

⁶¹ Parte do texto que compõe esta seção foi adaptado para utilização em material impresso do módulo Tecnologias Contemporâneas na Escola 2, disciplina que integra a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Programa Pró-licenciatura, oferecido pelas seguintes IES: Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Estadual de Montes Claros e Universidade de Brasília.

- O **sujeito sociológico** é definido como aquele que refletia a complexidade de um mundo novo, que adquiria novas formas coletivas e sociais surgidas com a industrialização e com o estado-nação. Nesse novo mundo não era mais possível aceitar-se a idéia do sujeito singular, que permanecia uno desde o nascimento até a morte, mas sim de um sujeito formado e modificado em contínuas interações com mundos culturais e com outras identidades oferecidas por esses mundos. Nessa concepção de sujeito sociológico, a identidade situa-se num espaço entre o mundo pessoal e o mundo público. Mas esse novo modelo, segundo Norbert Elias (1994), ainda comportava a separação entre “indivíduo” e “sociedade”, vistos a partir de idéias opostas e enganosas, que consideravam a sociedade como uma mera somatória desestruturada de indivíduos. Tal visão dicotômica, na qual a sociedade surge como pano de fundo para o sujeito se altera para dar lugar ao sujeito fragmentado da pós-modernidade.
- O **sujeito pós-moderno**⁶² resulta de um descentramento de si mesmo e de seu lugar na sociedade, de seu mundo social e cultural. Ele está se fragmentando e sua identidade deixa de ser fixa, passando a se transformar continuamente em decorrência de diversos fatores. Essa condição de mutabilidade do sujeito na pós-modernidade está condicionada ao próprio caráter das sociedades modernas, que são também condicionadas por mudanças permanentes, resultantes de interconexões entre diferentes áreas do globo.

Citando Giddens (1990), Hall (2006, p. 15) observa que “ondas de transformação social atingem virtualmente a terra”, como resultado de interconexões ocorridas. Tais ondas transformam o tempo e o espaço que envolve o sujeito pós-moderno e podem determinar avanços e deslocamentos dos sujeitos de suas relações sociais mais próximas, de seus contextos locais. Nesse sentido, considero que será interessante realizar estudos antropológicos posteriores, visando atualizar tal categorização, para incluir as características do sujeito ciborg, ou digital, que integra a sociedade no contexto pós-humano.

Segundo Venturelli (2004), esse sujeito ciborg, ao se tornar um ser híbrido, tem sua percepção captada por meio de interfaces sensório-motoras cada vez mais sofisticadas disponibilizadas por equipamentos de conexão que permitem tornar híbridos nossos sentidos com as experiências sensoriais proporcionadas pela máquina, ou pela comunicação com

⁶² Para saber mais sobre o assunto pode-se consultar a obra *A Representação do Eu na vida cotidiana*, Petrópolis: Vozes, 1985. Nela Erving Goffman discorre sobre a expressividade dos indivíduos em diferentes situações e apresenta teses que poderiam ser consideradas interessantes para fundamentar esse debate.

outros através da máquina. Avanços na área da neurociência certamente representarão novas alterações que ainda não temos condições de mensurar.

Na visão de Hall (2006, p. 34-46), cinco avanços já teriam ocorrido nas teorias sociais e humanas, na pós-modernidade, redundando no citado descentramento do sujeito cartesiano. Tais teorias destacam a importância das interações sociais entre os sujeitos. São elas:

- **o pensamento marxista**, que rejeitou a essência do homem como um atributo do sujeito singular do iluminismo;
- **a descoberta do inconsciente de Freud**; que rejeita o sujeito racional, cuja identidade é algo inato, e afirma que nossas identidades são formadas com bases em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, por meio dos quais ela se desenvolve ao longo do tempo e está sempre em processo de formação, como resultado de negociações psíquicas com outros indivíduos;
- **a lingüística estrutural de Ferdinand de Saussure**⁶³, que considera que não somos os autores das afirmações que fazemos, ou dos significados que expressamos na língua, pois esta é um sistema social e não um sistema individual;
- **as idéias do filósofo Michael Foucault**, que destaca a existência do poder disciplinar na genealogia do sujeito moderno. Esse poder se assenta em instituições que policiam as populações modernas (oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas etc. (HALL, 2006). Contestador desse poder, Foucault enfoca “o papel dos indivíduos livres, éticos e racionais nas lutas pela transformação social e política”. (CASTELO BRANCO)⁶⁴
- **o impacto do feminismo**, que emergiu no bojo de diversos movimentos históricos dos anos 60 e repercutiu na definição do sujeito pós-moderno, tanto pela sua força como crítica teórica quanto como movimento social.

⁶³ **Ferdinand de Saussure** (1857 - 1913), lingüista suíço cujas teses encontram-se nas bases da lingüística estrutural e do próprio estruturalismo, corrente. O Estruturalismo é uma corrente do pensamento que fundamenta as ciências do século XX, especialmente nas áreas das ciências humanas, que tem no Francês Claude Lévi Strauss seu mais conhecido representante. O estruturalismo propõe um método de análise das partes de um sistema, buscando compreendê-lo por meio das relações e funções dos elementos que os constituem. Essa abordagem metodológica de análise pode ser aplicada a diversos tipos de sistemas - línguas humanas; práticas culturais; contos folclóricos; textos literários.

Bases do estruturalismo - O estruturalismo encontra suas bases em **estudos psicológicos** de **Wilhelm Wundt** (1832-1920), que procurou determinar a estrutura da mente por meio da “decomposição dos estados de consciência produzidos por estímulos ambientais” e nos **estudos lingüísticos** de **Ferdinand de Saussure**. Ao analisar a dimensão social ou coletiva da língua, Saussure abriu caminho e promoveu o estudo da gramática e lançou as bases do estruturalismo. Para melhor entendimento do estudo da linguagem separou-a em dicotomias – **langue (língua)/parole (discurso)**, sincronia/diacronia, paradigmática/sintagmática, forma/substância - e concentrou-se em analisá-las. Disponível em <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2002/07/05/004.htm> - acesso em 7/6/2013.

⁶⁴ Ver revista *Mente, Cérebro e Filosofia*, nº 6 – Foucault e Deleuze: a dissolução do Sujeito, São Paulo: Editora Duetto, sem data.

Todas essas interações mencionadas por Hall definiram o novo ecossistema digital que abriga novas formas de aprendizagem no qual estão envolvidos os novos sujeitos por ele definidos. Essas novas formas de aprendizagem poderiam ser consideradas como o sexto avanço a ser incluído na relação acima proposta, responsáveis pela própria definição desse sujeito descentrado que habita esse ecossistema digital.

Na concepção de Hall, igualmente relevante para a definição das identidades na pós-modernidade é o papel desempenhado pelas identidades culturais diante do processo de globalização. Ao discorrer sobre o conceito de “nação”, Hall afirma que as identidades nacionais se constituem em principais fontes de identidade cultural na pós-modernidade. O processo de globalização, que atravessa fronteiras nacionais, integrando e recombinao comunidades e organizações oriundas de espaço/tempo distintos, implica uma nova compressão de distâncias e de escalas temporais e gera uma situação contraditória em que convivem, a um só tempo, tendências à autonomia nacional e à globalização. Se, de um lado, tal processo dissemina algumas tendências culturais mundo afora, por outro nos permite uma proximidade com culturas antes desconhecidas, possibilitando sua preservação, ou – eis aí a contradição – sua hibridização com outras culturas.

Como resultado desse processo, Hall (2006, p. 68) destaca três conseqüências: a desintegração das identidades nacionais; o fortalecimento de outras identidades “locais” ou particularistas pela resistência à globalização e o surgimento de novas identidades híbridas. Todas essas conseqüências podem ser percebidas em diferentes redes sociais na internet.

Ao dissertar sobre o *homo aestheticus* que participa dessas redes, produzindo e consumindo a cultura digital, Raul Niño Bernal⁶⁵ observa que existe uma diferenciação entre os nativos e os migrantes digitais que compõem a estrutura por ele denominada como cérebro digital global. Ao apontar a emergência dessa divisão antropocêntrica ele aponta caminhos para a busca de subsídios sobre o tema. Os nativos digitais possuem características que lhes confere condições de trafegar pelos mundos virtuais com uma desenvoltura que dificilmente serão alcançadas pelos migrantes digitais, que têm de lutar para adquiri-las. Essa nova distinção antropocêntrica deve ser bastante considerada na proposição dos cursos a distância. Temos de buscar meios de lidar com um público bastante heterogêneo, formado por estudantes pertencentes a essas duas categorias: os nativos e os migrantes digitais⁶⁶.

⁶⁵ Em palestra realizada no #11.ART – 11^o Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, baseada em artigo publicado nos anais do encontro, em <http://www.medialab.ufg.br/art/11-art/anais-11art-2> - acesso em 26/1/2013.

⁶⁶ Na obra *Nomadismos digitais*, uma das fontes por ele recomendada, poderão ser encontrados, futuramente, mais subsídios para melhor compreensão do perfil do público alvo que compõem as formações on-line

2.2. Espaço, tempo e linguagem na sociedade interconectada

O sujeito pós-moderno apontado por Hall encontra-se imerso no ciberespaço, integrando a cibercultura, relaciona-se com outros sujeitos distantes fisicamente e acessa informações em hipertextos em um átimo de tempo.

Para compreender o contexto em que vive esse sujeito pós-moderno tivemos de incorporar ao nosso vocabulário, alguns anos atrás, novos conceitos - ciberespaço, cibercultura, hipertextos, interfaces gráficas, entre outros que foram surgindo. Se considerarmos a velocidade de produção e veiculação de conhecimento nessa sociedade interconectada, tais conceitos já não poderão ser considerados tão novos e a frase de abertura deste parágrafo, para alguns, pode soar um pouco *démodé*. Mencioná-los evoca certo toque de nostalgia do final do século passado. Não faz muito tempo, nos encontrávamos mergulhados no debate para definir se essa sociedade conectada à Internet deveria ser denominada como pós-moderna, ultra-moderna, pós-humana, ou trans-humana, entre outras denominações aventadas. Mencionar este assunto neste momento, sem dúvida, provoca uma sensação de estarmos abordando um debate superado. Consciente desse risco, considero necessário mencionar sua importância para que se compreenda o processo histórico e o contexto do qual emerge essa sociedade articulada em rede, que abriga os sujeitos envolvidos nos cursos e formações que pretendemos abordar.

O conceito de hipertexto surgiu sob inspiração de um dispositivo intitulado Memex, concebido por Vannevar Bush que apresentou, em 1968, suas idéias de organização de uma nova arquitetura para o espaço computacional, baseada em conceitos abstratos e associações não lineares, que inspiraram, também, a criação das interfaces gráficas. Tais interfaces viabilizaram a manipulação direta de dados por um público mais amplo, de não iniciados nas linguagens herméticas e técnicas utilizadas apenas pelos “entendidos”.

Essa nova interface passou a atuar como um tradutor dessa linguagem, mediando a interação entre o usuário e a máquina, proporcionando-lhes condições de manipulação direta de dados até então incompreensíveis aos leigos. A tradução passa a ser feita por meio de metáforas popularizadas nas diversas comunidades que se formam e que passam a unir usuários plugados em redes globais, aumentando sua complexidade e o grau de interatividade. Proporcionalmente foi se tornando necessária a criação de novos programas, novas interfaces e novos desenhos para a arquitetura desses softwares, que Steven Johnson (2001, p. 21) denomina como “guias de informação”. As imagens nesses guias adquirem relevância e a arte torna-se a grande aliada da informática, no desenho desse novo espaço-informação surgido.

As metáforas utilizadas nas concepções das interfaces gráficas⁶⁷ representaram novos desafios para os artistas, designers e cientistas da computação, entre outros interessados em expandir o uso dos computadores para uma parcela além “dos micreiros associais, mais à vontade com periféricos do que com gente de verdade” (JOHNSON, 2001, p.51). O surgimento de comunidades através do Bulletin Board System (BBS)⁶⁸ começou a mudar esse cenário. Com o advento da rede Internet, a popularização do uso dos computadores ao invés de isolar e afastar as pessoas, como se poderia esperar, passou a aproximá-las, estreitando progressivamente seus laços não somente por meio da formação de novas redes sociais.

Após acompanhar o debate de teóricos das Ciências Sociais, a respeito da identidade cultural e das maneiras como ocorrem as interações entre indivíduos na pós-modernidade, é possível compreender melhor as possibilidades de funcionamento das comunidades virtuais no ensino da arte a distância, pois é no seio dessa sociedade pós-moderna que surgiu a rede mundial de computadores e, conseqüentemente, as redes sociais que gestam tais comunidades.

Buscando essa compreensão realizei estudos com o objetivo de responder aos seguintes questionamentos: o que são redes sociais, comunidades e mundos virtuais na Internet? Como funcionam? E os jogos virtuais? Poderiam ser utilizadas com finalidades pedagógicas?

⁶⁷ A Interface Gráfica é a forma como o sistema operacional é representada visualmente ao usuário, de maneira a facilitar o manuseio dos sistemas pelos leigos. Ao “traduzir” comandos por meio de ícones, a interface gráfica permite a interação entre o usuário e o sistema operacional das máquinas e dos programas nela instalados. Essa interação é feita por meio de dispositivos de entrada, como o mouse e o teclado. Como exemplo de interface gráfica podemos citar a Área de Trabalho, ou Desktop, dos Sistemas Operacionais disponíveis em nossos computadores. Essa área de trabalho pode ser personalizada. Ao clicar em um ícone para alterar o plano de fundo de nossa tela, selecionamos comandos da interface gráfica, que acionam os sistemas, realizando as tarefas que desejamos. Poderemos, então, realizar as ações previstas nos sistemas, como por exemplo, alterar o plano de fundo da nossa tela, a disposição dos ícones e a inserção ou exclusão de atalhos. Alteramos, então, a própria disposição da interface gráfica de nossa máquina.

A metáfora do desktop, formulada por jovens cientistas da Xerox Park, do Vale do Silício, na Califórnia, baseava-se na idéia do trabalho em janelas sobreponíveis, espaço-tela que sugeria uma abordagem tridimensional, no qual seria possível se mergulhar. A equipe, da qual participava Alan Kay, que formulou a idéia inicial, elaborou a primeira interface do desktop, como parte de um sistema operacional experimental chamado Small Talk. Esse sistema resultou em um grande fracasso, mas proporcionou a Steve Jobs, um dos fundadores da Apple Computer, inspiração para criação da interface do desktop, posteriormente incluída no Macintosh. Foram, então, inseridos nos computadores todos os elementos da interface atual: menus, ícones, pastas, lixeiras. A interface criada por Steve Jobs serviu, por sua vez, como fonte de inspiração para que Bill Gates criasse seu sistema operacional Windows, popularizado no mercado de software por suas aplicações comerciais e entretenimentos domésticos. Apesar do sucesso comercial desse sistema, segundo Johnson (2001, p.41) “pode-se dizer com segurança que todos os aperfeiçoamentos de interface feitos desde então são meras variações em torno desse tema original”.

⁶⁸ O BBS “é um espaço de comunicação compartilhado por um pequeno grupo, normalmente implementado em um único computador pessoal [que pode] funcionar mais como um mural de publicação compartilhado” (HARASIM et al, 2005, p 37).

Para compreender o funcionamento das redes sociais é necessário refletir a respeito da ampliação do conceito de espaços arquitetônicos, incorporando os ambientes virtuais criados na web.

As mudanças ocorridas com o advento da Internet estão remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado, promovendo uma interdependência global no que se refere à economia, o Estado e a sociedade. Todo um novo sistema de comunicação e de transações econômicas foi inaugurado e nele se fala uma nova língua digital, que resulta da produção e distribuição de palavras, sons e imagens personalizadas “ao gosto das identidades e humores dos indivíduos” (CASTELS, 1999, p. 21)

Nos mundos mediados pelo computador, o **eu** (cada indivíduo) é múltiplo, fluido e constituído em interações com uma rede de máquinas. Ele é formado e transformado pela linguagem. Nele, as relações são trocas de signos e sua compreensão resulta da navegação livre, mais do que de roteiros previamente planejados e definidos. Nessa navegação a carta náutica é aberta e os rumos são definidos pelo usuário (TURKLE, 1997)

Castels (1999) faz uma análise das relações resultantes desses novos intercâmbios sociais destacando a busca pela identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, que se torna fonte básica de significado social. Nessa busca, indivíduos, grupos, regiões, e até países, se conectam e desconectam em redes globais. Essas relações vêm no bojo da cibercultura emergente.

A metáfora, apresentada por Pierre Lévy (1999) poderá nos auxiliar na tarefa de conceituar a cibercultura. Essa metáfora é construída a partir de outra imagem, a do “segundo dilúvio” (pre)visto por Roy Ascott, que seria resultante do transbordamento caótico de informações nos hipertextos, do contato anárquico entre indivíduos e bancos de dados. Segundo ele, em densos turbilhões, as informações inundariam as redes, cujo crescimento exponencial provocaria o “dilúvio” das telecomunicações.

No dilúvio bíblico Noé construiu um pequeno mundo bem organizado, que conseguiu sobreviver, mas o mesmo não ocorrerá, segundo Lévy, com o dilúvio informacional (pre)visto por Ascott. Este jamais cessará, pois não há fundo sólido sob o oceano de informações. Como pequenas arcas, flutuamos nesse oceano de informações e, cada uma delas contém uma seleção diferente de informações e quer preservar sua diversidade. “A arca do primeiro dilúvio era única, estanque, fechada, totalizante. As arcas do segundo dilúvio dançam entre si. Trocam sinais. Fecundam-se mutuamente. Abrigam pequenas totalidades.” (LÉVY, 1999, p. 15)

Como o personagem bíblico, flutuamos no mar informacional do “segundo dilúvio”. Transformados em andarilhos da internet, ou melhor, em argonautas⁶⁹ do ciberespaço, procuramos nos comunicar, nos agrupar com nossos “iguais” em meio a esse oceano de informações. Formamos comunidades, numa procura de sucessivos “velocinos de ouro” que se alteram a cada instante. Há sempre um novo “velocino” a se buscar. Nessa eterna procura, armazenamos idéias, dados, informações. Muitas vezes, sem o devido cuidado, nos perdemos no universo caótico do ciberespaço. (CAMPELLO, 2001)

Nessas andanças criamos novas formas de comunicação, viabilizadas por meio de uma linguagem própria, multimídia. Tornamo-nos co-autores de um discurso elaborado por meio dessa nova linguagem. Como resultado desses intercâmbios, e para viabilizá-los, surge uma nova escrita do mundo comparável, segundo Philippe Quéu⁷⁰ (*apud* SCHEPS, 1996), a uma revolução como a ocorrida com a invenção da imprensa ou ao surgimento do alfabeto.

Essa nova estrutura tecno-social possibilita o surgimento de novas representações, novas imagens virtuais que viabilizam, por sua vez, uma imersão e geram novas formas de conceber o espaço. Surgem os espaços virtuais que emergem como uma experiência em si, pois são gerados à medida que são manipulados, experimentados.

Um supertexto é criado nesse ciberespaço, como resultado dessas interações. No dizer de Castels (1999, p. 354), esse sistema formado, pela primeira vez na história, “integra modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana. O espírito humano reúne suas dimensões em uma nova interação entre dois lados do cérebro, máquinas e contextos sociais”.

Abordando as mídias, Postman afirma que nós não vemos a realidade como ela é, mas como nossas linguagens as representam nesse contexto. E nossas linguagens, neste caso, segundo ele, são nossas mídias. “Nossas mídias são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura”. (POSTMAN, 1994).

De fato, nas redes interconectadas vivemos imersos em metáforas. É esse ciberespaço que subverte toda a noção de espaço e de tempo e se viabiliza por meio de linguagem própria – uma nova linguagem multimídia.

⁶⁹ Argonauta é uma figura da mitologia grega. Verbete do Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, da Encyclopaedia Britannica do Brasil, diz o seguinte: “s. m. (gr. *Argonautes*). 1. Cada um dos heróis que, em a nau Argos e comandados por Jasão, foram a Colcos em busca do velocino”. No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, extraímos as seguintes informações: “(Do gr. *Argonaútes*, pelo lat. Argonauta. s. m. 1. Tripulante lendário da nau mitológica Argo. 2. Por ext. navegador ousado”. E o velocino é um carneiro com pelo de ouro.

⁷⁰ Entrevista realizada por Ruth Scheps, na obra *O Império das Técnicas*, organizado por Ruth Scheps, traduzido por Maria Lúcia Pereira e publicado pela Papirus Editora, em 1996.

Na obra *Tecnologias da Inteligência*, Lévy (1993) trata do assunto ao refletir a respeito do papel da tecnologia da informação na constituição das culturas e inteligência dos grupos. Apresentando algumas implicações do uso das tecnologias em nosso cotidiano na maneira de conhecer o mundo, na forma de representar o conhecimento e na transmissão dessas representações por meio da linguagem, o autor discorre a respeito da evolução da linguagem destacando três tempos do “Espírito”: o da oralidade primária, o da escrita e o da informática. Nesta última etapa emerge a metáfora do hipertexto, definido como um conjunto de nós ligados por conexões. Esses nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos, os quais podem, eles mesmos, ser hipertextos. Esses hipertextos apresentam, segundo Lévy (1993), algumas características, baseadas em princípios que nos auxiliam a compreender seu funcionamento.⁷¹

Além das especificidades referentes à nova linguagem multimídia, é preciso analisar os conceitos de espaço e tempo na cibercultura. Coordenadas básicas dos sistemas de representação, espaço e tempo são agora comprimidos e presencia-se uma diluição de fronteiras, os sistemas visuais vêem as representações serem transmutadas, objetos tridimensionais surgem em duas dimensões, emergem “geografias imaginárias”⁷², paisagens (Fig. 7 a 12), objetos, corpos e figuras geradas por algoritmos, narrativas que conectam o indivíduo a experiências ou a eventos históricos importantes. (HALL, 2006, p. 72)



Fig. 7. *Caesar IV* é um simulador para criação de uma cidade do império romano.

⁷¹ Detalhes sobre tais princípios poderão ser encontrados na obra *Tecnologias da Inteligência*.

⁷² Termo cunhado por Said, 1990 *apud* Hall, 2006.



<http://www.itaucultural.org.br/desertesejo/navegacao.htm>

Fig.8 - Gilberto Prado – Desertesejo - ⁷³ <http://www.itaucultural.org.br/desertesejo/>.



Fig. 9 a Fig. 12 - Ragnarok –Videocast Brasilis - Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=sFD4jxi3L64>

⁷³ “Desertesejo é um projeto artístico de Gilberto Prado desenvolvido no Programa Rumos Novas Mídias do Itaú Cultural, São Paulo, Brasil, em 2000. O projeto é um ambiente virtual interativo multiusuário construído em VRML que permitia a presença simultânea de até 50 participantes.

Fonte: <http://www.cap.eca.usp.br/gilberto/desertesejo.html>. Acesso em 1/6/2013.

Citando Giddens (1990) , Hall utiliza os termos espaço e lugar, diferenciando-os na pós-modernidade. Se nas sociedades pré-modernas, espaço e lugar eram coincidentes e as dimensões espaciais da vida social eram definidas pela “presença”, na pós-modernidade essa “presença” já não significa uma interação face-a-face. Mesmo “ausentes” fisicamente (em termos de local), a possibilidade de interação pode ser mantida. “Os lugares permanecem fixos; é neles que temos ‘raízes’ . Entretanto, o espaço pode ser ‘cruzado’ num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou por satélite. (HALL, 2006, p 72-73)

A visão modernista da realidade, segundo Sherry Turkle (1997), é caracterizada como “linear”, “lógica”, “hierárquica”, e por possuir “profundezas” que podem ser sondadas e compreendidas. Os mundos virtuais, por sua vez, proporcionam experiências das idéias abstratas pós-modernas, que, utilizando-se de aparelhagens mecânicas dos computadores, serviram de base para uma filosofia “radicalmente não-mecânica do pós-modernismo”. O conjunto de idéias relacionadas ao pós-modernismo revela instabilidade de significados e ausência de verdades universais e conhecíveis na nossa vida cotidiana. Entramos na era das certezas provisórias.

Citando Richard Lanham, Turkle afirma que o texto no ciberespaço é inacabado por natureza. Sendo assim, ele subverte fantasias tradicionais de narrativas dominantes possibilitando ao leitor reorganizá-lo continuamente. Desses procedimentos realizados resultam objetos ativos, voláteis, criados ao sabor das motivações humanas. O computador deixa de ser, então, na visão dela, uma calculadora gigante modernista, para se tornar a realização do pensamento pós-modernista. E a própria Turkle conclui que da nossa relação com a máquina surge uma nova sensibilidade social e cultural. O computador oferece-nos oportunidade de projetar-nos no mundo “ao corporizar nossas idéias e expressar nossa diversidade. Entramos no mundo do ecrã, da mesma forma que Alice atravessou o espelho”. (TURKLE, 1997, p. 43)

“Todo conhecimento local é total”, afirma Santos (2008, p. 73). Ele tem como horizonte a totalidade universal, mas é também local, pois diz respeito a um dado momento, dos grupos sociais que o adotam. Turkle (1997) identifica essa mesma contradição na maneira como os computadores influenciam a cultura contemporânea. Ao nível individual eles facilitam o pluralismo nos estilos de utilização, oferecendo coisas diferentes a pessoas diferentes e permitindo o desenvolvimento de diversas culturas da computação. Numa escala mais vasta, porém, os computadores oferecem agora uma experiência em harmonia com uma estética pós-moderna, possibilitando uma aproximação entre diferentes culturas. Tal

contradição é, também, constatada por Hall (2006), ao tratar do conceito de nação, relacionando-o a um só tempo, a tendências à autonomia nacional e à globalização.

Na obra *Neuromancer*⁷⁴, William Gibson (1991) apresenta a idéia do espaço informacional, do qual emerge o conceito de ciberespaço, como uma representação do universo abstrato da informação. Trata-se, no dizer de Alex Antunes, responsável pelo prefácio da obra, de um novo “lugar para onde se vai com a mente catapultada pela tecnologia, enquanto o corpo fica para trás”.

Segundo Turkle (1997, p. 61), ao criar o conceito do ciberespaço, Gibson refere-se “ao espaço que existe dentro dum computador ou duma matriz de computadores, celebrando a abordagem da estética dos admiráveis mundos novos da computação”. É nesse “lugar” que se constituem as redes sociais. São espaços proporcionados por sistemas, sites, programas, cujas arquiteturas são planejadas para abrigar determinados tipos de interações. Esse é o ciberespaço.

Steven Johnson e Sherry Turkle abordam esse assunto e apresentam idéias e exemplos de softwares que simulam espaços arquitetônicos e mundos virtuais que abrigam interações, nas quais os indivíduos criam personagens, alternando diferentes identidades.

Nos MUDs (*Multi-User Domains*)⁷⁵, apresentados por Turkle, pode-se navegar, conversar e construir. Essas negociações no ambiente virtual se tornam exemplos dramáticos de como a comunicação mediada pelo computador pode servir de campo para a construção e reconstrução da identidade, de diversos “eus”.

Johnson aborda o assunto, ao tratar da diferenciação entre os chats que apresentam textos rolando, como nas seções do *Internet Relay Chat* (IRC) e outros novos softwares, cujas interfaces simulam espaços arquitetônicos permitindo a imersão dos participantes em ambientes especialmente projetados para abrigar as interações entre eles. Ao apresentar esses novos espaços, Johnson recomenda a substituição da metáfora do surfista solitário da web, pelo “*flâneur* de Baudelaire, o ‘homem da multidão’, atraído pelo tumulto do bulevar do século XIX e [...] para o ‘caleidoscópio’ de consciência presente em meio à vasta turba que vagueia nessas ruas metropolitanas”. (JOHNSON, 2001, p. 53)

⁷⁴ Nessa obra Gibson lança um novo subgênero da ficção científica, o cyberpunk, que não mais atrelava a ficção científica a viagens para outros mundos, preferindo relacioná-las à tecnologia de ponta e à informática. O novo gênero pensado por Gibson transferiu a ficção do espaço intergaláctico para esse novo ciberespaço, um ambiente virtual gerado a partir da tecnologia computacional, abrindo caminho para *Matrix* e outros títulos do gênero. (Fig 22 e 23)

⁷⁵ Os MUDs são um tipo de jogo de salão virtual, uma forma de comunidade baseada em textos, eles constituem-se como uma nova forma de literatura de escrita coletiva, na qual os jogadores são os autores da narrativa.

Esse novo *flâneur* quer se relacionar e se agregar em comunidades. Para isso se utiliza dos recursos que a rede disponibiliza. Pela Internet ele se utiliza do correio eletrônico, de chats, listas e grupos de discussão, de comunidades de relacionamentos. Em redes de aprendizagem ele busca interlocutores para seus estudos e pesquisas. E as redes sociais proliferam na Internet. Para esse novo *flâneur*, o que se apresenta de mais atraente são os sistemas multiusuários, nos quais a interação homem-máquina em telepresença permite o deslocamento da ação interativa num espaço 3D, que segundo Venturelli são os mais interessantes para abrigar comunidades virtuais.

É esse *flâneur* o usuário das interfaces utilizadas para viabilizar interações que muito nos interessam, pois ele integra parte do público que participa das formações *online* para os quais foi pensada esta proposta de pesquisa. Mas nem só de indivíduos com o perfil desse *flâneur* é constituído o público dessas formações. Temos de nos lembrar daquele outro segmento, formado por “novatos” nesse ciberespaço, que busca nesses cursos uma possibilidade de se integrar ao grupo de “veteranos”, tentando adquirir não somente os conhecimentos específicos que eles proporcionam, como também a necessária desenvoltura para interagir nesse novo contexto. São os migrantes digitais, citados por Raul Niño Bernal, mencionados anteriormente, no tópico referente à identidade cultural na sociedade em rede.

Após discorrer, nesta primeira seção, a respeito do contexto que abriga esta proposta, abordando a nova estrutura tecno-social surgida no ecossistema digital, com destaque para a proposição de reflexões acerca da identidade cultural que emerge na pós-modernidade, resultando em novas conceituações de espaço, tempo e linguagem multimídia, são apresentadas, na próxima seção, algumas conclusões a respeito das dimensões epistemológicas e metodológicas, no que se refere ao ensino da arte, à educação *online* e à pedagogia de projetos.

2.3. A arte e a rede

Esse homem contemporâneo urbano vive envolto em uma profusão de imagens e é cada vez mais capturado pelas possibilidades de interação na web. Nesse contexto, a arte computacional adquire relevância por proporcionar meios para que melhor se compreenda a linguagem (visual) utilizada nesses espaços de difusão de informações e de intercâmbio e produção conjunta. Interconectados entre si e com o público, artistas criam possibilidades de interação, via web, proporcionando o surgimento de comunidades para a produção artística compartilhada via Internet.

Ao tratar das interações ocorridas em redes, Gilberto Prado (1997, p. 295) afirma que “não há lugar comum entre os participantes, mas uma ligação (em) comum: estar no ciberespaço participando de uma ação conjunta [e] o evento testemunha nossa presença no mundo.” Nos espaços de interação criados por artistas, estes atuam em uma função de coordenadores dos eventos e convidam interlocutores para sonhar junto. Eles iniciam o processo, mas, como “condutores” de uma ação coletiva, devem estar preparados para os imprevistos, para os redirecionamentos da história, para a reinvenção dos caminhos. Os trabalhos de rede vão sendo propostos e se recompondo nas interações realizadas.

Para traçar um breve percurso histórico sobre o assunto, buscamos subsídios na obra de Suzete Venturelli (2004), *Arte: espaço_tempo_imagem*. Segundo ela, o interesse pela interação na arte tem origem nos movimentos da contracultura, ocorridos nos anos sessenta, quando os artistas se apropriaram, então, dos veículos de comunicação de massa – jornais, revistas, televisão e os computadores – para criticar o sistema e os valores vigentes por meio de manifestações alternativas. Por meio de manifestações musicais, *happenings*, performances, vídeoinstalações e *mail art* buscou-se alcançar novos espaços, mais democráticos, situados fora do alcance do elitismo das galerias, teatros e museus. Flávio de Carvalho foi um dos precursores da performance no Brasil. Sua experiência nº 3 data de 1956, quando ele andou pela cidade de São Paulo com dois conjuntos de saia e blusa.

A interação é incorporada a partir de então em obras de arte, nas quais o público é convidado a participar. Os neoconcretistas incorporaram o conceito de interação e o espectador foi convidado a colocar-se dentro da obra e não mais em face dela. O Parangolé de Hélio Oiticica é uma espécie de capa que se transforma em escultura ao ser vestida. Dependendo da forma como é vestida, ou do material com que é executada - tecido, tinta, papel, plástico, borracha - pode se transformar em bandeira, estandarte, tenda. Outro exemplo clássico de arte interativa são os Bichos de Lygia Clark. Criados em 1960, a série era composta por esculturas feitas em alumínio, dotadas de dobradiças que permitiam a articulação e criação de diferentes formas, por parte dos espectadores, que são convidados a descobrir novas possibilidades.

Posteriormente, a interatividade já incorporada às produções artísticas, alcança outros espaços, proporcionados por experimentações com tecnologias emergentes que relacionavam comunicação e arte foram realizadas, utilizando inicialmente o videotexto⁷⁶ (ou Minitel),

⁷⁶ O videotexto chegou ao Brasil em 1982. Em 1985 tivemos a oportunidade de realizar experimentações utilizando esse recurso na disciplina Introdução aos Multimeios, ministrada por Suzete Venturelli no IdA/UnB. Nessa mesma disciplina tivemos o primeiro contato com um computador em sala de aula.

acoplando telefones a monitores. A interatividade tornou-se símbolo da arte computacional. As manifestações artísticas propostas nas décadas anteriores apropriaram-se das tecnologias emergentes e ampliaram suas possibilidades.

A partir da década de noventa, a informática ampliou as possibilidades de transmissão de informações em tempo real, abrindo espaço para a arte demonstrar seu grande potencial como recurso multimidiático, capaz de aproximar e interconectar o grande público, sem necessidade de intermediação de instituições artísticas formais. A tecnologia possibilitou o surgimento de um novo espaço comunicacional permitindo, então, a socialização da arte, transformando-se não apenas na nova morada dos trabalhos artísticos, como, também, em um importante meio de interação e comunicação para a própria produção artística. O observador está no centro do processo criativo e não mais como espectador em sua periferia. Citando Lévy, Venturelli (2004, p. 97) afirma que “a arte, na cibercultura não é mais uma janela aberta para o mundo, mas uma porta pela qual o observador é convidado a entrar num mundo de interações e transformações”. Nesse sentido a realidade virtual desperta nossa atenção pelas possibilidades de criação de mundos de sentidos que poderão ser compartilhados por pessoas, vencendo barreiras da linguagem, pois as experiências sensoriais poderão ser compartilhadas, sem a necessidade do uso da linguagem para descrevê-las. Nosso próprio corpo passa a ser sujeito da percepção captada por meio de interfaces sensório-motoras cada vez mais sofisticadas. (VENTURELLI, 2004, p. 106)

Outra possibilidade de interação utilizando a arte computacional é proporcionada pelas colagens perceptivas, denominação atribuída a Weissberg, por meio das quais busca-se a naturalidade das interações em uma obra realizada em co-autoria entre o propositor e diferentes pessoas simultaneamente. Nessas colagens a ação se constrói na exploração da própria interface e a obra é, então, co-construída, aos poucos, em explorações sucessivas. O que chama a atenção nessas colagens perceptivas é “a sensação de se estar jogando na medida em que interagimos com as estruturas virtuais propostas e conseguidas pelas interfaces naturais ou sensório motoras”. (VENTURELLI, 2004, p. 109).

Da análise de possibilidades que resultam da união entre arte, ciência e tecnologia, concretizadas por meio do trabalho de equipes multidisciplinares, integradas por artistas, profissionais da ciência da computação e outros mais, é possível perceber possibilidades interessantes para a área educacional. Um exemplo interessante de pesquisa multidisciplinar resultou na obra *Blue Morph* (Fig. 12). Envolvendo arte, biologia e nanotecnologia a obra resultou em uma instalação interativa projetada por Victoria Vesna e James Gimzewski (professores da UCLA, nos USA), que usam imagens e sons em nanoescala, derivados da

metamorfose de uma lagarta em uma borboleta, proporcionando ao público a possibilidade de acompanhar a metamorfose ótica e sonora que ocorre no momento da transformação.⁷⁷ Como esta, inúmeras possibilidades têm sido exploradas, para viabilizar pesquisas envolvendo as tecnologias à arte e a outras áreas de conhecimento.

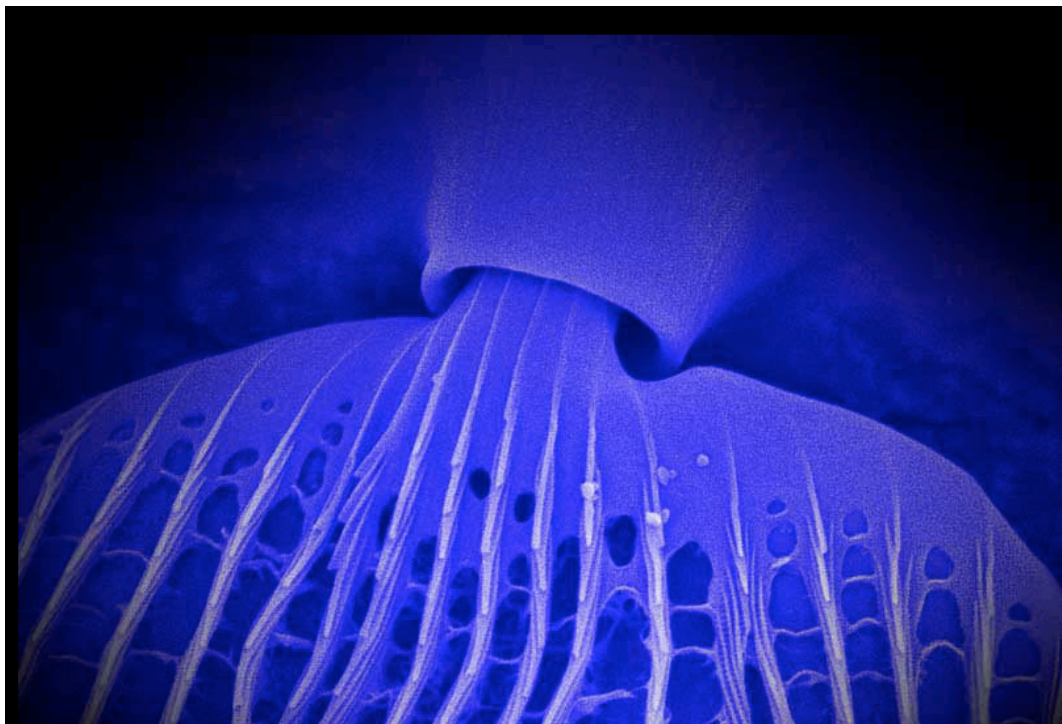


Fig 13 - Morph Blue - Victoria Vesna e James Gimzewski - Fonte: <http://artsci.ucla.edu/BlueMorph/>

Tendo em vista que essa arte e educação são nossas áreas de maior interesse, toda atenção deverá ser dada a essa união, para fundamentar uma proposta teórico-metodológica para uso na arte-educação em rede.

2.4. Comunidades, mundos virtuais e jogos: possibilidades de aplicação no ensino da arte

A definição de comunidade virtual, inserida abaixo, foi elaborada por sujeitos pensantes que atuam num grande hipertexto intitulado Wikipédia, pode ser visto como um exemplo de produção de uma comunidade virtual, um coletivo pensante – homens-coisas - que possibilita a materialização do saber comum, mediatizado

Uma comunidade virtual é uma comunidade que estabelece relações num espaço virtual através de meios de comunicação a distância. Caracteriza-se pela aglutinação de um grupo de indivíduos com interesses comuns que trocam experiências e informações no ambiente virtual. (Wikipédia⁷⁸)

⁷⁷ Sobre o assunto, ver <http://artsci.ucla.edu/?q=events/blue-morph>

⁷⁸ http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidade_virtual - acesso em 27/1/2013.

Para Lévy, o informata organiza o espaço das funções cognitivas (coleta de informações, armazenamento na memória, avaliação, previsão, decisão, concepção etc.). Tal princípio deriva do que ele chama de “ecologia cognitiva”, resultante desse coletivo pensante, dinâmico, que elabora hipertextos e reúne não apenas textos, mas também interpretações diversas, associações, anotações, comentários, contribuições de cada sujeito participante para a construção do sujeito coletivo povoado de singularidades atuantes e subjetividades mutantes. São sujeitos do pensamento num ciberespaço que quase não se distingue mais do coletivo cosmopolita. São cidadãos do mundo. (Lévy, 1993)

Segundo Suzete Venturelli as comunidades virtuais são espaços habitados e construídos coletivamente por “agrupamentos humanos baseados não mais na vizinhança real, mas nas vizinhanças virtuais, metafóricas e simulatórias, sobre a afinidade de interesses”. Neles, indivíduos de diferentes lugares podem interagir compartilhando o tempo, o espaço e os mais variados desejos”. (VENTURELLI, 2004, p. 144)

Em 1997, na primeira edição da obra *Cultura da Interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*, ao apresentar alguns exemplos de comunidades *online*, Steve Johnson (2001) afirmou que as de maior sucesso até então envolviam somente texto, quase sem exceção. E citando alguns exemplos de comunidades que dialogam por meio de fóruns e listas de discussão, concluiu que: “em sua maior parte, o tecido social do ciberespaço ainda é costurado pelo tênue fio do texto.”, apresentou também a uma ressalva, ao afirmar que as primeiras experiências com “avatares” “sugerem que futuras interfaces poderão dar mais campo a uma expressividade mais física, mais gestual [...] para reunião de umas quatro ou cinco pessoas, um projeto que faz grande uso da metáfora espacial para aproximar esses indivíduos entre si. (JOHNSON, 2001, pp. 55-56)

Essa linha de raciocínio permite a Johnson concluir que até então o que se revela como único domínio a ampliar com sucesso a metáfora do desktop foi o dos videogames, principalmente os belicosos (Fig. 13). Os espaços arquitetônicos nesses jogos adquirem grande relevância e proporcionam aos usuários não apenas o prazer de participar do jogo, como também o desafio de dominar o espaço, aprendendo a navegar nele. Há os jogos em que o jogador navega solitariamente, interagindo com o software e os jogos criados em mundos compartilhados, que sugerem um novo modelo de formação de comunidade, nos quais o espaço passa a servir de conteúdo e não apenas como o contexto em que as interações acontecem, uma vez que a arquitetura dos mesmos passa a ser componente central do diálogo e as trocas de níveis “funcionam como frases nessa conversa peculiar, o vaivém de cosmovisões variadas lutando pela supremacia ou aprovação”. (JOHNSON, 2001, p 57)



Fig.14 - Battlefield Vietnam. Fonte: http://www.gameogre.com/reviewdirectory/reviews/Battlefield_Vietnam.php

No mundo dos MUDs, que é gerado por máquinas, o encontro de pessoas faz gerar novas identidades. O anonimato nesses mundos – onde só somos conhecidos pelo nome da nossa personagem ou personagens – dá às pessoas a oportunidade de expressarem múltiplas facetas da sua personalidade, muitas vezes inexploradas. Ao brincar com suas identidades tornam-se autores não apenas de textos, mas, também, de si próprios em “eus” descentrados que existem em várias janelas, inclusive na própria vida real. A identidade de uma pessoa no computador é, segundo Turkle, a soma de sua presença distribuída. As falas de seus entrevistados confirmam essa tese. “A vida real é só mais uma janela [...] e normalmente não é a que mais me agrada” – afirma um deles. E outro: “Porque é que havemos de atribuir um estatuto superior ao eu que tem o corpo quando os eus que não têm corpos conseguem alcançar os mais diversos tipos de experiências?” (Fig.15) (TURKLE, 1997, pp. 18-19).

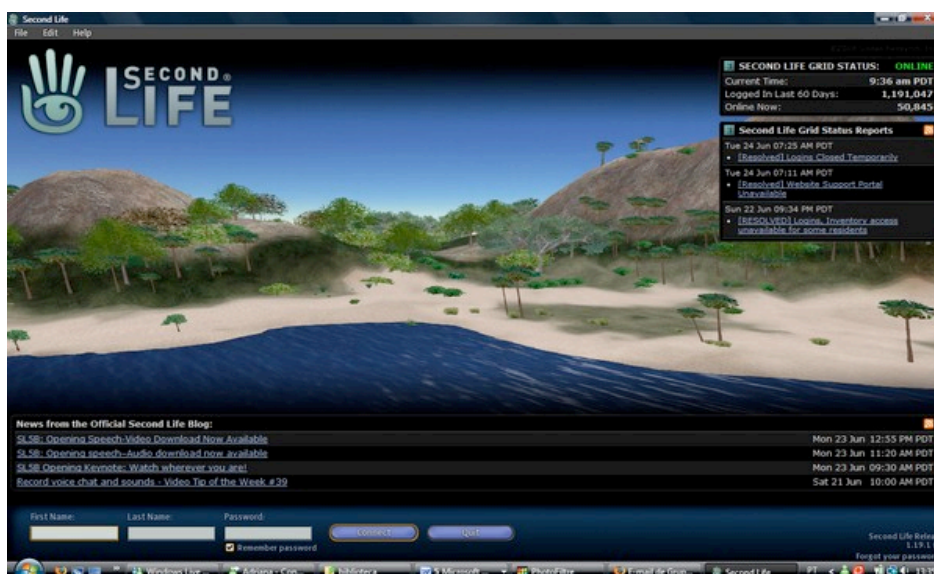


Fig. 15 - Tela inicial do Second Life - <http://secondlife.com/>

Existe uma infinidade de exemplos mundos virtuais e de jogos interativos que permitem a formação de comunidades. Educadores e pesquisadores têm experimentado e avaliado as possibilidades pedagógicas de mundos virtuais e weblogs, além de outros sistemas usados por comunidades e “tribos” com diferentes interesses. Eles são criados, utilizados e tornam-se obsoletos com enorme rapidez. Alguns persistem, outros deixam de ser utilizados e caem no esquecimento. Entre os exemplos citados desde o início da pesquisa, até seu término, alguns já nem são mais conhecidos - *Second Life* (mundo virtual), Orkut, MySpace, Multiply (weblogs); ebaH, SimTeach, Facebook (usados pela comunidade acadêmica); Blogspot, Ning, Last FM, Kazaa; eDonkey; Morpheus Audiogalax, YouTube (estes últimos servem ao compartilhamento massivo de arquivos em formato digital). Da mesma forma, suas interfaces são criadas, alteradas e vão perdendo a atualidade, como se pode ver no exemplo abaixo, de capturas de telas do Facebook (Fig. 16 e 17).

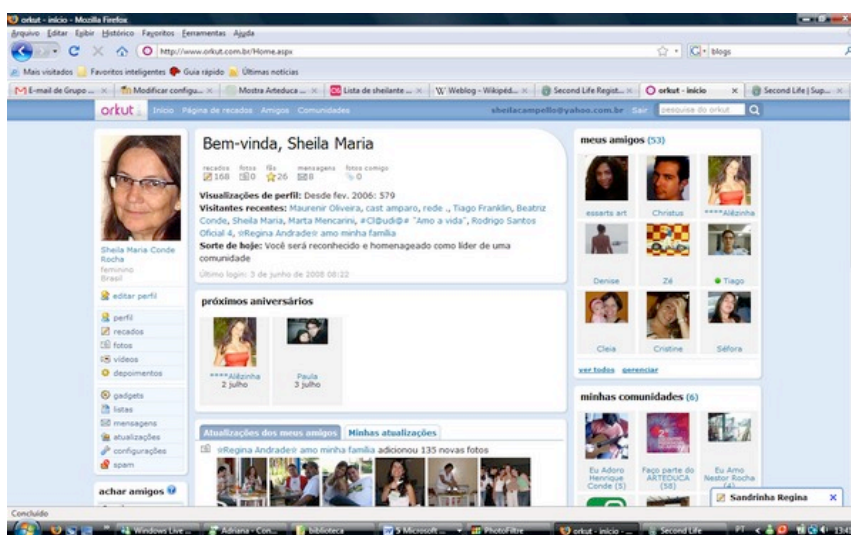


Fig. 16 – Interface antiga do Facebook

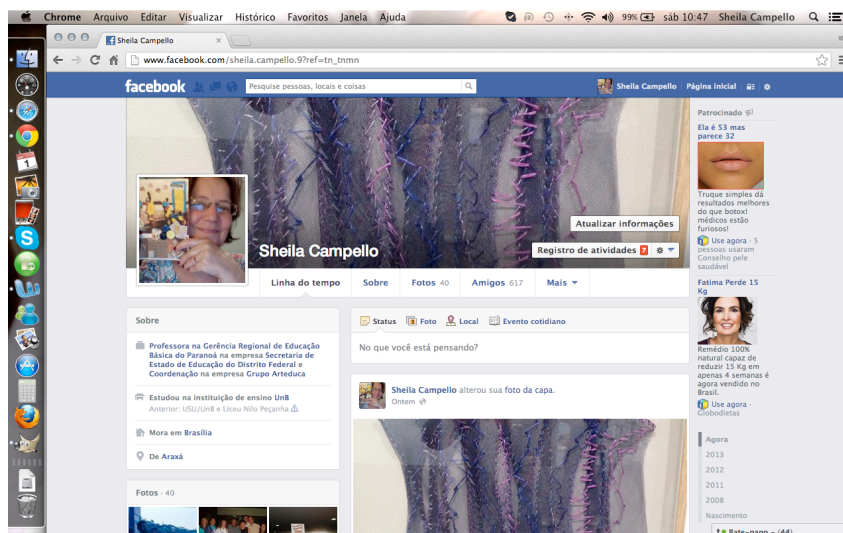


Fig. 17 – Interface atual do Facebook

O Facebook tem sido muito utilizado por comunidades de professores, abrigando, inclusive, grupos de arte/educadores, como o que é formado pelos participantes dos cursos do Grupo Arteduca⁷⁹.

Algumas comunidades utilizam recursos disponíveis na rede para compartilhar recursos, como vídeos e outros arquivos. No Arteduca utilizamos o Youtube e o Ustream⁸⁰ para compartilhar vídeos e vídeo-aula. O Ustream permite transmissão de eventos em tempo real, que podem ser gravados e disponibilizados para serem visualizados posteriormente. Este é um interessante recurso para a gravação de encontros presenciais em cursos a distância, permitindo que sejam (re)vistos posteriormente.

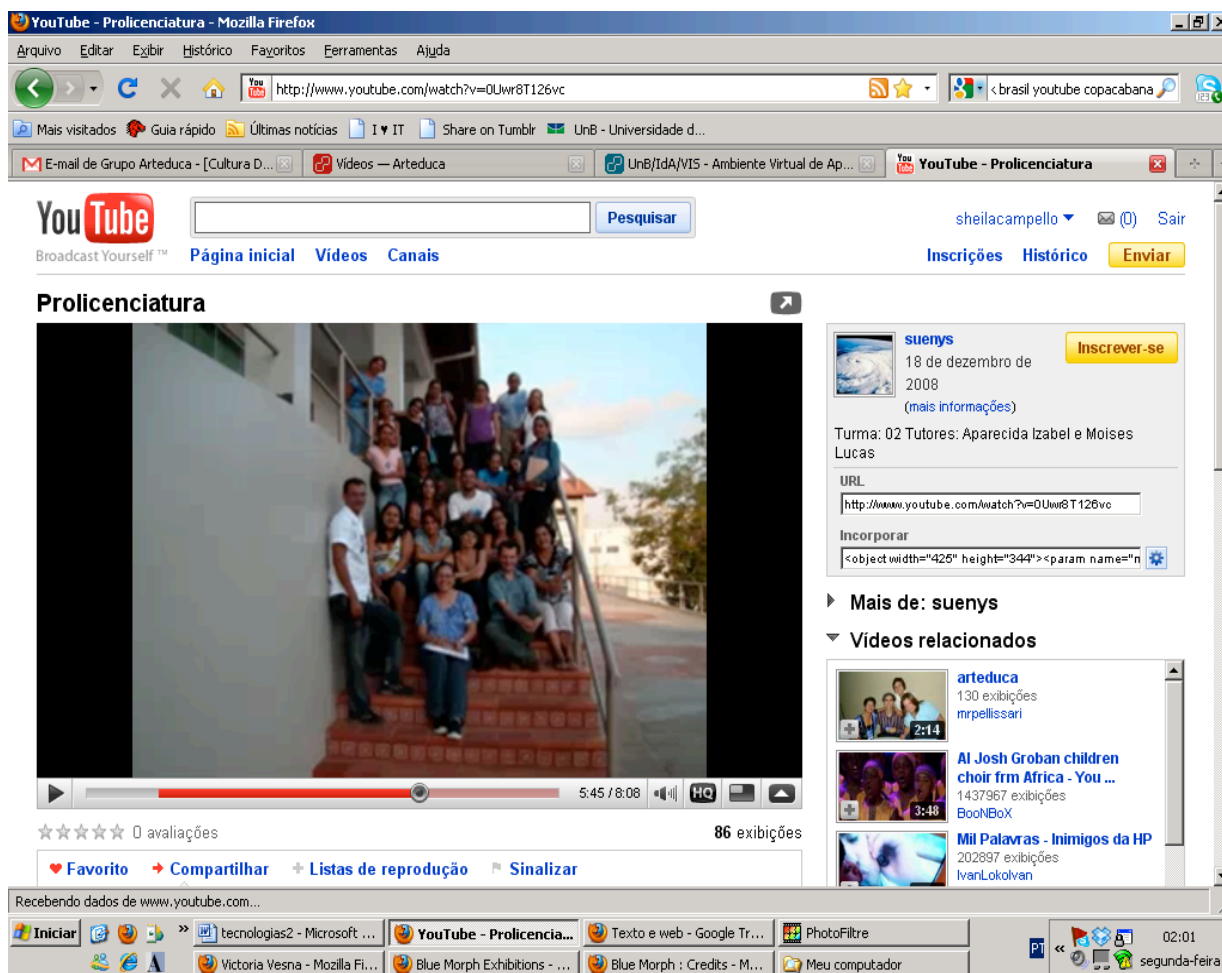


Fig. 18 – Tela do Youtube – www.yaoutube.com – Acesso em 15/9/2009

⁷⁹ No Facebook existem diversos grupos intitulados Arteduca, ou Grupo Arteduca, criados por alunos dos nossos cursos. O grupo criado por nós está disponível em <http://www.facebook.com/groups/129622517100436/>

⁸⁰ Endereços eletrônicos: Youtube - <http://www.ustream.tv/new/search?q=arteduca>

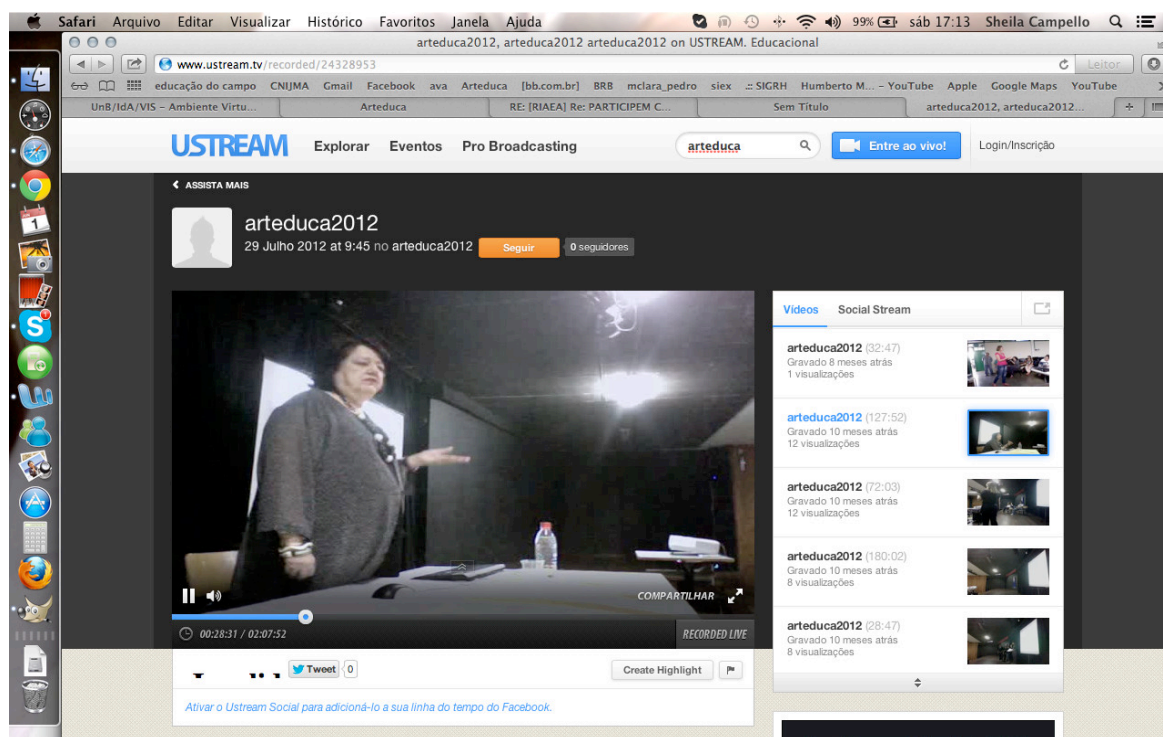


Fig. 19 – Tela do Ustream – palestra Ana Mae – encontro presencial Arteduca 2011/2012⁸¹

Outra possibilidade de integração de indivíduos na rede surge a partir do uso de uma combinação de mídias locativas e cartografias colaborativas. Por meio de mapas disponíveis na Internet, como o GoogleMaps, podem ser criados espaços para compartilhamento de informações publicadas em espaços demarcados nesses mapas. Emerge, então, um espaço-tempo de comunicação e de “circulação de saberes e de saber fazer, como uma zona autônoma, pode-se convergir e combinar as culturas do ativismo com práticas de contra-informação, da produção e do software livre, assim como, movimentos sociais combinados com a criatividade dos interatores de diferentes comunidades da rede” (VENTURELLI, MACIEL, MEDEIROS, 2008, p. 302). Este recurso tem sido utilizado em atividades desenvolvidas nos cursos oferecidos pelo Grupo Arteduca. A apresentação de tais experiências foi incluída na próxima seção.

Como nesses casos mencionados, as possibilidades de aplicação da tecnologia computacional como veículo para a aprendizagem da arte é inegável. Segundo Turkle (1997), o pluralismo faz da máquina, com suas linguagens de programação, seus sistemas operacionais e seus programas, um recurso precioso para a aprendizagem e auto-enriquecimento, uma vez que as pessoas tendem a aprender melhor quando o fazem de acordo com seu estilo próprio. Ao fazê-lo, servem-se do contato com os objetos e idéias para se manterem a par dos seus tempos. Como objeto-propiciador-do-pensamento primordial da era

⁸¹ Palestra de Ana Mae Barbosa no Encontro Presencial de encerramento do Arteduca – edição 2012. Disponível em <http://www.ustream.tv/recorded/24328953> - Acesso em 1/6/2013.

pós-moderna, o computador torna-se não apenas um elemento integrador no movimento cultural, como também veículo para novas formas de conhecimento que dependem da simulação e da representação. Usufruir de tais qualidades, potencializando seus efeitos na aprendizagem da arte e direcionando-os à sistematização de uma abordagem teórico-metodológica destinada ao ensino em arte é um dos objetivos desta pesquisa.

Além de seu uso como recurso pedagógico em si, não devem ser descartadas as possibilidades de aplicação das redes sociais como veículo de interação entre grupos de professores e/ou alunos e de sua aplicação na difusão e compartilhamento de propostas e de práticas pedagógicas. Dois exemplos interessantes deste uso podem ser encontrados nos blogs de Anderson Leitão, professor do ensino médio no estado do Rio de Janeiro, e de Rina Vinez, professora da educação infantil em San Diego, Estados Unidos.

Anderson Leitão é professor da rede pública de ensino de Magé e de outras três cidades do interior do estado do Rio de Janeiro e foi aluno da segunda edição do curso Arteduca, em 2005. Ele gerencia, no Facebook, um grupo bastante frequentado por arte-educadores, articulando-o com seu blog, intitulado Sala de Arte. Nesses dois espaços, ele apresenta exemplos do uso de redes sociais na prática pedagógica e como meios de divulgação e interação com alunos e outros professores.

Se na Sala de Arte⁸², criada no blogspot, ele compartilha um riquíssimo acervo baseado em seus planos de aulas, na Sala de Arte Professor Anderson, no Facebook, ele interage com os participantes, compartilhando as ideias que fundamentam suas propostas, como é possível verificar no depoimento transcrito abaixo, que apresenta um relato de como ele lida com as dificuldades da falta de espaço e da carga horária insuficiente para abranger todo o conteúdo previsto no programa.

No Ensino Médio meu planejamento é voltado para arte moderna e contemporânea. E com os alunos do 9º ano tratamos de arte brasileira, um panorama que inicio desde de a pré-história até o modernismo. A parte teórica eu levo impressa, isso facilita. A gente tem um pequeno texto sobre o artista ou movimento, lê discute e eu apresento as imagens, quando é um assunto muito denso uso as duas aulas para esse fim, e a atividade prática fica para a semana seguinte. Não tenho sala de arte, mas os funcionário me ajudam e, quando é possível, eu faço um rodízio das turmas para não ter que sair de uma sala para outra, mas isso nem sempre acontece. Os materiais são escassos, então eu procuro fazer coisas simples com o material que temos, mas tentando conseguir o melhor resultado. Eu procuro estimular bastante para que tenha um envolvimento grande dos alunos nas atividades, muitas são feitas de modo colaborativo, em duplas ou grupos, acho que isso é bem importante, porque há uma troca muito grande entre eles. No início do ano letivo eu trabalho apenas com elementos visuais (cor, linha, forma, textura, etc) isso facilita "o destravamento", porque quando eu recebo os alunos o discurso é quase sempre o mesmo: eu não sei desenhar, eu não sei fazer nada disso professor! Alguns casos são extremos, às vezes eu recebo alunos que não sabem usar

⁸² <http://educacaoarteanderson.blogspot.com.br>

uma tesoura, não conseguem dosar a quantidade de cola que devem usar, e assim por diante, porque simplesmente não faziam nada disso nos anos anteriores. Imagina um aluno do Ensino Médio que não consegue recortar um papel?!

No trecho abaixo ele destaca a importância, para seus alunos, da divulgação do conteúdo das aulas nas redes sociais.

Minhas aulas me dão muito trabalho, porque tem uma preparação anterior muito grande, pensar na atividade, selecionar as imagens, preparar um texto, separar materiais... depois tem a aula em si, que claro é cansativa também... como se não bastasse, tem o pós-aula que é organizar o material que os meninos produziram, exibir em mural, organizar fotografias dos registros, publicar no blog e tudo mais... É cansativo demais, até porque eu estou trabalhando em 4 escolas, mas é bom demais também, eu sou muito viciado nisso! (risos). Não acho que os meus alunos são diferentes dos de outras escolas, acho é que falta dar mais oportunidades para os meninos fazerem coisas, mas com sentido e significados concretos. Outro aspecto é a visibilidade, o adolescente quer ser reconhecido por algo (todos queremos não é mesmo?!), então ver o seu trabalho exposto na escola, na Internet, em qualquer lugar faz com que ele se esforce para fazer coisas cada vez mais bacanas, porque sabe que vai ter uma visibilidade. É isso!⁸³

O significado do grupo para os participantes pode ser percebido na mensagem postada por um deles, transcrita abaixo:

Eu estou impressionada com a quantidade de coisas novas que estou aprendendo com TODOS vocês desta página! A Arte muito ampla, muitas possibilidades e um "sem fim" tremendo! Uma das melhores coisas que fiz nesses dias foi encontrar vocês através de meu amigo [...] Incrível como ainda tenho muito, muito o que aprender, muito o que fazer ainda, muito a ousar e aplicar em sala de aula! OBRIGADA a todos...grandes aprendizagens!!

Rina Vinetz, por sua vez, criou o blog *Art Room Blogs from Around the World*, no qual disponibiliza links para outros blogs, criados por professores de diversos países e solicita a participação dos usuários, comentando ou indicando novos sites similares. Sua proposta de “linkar” blogs de diferentes países pode ser interessante para um primeiro contato com as propostas de professores de diversas partes do mundo, uma vez que, atualmente, sua lista reúne blogs de professores de trinta países diferentes⁸⁴. No Brasil ela aponta para o blog Sala de Arte, de Anderson Leitão. Vale a pena passear pelos outros blogs para conhecer suas propostas.

Como objeto-propiciador-do-pensamento primordial da era pós-moderna, o computador torna-se não apenas um elemento integrador no movimento cultural, como também veículo para novas formas de conhecimento que dependem da simulação e da representação. Definitivamente incorporados ao contexto dessa nova estrutura tecno-social, a cibercultura, tais recursos geraram a necessidade de serem incorporados às políticas públicas.

⁸³ <http://www.facebook.com/professorandersonarte>

⁸⁴ Ver lista em <http://www.k6art.com/2012/12/16/art-room-blogs-from-around-the-world-2/>

No cenário brasileiro tais políticas foram sendo implantadas por meio de programas institucionais, abordados no próximo tópico.

2.5. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e programas institucionais

Dentre os programas relacionados com a implantação da educação a distância no Brasil merecem destaque o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo; o programa Pró-licenciatura e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O ProInfo, criado em 1997, foi desenvolvido pela SEED/MEC, em parceria com os governos estaduais e alguns municipais, cujos objetivos foram expressos no Relatório de Atividades 1996/2002⁸⁵, elaborado pelo Departamento de Informática na Educação a Distância (DIED) com a seguinte redação:

introduzir no sistema público de ensino básico a telemática (tecnologias de telecomunicações e informática) como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, visando a:

- melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
- propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico;
- preparar o aluno para o exercício da cidadania;
- valorizar o professor.

Com base no mesmo relatório é possível elencar as iniciativas que foram empreendidas pela SEED na tentativa de alcançá-los. As principais iniciativas referem-se à formação de profissionais (professores, técnicos, gestores e alunos monitores), em cursos e por meio dos encontros regionais, nacionais e algumas iniciativas para implantação de ações no âmbito internacional, como a criação da Red Internacional de Educación (RIVED), envolvendo o Brasil, Peru e Venezuela na produção de recursos destinados ao ensino médio de Ciências (Biologia, Física e Química) e Matemática.

Constam, também, informações sobre a produção de recursos didáticos e sobre a criação do ambiente virtual de aprendizagem e-proinfo, desenvolvido pela equipe do CETE - Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional⁸⁶, que foi utilizado nas formações oferecidas, tendo sido cedida, inclusive, para a oferta das primeiras edições do curso Arteduca, oferecidas em 2004 e 2005.

⁸⁵ Fonte: Relatório de atividades do ProInfo – 1996/2002, elaborado pelo Departamento de Informática na Educação a Distância (DIED), da Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC - disponível em http://www.proinfo.gov.br/upload/img/relatorio_died.pdf – acesso em 01/03/2013.

⁸⁶ O CETE integrava a estrutura do DIED-SEED/MEC com a missão de pesquisar e desenvolver soluções educacionais de interesse do ProInfo e da Educação a Distância, promover cursos para professores e técnicos, realizar demonstrações de soluções técnico-pedagógicas e dar suporte técnico-pedagógico, na área de uso educacional de novas tecnologias, a NTE e escolas. Fonte: Relatório do ProInfo – 1996/2000 – disponível em http://www.proinfo.gov.br/upload/img/relatorio_died.pdf . Acesso em 1/3/2013.

Em cada unidade da federação foi criada uma Coordenação Estadual de Informática na Educação, vinculada ao ProInfo e composta basicamente por representantes da respectiva secretaria estadual, ou municipal, de educação. Sob o patrocínio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio de ações conjuntas realizadas pelo MEC e por essas Secretarias de Educação tem sido desenvolvidas propostas de capacitação de recursos humanos, professores multiplicadores, para atuação nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), estrutura descentralizada do ProInfo, subordinada àquelas secretarias, responsável pelo suporte pedagógico e técnico às escolas, visando à capacitação para uso da informática na educação. Para oferecer essa formação, têm sido contratadas universidades públicas e privadas.

Os problemas técnicos continuam causando prejuízos às práticas pedagógicas e ainda persiste na rede pública essa enorme carência de formação continuada de qualidade que proponha uma utilização pedagógica efetiva dos recursos tecnológicos que as escolas dispõem. Equipamentos obsoletos, conexões precárias e uma manutenção falha são problemas crônicos e relegados ao esquecimento nas escolas e até mesmo nos próprios Núcleos de Tecnologia Educacional.

Com base nos resultados de pesquisa de campo realizada por estudantes do Arteduca pude chegar à conclusão de que perdeu-se a oportunidade de viabilizar uma proposta efetiva de transformação da Educação Básica, baseada em um ideário da sociedade do conhecimento, construído nas últimas décadas do século 20 e nos primeiros anos do século 21, que poderia contribuir para a emergência de ações transdisciplinares no contexto escolar.

As políticas públicas dos anos noventa voltavam-se para a construção de práticas pedagógicas direcionadas à inserção da Educação Básica na sociedade impregnada pelas “novas tecnologias”, como eram então conhecidas as tecnologias baseadas no uso dos computadores, da TV e do vídeo.

As ações voltadas para a formação continuada de professores para uso dessas tecnologias faziam emergir entre os professores envolvidos uma sensação de pertencimento e de comprometimento com uma causa – a causa maior da educação.

Por meio de cursos oferecidos a distância, intercalados com encontros presenciais de formação e intercâmbio de experiências, promovidos por meio dos Encontros Nacionais do Programa de Informática na Educação, o MEC iniciou um processo de criação de uma rede de educadores que poderia ter sido representativa para a educação em nosso país, caso o Governo Federal tivesse conseguido implantar mecanismos que garantissem contrapartidas por parte das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Tais encontros envolviam além dos coordenadores do programa nas instâncias estaduais e municipais, grande número de coordenadores dos laboratórios de informática nas escolas que tivessem experiências docentes interessantes para mostrar. Esse envolvimento direto de escolas por meio dos professores responsáveis pelos laboratórios, tornava o programa mais capilarizado, levando seus pressupostos para o interior do país e motivando outros professores para realizarem projetos de ensino e aprendizagem interessantes. Esses projetos representavam um interessante embrião da transdisciplinaridade no contexto escolar, pois esses coordenadores atuavam em parceria com professores de diferentes áreas de conhecimento.

Equipamentos e capacitação para professores eram oferecidos por meio dos programas ProInfo, TV Escola e Rádio Escola, mas, por falta desses mecanismos que garantissem o comprometimento efetivo com seus pressupostos, muitas vezes as Secretarias beneficiadas não se comprometiam com seus pressupostos, deixando de oferecer condições para a viabilizar as propostas.

Tínhamos sempre notícias, por meio de uma lista de discussão, a Lista de Multiplicadores do ProInfo, de professores capacitados para funções no NTE - que deveriam ser formadores de outros professores para uso efetivamente pedagógico da tecnologia - serem deslocados para atender outras necessidades mais imediatas, que se alteravam ao sabor das diferentes gestões, surgidas em consequência dos interesses da política partidária menor, em detrimento da política educacional necessária.

É compreensível que sejam tomados alguns cuidados para não ferir a autonomia das diversas esferas de poder (Federal, Estadual e Municipal), especialmente considerando-se que as diferenças partidárias representam barreiras à implantação e continuidade de propostas educacionais, mas é justamente em função de tais dificuldades que deve-se buscar esses mecanismos que garantam um efetivo comprometimento entre as partes. A falta de tais mecanismos certamente consistiu em um fator prejudicial ao programa, permitindo que houvesse uma descontinuidade de ações tão positivas.

Penso que seria interessante realizar, oportunamente, uma análise comparativa de resultados obtidos nas escolas durante o período em que as formações do ProInfo tinham sua culminância nos grandes encontros nacionais e no período posterior, quando esses encontros deixaram de envolver os professores responsáveis pelos laboratórios nas escolas⁸⁷. Aquele

⁸⁷ . Para precisar o momento exato em que tal mudança ocorreu, seria necessário realizar uma pesquisa mais detalhada, que não caberia neste trabalho, mas podemos situar essa mudança entre os primeiros anos da de noventa e primeiros anos da virada do século, provavelmente após a mudança de gestão na instância federal.

pulsar emocionante que havia sido desencadeado perdeu-se, então, entre as mudanças de diretrizes. A impressão que se tem é que os holofotes das políticas educacionais voltaram-se para o Ensino Superior, com a implantação de propostas baseadas na oferta de novas vagas, por meio da educação a distância, viabilizadas pelos programas Pró-licenciatura e Universidade Aberta do Brasil, UAB.

Tal problema poderia ser minimizado, caso o programa Pró-licenciatura não tivesse sido extinto, uma vez que, por ser direcionado a professores em exercício nas redes públicas de ensino, os cursos oferecidos por meio desse programa poderiam incorporar elementos do programa de informática na educação, promovendo uma efetiva inclusão digital, por meio de módulos/disciplinas que prevêm o uso das tecnologias computacionais e das novas mídias na educação escolar, como no caso das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, planejados pelo GTArtes sob influência do programa do curso Arteduca, que incluem os módulos Tecnologias Contemporâneas na Escola, (oferecidos em três semestres letivos) e Laboratório de Arte e Tecnologia. Lamentavelmente esse programa de cunho social tão relevante para o país, foi sendo relegado a um segundo plano em etapas. A primeira, ao ser transferido da Secretaria de Educação Básica (SEB) para a Secretaria de Educação a Distância (SEED). A segunda, ao ser absorvido pela UAB. As coordenações desses cursos ficaram à deriva durante aproximadamente um ano, mantendo os cursos graças ao grande esforço empreendido por professores das universidades parceiras, tendo de lidar, durante vários meses ao longo do ano de 2011, com a falta de recursos para cobrir os custos dos cursos e com incerteza a respeito da definição de nossos interlocutores no Ministério da Educação. Essa transferência trouxe, à reboque, a determinação para que novas turmas não fossem criadas no contexto do Pró-licenciatura, sendo mantidas apenas as turmas já em andamento. Com a graduação de seus estudantes, o programa será extinto.

Sigamos acompanhando esse cenário para verificar se a UAB conseguirá formar todos os professores que exercem o magistério nas públicas brasileiras sem a devida graduação.

SEÇÃO 3 - BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa em três categorias de estudos teóricos, relativos às dimensões epistemológica. São eles:

- estudos sobre as **abordagens teórico-metodológicas aplicadas ao ensino da arte**;
- estudos sobre as **abordagens teórico-metodológicas aplicadas aos projetos de ensino e aprendizagem** desenvolvidos no contexto escolar;
- estudos sobre as **abordagens teórico-metodológicas aplicadas à educação pela rede Internet**.

A dimensão técnica, relativa aos recursos computacionais necessários ao desenvolvimento de cursos a distancia, será abordada na quarta seção, na qual é feita a análise da proposta do Arteduca.

Considerando que as bases teóricas referentes à educação online e aos projetos de ensino e aprendizagem aplicados ao contexto escolar podem ser encontradas em abordagens comuns, optei por não separá-las em tópicos diferenciados. Desta forma, esta foi dividida em duas partes: na primeira são abordadas as teorias referentes ao ensino da arte e na segunda, os fundamentos da educação *online* e dos projetos de ensino e aprendizagem.

3.1 Abordagens teórico-metodológicas aplicadas ao ensino da arte

É importante mencionar que os estudos relativos às abordagens referentes ao campo da arte-educação foram iniciados em minha pesquisa de mestrado, por meio da qual foi construída a proposta metodológica aplicada ao Arteduca. Na presente pesquisa não me detive em apresentar toda essa contextualização, optando por definir um recorte baseado nas abordagens que fundamentaram nossa proposta metodológica, complementando-as com outras teorias que despertaram meu interesse ao longo do processo. Ao realizar tais estudos busquei identificar aspectos significativos para elencar princípios da docência transdisciplinar em arte.

Além da Abordagem Triangular e de outras teorias direcionadas à interpretação de obras no campo da arte, inseri algumas considerações baseadas em estudos da obra de Herbert Read (1958), *A educação pela Arte*, por ter percebido em suas teses algumas idéias que poderiam ser identificadas com o discurso transdisciplinar, presentes no ensino na pós-

modernidade, caso das formações oferecidas a distância, como o curso Arteduca, por exemplo.

O contato inicial com as teses de Read já havia gerado inquietações, questionamentos e a formulação de algumas hipóteses que serviram para melhor delimitar os próximos passos da minha investigação. Havia percebido que, embora sua teoria pudesse servir de inspiração para educadores identificados com o espontaneísmo do ensino modernista da arte, sua argumentação em defesa da educação pela arte apresenta um detalhado estudo das possibilidades metodológicas fundamentado em teorias muito bem apresentadas.

Minhas inquietações iniciais foram posteriormente reforçadas por resultados de estudos sobre o pensamento complexo e os princípios da transdisciplinaridade, realizados posteriormente e apresentados no tópico de estudos referente às abordagens teórico-metodológicas aplicadas à educação na rede Internet.

Se, na primeira leitura de Read, identifiquei alguns aspectos que poderiam ser relacionados com a convergência de princípios metodológicos do paradigma da pós-modernidade, na continuidade dos estudos percebi a necessidade de maior aprofundamento em alguns aspectos que fundamentam sua tese, baseada em uma revisão da filosofia platônica e em estudos de teorias da percepção. Para não perder de vista o foco de minha pesquisa, optei por me concentrar mais nos aspectos que pudessem ser relacionados alguns possíveis princípios presentes na proposta do Arteduca e no paradigma transdisciplinares emergente. Essa leitura foi fundamental para nortear uma revisão das hipóteses e questionamentos formulados ao iniciar a presente pesquisa.

Ciente de que talvez fosse necessário retomar essa leitura após aprofundar os estudos sobre a pensamento complexo e a transdisciplinaridade, prossegui. Assim, de forma espiralada, foram sendo realizadas as pesquisas relativas a esta seção. O texto foi iniciado por meio da apresentação da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, complementada com algumas considerações sobre as teorias estéticas e abordagens voltadas para a interpretação imagética.

3.1.1. A Abordagem Triangular

No contexto da pós-modernidade a imagem, sua decodificação e interpretação foram incorporadas ao ensino da arte, não como uma ruptura com a expressividade conquistada pelo modernismo, mas como uma possibilidade de ampliação para incluir a conceituação de arte como cultura.

Se no modernismo o ensino da arte no Brasil se caracterizou pelo apego ao espontaneísmo, crença na existência de uma modernidade expressiva da criança e na ideia de que o contato com obras de arte estimularia o desejo de cópia; no pós-modernismo o uso da imagem no ensino da arte passou a ser considerado e incentivado. (BARBOSA, 1999)

Nesse novo contexto emerge a Abordagem Triangular. Embebida pelo ideário pós-modernista, exercitando uma “antropofagia cultural⁸⁹”, na companhia de uma equipe de arte/educadores, Ana Mae Barbosa sistematizou a Proposta Triangular no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (USP), “trabalhando principalmente com a estética empírica para leitura da obra de Arte” em uma experimentação com crianças, adolescentes e adultos iletrados. (BARBOSA,

Esta abordagem, apresentada inicialmente no livro *A imagem no Ensino da Arte* (1991), foi sendo sistematicamente revista ao longo dos anos, em diversas publicações, nas quais, além de descrever as origens da proposta, sua sistematizadora procede depurações de idéias, corrigindo alguns desvios, reforçando acertos e apresentando memórias e histórias. Nesse processo sua própria denominação foi sendo revista, passando de Metodologia Triangular para Proposta Triangular e, posteriormente, para Abordagem Triangular, como é atualmente conhecida.

Tais alterações se justificam. A própria epistemologia da arte e da educação vai se encarregando de nos indicar a necessidade de sucessivas revisões teóricas ou metodológicas. Neste caso foi procedida uma oportuna revisão semântica, tendo em vista a repercussão conceitual que o termo anteriormente empregado poderia suscitar. “Metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula”, afirmou Ana Mae Barbosa (1998, p. 33) ao sugerir a primeira substituição “da prepotente designação Metodologia Triangular” por outra, considerada mais adequada.

Sobre o assunto Rita Bredariolli observa que na Abordagem Triangular são propostas ações realizadas no dialogo entre o professor e o aluno, no qual há uma condução, mas com abertura para mudança de caminho, condicionada à participação do aluno, admitindo a pluralidade de soluções e respostas e assumindo a característica de um sistema epistemológico e não metodológico, que admitiria um só caminho ditado pelo mestre. Nesse sentido ela se aproxima da pedagogia problematizadora de Paulo Freire, entendida como um questionamento, como uma busca da descoberta e não como uma preleção discursiva. Seria, portanto, um equívoco considerá-la como uma metodologia.

⁸⁹ Expressão utilizada pela própria Ana Mae Barbosa.

3.1.1.1 A triangulação que deu origem à proposta

As origens da Abordagem Triangular devem ser buscadas em um processo, cujo marco inicial poderia ser identificado com ações desenvolvidas no Festival de Inverno de Campos de Jordão, ocorrido em 1983, quando os professores participantes foram levados a buscar correspondências entre seus trabalhos e o mundo da arte instituída, em livros e revistas de arte. Nesse Festival, pela primeira vez, teriam sido propostas ações conectando “análise da obra de arte e/ou da imagem com história de arte e com trabalho prático” (BARBOSA, 2010, p. 16)

Os cursos práticos foram oferecidos durante o festival promoviam exercícios de leitura de obras de arte do meio ambiente estético da cidade (música, pintores, escultores locais etc.) e de imagens móveis, televisivas (que talvez antecipassem um trabalho com a cultura visual)⁹⁰.

Ocorrido em uma época de transição entre duas concepções de ensino – uma modernista, fundada na livre expressão e outra, pós-modernista, baseada na defesa de uma interlocução entre experimentação, a decodificação e a informação, o Festival desencadeou um processo que pôs em evidência argumentos em defesa do conhecimento histórico como forma de promover o sentido de pertencimento a uma cultura. A relevância do conhecimento histórico para aquisição e ampliação do repertório imagético, fundamental para esse exercício analítico também deveria ser considerado, segundo Rita Bredariolli (2010) constituindo-se como fundamentos para a leitura crítica das próprias realizações e das de outrem.

Posteriormente sistematizada e testada no contexto do MAC/USP e do projeto Arte na Escola⁹¹, a proposta teve como princípios e origens uma dupla triangulação: a primeira consiste na designação de três ações que integram o processo de ensino-aprendizagem: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização; a segunda refere-se às

⁹⁰ No relato de Rita Bredariolli (2010) e de outros pesquisadores encontramos informações relevantes para compreender que a gênese da Abordagem Triangular é resultado de um processo que envolve teoria e prática, pois não se resume à elaboração de uma síntese baseada em nas abordagens teóricas mencionadas e nem se limita ao contexto do MAC/USP. O processo que envolve essa sistematização é bem mais rico e pode ser buscado em atividades desenvolvidas em outros contextos. Encontramos nos relatos da própria sistematizadora e de outros pesquisadores informações sobre algumas experimentações que contribuíram para esse processo. Foram mencionadas atividades desenvolvidas na Escolinha de Arte de São Paulo e na Semana de Ensino de Arte e Ensino, realizada na Universidade de São Paulo, em 1980 e, de forma especial, formações oferecidas aos professores, durante o Festival de Inverno de Campos do Jordão, por meio da proposição de leitura de obras de arte e imagens do acervo da cidade. Segundo ela, um desejo de mudança levou à proposta de execução de um projeto educacional fundado na leitura crítica, imprimindo uma diferença ao Festival de 1983. As ações basearam-se na análise das obras do acervo do Palácio de Campos do Jordão.

⁹¹ Iniciado em 1989, sob o patrocínio da Fundação Iochpe e no qual Ana Mae Barbosa atuou como consultora no processo de implantação.

influências teóricas originadas da “deglutição de três outras abordagens: as Escuelas al Aire Libre mexicanas⁹², o Critical Studies⁹³ inglês e o DBAE (Discipline Based Art Education) americano⁹⁴”. (BARBOSA, 1998, 33-34)

Como a própria designação indica, o DBAE baseia-se na proposição de um currículo em artes, baseado em disciplinas (Estética, História, Crítica), conceito que na pós-modernidade se pretende superar. A ênfase às disciplinas é tão drástica que até mesmo a interdisciplinaridade em relação às demais disciplinas do currículo é objeto de alerta para os riscos que uma abordagem integradora poderia oferecer, decorrente de possíveis reduções sofridas no que se refere a determinadas características específicas das diversas áreas, ao se articularem. Eisner adverte que em proposições interdisciplinares alguma disciplina poderia ter seus valores diminuídos, perante outras. Sendo assim, ele se posiciona de forma contrária a esta integração, enfatizando, entretanto, que as conexões, quando ocorrerem, devem garantir que os valores da arte sejam respeitados.

Mesmo reconhecendo o valor do DBAE na história do ensino da arte na pós-modernidade, não podemos deixar de apontar as características disciplinares que o relacionam com as propostas da modernidade que pretendemos superar.

⁹² Surgidas como dissidência da Academia de Belas Artes após a Revolução Mexicana de 1910, as *Escuelas al aire libre* buscavam relacionar a idéia de arte como expressão e como cultura visual, pretendendo resgatar o orgulho da nação, em relação à cultura nacional mexicana, especialmente do “espoliado indígena” submetido aos padrões europeus e recuperar os padrões de arte e artesanias e a gramática visual mexicana promovendo o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual. Ganhou força em 1919, quando o filósofo José Vasconcelos assumiu a reitoria da Universidade do México e incentivou o hibridismo cultural e a interrelação entre o erudito e o popular e entre o conhecimento hegemônico internacional e valores culturais locais na educação. (BARBOSA, 1998, pp. 34-38)

⁹³ O movimento Estudos Críticos (*Critical Studies*), desenvolvido na Inglaterra, segundo Thistlewood (*apud* BARBOSA, 1998), abrange aspectos relacionados com a História da Arte, que propiciam meios para a organização cronológica dos movimentos, artistas e inovações através dos séculos. Trata-se de uma abordagem metodológica que considera os trabalhos artísticos com base em uma análise de seus processos formativos, suas causas espirituais, sociais, econômicas e políticas e seus efeitos culturais, promovendo uma apreciação da obra com base na percepção estética e em sua contextualização.

⁹⁴ O DBAE entrou em cena nos EUA como resultado de revisões curriculares baseadas na idéia de que a arte possui conteúdos específicos e que o aprendizado artístico se revestiria de maior importância do que o mero exercício de manipulação de materiais por meio de técnicas, como nas práticas baseadas na auto-expressão, ou como meio para aprendizagem em outras áreas de conhecimento. Seus propositores apontavam para a necessidade de redefinição do papel do professor, que deixaria de ser um fornecedor de materiais, instruções técnicas e apoio emocional, para assumir a função didática que lhe caberia em relação aos conteúdos referentes à arte. Ao apresentar o DBAE, Eliot Eisner defende o desenvolvimento sequencial dos conteúdos como forma de promover sua internalização e automaticidade. A seqüência é considerada importante, porque além de desenvolver as aprendizagens já adquiridas pelos estudantes, ela os prepara para o que irão aprender, proporcionando condições de internalização dos conteúdos e experiências, possibilitando, com o domínio da técnica, liberar a imaginação. (EISNER *apud* BARBOSA, 1999, p. 86-93)

O mesmo não ocorre com a Abordagem Triangular. Uma análise comparativa entre seus pressupostos, frente às abordagens teórico-metodológicas aplicadas à educação na pós-modernidade me leva a concluir que eles são coerentes com idéias presentes no discurso do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. Se os compararmos com proposições construcionistas, por exemplo, encontraremos pontos de contato, uma vez que as duas abordagens foram influenciadas pelos mesmos teóricos: Dewey e Paulo Freire. Esses pontos de contato serão melhor compreendidos mais adiante, após a apresentação do tópico referente à transdisciplinaridade, apenas à título de exemplo, posso citar as próprias ações que fundamentam a proposta, que enfatizam o contexto e o processo na aprendizagem.

3.1.1.2. As ações que fundamentam a Abordagem Triangular

Ao sistematizar a proposta Ana Mae propôs uma triangulação a partir de três vértices trabalhados de forma integrada e considerados como ações essenciais à educação em arte, sem apartá-los, porém, em disciplinas: o **fazer** (criação), a **contextualização** e a **leitura** (interpretação) de obras de arte.

Atualmente, ela propõe uma revisão da proposta, substituindo a metáfora do triângulo por um ziguezague, no qual o processo poderá tomar diferentes caminhos, alternando-se entre as três ações. De minha parte, acredito que poderíamos manter o a metáfora do triângulo, fazendo apenas a ressalva de que o processo não é rígido. Os professores e estudantes poderão optar por qual vértice iniciar e por qual trajetória irão seguir, ao realizar o processo. As três ações poderão ser realizadas conforme a sequência escolhida, indo e voltando, repetindo e prosseguindo, conforme a opção metodológica de cada um.

Nesse processo, o **fazer** se refere à produção artística, ao trabalho de atelier. Consiste na aplicação prática da teoria, que poderá ser responsável, como bem afirmou Eisner, pela internalização e automaticidade do conhecimento e conseqüente liberação da imaginação para inovações.

Segundo Biancho (1997, p. 25) a produção artística - o **fazer** - proporciona o contato direto com diferentes materiais e experimentações lúdicas relacionadas com o estudo das suas propriedades e características expressivas ao mesmo tempo em que possibilita uma evolução para o entendimento da existência de uma linguagem visual decorrente e articuladora desse próprio fazer. O domínio da técnica e das qualidades expressivas dos materiais e o conhecimento internalizado nesse processo, pode proporcionar aos estudantes a liberdade de criação fundamental à educação em arte.

Sobre o assunto, Marjorie e Brent Wilson (1999, p. 63) afirmam que “a pessoa aprende a formar seus próprios signos configuracionais principalmente por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outras pessoas. Nesse processo, o fazer das crianças, seus desenhos e pinturas se resumem a uma representação de objetos, mas sim à produção de signos, elaborados por meio da observação do fazer de outras pessoas. Assim, o fazer não é apenas fruto de motivação interna e da necessidade de expressão, ele é, também, resultado de influências exteriores, do meio ambiente e da herança do patrimônio artístico e cultural da humanidade, presentes nos museus e na vida cotidiana. Sob este ponto de vista, o fazer e o contexto, naturalmente, já se encontram articulados. (BIANCHO, *apud* CAMPELLO, 2001)

Ana Mae Barbosa (2010) destaca a relevância da **contextualização**, “essencial em todas as vertentes humanísticas da educação contemporânea”, propondo, inicialmente, uma ampliação da disciplina Historia da Arte, que integra o DBAE. Por discordar da excessiva disciplinarização presente na proposta norte-americana, ao sistematizar a Abordagem Triangular ela acrescentou ao vértice correspondente à contextualização as possibilidades de integrações com o contexto histórico, social, psicológico, antropológico, geográfico, ecológico, biológico etc., “associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não”. (BARBOSA, 1998, p. 37)

Dessa forma, a **contextualização** constitui-se como condição epistemológica básica de nosso momento histórico. Ela amplia as possibilidades inter/transdisciplinares, em função de conexões que estabelece, viabilizadas por meio de experiências subjetivamente e/ou socialmente construídas e adequadas à aplicação das proposições curriculares atuais, as quais prevêm a valorização da multiculturalidade, da interculturalidade e da ecologia - presentes na complexidade.

O fazer exige contextualização para conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura, como processo de significação, exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto.

Citando Flausino, Ana Mae afirma que a contextualização não deve se limitar à apresentação do histórico da obra e do artista. O que se pretende é “por a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daquelas que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista”⁹⁵. O contexto, segundo poderá se tornar “mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de

⁹⁵ A autora cita R. Fausino, *É possível compreensão em arte?*, indicando o endereço eletrônico <http://museuvictormeirelles.org.br>, mas o link não foi encontrado.

aproximação do criador”. (BARBOSA, 2010, p. XXXIII)

Ao se colocar em prática a ação de contextualização considerando diferentes mídias, por exemplo, a tecnologia poderá se transformar de mero princípio operativo em um modo de participação e interação. O próprio contexto das tecnologias computacionais e comunicacionais poderá se constituir como um espaço mediador de interações propício a aprendizagens, ou mesmo à produções artísticas. Ademais, como bem observa Ana Mae Barbosa, a contextualização é operacionalmente conatural à linguagem hipertextual.

A leitura de obras de arte, resultante da síntese entre as áreas da Estética e da Crítica, completa a triangulação. Ao propor essa articulação, enfatizando a ação de leitura como interpretação cultural, Ana Mae assume a influência de Paulo Freire e justifica sua opção, destacando a necessidade de valorização da alfabetização para uma leitura, também, visual. “Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora”. (BARBOSA, 1998, p. 35)

Uma ressalva deve ser feita, com a finalidade de alertar tais mediadores para o risco de uma interpretação equivocada das ações propostas pela Abordagem Triangular: a articulação entre as três ações propostas não deve ser interpretada como uma proposta de releitura de obras de arte baseada em cópias dessas obras. Em palestra proferida na Universidade de Brasília, por ocasião do lançamento do livro *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*, Ana Mae Barbosa reiterou tal preocupação, já manifestada anteriormente em textos e publicações. Citando Rudolf Arhein, lembrou que a releitura pode inibir, ou mesmo impedir um procedimento importante para que a experiência estética se complete da forma adequada: a seletividade. A observação do objeto estético deve ser personalizada para que o observador apreenda o que lhe parece essencial no contexto da obra, procedendo uma leitura própria.

Ademais, devemos lembrar que cada leitura que fazemos de uma obra é diferente da anterior e depende da forma como a percebemos, a cada novo olhar. Como bem lembra Rita Bredariolli, a alfabetização visual defendida na Abordagem Triangular se desenvolve com base na leitura como análise crítica articulada ao contexto e fundamentada no **olhar ativo** sobre o mundo e para as imagens que o constituem, como propõe Paulo Freire. Definido por Alfredo Bosi (apud NOVAES, 2002), como aquele que pode “medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma, pensar, esse **olhar ativo** proporciona ao aluno a condição de leitor, intérprete e autor. (BREDARIOLLI, 2010, p. 33)

Lúcia Pimentel, por sua vez, observa que a Abordagem Triangular não apresenta um método a ser seguido, mas sim uma proposta pós-moderna, a ser estudada e pensada

artisticamente, favorecendo a “ampliação de fronteiras culturais e interdisciplinares para o estudo da arte, pela compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades, e pela elaboração da experimentação artística”(PIMENTEL, 2010, p. 212).

Concordando com ambas, temos realizado estudos fundamentados na Abordagem Triangular ao longo dos cursos desenvolvidos pelo Grupo Arteduca e, para fundamentar a ação de leitura de imagens, temos nos baseado no método proposto por Robert Ott, *Imagem Watching*. Desenvolvido sob influência de John Dewey e de Edmind Feldman, esse método consiste em um sistema desenvolvido em cinco categorias de ações articuladas, precedidas de uma etapa de sensibilização dos participantes intitulada *Thought Watching*, na qual se aborda a arte. Em seguida são realizadas atividades baseadas nas cinco categorias que compõem o método: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando, que consiste no fazer artístico baseado na leitura realizada nos passos anteriores.

Visando propor outras experiências estéticas relacionadas com a interpretação de obras aos participantes do Arteduca, pretendemos dar continuidade aos estudos, baseado nesse **olhar ativo**, de forma consciente, propondo uma ampliação de possibilidades de leitura, por meio da realização de pesquisas a respeito de diferentes teorias estéticas e abordagens teóricas voltadas para a leituras de obras/imagens.

Essas abordagens interpretativas devem ser bem compreendidas pelo professor responsável pela mediação pedagógica nos cursos (o tutor) para que ele possa proporcionar aos estudantes distintas opções de vivenciar tais experiências estéticas. É importante observar, ao longo do processo, como a própria visão do mediador, acerca das diversas formas de interpretação, vão sendo, aos poucos, construídas e internalizadas. O processo é, portanto, enriquecedor para todos os participantes da experiência estética. Visando fundamentar esse processo, foram realizados estudos em teorias estéticas e sobre abordagens interpretativas da arte, em textos elaborados por Terezinha Maria Losada Moreira, abordados nos tópicos que se seguem.

3.1.2. Teorias estéticas: fundamentos para a leitura de obras de arte

No ensino da arte deve ser exercitada a **crítica** relacionada com a **leitura de obras de arte**, que possibilitará o despertar da capacidade de análise baseada em conhecimentos construídos pelo próprio estudante, acerca do mundo visual, por meio da práxis mediada pelo professor. É preciso, portanto, que esse professor/mediador conheça bem as relações entre a estética, a crítica e a história da arte e que compreenda como elas se articulam no processo

histórico. É essa capacidade que buscamos alcançar no Arteduca.

O termo **crítica**, segundo Justino (2005, p. 14), tem dupla derivação originada, no grego, a partir dos termos *kritérion* e *kríno*, que significam ‘separar’, ‘discernir’, ‘julgar’. Atualmente seu sentido está relacionado com uma atividade humana voltada para os julgamentos de apreciação (juízo de valor) da obra de arte.

Para mediar essa atividade o professor deve ter em mente a certeza de que a educação estética não se reduz à aprendizagem de formulações sistemáticas, ou de teorias que produzem definições de arte.

Da mesma forma não devem ser tomadas como regras análises inquestionáveis acerca da beleza e da natureza, pois a estética, como bem lembra Ariano Suassuna (2011), é uma atividade reflexiva. Ela fundamenta-se em princípios sobre o geral da beleza e da arte e não sobre o particular e concreto do objeto artístico. Essa apreciação está relacionada com a capacidade de discernimento, que deve ser construída por meio do exercício da **análise crítica** que fundamenta a experiência sensível vivenciada pelos estudantes no processo de educação estética. É, portanto, no campo da estética que devem ser buscados os fundamentos para que essa apreciação crítica possa se realizar. Para se instrumentalizar para cumprir tal missão, o professor/mediador deve apoiar-se em abordagens teórico-metodológicas que possibilitem a interpretação das obras, considerando o campo do sentido da arte.

Ao defender a necessidade de se promover a educação estética em sua proposta de educação pela arte, Herbert Read (1958) afirma que a tradição filosófica, não dá a mesma atenção às teorias estéticas, quanto dá às teorias da ciência. Este é um dos motivos da desvalorização atribuída à arte na educação escolar.

Citando Jimenez (1999, p. 195), Terezinha Losada Moreira (2011, p. 15) confirma a afirmativa de Read, observando que a tradição ocidental raramente esteve interessada na arte. Seus propósitos, ao refletir sobre a experiência sensível, ou estética, sempre estiveram voltados para a formulação de teorias do conhecimento, da ciência ou políticas, sendo atribuídas às teorias da arte funções meramente morais e pedagógicas, “instaurando o ‘divórcio’ entre razão e sensibilidade”. Tal constatação pode ser percebida na tradição filosófica desde Platão e Aristóteles, que associaram o Belo à verdade e ao bem, formulando teorias do conhecimento que influenciaram as filosofias da Idade Média (séculos VIII-XIV) e Renascença (séculos XIV-XVI) e marcaram a identidade antropológica do homem ocidental.

Esse divórcio entre razão e sensibilidade, segundo a mesma autora, manifesta-se, também, nas tendências empiristas, que marcaram o Racionalismo Clássico do século XVII. O academicismo na arte e o racionalismo na filosofia marcaram esse período. Somente no

século XVIII, com Baumgarten, a estética foi formulada como campo específico da filosofia, relacionada com a experiência sensível e artística, mas, mesmo assim, as maiores contribuições para o campo da estética, segundo Terezinha Losada Moreira, continuaram derivando de teorias sobre o conhecimento, a ciência e a política.

Kant representou um marco, por organizar teoricamente um sistema filosófico relacionado com a estética. Em suas teses encontramos conceitos que importantes para fundamentar o discurso em defesa da educação estética. Em seu sistema filosófico ele postula a existência de duas fontes de conhecimento que viabilizam a experiência do real: a **sensibilidade**, pela qual percebemos ou intuimos as coisas, e o **entendimento**, pelo qual formulamos os conceitos. Com ele aprendemos que o olho inocente não existe e que só vemos o que aprendemos a decifrar, afirma Terezinha Losada Moreira. Considerando que deciframos o que é visto ao relacionar **sensibilidade** e **entendimento**, defendemos a importância da educação estética ao propor o Arteduca e ao envolver professores de diferentes áreas de conhecimento em nossos empreendimentos de estudos.

Evitando cair no empirismo ou no racionalismo puro, Kant estabelece uma **universalidade subjetiva** afirmando, que nenhuma regra de gosto objetiva pode determinar o que seja o Belo, porque todo juízo a ele relacionado é “estético e determinado pelo sentimento do sujeito e não por um conceito do objeto”. (KANT, 1961, p. 71 *apud* JUSTINO, 2005, 21).

Para ele a beleza não é propriedade do objeto. Ela resulta de uma construção do espírito do contemplador, colocado diante do objeto. “O juízo do gosto não é um juízo de conhecimento; portanto, ele não é lógico, mas sim estético, entendendo-se por isto, aquilo cujo fundamento determinante só pode ser subjetivo.” (KANT, 1951 *apud* SUASSUNA, 2011, p. 31)

Nesse sentido, o conceito de arte não pode estar relacionado com a filosofia do Belo como propriedade do objeto, que, na Natureza, teria primazia sobre o Belo da Arte. Além da inteligência (razão pura); e da vontade (razão prática), existe o juízo do gosto (sensação de prazer ou desprazer, por meio da qual se julga se algo é belo ou não). A objetividade do juízo do belo não tem conceito. Trata-se de um juízo subjetivo. Sendo assim, não há uma ciência do Belo (ou da arte), mas uma crítica do Belo.

O Belo seria uma das categorias do campo da Estética, dividindo o interesse dos artistas e teóricos com o Trágico, o Sublime, o Gracioso, o Risível, o Humorístico etc., reservando o nome de Belo para “aquele tipo especial, caracterizado pela harmonia, pelo senso de medida, pela fruição serena e tranqüila – o Belo chamado de clássico, enfim”.

Definir a Estética pelo Belo, conforme a Filosofia tradicional o entendia, para Suassuna,

seria recusar as manifestações de preferência de grandes artistas que optaram pela Arte do Feio. Seria recusar as conquistas para o verdadeiro entendimento da Arte e da Beleza, obtidas pela Estética pós-kantiana, sobre as obras de arte baseadas no Feio e no Mal.

Citando Bérqson, Suassuna (2011, pp. 24-25) adverte: “enquanto na Natureza, a Beleza é encontrada por acaso, na Arte ela é deliberadamente procurada e realizada, motivo pelo qual a Filosofia da Arte deve ser, na verdade, o núcleo da Estética”. E aponta para a existência de obras primas que representam assuntos horríveis, máscaras terríficas, pesadelos que enlouquecem. Por meio de citação de Edgard De Bruyne, ele indaga: “com que direito tomamos nós, como unidade de medida em nossas apreciações da Arte universal, aquilo que nós, europeus ocidentais do século XX, consideramos como belo? (DE BRUYNE, 1930, p. 41 apud SUASSUNA, 2011, 25).

Baseados na premissa kantiana de que a Beleza não é propriedade do objeto, mas sim uma construção do espírito do sujeito que o observa, os estetas passaram a considerar como fato estético fundamental a **experiência estética** pessoal de cada um. Mas surge, então, um problema: como encontrar princípios axiológicos para ordenação e sistematização de fatos estéticos? Este é o grande desafio, que o professor/mediador encontrará. Analisando a forma como a estética tem sido pensada pelos teóricos pós-kantianos esse professor poderá identificar alguns princípios, de forma a fundamentar sua prática pedagógica.

Se a partir de Kant garante-se a autonomia do objeto estético e a valorização da atividade crítica, com a modernidade rompeu-se definitivamente com a harmonia renascentista que vincula a arte à natureza, libertando-a para trabalhar na esfera do espiritual. A Estética identifica-se, então, com a **crítica** e com a **história da arte**. Alarga-se o conceito de arte e, com ele, o de crítica. Com esse alargamento, nos distanciamos da comunicação clara e espontânea presente na arte do passado, em que todos entendiam a mensagem veiculada (informadora, educadora, religiosa), permeada de identidade. Os artistas modernos quebram essa identidade, instaura-se uma crise da representação e de seus paradigmas e os problemas da Estética se avolumam.

As vanguardas históricas criam um distanciamento entre a arte e o público. A partir dos anos 60, pelas mãos dos artistas conceituais, ocorre uma diluição de fronteiras e a arte passa a ser tudo. As vanguardas históricas rejeitaram a contemplação, a beleza, a permanência, a unicidade e a sacralidade e a natureza da arte vagueia entre processo e produto. Vinga o conceito, a desmaterialização, a experimentação, a desconstrução e a citação. (JUSTINO, 2005)

Citando Benjamin (1985, pp. 187-188), essa mesma autora observa que quanto mais se

reduz a significação social da arte, mais ela se distancia do público, em sua atitude de fruição e de crítica. “A arte vai se hermetizando e o público não é convidado”. A comunicação direta com o público não ocorre mais e nesse contexto o papel da crítica adquire mais relevância. Daí emerge o grande problema da crítica contemporânea: como lidar com essa diluição de fronteiras da arte e de sua desmaterialização? Como definir o que é arte, diante do alargamento do campo estético e com o desaparecimento do autor?

Diante de toda essa movimentação a crítica se vê obrigada a voltar-se para as **experiências estéticas** propostas pelos artistas para realizar suas reflexões, alimentando o campo da Estética. Filósofos, historiadores e críticos devem trabalhar juntos no “campo minado da subjetividade”, como afirma Justino (2005, 31), no qual o “sonhado estatuto científico para a crítica fica descartado. Abandona-se a objetividade [e] a hermenêutica, generosamente pode abrir caminhos [...] não como método, mas com seu comportamento aberto diante do objeto arte”, aproximando-se aos poucos, buscando conhecê-lo, “mesmo para constatar que o objeto está desaparecendo ou perdendo a sua vitalidade”.

Citando Crawford, (1991), Ana Mae Barbosa (1998, p. 47) observa, por sua vez, que a Estética, nos tempos contemporâneos, “amplia seu campo de questionamento acerca da natureza do objeto da arte e do caráter de sua criação, apreciação, interpretação, avaliação, assim como acerca das relações da arte com a sociedade,” analisando-os em seus diferentes níveis de complexidade. E complementa: “as teorias da interpretação e seus métodos oscilam entre maior ou menor responsabilidade da emoção, ou da razão,” apoiando-se nas “variáveis intérprete, obra e contexto, que lutam por preponderância”.

Apesar da pluralidade de leituras e interpretações possíveis inviabilizarem julgamentos quanto ao que é certo ou errado em um obra, critérios podem ser definidos a fim de desenvolver a capacidade de julgamento.

As especulações estéticas devem buscar, segundo Pareyson (1989), um ponto de junção entre **teoria** e **experiência**, buscando equilíbrio entre as tarefas estritamente filosóficas e o dever de concreção da arte. Constitui-se, portanto, condição *sine qua non* para a reflexão filosófica estética a abordagem de experiências estéticas concretas, fundamentadas nas teorias.

Segundo Mikel Dufrenne (1998), a estética vai buscar no “desvelamento” da experiência estética as leis e critérios que necessita em suas formulações, que são concebidas por meio das especulações acerca de sua essência, de seu fundamento e do que ela fundamenta, ou seja, seus liames com a natureza e com a cultura. Para ele o artista é revelado ao espectador por meio da obra de arte. Cabe, portanto, à obra de arte a função de ligação

entre aqueles outros dois – obra e espectador. É, portanto, por meio da própria obra de arte que se inicia a busca de sua essência, ainda que alguns outros meios possam auxiliar nessa busca.

Torna-se necessário desenvolver a capacidade de julgamento sem preconceitos, para que seja procedida uma leitura estética das obras de arte. Nesse processo ele pode se valer das teorias estéticas e até mesmo avaliações procedidas por críticos de arte. Por esse motivo torna-se muito importante promover a educação estética desse observador.

Por esse motivo, os professores que se dispuserem a atuar na educação estética devem considerar todo esse cenário, ao realizarem seu trabalho. Eles devem reconhecer a necessidade de religar a Estética ao campo da Filosofia, valendo-se da crítica para a interpretação e reflexão. E tendo em vista esse seu caráter filosófico, cabe à estética retirar conclusões teóricas universais das experiências estéticas e das reflexões fundamentadas na crítica, para propor conceitos para a arte. Cabe ao professor o papel de mediar as experiências estéticas vivenciadas pelos estudantes, de forma a lhes proporcionar condições de desenvolvimento de senso crítico, com base em conhecimentos internalizados por meio da articulação entre tais conceitos e a prática. Esse caráter filosófico da estética se completa ao consolidar teorias filosóficas que abarquem as experiências estéticas vivenciadas, sem, jamais, impor regras prontas aos estudantes, “sob pena de tornar-se um mero processo reprodutivo de idéias preconcebidas”.

Visando proporcionar tais condições buscamos, no Arteduca, encontrar subsídios na teoria para possibilitar a interpretação (leitura) das obras da história de arte. Acredito que esse deve ser o caminho a ser seguido para viabilizar a educação estética.

Consideramos que o caráter especulativo da estética não deve ser confundido com o caráter programático e operativo da poética. Dessa forma, o estudante não deve ser reduzido a um mero receptáculo de informações “repassadas” pelo professor”. E por ser próprio da filosofia estar sempre se renovando com base em novas formulações, as definições por ela propostas não podem ser consideradas acabadas e definitivas. Há que se proporcionar condições para viabilizar as experiências estéticas, acompanhadas das devidas reflexões e análises críticas. Ao proporcionar condições aos estudantes de vivenciarem suas experiências estéticas, o professor deve cuidar para não lhes impor suas próprias vivências que, devem ser amplas, a fim de que ele seja capaz, como afirma Ana Mae Barbosa, de discriminar entre opções, tomar decisões e emitir juízos de valor, sem impedir a construção do próprio conhecimento.

Com relação ao uso de análises feitas por críticos da arte em seus estudos, é

importante fazer uma ressalva: elas não devem ser tomadas como normas a serem seguidas. Alguns desses críticos reivindicam autoridade sobre o campo estético, exercendo atividade profissional e às vezes impondo interpretações e avaliações como uma conclusão incontestável, buscando estabelecer o que é ou deixa de ser arte. A opinião de tais críticos poderá ser considerada no exercício de **análise crítica e interpretações de obras** praticadas na educação estética, desde que tais críticas não sejam vista como norma a ser seguida. Elas devem constituir-se como subsídios a serem considerados, analisados, pesados, criticados e não como verdades a serem respeitadas *a priori*. Promover condições para que os estudantes adquiram discernimento para realizar essa avaliação deve ser um dos objetivos da educação estética.

No módulo Teoria da Arte, produzido para fundamentar os estudos na Licenciatura em Artes Visuais do Programa Pró-licenciatura Terezinha Losada Moreira apresenta uma interessante síntese de vários métodos relacionados com a compreensão da História da Arte, baseados na interpretação de características e tendências percebidas nas obras. Reproduz-se a seguir um quadro (tabela 1) no qual a autora apresenta uma síntese de vários métodos da História da Arte, com suas características e tendências e mencionando teóricos a eles relacionados⁹⁶.

Tabela 1: Síntese de abordagens metodológicas para interpretação imagética

MÉTODO	CARACTERÍSTICAS	TENDÊNCIAS
Biográfico	relação: arte e vida do artista	<ul style="list-style-type: none"> • história de vida (Vassari) • influência de fatores psíquicos (Freud / Lacan)
Arqueológico	pesquisa de campo e análise científica dos objetos	<ul style="list-style-type: none"> • escrita (Caylus) • desdobramentos interpretativos (Winckelmann)
Sociológico	relação: arte e sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • influência de fatores naturais (Taine) • influência de fatores econômicos (marxismo) • influência de fatores culturais (neomarxismo e pós-modernismo)
Formalismo	ênfase na forma	<ul style="list-style-type: none"> • relação forma e estilo (Wölfflin) • percepção visual (Gestalt)
Iconologia	ênfase na imagem	<ul style="list-style-type: none"> • conteúdo simbólico/cultural da imagem (Riegl, Warburg, Cassier, Panofsky)

⁹⁶ O quadro reproduzido na Tabela 1 integra o conteúdo de um dos módulos de estudos que compõem a Série GTArtes, produzido para a Licenciatura em Artes Visuais do Programa Pró-Licenciatura, de autoria da professora Terezinha Losada.

Estruturalismo	análise baseada em categorias e estruturas teóricas	<ul style="list-style-type: none"> • teorias da linguagem (Peirce, Saussure, seguidores) • teorias sociais (marxismo, antropologia) • teorias psicológicas (psicanálise, gestalt)
Pós-Estruturalismo	ênfase na diferença ou pluralidade – microteorias (gênero, etnia, idade, etc)	<p>2 teorias filosóficas (pós-estruturalismo francês)</p> <p>3 teorias sociais e artísticas sobre a pós-modernidade (T.J. Clark, Griselda Pollock, Gen Doy)</p>
Dos Peritos/Crítica	opinativa, interpretativa (em última instância, orienta as atividades do historiador, do crítico, como também do público)	<ul style="list-style-type: none"> • observação de detalhes – método moreliano • 1950 – purismo arte abstrata (Greenberg) • 1960 – experimentalismo vanguardas (arte e vida) • 1980 - pós-modernismo (paródia, pastiche, multiculturalismo)

Como se pode perceber, o campo de estudos é vasto e as referências citadas apontam caminhos a serem trilhados para aprofundamento de estudos.

Na obra *Interpretação da Imagem: subsídios para o ensino da arte* ela discorre sobre o conceito de interpretação e, a partir da oposição entre experiência sensorial e conhecimento racional, ela discute as teorias estéticas e propõe estratégias para desenvolver a habilidade de interpretação de imagens baseadas em metodologia fundamentada em sua própria experiência docente, realizada oficinas pedagógicas por ela ministradas. Nessas oficinas ela discute conceitos-chave, incentivando o pensar junto com os teóricos e propondo aos estudantes a realização de interpretações próprias sobre a arte e demais signos da cultura visual.

A leitura desses textos foi importante para a realização de uma avaliação crítica das atividades desenvolvidas no curso Arteduca. Suas proposições para as oficinas pedagógicas poderão ser significativas para o aprimoramento da proposta de leitura crítica de imagens no Arteduca e deverão ser consideradas em nossas próximas edições.

Outra fonte a ser mencionada, que poderá ser importante para pesquisas futuras a respeito da Estética, pode ser encontrada na obra de Maria Beatriz de Medeiros (2005) intitulada *Aisthesis: estética, educação e comunidades*, na qual ela se propõe a pensar sobre a estética com base na leitura de diversos teóricos que abordam o tema - Kant, Baumgarten, Heidegger, Derrida, Barthes, Eco, entre outros, citados ao longo do texto. Embora não tenha havido tempo suficiente para processar suas reflexões, a leitura de sua obra demonstrou que o tema não se esgota ao final desta pesquisa. Ainda há muito a ser estudado.

A leitura dessas duas obras poderá ser sugerida aos estudantes para que possam dar continuidade aos estudos, aprofundamento suas reflexões a respeito da estética e das possibilidades de realizar a leitura das imagens, exercitando a autonomia de aprendizagem e

elegendo os métodos que considerarem adequados para analisar criticamente as obras. Após realizarem atividades colaborativas no curso, poderão co-construir metodologias para realizar tal ação fundamentando suas próprias práticas pedagógicas.

Após chegar a esta conclusão, dando prosseguimento aos estudos, voltei minha atenção para as teses de Herbert Read, visando verificar as hipóteses formuladas no início desta pesquisa. Os resultados desta etapa são apresentados em seguida.

3.1.3. Herbert Read e a Educação pela Arte

Foquei meus estudos em dois aspectos relevantes presentes nas teses de Herbert Read visando fundamentar uma revisão das hipóteses formuladas: a tese de reconciliação da *singularidade individual* com a *unidade social* e os princípios que fundamentam sua proposta para a educação estética. Após analisar suas teses em relação a esses dois aspectos, busquei relacioná-los com a fundamentação da abordagem metodológica aplicada ao Arteduca.

Read desenvolveu sua tese embebido por idéias liberais, presentes em seu contexto sócio-histórico; convivendo com as proposições educacionais de John Dewey, expressas na obra *Arte como experiência* (1934); partindo de uma concepção libertária de educação; considerando a filosofia platônica e a relevância de aspectos psicológicos na aprendizagem e fundamentando-a nos seguintes pressupostos:

- a educação deve ser um processo não somente de individualização, como também de integração, que é a **reconciliação da singularidade individual com a unidade social**. Dessa forma, o indivíduo será “bom”, na medida em que se realiza dentro da totalidade orgânica da comunidade.
- é função dos educadores encorajar qualidades espirituais, resultantes da consciência moral. O “bem” pode ser identificado com tendências que se dirigem à unidade orgânica das associações humanas e o mal às tendências que destroem essa unidade.
- a arte tem um papel significativo na educação, ao proporcionar condições para a articulação entre a singularidade individual e a unidade social.
- é necessário superar a compartimentação do currículo em disciplinas, baseando a educação em uma proposta de ensino integral, fundamentado mais na reciprocidade e na cooperação do que no constrangimento, no qual o professor atua como mediador entre a criança e seu meio ambiente, visando o bem comum.

Após delimitar sua concepção de educação, com base nesse objetivo de formação individual para a vida em sociedade, Read se preocupa em apresentar os fundamentos de um método baseado na educação estética no sistema escolar: a educação pela arte.

O autor inicia sua obra apresentando claramente sua tese - “A arte deve ser a base da educação” - e apontando a existência de duas possibilidades, hipotéticas e irreconciliáveis, que devem ser atribuídas à educação: a primeira afirma que o homem deve ser educado para chegar a ser o que é e a outra aponta para a necessidade de educar o homem para que ele aproveite determinadas potencialidades dentro da estrutura da sociedade da qual, involuntariamente, se tornou membro.

Neste último caso é dever do professor educar para desenvolver as potencialidades que têm valor positivo nessa sociedade. Mas como definir esse “valor positivo”? Em princípio, segundo Read, o homem não é bom nem mau, mas, em determinado momento do processo evolutivo o homem adquiriu autoconsciência e, de suas relações com outros homens, igualmente autoconscientes, emerge a “consciência moral”, responsável pelo desenvolvimento das qualidades espirituais mais puras do homem.

O “bem” poderia ser identificado com tendências que se dirigem à unidade orgânica das associações humanas e o “mal” às tendências que destroem essa unidade. Dessa forma, o indivíduo será bom, na medida em que se realiza dentro da totalidade orgânica da comunidade. Nosso objetivo como educadores, segundo ele, deve ser encorajar o desenvolvimento daquelas qualidades espirituais mencionadas, formando indivíduos que colaborem para a reconciliação de sua singularidade individual com a unidade social.

Considerando essa suposição, ele afirma que a escolha do educador deve oscilar entre uma concepção de educação para a *variedade* ou para a *uniformidade*, entre proporcionar a formação de *pessoas* que procuram o equilíbrio através do auxílio mútuo, ou a de *gente* que se conforme tanto quanto possível com um ideal de sociedade, eliminando todas as excentricidades e contribuindo para produção de uma massa uniforme.

Para a concepção de educação libertária, democrática, vigente à época e com a qual Read comungava, a única opção possível deve estar relacionada com a neutralidade natural, considerando que deve existir um ideal de cidadania, para o qual deverá tender o sistema educacional, ressaltando que tal ideal não pode ser o da uniformidade, devendo residir no individualismo, na variedade e na diferenciação orgânica. O objetivo da educação deve, portanto, **desenvolver a singularidade e, ao mesmo tempo, a consciência social, ou reciprocidade do indivíduo.**

O desenvolvimento das qualidades positivas que devem estar presentes no processo educacional, na visão de Read, elimina, necessariamente, seus opostos. “Evitamos odiar amando: evitamos o sadismo e o masoquismo pela comunhão de sentimentos e ações”. Dessa forma não haveria necessidade recorrer à repressão, pois a educação voltada para esse processo de reconciliação da singularidade com a unidade social, nos **impede** de tomar os caminhos do mal, excluindo a formação de impulsos egoístas e anti-sociais. (READ, 1958, p. 15)

Read fundamenta seus argumentos sobre o assunto em duas teorias: uma psicanalítica, baseada na teoria freudiana e outra, baseada na observação empírica, formulada por Piaget. Na **primeira teoria**, tem-se dois campos de força em estado de tensão mútua, representados pela mente do indivíduo e o mundo externo. Esses campos necessitam de um ajustamento que é feito por dois mecanismos psíquicos denominados *introjeção*, que é o processo positivo de construir um sentido moral na mente do indivíduo, e a *projeção*, que corresponde ao investimento de outras pessoas com atitudes e sentimentos que operam em nós próprios, que nos conduz a um estado de respeito mútuo. Eis aí a origem da consciência e do sentido “bem” e do “mal”, do ideal da bondade, do amor socializado, que ajuda o indivíduo a adaptar-se à vida em sociedade.

Deveríamos, segundo Read, encontrar um método de educação que assegurasse confluências orgânicas dentro e fora do mundo, abolindo esses conceitos do “bem” e do “mal”, “certo” e “errado”; “louvor” e “culpa”; “recompensa” e “castigo”. Mas o que colocaríamos no lugar, indaga ele? Na tentativa de compor uma resposta a este questionamento, Read observa que, por serem arbitrários, os conceitos de “bem” e “mal” não são estabelecidos por processos lógicos de raciocínio. Eles são induzidos na mente da criança durante o crescimento inconscientemente, pelo processo de “introjeção”, ou conscientemente, pelo sistema de castigos e recompensas. O resultado desse processo é um estado de ambivalência que provoca tensões (psicoses) e rupturas (neuroses) no indivíduo e um estado de inconsciência, no caso da sociedade, ocasionando possibilidades de esgotamento (revoltas e guerras). (READ, 1958, p. 332)

Se conseguirmos promover uma educação sem utilizar os conceitos citados, presentes no processo de **introjeção**, mas valendo-nos mais de atitudes que gerem modelos de comportamento baseados no processo de **projeção**, talvez tenhamos melhores resultados na promoção do bem comum. Atitudes dos educadores baseadas na matriz humanizante poderão ser importantes para viabilizar esse processo.

Para descrever a **segunda teoria**, ele se utiliza das palavras do próprio Piaget (1932, p. 402), ao afirmar que a sociedade é composta por uma soma de relações de dois tipos: as relações de constrangimento, baseada em imposições, em regras de conteúdo obrigatório; e as relações de cooperação, que geram nos indivíduos a consciência de normas idéias, que estariam por trás daquelas regras impostas. As primeiras surgem como amarras que tornam o sistema estático, definido pela autoridade. Normalmente estão presentes nas relações dos adultos com as crianças e na educação. Apoiadas na igualdade e no respeito mútuo, as relações de cooperação, constituem-se como um sistema equilibrado, com limites definidos na própria relação de reciprocidade. (PIAGET apud READ, 1958, p. 333).

Read (1958, pp. 333-334) aponta conseqüências pedagógicas de tal teoria no que se refere a distinção entre a moralidade da obediência e a moralidade da reciprocidade e da união, destacando a relevância da cooperação no processo de aprendizagem. Para ele a educação deve buscar eliminar gradualmente os traços de expiação e a ideia de castigo substituindo-as por medidas de reciprocidade e de busca e valorização dessas conquistas, que devem estar presentes em sociedades harmoniosas.

Segundo ele, por acreditar na escola ativa, Piaget destaca o valor pedagógico das experiências de cooperação na educação, nas quais a criança trabalha por vontade própria e não por constrangimento. Por meio da cooperação e pela renúncia às regras impostas, a reflexão baseada na experiência levadas em comum, tendo consciência dos objetivos, que devem ser claramente definidos (“por mais intuitivos que sejam”) e contando com a motivação dos participantes (“na unidade de intenção, na mesma concentração de energia e no prazer na execução”), a autonomia vai sendo conquistada do interior, de dentro desse esquema de cooperação. (READ, 1958, p. 340)

Nesse processo, o professor deve considerar que a relação do professor/adulto com o estudante/criança deve ser sempre a de colaborador, jamais a de um mestre. Estratégias que façam emergir a cooperação devem ser buscadas. Ela pode ser construída por meio da proposição desses trabalhos em grupo. Torna-se necessário propor metodologias para desenvolvê-los, de forma a promover a esperada reciprocidade que contribuirá para a construção de sociedades harmoniosas.

Encontramos nas reflexões de Read sobre as teses de Freud e Piaget alguns pontos comuns com a metodologia colaborativa na qual se baseiam as atividades desenvolvidas no curso Arteduca. Tais reflexões reforçam nossa opção pela ênfase na interação entre participantes para a realização de atividades em grupo, mediadas por professores/tutores que devem ter o cuidado de atuar com base atitudes de respeito e de delicadeza nas interações com

os participantes, fundamentando-as no conceito de matriz humanizante, que poderia contribuir para o processo de projeção, que gera um estado de respeito mútuo, sem perder de vista os objetivos a serem alcançados nessas interações. Essa atitude do mediador deverá fornecer um exemplo de comportamento a ser seguido. Esse comportamento deverá gerar um ambiente de cooperação, de amorosidade, de gentileza propício à aprendizagem.

Sua argumentação referente aos objetivos da educação, que devem estar relacionados com o desenvolvimento da singularidade aliada à consciência social, ou reciprocidade do indivíduo em relação à sociedade que o abriga, identifica-se com os princípios da transdisciplinaridade e com os pressupostos da abordagem aplicada ao Arteduca.

O mesmo ocorreu em relação aos princípios essenciais elencados por ele para a educação estética. Considerando inadequada a idéia da educação que privilegiasse apenas o desenvolvimento de faculdades mentais, como o pensamento, a compreensão e outras variantes da personalidade, ele direcionou suas teses para uma função que considerava mais importante, relacionada com uma abordagem integral da realidade, aproximando-se, mais uma vez, dos princípios da transdisciplinaridade propostos por teóricos interessados em repensar a realidade e seus reflexos na educação, presentes, também, a teoria da complexidade defendida por Edgar Morin.

Refutando a denominação “educação artística”, Read propõe sua substituição por uma educação visual, ou plástica, que deveria desenvolver outros modos de auto-expressão, literária, poética (verbal), musical e auditiva.

Para essa abordagem integral da realidade, ele propõe um termo mais abrangente: **educação estética**, que consistiria na educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência, a inteligência e o raciocínio do indivíduo humano e que tendem para a busca de harmonia. Na medida em que esses sentidos se relacionam com o mundo exterior, constrói-se, segundo ele, uma personalidade integrada.

Ao apresentar sua definição de arte, esclarece que se utiliza de terminologia própria do campo da ciência, a fim de estabelecer sua validade na esfera da educação. Antes, porém, apresenta argumentos que, em alguns aspectos, aproximam seu discurso dos princípios presentes no paradigma transdisciplinar, permeado pelo pensamento complexo e com os quais concordo. Entre esses argumentos destaca-se uma crítica ao à separação de territórios por fronteiras invioláveis presente em nossos sistemas educacionais. Visando superar tal obstáculo propõe uma integração de todas as faculdades biologicamente úteis em atividades orgânicas que não façam distinção entre ciência e arte, exceto no que diz respeito ao seus métodos.

Baseando-se nessa proposição ele apresenta sua definição de arte: “A arte é a representação, a ciência a explicação – da mesma realidade” e expõe sua concepção de educação, relacionada com o “cultivo de modos de expressão – consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios”. Em sua visão, o objetivo da educação deve estar relacionado à formação de pessoas eficientes nos vários modos de expressão, envolvendo “todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto”. Nenhum desses aspectos estaria excluído. Sua argumentação em defesa da educação pela arte fundamenta-se em sua concepção de arte como parte do processo orgânico de percepção pelos sentidos. (READ, 1958, p. 24)

Considerando que o ambiente com o qual o indivíduo interage não é inteiramente objetivo e que nossa relação com ele não é totalmente empírica, Read afirma que cabe ao educador, por meio da educação estética, promover o ajustamento dos sentidos dos indivíduos ao seu ambiente, por meio de todas as formas de percepção, sensação e, também, de expressão do pensamento e dos sentimentos, de maneira correta, comunicável.

Apesar de ter influenciado propostas de ensino baseadas na livre expressão, Read se encaixa entre os teóricos mal compreendidos pelos educadores adeptos dessa linha de trabalho. Percebe-se, em sua conceituação da arte e de educação estética, uma preocupação em definir um método e em relacionar a arte e seu ensino com aspectos formais e com o conhecimento de elementos da linguagem visual. O caminho que conduziu educadores ao *laissez faire* pode ter sido originado em uma compreensão equivocada da “descoberta” das qualidades percebidas na arte infantil.

Ele constrói suas teses sobre o pressuposto de que a arte é definida por elementos presentes em todas as obras de arte, destacando dois desses elementos: a forma e a cor e a algumas propriedades secundárias que surgem da combinação das duas, como o equilíbrio, a simetria, o ritmo, por exemplo. Ele destaca, em sua proposta, a relevância do conhecimento a respeito dos elementos da linguagem visual para o desenvolvimento da experiência estética.

Para ele, duas atividades mentais estão envolvidas nos aspectos psíquicos da experiência estética, em um processo dialético: a *percepção*, relacionada à *forma* e a *originação*, função da *invenção*. Tais atividades, além de outros aspectos – biológicos e sociais – devem ser considerados pelos educadores.

Em sua visão, o princípio formativo discernível na evolução do próprio universo deve considerar que a própria vida, nas suas fontes mais secretas e essenciais, é estética. E conclui: “pareceria que quanto mais o físico fosse capaz de revelar a natureza da estrutura física do mundo, mais se basearia em harmonias numéricas que são esteticamente satisfatórias”. Aí

reside a fundamentação essencial de sua tese: devemos preparar o estudante para perceber a importância do papel da estética na vida, ampliando seu significado. (READ, 1958, p. 49)

Também nesse aspecto as proposições do Arteduca se aproximam de suas teses. Ao propor a realização de estudos relacionados com a arte a educadores de diferentes áreas de conhecimento pretendemos demonstrar a relevância da educação estética para a formação integral dos indivíduos. Essa formação é proposta por meio da realização de atividades baseadas na análise crítica de obras, com base em metodologias que consideram além de seus aspectos formais, presentes no plano de expressão, os aspectos conceituais, presentes no plano de conteúdo da obra.

Mencionando possibilidades de reforma do sistema educacional, Read (1958, p. 79) afirma que seus objetivos não devem ser reduzidos à formação de produtores de mais obras de arte e sim à formação de pessoas e sociedades melhores, buscando quebrar as dificuldades da escola para promover “um tipo de liberdade interior, o despertar de uma atividade mais elevada”. Nesse sentido, ao avaliar os efeitos que o ensino tem nos processos mentais da criança, Read aborda o desenvolvimento do espírito, que deve ser um dos objetivos da educação.

Citando Koffka (1928), aponta maneiras segundo as quais o espírito da criança se desenvolve, relacionando-as com o desenvolvimento motor, com as experiências sensoriais, e com o *comportamento ideacional*, que diz respeito às possibilidades de “controlar as ações não somente em relação à realidade presente aos sentidos, mas em relação aos ideais que formamos sobre o mundo.” (READ, 1958, p. 75)

Voltando os olhos para os sistemas educacionais ao longo dos séculos, Read observa que prevalecem os sistemas racionalistas de pensamento, concebidos pela ciência da lógica, não somente como bases para a aquisição do conhecimento, como também para a concepção do mundo. O ideal pedagógico do lógico assenta-se, segundo ele, na falsa suposição de que o pensamento lógico produtivo continua porque existem leis da lógica, fórmulas e regras com as quais se deve concordar, desconsiderando “que o paralelo mais íntimo da estrutura da personalidade da criança não é a estrutura mental do lógico, mas a do artista”. Sem desconsiderar a relevância do pensamento lógico produtivo, ele observa que este deve ter uma relação íntima com a produção artística, mesmo no caso das ciências exatas. (READ, 1958, p. 77-78)

Os educadores devem considerar que um treino dirigido exclusivamente para o pensamento lógico produz sujeitos incapazes de atividades imaginativas e prazer sensível; certos artistas, por sua vez, são igualmente incapazes de atividades mentais que um lógico

consideraria coerente, inteligente, sistemática ou perfeita. Sendo assim, a educação deve considerar que as crianças experimentam a vida diretamente, não a uma distância mental. No devido tempo, perde essa inocência primitiva e deverão por algo no lugar da consciência unificada que possuíam. Surge aí a questão fundamental para os educadores: como lidar com “uma consciência dividida, um mundo feito de forças discordantes, um mundo de imagens divorciadas da realidade, de conceitos divorciados da sensação lógica, divorciada da vida?” (READ, 1958, p. 90)

A resposta de Read sobre o assunto se baseia em premissas que o aproximam do pensamento transdisciplinar e dela emerge sua tese, como se pode perceber em sua fala transcrita abaixo:

O objectivo da educação, como o da arte, deveria ser preservar a totalidade orgânica do homem, e das suas faculdades mentais, de modo que quando passasse da infância para a idade adulta, da selvajaria para a civilização, mantivesse contudo a unidade da consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual (READ, 1958, p. 90)

Após desenvolver suas teorias a respeito do desenho da criança, fundamentando-a na psicologia, Read discorre a respeito das formas de expressão da criança e do espontaneísmo como forma de expressão e apresenta o seguinte questionamento: “deve limitar-se o ensino da arte à sua reconhecida utilidade no domínio da expressão pessoal?” Em resposta, afirma que existe a possibilidade de “uma atividade espontânea poder transformar-se, quando orientada, numa aptidão especializada ou numa perícia técnica [e] existe a possibilidade de uma aptidão ser *canalizada* para um canal particular”. E ressalta que há necessidade de ajuste da atividade espontânea às outras atividades sociais, descobrindo semelhanças com os modos de expressão de outros indivíduos “e, deste modo, poderá evoluir para o que chamamos apreciação estética”. (READ, 1958, p. 252)

Defendendo dessa forma, a relevância da educação estética fundamentada na análise crítica Read (1958, p. 253) afasta-se da livre expressão. E esclarecendo melhor sua teoria ele relaciona três atividades distintas que frequentemente são confundidas:

- A actividade de *expressão pessoal* – a necessidade inata que o indivíduo sente de comunicar às outras pessoas pensamentos, sentimentos e emoções.
- A actividade de *observação* – o desejo que o indivíduo tem de registrar as impressões sensíveis, de clarificar os seus conhecimentos conceptuais, de edificar a sua memória e construir objectos que o auxiliem nas suas atividades práticas.
- A actividade *crítica* – a reacção do indivíduo aos modos de expressão que lhe são ou foram dirigidos e, de um modo geral, a resposta do indivíduo aos *valores* do mundo dos factos – a reacção qualitativa aos resultados quantitativos de A e B

Analisando essas categorias, afirma que atividade de *expressão*, não pode ser ensinada, pois a imposição de um padrão exterior poderá inibir e frustrar o aprendiz. Neste caso, o papel do professor deve ser o de um “auxiliar, guia inspirador, parteira psíquica”. A *observação*, por sua vez, é quase inteiramente adquirida, ainda que alguns indivíduos possuam maior capacidade para observar (percepção dirigida) e para registrar. A *crítica* pode desenvolver-se com o ensino, mas se a entendemos como uma resposta aos modos de expressão dos outros indivíduos, esta faculdade se desenvolveria apenas como um aspecto da adaptação à sociedade. Será isto o esperado? Esse questionamento nos conduz à uma discussão sobre valores e padrões estéticos. Sobre o assunto, Read afirma que devemos sublinhar a existência de padrões diversos e irreconciliáveis. A questão, neste caso, seria outra: não interessa saber se os desenhos infantis estão de acordo com um critério estético absoluto, mas se podem relacionar-se com um dos vários tipos de expressão estética ou se constituem uma categoria *sui generis*. E conclui, ainda, que os valores devem mudar com os anos, cabendo ao professor preparar-se para as etapas que se sucedem, procurando uma continuidade orgânica. (READ, 1958, 257)

A atividade estética constitui o processo orgânico da integração física e mental responsável por introduzir valores no mundo dos fatos, integrando-se na matemática, na história e na própria ciência e acima de tudo, fazendo parte de todos os aspectos, tanto sociais, como poéticos, da vida da escola. Deve ser aplicado em todas as instâncias: desde a construção da escola, na sua decoração, no mobiliário e utensílios, em cada objeto, em todos os aspectos organizados do trabalho e da diversão.

Analisando o sistema inglês de ensino à época, Read observa que isso não ocorria nas escolas, onde as formas de aprendizagem estética eram progressivamente eliminadas à medida que a educação ia se transformando numa preparação para a vida até que, no mais alto nível do sistema, a arte deixava de ser considerada uma disciplina necessária.

E é ao apresentar essa análise que Read questiona o sistema baseado em disciplinas e aproxima-se dos paradigmas pós-modernos que questionam a fragmentação do saber. Apesar de reconhecer que isso demandaria uma reforma “demasiado revolucionária”, ele argumenta que não se deve polemizar sobre uma redistribuição de horários entre disciplinas, mas sim uma revisão do método de ensino para que se torne menos formal e mais estético e que nele os conhecimentos e a habilidade manual, a disciplina e o respeito sejam apenas subprodutos da atividade natural da criança.

Os objetivos da educação estão relacionados com o desenvolvimento de qualidades genéricas de discernimento e sensibilidade e a formulação de sua base estética, porém,

observa o autor, se as leis naturais do crescimento da criança dificultam a quebra da organização vertical do ensino conforme essas fases de crescimento, não se justifica a compartimentação rígida da organização horizontal em disciplinas rivais, ensinadas por especialistas separados em salas de aula em uma cisão “tão grotesca que não se mostra qualquer princípio de organização, a não ser uma mera acumulação caótica de um processo histórico desgovernado”.

Seus argumentos o levam a propor o fim do sistema de aulas, substituído por uma educação integral, com a preparação da criança para o seu lugar na sociedade, não apenas em seu aspecto vocacional, mas também espiritual e mental, deveríamos dotá-la de “sabedoria, equilíbrio, auto-realização e gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentidos para a atividade do viver”. Sua conclusão o aproxima dos educadores transdisciplinares; “a escola deve ser um microcosmo do mundo, e o ensino uma actividade que se transforma imperceptivelmente na vida”. (READ, 1958, 278)

Read detalha sua proposta de revisão escolar da escola infantil, primária e secundária, baseada na educação integral voltada para a formação individual, buscando, porém, uma integração do indivíduo ao grupo ou sociedade a que pertence. Para ele a cultura e a organização social ideais são aquelas que proporcionam, “num esquema socialmente permissível, o máximo de liberdade de expressão e desenvolvimento da natureza humana, com o mínimo de restrições e coerção”.

Em sua defesa de uma reforma curricular, Read destaca os aspectos negativos do currículo concebido como uma “coleção de disciplinas” e menciona experiências positivas realizadas nos Estados Unidos, relatadas por John e Evelyn Dewey e que confirmariam as possibilidades de êxito de uma proposta de educação baseada na proposição de atividades criativas, desenvolvidas da seguinte forma: na fase infantil, prevalecendo atividades *lúdicas*, na fase primária, por *projetos* e, na fase secundária, elas se fundiriam em *trabalhos construtivos*. Em seus comentários sobre o assunto, lamenta apenas que esses dois teóricos não tenham detalhado um método relacionado com suas propostas de educação pela experiência, que poderia fundamentar uma proposta de reforma curricular nesses moldes. (READ, 1958, p. 292).

Trazendo para a realidade brasileira percebemos que a análise dele em relação aos sistema inglês pode ser aplicada ao nosso contexto atual. A desvalorização da arte na educação ainda se faz presente no Brasil, onde se pode perceber até mesmo alguns retrocessos, como no caso de uma retomada da idéia da polivalência na educação escolar. Se a luta de arte-educadores pelo fim dessa polivalência foi bem sucedida no ensino superior, o

mesmo não tem ocorrido na educação básica. Esquecidos desse avanço, os sistemas oficiais de ensino de diversos Estados brasileiros tem contratado professores para uma atuação polivalente nas escolas, ensinando Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. Diversos concursos para ingresso na carreira do magistério têm sido realizados com base em programas que contemplam tal polivalência, desconsiderando as especificidades referentes aos campos de cada uma das linguagens artísticas. A polivalência, que ocorre quando um professor se dedica ao ensino de diferentes campos de conhecimento, não contribui para a educação integral defendida por Read, e não deve ser confundida com interdisciplinaridade, ou mesmo com a transversalidade que tem sido adotada com base nas escolas após a vigência última versão da LDB. Esses estudos baseados na transversalidade, podem até ter suas qualidades, por possibilitar o desenvolvimento de propostas interdisciplinares, mas por meio deles não se conseguiu ainda romper as fronteiras curriculares, que continuam muito bem definidas. Superar esse paradigma tão arraigado em nosso sistema de ensino não é tarefa fácil.

Nesse sentido a proposta do Arteduca, que visa promover a formação de professores de diferentes áreas de conhecimento, adquire relevância, por objetivar demonstrar a importância da educação estética e das especificidades relativas ao campo da arte. Para a proposição desses projetos consideramos metodologias pós-modernas que apresentam coincidências com as proposições de Read, como as que se percebe no trecho em que cita Caldwell Cook (1917, pp. 16-17), Read (1958, p. 279) para defender a relevância da arte na educação integral. Apesar de escritas no início do século passado, suas palavras, ao relacionar o *conhecer*, com o *sentir* e o *fazer*, aproximam sua teoria dos fundamentos do ensino da arte na pós-modernidade⁹⁸, como se pode perceber em suas próprias palavras transcritas abaixo:

*Arte como eu a entendo, vai muito mais longe do que o estudo; ultrapassa o raciocínio e, iluminando câmaras da imaginação, acelera o corpo de pensamento e demonstra todas as coisas pela ação. [...] ‘Nenhuma impressão sem expressão’ é uma velha máxima, mas ainda hoje aprender é muitas vezes *conhecer* sem se dar grande importância ao *sentir*, e quase nenhuma ao *fazer*. A apreciação pode permanecer à parte, como uma peça de roupa, sem identificação com o eu, mas o jogo (arte) eu entendo o *fazer* com o coração qualquer coisa que se *conhece*. O valor último da vida e no estudo é entrarmos no assunto estudado e vivê-lo *ativamente**

A escola que funcionasse nos moldes propostos por Read seria concebida como uma comunidade orgânica, auto-suficiente em todos os domínios possíveis, deveria ter conexões com atividades produtivas que constituem a variedade de nossa vida social. Dessa forma, o valor social da educação é a cooperação e não a competição. As aprendizagens não deveriam ser aferidas pela “inteligência” das unidades individuais, mas como uma preparação do ponto

⁹⁸ Tais coincidências poderão ser melhor percebidas após a leitura do próximo tópico desta mesma seção.

de vista dessa sociedade, na qual o indivíduo se inseriria como uma unidade cooperando livremente com o grupo. Nesse ponto seu discurso se aproxima das teses de Humberto Maturana, que ao apresentar a teoria autopoietica⁹⁹, defende a eliminação total de jogos competitivos no campo da educação, pois eles integram uma práxis que nega o outro. Para ele, ao se fazer da educação um processo de preparação para participar do mercado da livre e sadia competição comete-se um erro, acreditando-se em um eufemismo, pois a competição sadia não existe. A vitória de um surge da derrota do outro. Tal emoção é, portanto, pernicioso para a educação. Não se deve preparar os estudantes para a competição profissional e sim para a colaboração, para a retribuição à comunidade ao que dela foi recebido, buscando aproximar os propósitos individuais dos propósitos sociais

Em sua proposta de educação integral, Read também sugere a formação de uma pedagogia prática baseada mais na reciprocidade e na cooperação do que na competição e no constrangimento e recomenda que o professor seja um mediador entre a criança e seu meio ambiente, consciente de que a boa mediação depende da habilidade desse professor para modificar o ambiente, conforme as necessidades do desenvolvimento social e político da comunidade, consciente dos direitos e responsabilidades como cidadãos. A educação fundamental deve ser dirigida para o bem comum e não apenas para o conhecimento individual¹⁰⁰.

As reflexões de Read foram importantes para a definição de pontos a serem observados na revisão da metodologia utilizada nos cursos a distância, reforçando os questionamentos propostos no início desta pesquisa em relação ao papel da educação estética na formação integral dos indivíduos. Prossegui estudos acreditando na convergência entre as proposições de Read, baseadas nas associações humanas com propósitos educacionais e as tendências atuais de educação a distância, baseadas na complexidade e no pensamento transdisciplinar, entre as quais se inclui a proposta metodológica do Arteduca, baseada na matriz humanizante e em teorias como as de Paulo Freire e Humberto Maturana, que defendem relações dialógicas e a não competitividade na educação.

⁹⁹ Esse tema será abordado no tópico referente à teoria autopoietica.

¹⁰⁰ Outro ponto interessante por ele destacado, que poderia ser considerado nas propostas de alterações curriculares, baseados na substituição da seriação rígida por ciclos (no ensino fundamental) e na semestralidade (no ensino médio), em substituição à seriação rígida, que estão sendo debatidas para implantação no sistema público do DF, refere-se à uma diferenciação progressiva dos indivíduos, consequência natural do crescimento ou amadurecimento, que permitiria que eles fossem gradualmente absorvidos pela sociedade. Os que restassem sem conseguir essa integração no meio social, continuariam e não deveriam ser mandados embora, dando por terminada sua educação, qualquer que seja o grau de educação em que se encontrassem. A idade em que se abandonaria a escola deveria ser determinada pela vocação e não o inverso. Atingir a maturidade de todas as faculdades físicas e mentais deveria ser, segundo ele, o objetivo último do nosso ensino.

Acredito ser possível relacionar o conceito de *matriz humanizante*, um dos pressupostos da abordagem metodológica do Arteduca, com o de *projeção*, presente na teoria psicanalítica freudiana, que se refere ao investimento de outras pessoas em atitudes morais e sentimentos que operam em nós próprios e nos conduz a um estado de respeito mútuo dando origem à autoconsciência, ao sentido “bem” e do “mal”, ao ideal da bondade, ao amor socializado, que ajuda o indivíduo a adaptar-se à vida em sociedade.

Finalizando os estudos relativos às abordagens teórico-metodológicas aplicadas ao ensino da arte, devem ser mencionadas as novas possibilidades proporcionadas pela educação a distância na atualidade, campo em que se insere o Arteduca e que será objeto de análise ao longo do próximo tópico, referente às abordagens teórico-metodológicas aplicadas à educação na rede Internet, e aprofundado na próxima seção, relativa ao trabalho do Grupo Arteduca.

3.2 Abordagens teórico-metodológicas aplicadas aos projetos de ensino e aprendizagem na escola e à educação online

Por considerá-los essenciais para fundamentar, tanto à proposição de projetos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, quanto as formações online, aprofundei estudos sobre a teoria da complexidade, a autopoiese e os conceitos de transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e pluridisciplinaridade, distinguindo-os e identificando seus princípios e características.

Foram, também, analisados os pressupostos das abordagens aplicadas às formações oferecidas por meio do Programa de Informática na Educação, com base no construcionismo proposto por Seymour Papert, apresentado por Maria Elizabeth Bianconcini Almeida (2000).

Nessas fontes fui buscar parte da fundamentação para elaborar a proposta metodológica aplicada aos projetos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no curso Arteduca. Outras referências foram utilizadas para compor uma síntese que resultou na proposta metodológica que tem fundamentado o desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem no curso. Eu não poderia deixar de mencioná-lo neste tópico referente aos projetos de ensino e aprendizagem e à educação online, porém, visando evitar redundâncias, optei por incluir seu detalhamento na próxima seção dedicada ao Arteduca.

Por terem sido mencionados em alguns dos cursos oferecidos pelo ProInfo, optei por analisar os pressupostos da pedagogia de projetos de trabalho, propostos por Fernando

Hernandez, com a intenção de verificar a possibilidade de incorporá-los à nossa abordagem metodológica.

Neste tópico foram abordados os seguintes temas: O pensamento transdisciplinar, a teoria da complexidade e a autopoiese; Da epistemologia tradicional à emergência da complexidade; “Resgatadores de esperança”: tomada de consciência pelo pensamento transdisciplinar; Pluri, multi inter e transdisciplinaridade: conceituações e distinções; Transdisciplinaridade e complexidade: a reforma do pensamento; Os diferentes níveis de Realidade na complexidade; O sujeito e o objeto na complexidade; Alguns princípios que caracterizam a transdisciplinaridade; A autopoiese; A docência transdisciplinar é possível? e, por fim, A docência transdisciplinar na visão do ser vivo chamado Rosinha

3.2.1 O pensamento transdisciplinar, a teoria da complexidade e a autopoiese

Foram inicialmente realizados estudos sobre o pensamento transdisciplinar, a teoria da complexidade e a autopoiese. Sobre a transdisciplinaridade, realizei estudos nas obras de diversos autores. Devem ser especialmente citados Basarab Nicolescu, Ivan Domingues, Ubiratan D’Ambrosio, Américo Sommerman, Brandão e Rosamaria de Medeiros Arnt.

Tais estudos me conduziram a outros, relacionados com o pensamento complexo, encontrado nas bases da transdisciplinaridade, cujo maior expoente teórico é Edgar Morin. Complementando esta fundamentação, busquei nas obras de Humberto Maturana e Francisco Varela as bases da teoria autopoietica.

Ênfase maior neste tópico foi dada aos estudos sobre a transdisciplinaridade, cujos princípios deverão ser considerados na proposta teórico-metodológica do Arteduca, a partir de sua sétima edição, iniciada em junho de 2013. Ao buscar nos textos teóricos sobre o assunto alguma proposta metodológica que viabilize a aplicação da transdisciplinaridade em práticas pedagógicas, percebi que o destaque maior é dado aos princípios éticos que a envolvem, como se pode perceber na apresentação que se segue.

Iniciei estes estudos pela leitura das páginas que compõem a Carta da Transdisciplinaridade, redigida por um comitê formado por Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima de Freitas, e adotada no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado em Portugal, em novembro de 1994.

Meu objetivo, ao realizar essa primeira leitura, consistia em buscar elementos que me permitissem definir uma metodologia para iniciar os estudos sobre esse tema de maneira a

alcançar o objetivo final de conceituar a transdisciplinaridade, esclarecendo a distinção entre seu ideário daquele que compõem os conceitos de interdisciplinaridade e pluridisciplinaridade.

Na pesquisa de doutorado, empreendida por Rosamaria de Medeiros Arnt¹³⁶, sob a orientação de Maria Cândida Morais e intitulada *Docência transdisciplinar: em busca de novos princípios para ressignificar a prática educacional*, encontrei um roteiro que considerei coerente com o que preconiza a Carta da Transdisciplinaridade e optei por iniciar meu trabalho seguindo sua trilha, buscando suas principais referências bibliográficas para realizar meus estudos sobre o tema.

Parte de seu referencial já me era familiar, por estar relacionado com abordagens teóricas utilizadas no curso *Arteeduca*¹³⁷. Percebi, porém, a necessidade de maior aprofundamento em relação a alguns temas relevantes para a definição do conceito, como no caso do pensamento complexo, buscado principalmente nos textos de Edgar Morin e da teoria autopoietica, proposta por Humberto Maturana e Francisco Varela.

Para organizar os estudos, após realizar essas leituras preliminares, optei por fundamentar o trabalho em uma pesquisa inicial baseada em uma contextualização histórica, de forma a compreender a trilha seguida pelos teóricos, buscando elementos para chegar às conceituações e distinções entre os três conceitos pesquisados (inter, pluri e transdisciplinaridade), para, por fim, reunir elementos para tratar de suas implicações no campo da educação e mais especificamente, na arte-educação a distância.

3.2.1.1. Da epistemologia tradicional à emergência da complexidade

Na obra *Inter ou transdisciplinaridade?* Sommerman (2006) apresenta um relato histórico a respeito da emergência dos conceitos de pluri, inter e transdisciplinaridade, no século 20, relacionando alguns eventos internacionais nos quais o debate a respeito do assunto foi sendo introduzido e depois clarificado. Percebe-se, pela leitura de seu texto, que alguns desses colóquios internacionais foram muito significativos para a formulação de sínteses das ideias dos diferentes teóricos preocupados com o tema.

Segundo este autor, as teses sobre o assunto estão relacionadas com as visões cosmológica, antropológica e epistemológica que fundamentam as teorias do conhecimento e

¹³⁶ Pesquisa finalizada em 2007, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

¹³⁷ Um dos textos abordados no curso, intitulado *Um ser vivo chamado Rosinha*, é de autoria da própria Rosamaria de Medeiros Arnt.

que podem ser melhor compreendidas se analisarmos as abordagens epistemológicas resultantes da ocorrência de rupturas que desencadearam novas posições epistemológicas ao longo do tempo, até chegarmos às posições adotadas no século 20, com a emergência do conceito de transdisciplinaridade.

A primeira ruptura mencionada provocou transformações na epistemologia tradicional vigente a partir do século 12, que foi migrando, ao longo dos séculos subsequentes, de uma perspectiva multidimensional do cosmo e do ser humano para uma visão racionalista bidimensional, que floresceu no século 17, invertendo a ordem tradicional do saber filosófico, ao considerar a existência da matéria e do espírito.

A segunda, empirista, ocorrida no século 19, como consequência da anterior, é unidimensional, pois considera somente a existência da matéria, descartando do sujeito, inteiramente, o espírito. “O corpo é visto como máquina, análogo ao universo, postulado com o mesmo cientificismo, gerando posições ainda mais estreitas, como o mecanicismo, reducionismo e materialismo”¹³⁸. (SOMMERMAN, 2006, p. 19)

A transformação do sujeito em objeto, resultante dessa objetividade instituída, acarretou o desprezo por todo o conhecimento relacionado com o plano espiritual. A própria palavra ‘espiritualidade’, segundo Nicolescu (2011, p. 22), tornou-se suspeita e seu uso foi praticamente abandonado. “Deus poderia ser relegado à condição de simples hipótese”. O Universo, dessacralizado, poderia ter “sua transcendência jogada nas trevas do irracional e da superstição”. Os pensadores da época tinham formação universal, mas isso não impediu que a educação e a pesquisa instituídas a partir do século 19 resultassem em uma fragmentação do saber, iniciada com as metodologias científicas racionalistas e posteriormente, pelas empiristas.

Nova ruptura, ocorrida a partir do século 20, a da complexidade, buscou superar essa fragmentação do conhecimento instituída. Ancorada no pluralismo epistemológico, como é o caso da perspectiva transdisciplinar, e desencadeado a partir de descobertas no campo da física quântica, propõem-se a partir de então, no dizer de Sommerman, uma “dança dos prefixos” nos processos da formação (auto, hetero, co e ecoformação) e da pesquisa (multi, pluri, inter e transdisciplinaridade), que não se dá sem atrito, mas que também não descarta as contradições, buscando tratá-las como uma metodologia que se apóia em pilares que respeitam esses contraditórios. (SOMMERMAN, 2006, p. 21)

¹³⁸ O mecanicismo, para Sommerman, consiste na filosofia segundo a qual todos os fenômenos naturais devem ser explicados tendo por referência a matéria em movimento. O reducionismo afirma que “um nível de fenômenos é sempre redutível ao nível que lhe é inferior”. O materialismo é “doutrina que reduz toda a realidade à matéria”. (Japiassu apud Sommerman, 2006, p. 16-17)

Esse mesmo autor alerta que os grandes paradigmas estruturantes do pensamento tanto podem ser vistos sob o ângulo da evolução, quanto da involução. A perspectiva transdisciplinar procura levar em conta tanto os aspectos “positivos”, quanto os “negativos” das mudanças paradigmáticas, observando que, se por um lado as posições reducionistas contribuíram para o desenvolvimento tecnológico, por outro promoveram a fragmentação da realidade em disciplinas que desvirtuam o sentido da vida humana, trazendo efeitos nocivos, tais como a poluição do ar, da água, da terra, sonora, visual; destruição da camada de ozônio; a destruição do meio ambiente; as doenças decorrentes da alimentação artificial e da aceleração do tempo etc. Tais efeitos são sentidos mesmo pelos que delas se beneficiaram. (SOMMERMAN, 2006, p. 16 – 19)

Tais constatações concorreram para a emergência da nova ruptura que resultou na formulações dos conceitos de pluri, inter e, posteriormente, no de transdisciplinaridade. O Manifesto da Transdisciplinaridade, de Basarab Nicolescu (2011), obra fundamental para quem estuda o tema, apresenta um histórico detalhado a respeito do contexto em que tais conceitos foram sendo definidos, alterando as abordagens epistemológicas vigentes.

O autor inicia a obra relatando que o termo teria surgido, quase simultaneamente, na segunda metade do século 20, relacionado aos trabalhos de Jean Piaget, Edgar Morin e Eric Jantsch, e a abordagem a ele relacionada foi sendo adotada por pesquisadores por ele designados como “resgatadores de esperança”¹³⁹. Em relato mais detalhado apresentado em outro texto, porém, ele esclarece que Piaget teria sido o primeiro a utilizar o termo, apresentando uma definição inicial no I Seminário Internacional sobre a Pluridisciplinaridade e a Interdisciplinaridade, realizado em Nice, na França, em setembro de 1970. (NICOLESCU, 2003)

Na ocasião, Piaget teria sugerido o uso do termo transdisciplinaridade no título do evento e apresentado a primeira definição conhecida sobre o assunto, pedindo aos demais que pensassem sobre o seu significado. Os organizadores do evento, porém, optaram por manter os “termos ‘pluridisciplinaridade’, conotando justaposição de disciplinas, e ‘interdisciplinaridade’, conotando integração de conceitos e método” considerados mais apropriados à diversidade de sistemas educacionais existentes à época. (KLEIN apud SOMMERMAN, 2006, p. 44)

Desse evento teriam resultado algumas definições do termo transdisciplinaridade. A primeira, apresentada por Piaget, afirmava que

¹³⁹ Mantive os destaques feitos pelo autor, por meio do uso do itálico, como no caso do termo *resgatadores de esperanças*.

[...] à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar ver sucedê-la uma etapa superior que seria “transdisciplinar”, que não se contentaria em encontrar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteira estável entre essas disciplinas.

As demais foram propostas por Andre Lichnerowicz, com foco nas “dinâmicas internas da ciência”, e Erich Jantsch, “ênfatisando objetivos externos”, e a que foi adotada pela Conferência, “estabelecendo um sistema comum de axiomas para um conjunto de teorias”. (KLEIN, 2003, apud SOMMERMAN 2006, p. 44)

Dentre os eventos significativos para a emergência da visão transdisciplinar do conhecimento, deve ser mencionado o colóquio A Ciência diante das fronteiras do conhecimento, organizado pela UNESCO, em Veneza, que resultou na escrita da Declaração de Veneza. Segundo Arnt (2007, p. 83), essa declaração aponta para o enfoque transdisciplinar e propõe a designação da UNESCO para dar prosseguimento a iniciativa de estimular a reflexão dirigida para a universalidade e a transdisciplinaridade.

Aceitando a missão, essa instituição organizou, em 1991, o congresso Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI, em Paris. Na sequência foi realizado o I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade em Arrábida Portugal, do qual resultou a Carta da Transdisciplinaridade. Posteriormente foram realizados dois eventos na Suíça (2º Congresso Internacional “Que universidade para o amanhã?”, em Lucarno, e a Conferência transdisciplinar Internacional, em Zurique). O II Congresso Mundial da Transdisciplinaridade aconteceu no Brasil, em Vila Velha/ES, em 2005, quando foi criado um ambiente virtual para abrigar a Rede de Transdisciplinaridade¹⁴⁰, com possibilidade de livre participação, visando integrar pessoas interessadas no debate sobre o tema e possibilitar a criação de um banco de dados composto por projetos, relatos de experiências, dissertações, teses, propostas de cursos etc. (ARNT, 2007)

3.2.1.2. “Resgatadores de esperança”: tomada de consciência pelo pensamento transdisciplinar

É no campo semeado por ideias compartilhadas nesses eventos que Nicolescu elabora seu manifesto e identifica a emergência de pensadores “resgatadores de esperança” interessados em mudanças importantes para a epistemologia do conhecimento.

Os títulos atribuídos a cada capítulo da obra, revelam a origem de suas teorias e, ao longo do texto, vão sendo desvelados os princípios da transdisciplinaridade, na sua visão. No

¹⁴⁰ Endereço eletrônico da rede: <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.org/>

capítulo intitulado Amanhã será tarde demais, são apresentadas questões fundantes para a proposição de uma abordagem transdisciplinar do conhecimento. Transcrevo algumas delas a seguir:

- Como se explica que quanto mais sabemos do que somos feitos, menos compreendemos *quem* somos?
- Como se explica que a proliferação acelerada de disciplinas torne cada vez mais ilusória a unidade do conhecimento?
- Como se explica que quanto mais conheçamos o universo exterior, mais o sentido de nossa vida e de nossa morte seja deixado de lado como insignificante e até absurdo?
- A atrofia do ser interior seria o preço a ser pago pelo conhecimento científico?
- Qual seria o milagre da dialética que faz com que sempre se pense na guerra quando falamos da paz?
- De onde vem a loucura assassina do ser humano? De onde vem sua misteriosa e imensa capacidade de esquecer? (NICOLESCU, 2011, pp. 16-17)

Ele conclui tais indagações com algumas constatações importantes que dizem respeito ao cientificismo e aos “produtos de uma ‘tecnociência’ cega, mas triunfante”, que desconsideram que a felicidade individual e social, que deveriam ser buscadas, afastem-se como uma miragem, embora tudo esteja estabelecido para uma mutação positiva, que poderia nos levar a alcançá-las. (NICOLESCU, 2011, pp. 18)

A urgência de mudanças, em relação à necessidade de revisão do pensamento também é enfatizada por Michel Random, ao lembrar que a situação global da realidade exige uma tomada de consciência imediata, lúcida da trágica situação planetária e cujas perspectivas são bem piores se nosso olhar se estender para duas ou três gerações futuras, “vitima da entropia de um sistema que ameaça nos destruir”. (RANDOM, 2000, p. 18)

Random manifestou sua preocupação, alertando para o fato de que já havia se passado, até então, mais de um século, desde o advento do pensamento quântico, que provocou a mais recente ruptura epistemológica que culminou com a emergência do pensamento transdisciplinar, sem que as extraordinárias consequências aguardadas tivessem exercido a devida influência na sociedade tecnológica, que continuou mantendo seus paradigmas apoiados em ideias do século 19.

No momento em que leio o texto de Random, ouço pela TV notícias sobre uma bomba nuclear sendo testada pela Coréia do Norte, provocando reações de preocupação por parte das Nações Unidas e outras, ainda mais assustadoras, por parte dos Estados Unidos da América e da vizinha Coréia do Sul, que ameaçam com retaliações que poderão culminar em mais uma guerra.

Temos acompanhando acontecimentos como este pela TV e pela Internet, graças ao avanço tecnológico. Guerras são mostradas de forma banalizada e, anestesiados pelo excesso de informação bombardeada pela mídia, assistimos a tudo como se estivéssemos

acompanhando vídeos de ficção, cenas que lembram *games* virtuais e não o massacre, em tempo real, de seres humanos que sofrem horrores diante de nossos olhos. Essa possibilidade, proporcionada pelas tecnologias computacionais e comunicacionais, emerge em meio à macrotransição postulada por Ervin Laszlo (2001), citado por Arnt (2007), que corresponde a uma “bifurcação” que ocorre quando sistemas complexos passam por transformações rápidas e irreversíveis, às quais, nos sistemas naturais, podem ser descritas por meio de modelos a eles referentes, mas que nos processos relativos à esfera social devem levar em conta fatores adicionais intangíveis, por serem resultado de ações de seres humanos, agentes conscientes que influenciam sua dinâmica.

Laszlo observa que, apesar das “bifurcações” atuais decorrerem de transformações resultantes do uso de tecnologias, quem toma as decisões são os seres humanos. Elas decorrem, portanto, de uma massa crítica apoiada em pessoas. Diante de tal constatação, a docência transdisciplinar, adquire enorme relevância e deve ser voltada para a formação dessa massa crítica com base em valores éticos, não descuidando da complexidade vigente nesse momento de macrotransição, considerando a autopoiese, baseada no amor e na solidariedade humana, e empreendendo o “gesto de interrupção”, proposto por Larrosa¹⁴¹, apresentado por apresentada no trecho destacado por Arnt (2007, p. 121):

um gesto que é quase impossível nos tempos que correm; requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; Parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24)

A mesma autora lembra que esse contexto contemporâneo está impregnado pelo conceito de fluidez, presente na tese de Zygmunt Bauman (2001) sobre a modernidade líquida. Por ser fluida, a modernidade líquida se ajusta às mudanças atuais, contrapondo-se à tradição e às regras que tentam barrá-las, expandindo-se livremente, como se tomasse a forma do recipiente que a contém, trazendo à tona questões relacionadas com a liberdade e a emancipação, que possibilitaria a superação de dificuldades e obstáculos aos movimentos pretendidos pelos indivíduos.

Tendo a imaginação como guia, a individuação e a liberdade como condições, temos condições de nos tornar agentes nesse processo de mudança. Ainda que sejamos “condicionados pela sociedade, cultura, aspectos biológicos, etnia, nosso limite está no que

¹⁴¹ Sobre o assunto, ver texto disponível em http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased19.htm - acesso em 19/02/2013.

conseguimos imaginar, desequilibrando esta relação através da motivação do ato de querer, do desejo de ir além”. (ARNT, 2007, p. 66)

O lugar do indivíduo na sociedade, em tempos de modernidade líquida, não é mais adquirido por hereditariedade ou por pertencer a uma classe, mas deve ser um status a ser conquistado e constantemente renovado e está relacionado com o processo de individuação, marca da sociedade moderna, segundo Bauman (apud ARNT, 2007, p. 68).

A emancipação, foco do pensamento crítico, objetivo do ser, provoca mudanças, transformações, desequilíbrios. Essa condição de liberdade adquirida pelo indivíduo dialoga com seus limites, aprendendo com eles, transcendendo-os. Espera-se que ele que ele explore com autonomia sua condição de liberdade, movido por decisões coerentes com o que verdadeiramente deseja.

De tais reflexões, Arnt extrai um questionamento: como garantir que isso realmente ocorra? Mais uma vez, ela dá voz a Bauman (2001, p. 25), em sua ponderação a respeito da possibilidade de e fomentar o desejo de liberdade das pessoas, que podem ser juízes incompetentes de sua própria situação, deixando de exercê-lo. Neste caso elas deverão ser forçadas ou seduzidas a experimentar essa liberdade e a lutar por ela. Nesse processo reflexivo a autora detecta a existência de uma contradição, pois “esperava-se que a liberdade da individuação aumentasse o poder do indivíduo, mas observa-se o crescimento da impotência”. Ademais, detecta-se uma dificuldade em relação ao empreendimento de ações coletivas, com interesses compartilhados, como se faltassem interfaces para moldar conjuntamente os problemas (queixas) individuais.

Observando que as classes com menos escolha e privilégios buscam compensar suas fraquezas propondo ações coletivas de auto-afirmação. Tais ações, entretanto, não são suficientes para afastar a “sensação de solidão e a ideia de que o indivíduo é o pior inimigo do cidadão” Sendo o cidadão aquele que encontra sintonia entre o seu bem-estar e o bem-estar da cidade, o indivíduo tem a tendência a tornar-se cético em relação ao bem-comum ou ao bem-social. (ARNT, 2007, p. 69)

Ainda citando Bauman, a autora observa que a transformação que se espera passa pela cidadania, uma vez que os recursos individuais são insuficientes e que ela depende de “uma política com P maiúsculo”, na qual os problemas privados devem ser traduzidos para a linguagem das soluções públicas, negociadas e acordadas.

Ao afirmar que a sociedade atual tem como princípios estratégicos a fuga, o descompromisso e a busca da invisibilidade, conclui que no contexto da complexidade a sociedade é simultaneamente inimiga e condição de autonomia do indivíduo. Torna-se

necessário, portanto, remover os condicionamentos e afastar a ingenuidade, "com consciência da ignorância, da cegueira, das ilusões nas relações com as pessoas [e] tomando da complexidade a ideia de antagônicos que, sem deixarem de ser antagônicos, complementam-se". (ARNT, 2007, p. 70)

Sua análise do contexto em que germina a proposta transdisciplinar, com a análise da Carta da Transdisciplinaridade, passando, também, pelas teses de Morin, relativas ao pensamento complexo e às suas reflexões sobre os processos de globalização, considerando as mestiçagens decorrentes de trocas e simbioses iniciadas com as grandes navegações e mais difundidas a partir da segunda metade do século XX, com o avanço das tecnologias de comunicação.

A educação, nesse contexto globalizado, adquire um papel primordial para a proposição de novas relações com o conhecimento e para a formação da cidadania planetária, fundamentada na ética e visando o bem comum, como previsto no paradigma transdisciplinar. O processo de conhecimento deve estar a serviço da vida, não da individual, mas daquela que compõe o triângulo da vida, proposto por Ubiratan D'Ambrósio, que relaciona homem/sociedade/natureza.

As relações fundamentadas nesse paradigma devem ser estabelecidas de forma cooperativa, colaborativa, desprovida de competitividade e de certezas absolutas, baseadas em atitudes de respeito e aceitação do outro, como legítimo outro, como prevêm Maturana e Varela, citados por Arnt.

Embora percebamos a urgência dessa tomada de consciência, não temos notícias de ações empreendidas, em termos mais práticos, para que o novo pensamento transdisciplinar seja aplicado em propostas educacionais. Os debates voltados para o campo da educação, quando realizados, ficam restritos a pequenos grupos bem intencionados, prontos para difundir, ou conhecer as ideias de grandes pensadores sobre o assunto e se movimentam para realização dos eventos, ou para publicar textos sobre o tema. Mas esse campo é mesmo muito restrito, se considerarmos a urgência que a situação exige.

É certo que uma boa bibliografia sobre o assunto tem sido gerada, como resultado dessa movimentação, mas o debate não tem alcançado a educação básica e a formação de professores para uma docência transdisciplinar, como se propõe a fazer, por exemplo, a professora Rosamaria de Medeiros Arnt.

O desafio não é pequeno. Percebo bem a dificuldade, ao tentar imprimir uma postura transdisciplinar em projetos elaborados pelos professores/estudantes participantes ao longo do

curso Arteduca. Restam sempre questões, ainda em aberto: qual é a abordagem teórico-metodológica apropriada às propostas de docência transdisciplinar? Como atuar de forma coerente com o pensamento transdisciplinar, contemplando a complexidade do Real? E volto a pensar em minha questão/problema inicial: como viabilizar propostas transdisciplinares, no contexto escolar, ainda imerso no paradigma da modernidade? Estas perguntas devem estar presentes, ressoando em nossas mentes e sendo sempre retomadas e consideradas ao longo do trabalho de sistematização de uma abordagem transdisciplinar para a cibereducação em arte, como almejado nesta pesquisa.

O pensamento transdisciplinar depende dessa tomada de consciência. E a docência transdisciplinar depende da construção de uma abordagem metodológica que a viabilize na prática pedagógica dos professores. E como propor uma metodologia num campo tão aberto, sem fronteiras delimitadas, como pretendido pela transdisciplinaridade. Eis o desafio! Para enfrentá-lo, torna-se necessário maior aprofundamento a respeito das alterações ocorridas na epistemologia do conhecimento, que resultaram na construção do conceito de transdisciplinaridade, e nas reflexões a respeito da existência de diferentes níveis de realidade na complexidade, desde o advento da física quântica, buscando encontrar possibilidades metodológicas no caminho trilhado por outros pesquisadores.

Iniciaremos essa busca analisando o contexto e as transições que resultaram nas conceituações e distinções entre as propostas pluri, multi, inter e transdisciplinares.

3.2.1.3 Pluri, multi inter e transdisciplinaridade: conceituações e distinções

Ivan Domingues relata que na historiografia dos campos do conhecimento foram criados termos para designá-la. Analisando a dicionarização dos termos, o autor relata que o adjetivo *interdisciplinar* foi registrado pelo dicionário francês *Robert* em 1959. O registro do termo pluridisciplinar data de 1968. A datação do adjetivo multidisciplinar é imprecisa, mas registra-se seu uso pelo jornal *Le Monde*, em 1968. Por fim, aparece o termo transdisciplinar, segundo ele, ainda ano dicionarizado, mas de uso corrente por “francófonos ilustres, a exemplo de Stengers e Piaget, este último vendo na ideia do ‘trans’ o ideal de conhecimento e em sua prática uma espécie de utopia a ser perseguida no futuro”. (DOMINGUES, 2001, p. 9)

Ao abordar esses conceitos, com o intuito de elucidá-los pela análise de semelhanças e divergências, Sommerman (2006) cita diversas definições propostas por diferentes autores e conclui pela existência de um consenso no que diz respeito à pluri e multidisciplinaridade. Percebe, entretanto, uma polissemia em relação à inter e à transdisciplinaridade. Transcrevo

algumas das definições citadas por ele, que poderão servir de base para a análise do contexto em que nossas escolas se encontram e no qual pretendemos aplicar a abordagem metodológica aqui sistematizada.

No caso da pluri e transdisciplinaridade, os diversos autores apontam a existência de diversas disciplinas independentes, sem que haja uma articulação efetiva, umnexo, entre elas. Citando Santomé (1998, p.71-72), Sommerman (2006, p. 29), apresenta a definição que consta no documento-base do Simpósio sobre Educação organizado pela UNESCO em Bucareste, em 1983:

A pluridisciplinaridade é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos. Por exemplo: física e química; biologia e matemática; sociologia e história... É uma forma de cooperação que visa melhorar as relações entre essas disciplinas. Vem a ser uma relação de mera troca de informações, uma simples acumulação de conhecimentos, Um elemento positivo desta intercomunicação é que produz um (sic) plano de igual para igual, sem que uma ano (sic) imponha à outra, baseando-se, por exemplo, em que em um determinado momento goza de uma situação privilegiada ou de maior prestígio em relação à outra. Mas na verdade não se contribui pra uma profunda modificação da base teórica, problemática e metodológica dessas ciências em sua individualidade. É uma comunicação que não as modifica internamente. Nesse nível ainda ano existe uma profunda interação e coordenação.

Sobre o assunto, Nicolescu (2000, p. 14) afirma que a pluridisciplinaridade “diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina, por várias disciplinas ao mesmo tempo”. Tomando como exemplo um quadro de Giotto, ele afirma que a obra poderia ser estudada sob a ótica da história da arte, da física, da química... Os conhecimentos adquiridos nesse processo, porém, dizem respeito apenas a cada uma das disciplinas, em separado. Dessa forma, apesar de ultrapassar a abordagem disciplinar, a pluridisciplinaridade mantém sua finalidade inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar. (SOMMERMAN, 2000)

No que se refere à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, a interação entre as disciplinas ocorre de forma a implicar integração e a transferência de métodos de uma disciplina para outra, podendo ir de uma simples comunicação de ideias até a construção de novos conceitos, epistemologia, terminologia, procedimentos e organização de dados e da pesquisa (JUPIASSU, 1991). Neste caso, são estabelecidos nexos para alcançar conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado, ocorrendo uma busca de entendimento comum (COIMBRA, 2000, p.58) e podendo, segundo Zabala, (2002, p.33) originar novo campo disciplinar. (SOMMERMAN, 2006, p.30)

A definição de interdisciplinaridade proposta por Left já apresenta algumas características que apontam em direção à complexidade, da qual emerge a conceituação de transdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é uma chamada para a complexidade, a restabelecer as interdependências e inter-relações entre os processos de diferentes ordens da materialidade e racionalidade, a internalizar as externalidades (condicionamentos, determinações) dos processos excluídos dos núcleos de racionalidade que organizam os objetos de conhecimento das ciências (de certos processos ônticos e objetivos). Nesse sentido a interdisciplinaridade é uma busca da “retotalização” do conhecimento, de “completude” não alcançada por um projeto de cientificidade que, na busca de unidade do conhecimento, da objetividade e do controle da natureza, terminou fraturando o corpo do saber e submetendo a natureza e seus desígnios dominantes; exterminando a complexidade e subjugando os saberes “ano científicos”, saberes não ajustáveis às normas paradigmáticas da ciência moderna. (LEFT, 2000, apud SOMMERMAN, 2006, p. 30-31)

Nicolescu (2000, p. 15) identifica três graus de interdisciplinaridade:

- **grau de aplicação**, como a transferência de métodos da física nuclear para tratamento de câncer, pela medicina;
- **grau epistemológico**, como no caso do uso da lógica formal no campo do direito;
- **grau de geração de novas disciplinas**, como os arte para a informática, gerando o campo da arte informática, ou da arte computacional, objeto de estudo no próprio curso Arteduca.

E o mesmo autor conclui: “como na pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar.”

O mesmo não ocorre no caso da transdisciplinaridade, em que “o prefixo ‘trans’ diz respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, entre e através das disciplinas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” e abranger pesquisas relacionadas com vários níveis de realidade, ao mesmo tempo. (NICOLESCU, 2000, p. 15)

Ao abordar a construção do conceito de transdisciplinaridade, Arnt (2007), destaca as contribuições de Nicolescu e Edgar Morin. Aquele, por esclarecer o conceito e de dar corpo à abordagem nascente, buscar sistematizar uma abordagem teórico-metodológica, fundamentando-a em três pilares: o da **complexidade**, dos **múltiplos níveis de realidade** e o da **lógica do terceiro incluído**. A grande contribuição de Morin se dá no campo da compreensão da realidade complexa.

Para a compreensão do termo, a autora destaca a metáfora das **gaiolas epistemológicas**, apresentada por Ubiratan D’Ambrosio em um seminário realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 2004, ao comparar as disciplinas a gaiolas e nós seríamos os pássaros aprisionados.

A disciplinaridade mostra o pássaro preso em uma única gaiola, limitado por ela. A multi ou pluridisciplinaridade seria a junção de gaiolas, permitindo uma troca entre os

pássaros, que agora se vêm e conversam entre si. A interdisciplinaridade seria a junção das gaiolas com portas de comunicação. Os pássaros podem circular livremente entre as gaiolas, como se elas formassem um viveiro. A transdisciplinaridade seria as gaiolas abertas para o vôo livre. Não há supressão das gaiolas, pois nelas sempre é possível o descanso, o alimento fácil, a água farta. Mas a porta permanente aberta possibilita o conhecimento da possibilidade do conhecimento da vida em sua plenitude com a limitação das asas de cada um. (ARNT, 2007, p. 89)

3.2.1.4 Transdisciplinaridade e complexidade: a reforma do pensamento

Segundo Nicolescu, a complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar e determina a aceleração da multiplicação das disciplinas. Desse processo emerge a teoria da complexidade, na qual podemos encontrar as bases do pensamento transdisciplinar. Torna-se, portanto, imprescindível buscar a compreensão do conceito de complexidade e suas bases epistemológicas.

Na obra *Introdução ao pensamento complexo*, de Edgar Morin, podemos encontrar a fundamentação necessária para compreender não somente esse conceito, como também as possibilidades metodológicas para concretizar a docência transdisciplinar prevista para a abordagem a ser sistematizada na presente pesquisa.

O conhecimento, segundo Edgar Morin (2011a, p. 10), opera por seleção ou rejeição de dados considerados significativos que se utilizam da lógica, “comandada por princípios ‘supralógicos’ de organização do pensamento ou *paradigmas*, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso”.

Constatando que o paradigma atual demonstra que necessitamos de uma tomada de consciência radical a respeito da existência de uma ignorância e uma cegueira ligadas ao desenvolvimento da ciência e ao uso degradado da razão, resultando em ameaças graves ligadas ao “progresso incontrolado do conhecimento (armas termonucleares, manipulações de todo o tipo, desregramento ecológico etc.)”, Edgar Morin (2011a, p. 9-10), propõe uma reforma do pensamento, de maneira a superar o que ele denomina como “paradigma da simplificação”. Nesse processo ele busca compreender o desafio da complexidade, de forma a dialogar e negociar com o Real, evitando duas ilusões: a primeira de acreditar que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade e a segunda, de confundir complexidade com completude.

Esses equívocos devem ser desfeitos. **Complexidade não é completude.** Ao contrário do que ocorre no paradigma da ciência moderna, que acredita que a ocorrência de uma contradição num raciocínio é sinal de erro, na complexidade isso significa que atingiu-se

uma camada mais profunda da realidade, que não encontra tradução na nossa lógica, exigindo novos raciocínios e ações para abordá-la. Com base nessa constatação, Morin conclui que complexidade não é completude.

Num certo sentido eu diria que a aspiração à complexidade traz em si a aspiração da completude, já que se sabe que tudo é solidário e que tudo é multidimensional. Mas, num outro sentido, a consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber todoa: ‘A totalidade não é verdade’. (MORIN, 2011a, p. 69)

Complexidade não é complicação. Um dos elementos da complexidade é a complicação, mas é preciso ressaltar que um conceito não é sinônimo, nem antônimo do outro. A complicação, o emaranhado extremo de inter-retroações, é apenas um dos elementos da complexidade.

O termo complexidade, em princípio, deriva da idéia de tecido (*complexus*: o que é tecido junto), o “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o mundo fenomênico”. (MORIN, 2011a, p. 13).

O conhecimento relacionado com a complexidade necessita ordenar os fenômenos, afastando a desordem, o incerto, selecionar os elementos de ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar, ao contrário do pensamento simplificador, que se limita a desintegrar a complexidade do real. Deve, ainda aspirar ao conhecimento multidimensional, tendo consciência da impossibilidade da onisciência e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.

Segundo Morin, o princípio da disjunção, presente no paradigma da simplificação, isolou radicalmente, uns dos outros, três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem e provocou um afastamento entre o conhecimento científico e a reflexão filosófica, privando à ciência de refletir sobre si própria. E assim, conclui, chega-se à inteligência cega que destrói os conjuntos e as totalidades, isolando objetos de seu meio ambiente, entre o observador e a coisa observada.

Visando superar esse paradigma, Morin propõe a teoria da complexidade, como uma epistemologia “que possa convir ao conhecimento do homem, reintegrando-o entre os seres naturais para distingui-lo neste meio, mas não para reduzi-lo a este meio” (MORIN, 2011a, p. 17).

Interpretando as teses de Morin (2000b), Arnt destaca o aspecto problematizador da complexidade, que nos confronta com a incompletude do conhecimento, com as contradições entre fenômenos aparentemente antagônicos, unindo ordem e desordem, abraçando incertezas e o inesperado, propondo nova perspectiva dialógica. Tal perspectiva não visa substituir a

lógica clássica, configurada a partir da ordem, da separabilidade e razão absoluta. Ela busca integrá-la, observando sua convivência com a desordem e reconhecendo sua presença nos processos organizacionais. Assim, a complexidade não excluiria a noção de separabilidade, segundo a qual é preciso decompor fenômenos para compreendê-los. Ela deve inserir essa separabilidade como uma das facetas da compreensão de um fenômeno, “reconhecendo que a razão não é instrumento de certezas absolutas, mas deve combinar-se dialogicamente permitindo a transgressão para além da lógica indutivo-dedutivo-identitária”, (Arnt, 2007, p. 98-99)

Partindo da teoria dos sistemas, o pensamento complexo preconiza que toda realidade conhecida pode ser concebida como uma associação combinatória de elementos diferentes que formam um sistema, com uma amplitude que se estende a todo o conhecimento e cujas partes configuram um “todo” que não se reduz apenas à “soma” de suas partes constitutivas.

Analisando as condições dos sistemas, Morin observa que os sistemas fechados, como por exemplo uma pedra, estão em estado de equilíbrio e não trocam matéria/energia com o meio. No caso de um sistema aberto, há necessidade de um desequilíbrio alimentador, que permite mantê-lo em aparente equilíbrio. O exemplo utilizado por ele, neste caso, é o de uma vela, cuja chama necessita ser alimentada para se manter acesa.

Diante dessas condições, constata-se que as leis de organização da vida, como um sistema aberto, são de desequilíbrio, recuperado ou compensado, de dinamismo estabilizado e que a inteligibilidade desse sistema deve ser buscada em sua relação com o meio, não como uma simples relação de dependência, mas como uma condição constitutiva do próprio sistema. Abre-se assim, caminho para a teoria de sistemas auto-eco-organizadores dos sistemas vivos.

Fazendo um paralelo com a cibernética, fundada por Norbert Wiener e William Ross Ashby, cujo advento contribuiu para que a complexidade adentrasse no campo da ciência (cujo mérito ele atribui a John von Neumann), Morin (2011a, p. 24-25) observa que a teoria da informação também se aplica à teoria dos sistemas, tratando-se da transmissão de mensagens, em um aspecto comunicacional, que a integra à uma teoria da comunicação ganhando um sentido organizacional, como na cibernética, em que um “programa” portador de informação comunica ao computador uma mensagem e lhe ordena certo número de operações.

No campo biológico, a célula poderia, também, ser cibernetizada pela informação, possibilitando que uma teoria de origem comunicacional seja aplicada a uma realidade do tipo organizacional. O mesmo ocorre com a física. Apesar desse conceito de informação ter sido

sempre ignorado por ela, trata-se de um conceito inseparável da organização e da complexidade. Mas esse conceito apresenta grandes lacunas e se apresenta como um conceito indispensável, mas ainda não elucidado e elucidativo. A busca da compreensão de como a informação se relaciona com a organização dos sistemas pede uma teoria da organização.

Ao abordar o tema, Morin apresenta uma distinção entre organizacionismo e o organicismo tradicional, ressaltando que, apesar de opostos, eles têm uma base comum. Para ele o organicismo parte de um modelo tradicional de organismo concebido como uma totalidade harmoniosamente organizada, mesmo quando traz em si o antagonismo da morte.

O organicismo supõe uma organização complexa e rica, mas não a propõe. Devemos complementá-lo com a noção de organizacionismo. É com a vida que a noção de organização toma a condição orgânica e que surgem os traços fundamentais inexistentes nas máquinas artificiais, uma lógica mais complexa, a criar neguentropia, a partir da própria entropia. Aproximamo-nos, então, de um novo fenômeno a ser enunciado: o da *auto-organização*.

Ao apresentar a diferenciação entre uma máquina viva (auto-organizadora) e a máquina *artefato* (simplesmente organizada), baseada num paradoxo enunciado por Von Neumann, Morin (2011a, p. 31), observa que a segunda constitui-se de elementos confiáveis do que na máquina viva, em que os componentes são menos confiáveis, são moléculas que se degradam rapidamente, mas que podem se renovar a tal ponto que o organismo permanece idêntico, embora seus constituintes morram e se renovem constantemente. No caso do artefato, se um dos componentes se deteriora, a máquina pode entrar em pane e parar, voltando a funcionar apenas após intervenção externa.

Tal constatação demonstra a existência de um elo entre *desorganização e organização complexa*. “O fenômeno da desorganização (entropia), segue seu percurso no ser vivo, mais rapidamente ainda do que na máquina artificial; mas de modo inseparável, há o fenômeno de reorganização (neguentropia)”

O elo entre entropia e neguentropia não pode ser visto como uma oposição maniqueísta entre duas entidades contrárias: ou seja, o elo entre vida e morte é muito mais estreito, profundo, do que jamais se pôde metafisicamente imaginar. A entropia, num certo sentido, contribui para a organização que tende a arruinar e, como veremos, a ordem auto-organizada só pode se complexificar a partir da desordem.

Com base na idéia da auto-organização o objeto passa a ser visto como um fenômeno individual, rompendo com os objetos estritamente físicos, encontrados na natureza, ocorrendo uma dissociação entre os seres vivos e não vivos e a individualidade daqueles se distingue da dos objetos cibernéticos, por ser dotada de *autonomia* organizacional, ainda que relativa.

Enquanto o sistema fechado não se comunica com o meio exterior, o sistema auto-organizador, ao mesmo tempo em que se destaca do meio ambiente e dele se distingue, por sua autonomia e individualidade, a ele se integra, tornando-se auto-eco-organizador, por se ligar a esse meio, que atua como um co-organizador, em trocas que acompanham o processo de complexidade. Mais autônomo e, ao mesmo tempo menos isolado, ele necessita de alimento, de matéria/energia, mas também de informação, de ordem. Ele não basta a si mesmo.

Para Morin, a complexidade está ligada a certa mistura de ordem e desordem. Todo sistema auto-organizador (vivo), combina um número muito grande de unidades de seu constituinte, sejam células numa célula, seja em células no organismo, em interações que compreendem incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios, presentes em sistemas semialeatórios, cuja ordem é inseparável dos acasos que os afetam. Tais indeterminações podem estar inscritas nos fenômenos, ou ser decorrentes dos limites do nosso entendimento.

Alem de revelar a relação existente entre o universo físico e o universo biológico, a teoria da complexidade assegura a comunicação entre as partes do que nomeamos como *real*, permitindo a emergência “do que até então tinha sido deixado fora da ciência: o mundo e o sujeito.” (MORIN, 2011a, p. 38)

3.2.1.5 Os diferentes níveis de Realidade na complexidade

Nicolescu (2000, p. 21) apresenta sua conceituação de realidade como “aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formulações matemáticas” e cita o exemplo da física quântica e da realidade virtual. Na primeira, a abstração do formalismo matemático não se configura como um intermediário entre nós e a Natureza, mas como um constituinte inseparável da experiência. Na segunda, as imagens de síntese são equações matemáticas que resistem e dão origem a uma infinidade de imagens que estão latentes nessas equações ou nas séries de números, comprovando que a abstração é parte integrante da Realidade.

Para ele, a Realidade tem uma dimensão trans-subjetiva, não se resumindo a uma construção social ou ao consenso de uma coletividade, como um acordo intersubjetivo. Deve-se entender por níveis de Realidade, um conjunto de sistemas invariável sob ação de um número de leis gerais, que pode nos levar a repensar nossa “vida individual e social, a fazer nova leitura dos conhecimentos antigos, a explorar de outro modo o conhecimento de nós mesmos, aqui e agora”. (NICOLESCU, 2000, p. 23)

A existência desses diferentes níveis de Realidade, afirmada por diversas tradições e civilizações (com base em dogmas religiosos e na exploração do universo interior) e rejeitada pela física clássica, pôde ser revista com base nas descobertas de Max Planck, ocorrida no início do século 20, que o levaram a concluir que a energia tem uma estrutura descontínua.

O “quantum”, gerado a partir de suas descobertas, deu nome a um novo campo da ciência e obrigou os cientistas, fundadores da nova mecânica quântica, independente de suas convicções religiosas ou filosóficas, a reconhecer a existência de pelo menos dois diferentes níveis de Realidade, entendidas como um conjunto de sistemas invariantes, sob ação de um número de leis gerais.

Subvertendo as teses anteriormente tidas como definitivas, no campo da macrofísica, o surgimento da física quântica provocou o desmoronamento de ideias tidas como verdades absolutas. Assim, os conceitos de *continuidade* e da *causalidade local*, que consideram que os fenômenos físicos são resultantes de um encadeamento contínuo de causas e efeitos, que integram o *determinismo* das leis da física, passaram a ser revistos. Novos conceitos emergiram - o da *descontinuidade* entre dois pontos, da *não separabilidade* e da *causalidade global* – que consideram a existência de um sistema complexo, no qual todas as entidades físicas devem ser consideradas em seu conjunto. Já não há como separar o indivíduo da realidade observada. (NICOLESCU, 2011)

Com base na dinâmica do *terceiro incluído*, tese defendida por Lupasco, conclui-se que, ao contrário do que se acreditava até então, nenhum processo binário existe no real. Todos são ternários e há sempre uma terceira força que se manifesta e determina o dinamismo do conjunto. “A complexidade é inerente aos sistemas pela manifestação de forças contraditórias que criam incessantemente as tensões necessárias para que a vida exista e não caia precisamente na entropia.” (RANDOM, 2000, p. 24)

Arnt (2007, p. 105) observa que em situações complexas, a lógica do terceiro incluído faz-nos cair em armadilhas de escolha, como por exemplo, entre o bem e o mal, direita ou esquerda, ordem ou desordem. Devemos tomar tais situações como desafios que poderão instigar nosso pensamento criativo e, de forma consciente, tomar decisões evitando a paralisia frente às contradições, como se elas representassem o final de caminhos.

A lógica do terceiro incluído permite considerar a existência de realidades distintas, interconectando-as, como estruturas abertas, em rede, sobre as quais não se pode fixar limites. Se há ruptura de um número de leis e conceitos fundamentais, como no caso da descontinuidade ou da causalidade local, têm-se, então, realidades distintas: a da física quântica e a do mundo macrofísico. Se a lógica binária clássica pressupõe a existência de

disciplinas e não disciplinas, o novo cenário impõe a nova visão de mundo, baseada na complexidade, na pluralidade complexa, uma “realidade multiesquizofrênica” resultante de um “big-bang disciplinar”, no dizer de Nicolescu. (2011, p. 44)

A estrutura aberta de níveis de realidade, postulada por Nicolescu, pressupõe a existência de diferentes níveis de percepção alinhados a cada uma delas, baseados em “multireferencialidades do real ao estabelecerem relações entre o objeto observado e o observador”.

Tais níveis de realidade têm uma zona contígua, onde não há resistência a eles, denominada por Nicolescu como zona de não-resistência à percepção. Trata-se de uma zona de não-racionalização, a zona da intuição, da compreensão pelo amor e pelo sagrado. E lembra o autor que nossos limites são definidos pelo nosso corpo e pelos nossos órgãos dos sentidos. E, considerando que a racionalidade (e não a racionalização), presente na complexidade, não deve considerar o sagrado como uma oposição, um contraditório à razão, mas como um terceiro incluído, que viabiliza sua compreensão através da multidimensionalidade humana. (NICOLESCU, 2000, p. 142)

A zona de não-resistência, segundo Arnt (2007), beira o paradoxo. Nela vivemos, em consciência, sem pensá-la. Não podemos confundi-la com o mundo dos sentidos, pois aos sentidos agregam-se a percepção e a intuição. “Ao pensarmos sobre ela, ela se reduz, como se não pudesse sobreviver à racionalidade do pensamento”. Como forma de acesso à zona de não-resistência e ampliação das nossas possibilidades de entendimento da realidade e de nos mesmos, a autora aponta a reflexão atenta e a intuição (ARNT, 2007, p. 119)

A intuição caracteriza-se pela imediação, pela relação direta com o ser ou objeto. Citando Abbagnano (1998), Arnt explica que ela se contrapõe ao conhecimento obtido pelo intelecto, que age compondo e dividindo por meio de sucessivas afirmações e negações. E adverte: muitos consideram-na negativa por antecipar o que não é deduzido pela observação empírica, porém, há que se considerar as possibilidades de complementaridade (e não de contraposição) e as diferentes possibilidades de contato com a realidade. Assim, conclui a autora:

Esse conceito de zona de não resistência, segundo Arnt (2007, p. 107), foi utilizado por Nicolescu para definir o “**objeto transdisciplinar** como a zona dos níveis de realidade mais a zona de não-resistência, e o **sujeito transdisciplinar** como zona dos níveis de percepção mais a zona de não-resistência”. Esses são os temas do próximo tópico apresentado.

2.2.1.6 O sujeito e o objeto na complexidade

O sujeito e o objeto aparecem como emergências inseparáveis nos sistemas e não mais em separado, como anteriormente era visto pela ciência moderna, baseados na ideia dos objetos existentes independentes dos sujeitos, podendo ser observados, graças ao método experimental, sem qualquer julgamento de valor, de toda a deformação subjetivo.

O paradigma simplificador tenta por ordem no universo, dele expulsando a desordem. Ele não consegue perceber que o uno pode ser, ao mesmo tempo múltiplo. Não consegue perceber o homem, ser biológico, imerso na realidade cultural, num universo de linguagem, ideias e consciência. Mas, as duas realidades, a biológica e a cultural não se dissociam.

Tal constatação demonstrou que a dicotomia homem/objeto não era mais possível e que desordem e ordem cooperam entre si, de certa maneira, para organizar o universo. Tornou-se necessário propor uma teoria que abarcasse essa constatação e que mudasse as bases do pensamento.

A nova epistemologia resultante da complexidade provoca, então, uma fissura ontológica, uma regressão da objetividade, do determinismo que apartava sujeito e objeto, em disjunção, repulsão e anulação recíproca, agora vistos como indissociáveis no sistema auto-eco-organizado. O objeto, conforme Morin (2011a, p. 44), “deve permanecer aberto, de um lado, sobre o sujeito, de outro sobre seu meio ambiente, que, por sua vez, se abre necessariamente e continua a abrir-se para além dos limites do nosso entendimento”.

Na visão simplificadora não há sujeito, consciência e autonomia. Mas, as ciências biológicas consideram que a espécie é um padrão singular, produtor de singularidades, no qual nascem sujeitos singulares. Ao concebermos um universo formado por processos auto-organizadores, nos quais o sistema cria suas próprias determinações e finalidades, podemos começar a compreender a existência do sujeito e da autonomia. Ser sujeito, conforme Morin, é colocar-se no centro do próprio mundo, para com ele lidar e para lidar consigo mesmo. E a complexidade do ser humano é tamanha que, segundo ele, ao nos colocarmos no centro do mundo, para ali trazemos os nossos (os pais, os filhos, os concidadãos) e por eles somos capazes de sacrificar a vida. “Nosso egocentrismo pode se encontrar englobado por uma subjetividade comunitária mais ampla; a concepção do sujeito deve ser complexa.” Ser sujeito é, portanto, ser autônomo, e ao mesmo tempo dependente. É ser provisório, incerto, sendo “quase tudo para si e quase nada para o universo”. (MORIN, 2011a, p.65-66)

Analisando o conceito de autonomia humana, Morin constata que ela é complexa por depender de condições culturais e sociais. Devemos aprender a nos comunicar pela linguagem

presente em nossa cultura. Devemos aprender a lidar com essa cultura para selecionarmos ideias e agirmos de maneira autônoma. Dependemos, pois da educação, da linguagem, da sociedade, da cultura vigente em nosso sistema e dependemos, ainda, de nosso cérebro, que é produto de um programa genético.

Nicolescu (2000, p. 143), por sua vez, menciona a importância de que seja mantida uma **atitude transdisciplinar**, termo introduzido pelo poeta argentino Roberto Juarroz e que, na perspectiva da transdisciplinaridade, refere-se à capacidade de manter uma **direção constante, imutável**, nos diferentes níveis de percepção, qualquer que seja a complexidade da situação ou dos acasos da vida, garantindo uma **afetividade** crescente que assegura a ligação entre o todo e nós mesmos.

Para Nicolescu (2000), a harmonia entre objeto e sujeito pressupõe uma harmonia entre o espaço exterior, da efetividade, e o espaço interior, da afetividade, que devem ser as palavras de ordem de um projeto de civilização proporcional aos desafios do nosso tempo.

3.2.1.7 Alguns princípios que caracterizam a transdisciplinaridade

Ao considerarmos a complexidade devemos ter em mente alguns dos princípios que a caracterizam. Morin cita alguns deles: o **dialógico**, o da **recursão organizacional**, o **hologramático** e um novo **princípio de relatividade**.

O princípio **dialógico** permite manter a dualidade na unidade, associando termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos, como por exemplo morte/vida, ordem/desordem/organização.

O princípio da **recursão organizacional** prevê que num processo recursivo, produtos e efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores do que os produz. Esse princípio rompe com a idéia linear de causa/efeito, produto/produtor, de estrutura/superestrutura. Morin cita dois exemplos: o processo de reprodução, no qual nós somos produtores de um processo de reprodução anterior. Somos, portanto, produto e produtores de um processo que continuará. Em sociedade, somos produtores de interações que a afetam e, ao mesmo tempo, somos por ela afetados, num processo de retroatividade circular. (MORIN, 2011)

O princípio **hologramático** baseia-se na ideia do holograma físico, no qual o menor ponto da imagem que o forma, contém quase a totalidade da informação do objeto representado. A parte está no todo e o todo está na parte. A ideia do holograma vai além do reducionismo, que só vê as partes e do holismo, que só vê o todo.

O novo princípio de **relatividade** emerge, segundo Nicolescu (2000, p. 145), da coexistência entre a pluralidade complexa e a unidade aberta em relação aos níveis de Realidade, multidimensional e multireferencial, dando origem a uma nova perspectiva na religião, na política, na arte, na educação e na vida social. Caminha-se em direção ao **diálogo transcultural**, à atitude transreligiosa, à atitude transnacional e à evolução transdisciplinar do aprender.

O **diálogo transcultural** é marcado pela abertura de todas as culturas para aquilo que as atravessa e as ultrapassa e pela constatação de que “nenhuma cultura se constitui em um lugar privilegiado a partir do qual podemos julgar outras culturas”.

A transdisciplinaridade não é religiosa nem não religiosa, ela é transreligiosa. A **atitude transreligiosa** não ignora a existência do sagrado. Analisando a etimologia da palavra “religião” Nicolescu observa que ela tem origem no termo *religare* – “tornar a atar”.

O sagrado é antes de tudo uma experiência, portanto traduzido por um sentimento – o sentimento “religioso”- daquilo que liga seres e coisas e induz nas profundezas do ser humano um absoluto respeito pelos outros, com os quais ele está ligado por etarem todos compartilhando uma vida comum numa única e mesma Terra. (NICOLESCU, 2000, 147)

O reconhecimento da Terra como pátria mãe de todos é um imperativo da transdisciplinaridade – somos seres transnacionais. Mas essa transnacionalidade não implica desvalorização ou desaparecimento das nações. Ao contrário, afirma Nicolescu (2000, 149), ela poderá valorizar o que há de mais essencial e criativo em cada nação, “eliminando o egoísmo nacional, gerador de tantos conflitos homicidas”.

Ao abordar a evolução transdisciplinar do aprender, ele observa que a educação deve prever a formação integral do ser humano e lembra os quatro pilares necessários à educação, apresentados no relatório da UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

O aprender a conhecer significa ser significa estabelecer pontes entre os diferentes saberes, conduzindo ao surgimento de seres continuamente re-ligados, dotados de flexibilidade orientada em direção à atualização de suas potencialidades interiores e em harmonia com o meio.

Aprender a fazer representa a aprendizagem da criatividade, da descoberta, do novo, assegurando condições para a máxima realização de suas potencialidades criativas, substituindo a hierarquia social e a competição pela cooperação.

Viver em conjunto significa mais do que tolerar diferenças de opiniões, cor, crenças. Significa respeitar tais diferenças, mantendo as atitudes transcultural, transreligiosa,

transpolítica, transnacional, que nos proporcionam condições para melhor compreensão das diferentes culturas, validando normas da coletividade e repetindo-as.

Aprender a ser é um processo permanente que depende de questionamentos, visando a conscientização. Devemos nos questionar sempre, buscando o auto conhecimento, descobrindo nossos condicionamentos e a harmonia ou desarmonia em nossa vida individual e social, testando sempre as bases de nossas convicções

O conhecimento desses princípios que norteiam a transdisciplinaridade contribui para que possamos reconhecer a realidade em movimento que envolve o pensamento transdisciplinar, que reúne, contextualiza, globaliza, mas, ao mesmo tempo, reconhece a existência do singular, do individual, do concreto e da parte do todo presente em cada um nós. Ao reconhecê-la, nos tornamos cientes da necessidade de reflexão sistemática perante as experiências e nos manteremos em estado de alerta em relação ao pensamento automatizado que pode nos mover, quando seguimos lógicas pré-determinadas.

3.2.1.8 A autopoiese

Na seara da complexidade foi enunciada a teoria autopoietica. Trata-se de uma teoria científica dos processos de aprendizagem social, desenvolvida pelo neurobiologista Humberto Maturana e pelo biólogo Francisco Varela, que optaram por fundamentar suas teses sobre a aquisição do conhecimento não somente sob o ponto de vista do funcionamento do sistema nervoso, mas sob a perspectiva do operar biológico completo do ser vivo, considerando, também, suas interações com meio, por ter concluído que não há como observar um ser vivo fora de seu contexto social, do local onde a aprendizagem se dá, de sua Realidade, envolta em toda sua complexidade.

Os estudos sobre o tema, realizados por Maturana em colaboração com Francisco Varela (sobre a organização dos seres vivos e a evolução orgânica), Glória Guiloff (sobre a inteligência), Fernando Flores (sobre comunicação e linguagem) e Rolf Behncke (sobre comunicação, inteligência e critério de validação), resultaram na proposição de sua tese sobre a Biologia do Conhecer, posteriormente denominada *autopoiesis*, apresentada na obra *A árvore do conhecimento*, elaborada em parceria com Varela.

Ao formular essa teoria Maturana e Varela consideraram que, por descrever operações cognoscitivas sobre a natureza humana, o pesquisador estaria observando a si mesmo, como ser vivo, de forma autoconsciente, em um processo fundamentado em premissas tautológicas, por utilizar nosso instrumento cognoscitivo para conhecer o próprio instrumento cognoscitivo.

Suas pesquisas emergem da conjunção de duas áreas: a da **biologia do conhecimento humano** e a da **evolução cultural**. A primeira resulta de estudos relacionados com a ciência natural e com a da cibernética de segunda ordem, que analisa o operar geral de sistemas complexos capazes de projetar-se, descrever-se a si mesmos. São sistemas observadores autoconscientes, em nosso caso. A segunda envolve a evolução cultural das sociedades humanas, abrindo possibilidades de reflexão ética.

Tais sistemas, segundo Maturana e Varela (1995, p. 46) baseiam-se em uma base conceitual relacionada com uma explicação biológica da nossa natureza cognoscitiva, desenvolvida graças ao estudo cibernético de sistemas observadores, ou autoconscientes, altamente complexos. Para eles o ser vivo é uma *organização autopoietica*, isto é, um organismo determinado estruturalmente por relações que compõem sua identidade e realizam sua organização e que é capaz de se produzir continuamente a si mesmo, por meio da contínua renovação de seus componentes como resultado de interações ocorridas numa a rede, no meio social. Os organismos de primeira ordem são as células, os de segunda ordem são os metacelulares¹⁴³ e os de terceira ordem são os fenômenos sociais. (MATURANA e VARELA, 1995)

Por sermos determinados em nossa estrutura, se algo incide sobre nós um processo que depende da possibilidade de armazenamento de “informações” sobre o ambiente, obtidas nessas interações. Esse processo de conhecimento do mundo consiste em um “adaptar-se” por meio do qual o ser vivo adquire e armazena mais e mais informações e, ao fazê-lo, produz *acoplamentos* em sua estrutura. Assim, à medida que esse processo de “adaptação” se dá, mudanças estruturais vão ocorrendo, como resultado de dinâmicas internas e em congruência estrutural com o ambiente, sem alterar sua organização. Essa congruência estrutural, a *adaptação*, se dá momento a momento, ao longo de toda a vida, como resultado de uma *deriva*. Vivemos, pois, os seres humanos, em estado de *co-deriva*, que determinam as mudanças estruturais pelas quais passamos, que representam nossa *ontogenia*, isto é, a história da mudança estrutural de nossa unidade autopoietica, ocorrida sem que percamos nossa organização. A ontogenia de uma organização autopoietica somente cessa no momento de sua desintegração. Sua organização permanece a mesma, caso contrário ela morreria.

Quando as interações entre duas (ou mais) unidades autopoieticas são recorrentes, elas possuem ontogenias acopladas, resultando em um acoplamento estrutural, com mudanças estruturais mútuas. Se entre o ser vivo e o meio houver compatibilidade eles atuarão como

¹⁴³ Unidades autopoieticas cuja existência é completada pelas células que lhe dão origem na realização do ciclo vital da unidade orgânica a qual pertence”. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 114)

fontes mútuas de perturbação, desencadeando mudanças de estado, nesse processo contínuo de acoplamento estrutural mencionado. Porém, se essas interações da unidade autopoietica com o meio forem destrutivas, desintegrando-a ao interromper sua autopoiese, considera-se que o ser vivo perdeu sua adaptação. A manutenção dos organismos como sistemas dinâmicos em seu meio depende dessa compatibilidade, da **adaptação**, entre eles. E a ontogenia de um indivíduo é uma deriva de mudanças estruturais com **conservação de organização e adaptação**. Esse “é o pulsar de tudo que vive”. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 136-137)

Na obra A árvore do conhecimento são apresentados, também, aspectos relacionados com o modo como as unidades autopoietica pode adquirir capacidade de reprodução sequencial, gerando uma linhagem e de como esses organismos celulares nascem, detalhando sua filogenia e evolução, como resultado de uma deriva natural e apresentando explicações científicas para o funcionamento de seu sistema nervoso e da plasticidade de sua conduta, vista por meio da observação das mudanças de suas mudanças de estado, dependendo de seus acoplamentos estruturais. Sobre o assunto os teóricos explicam que o sistema nervoso expande o domínio possível de condutas, “ao dotar o organismo de uma estrutura tremendamente versátil e plástica”. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 167).

Não me detive nos aspectos relacionados à filogenia das espécies ou ao funcionamento do cérebro e seus sistemas neurais, optando por focalizar os aspectos relacionados à cognição e às condutas aprendidas. Em resumo: interessei-me pelas possibilidades de aquisição de conhecimento que os acoplamentos estruturais podem nos proporcionar, nessa deriva em que estamos imersos. Os componentes de um sistema social são esses seres vivos, esses organismos que aprendem em co-deriva. O que nos faz humanos, segundo Maturana e Varela (1995), não é tão somente a genética, mas o convívio social, que deve fundamentar-se na mesma concepção ética que nos faz refletir sobre a condição humana como parte da natureza cuja evolução e realização está no encontro do ser individual, que depende da interação social. Sobre o assunto, os teóricos concluem que, em organismos cujo sistema nervoso é rico e variado como o do homem, os domínios da interação “permitem a geração de *novos fenômenos* ao possibilitar novas dimensões de acoplamento estrutural. Dói isso que, em última instância, possibilitou a linguagem e a autoconsciência humanas. ((MATURANA; VARELA, 1995, p. 202)

Minha condição como educadora faz com que meu olhar se volte para os acoplamentos que formam unidades de terceira ordem, isto é, para aqueles que ocorrem no meio social e envolvem a comunicação entre as unidades autopoieticas de segunda ordem. E focando mais ainda, me concentro no capítulo relativo aos domínios lingüísticos e à

consciência humana, no qual os autores abordam condutas comunicativas – que podem ser inatas ou adquiridas - e ocorrem nos domínios dos acoplamentos sociais.

Segundo os autores, utilizamos a semântica para descrever condutas em unidades autopoieticas de terceira ordem. Os termos *lingüística* e *domínio lingüístico* são designados para descrever, respectivamente, uma conduta comunicativa ontogênica entre organismos e o domínio de todas as suas condutas lingüísticas. “É essa qualidade das condutas comunicativas ontogênicas de *poderem aparecer* como semânticas a um observador, que trata cada elemento comportamental como se fosse uma palavra, que permite relacionar condutas à linguagem humana.” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 231)

Os acoplamentos que resultam na definição da linguagem - de caráter, em alguns casos, aparentemente arbitrário¹⁴⁴ - resulta de uma deriva cultural em que “não há um desígnio, e sim um arcabouço *ad hoc*” que vai se constituindo nas interações. Os acoplamentos lingüísticos geraram dois fenômenos importantes: a mente e a consciência. A diversidade dessas interações recorrentes individualiza o outro na coordenação lingüística, possibilitando o surgimento da linguagem e determinando seu caráter e amplitude e gerando o fenômeno inédito – até onde sabemos, ressalvam os autores – “do mental e da consciência de si como experiência mais íntima do homem.”

Maturana e Varela observam que há tanto tempo nos acoplamos em nossa vida social, que nossa ontogenia nos parece simples e direta. “Na verdade, a vida ordinária, a vida de todos os dias, é uma refinada coreografia de coordenações comportamentais”. Acabamos não nos damos conta da textura histórica por trás das coerências lingüísticas e biológicas envolvidas nas ações mais simples de nossa vida social. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 252)

Tal constatação é importante para que possamos perceber a importância da nossa capacidade de nos colocarmos como fontes de interações lingüísticas seletoras do nosso vir-a-ser. “Somos na linguagem, num contínuo existir nos mundos lingüísticos e semânticos que produzimos com os outros” e é dentro do linguajar que o ato de conhecer produz o mundo. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 252)

Todo conhecer humano se insere dentro de uma tradição cultural. O conhecimento nos compromete a tomar atitudes que nos conduz à ética. Se temos consciência de que aprendemos em interação com o outro, temos de aprender a conviver com esse outro. “Esse vínculo do humano com o humano é, em última análise, o fundamento de toda a ética como

¹⁴⁴ Os autores citam um exemplo: “há alguma relação entre a palavra “mesa” e o objeto “mesa”? (MATURANA e VARELA, 1995, P. 232)

reflexão sobre a legitimidade da presença do outro”. É necessário, portanto, a aceitação do outro para que o observador consciente possa aceitar-se a si mesmo.

3.2.1.9 A docência transdisciplinar é possível?

Consciente de que esta deve ser a principal preocupação dos educadores, fiz uma pausa para pensar a respeito das teorias estudadas, que envolvem o pensamento complexo e a autopoiese, para refletir a respeito de um problema que deve ser encarado com naturalidade, por ser concernente à própria complexidade: como organizar todas as informações obtidas, de forma a dar algum tipo de ordem que possa ser aplicada à sistematização da abordagem metodológica pretendida nesta pesquisa, mantendo a coerência com o pensamento complexo e a transdisciplinaridade, isto é, sem as amarras do pensamento simplificador? Como sistematizar uma abordagem metodológica baseada na complexidade, sem aprisioná-la em um programa – um método - engessado por regras previamente estabelecidas, que visassem fundamentar a docência transdisciplinar pretendida?

Naquele momento pensei em buscar indicações para encontrar a trilha a ser seguida no livro organizado por Ivan Domingues, *Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos* e na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, elaborada por Edgar Morin.

O termo método vem do grego, *métodos*, cujo significado corresponde a um caminho para o conhecimento. Para sua proposição, pressupõe-se a existência de um sujeito, do objeto, da formulação de problemas, a introdução de recortes e seleção de aspectos referentes ao objeto a ser conhecido, cujo foco pode ser mais ou menos amplo, dependendo do ponto de vista do observador.

Segundo Pimentel (apud BARBOSA, 2010, p. 212),

a diferença entre *métodos* (que podem vir disfarçados de “metodologias) e *propostas/abordagens* é que os primeiros são tomados como regra a ser seguida, limitando a possibilidade que o professor tem de fazer de suas aulas momentos de criação [...] Por metodologia entende-se a construção de propostas de aulas e ações a partir do conhecimento dos fundamentos e premissas do método, propostas ou abordagens divulgadas.

E conclui: “os métodos estão à disposição de todos, mas a metodologia é criada por cada professor a cada proposta de trabalho nas aulas de Arte”

Cada campo disciplinar, segundo Domingues (2005, p. 20-21) tem se encarregado de definir seu objeto, transformando dados brutos da observação e da experiência em conceitos, teorias.

No campo do conhecimento transdisciplinar o desafio de definir uma metodologia se amplia, se considerarmos a imprecisão em relação às fronteiras que delimitam o real e o próprio objeto. Todos os elementos que compõem o processo de aquisição de conhecimento se tornam difusos, devendo ser apreendidos aos poucos, ao longo do processo, e conforme avaliações processuais a serem realizadas.

Devemos pensar em termos de plural, cientes de que poderá ser necessária a conjugação de diferentes abordagens metodológicas e técnicas de pesquisa, no caso de uma proposta que se pretenda transdisciplinar.

Ao apresentar as características de proposições multi, inter ou transdisciplinares, exemplificando, Domingues observa que a multidisciplinaridade prevê uma aproximação entre diferentes disciplinas para a solução de problemas específicos, apresentando uma diversidade de metodologias e a manutenção de fronteiras entre os campos que cooperam. As propostas interdisciplinares também prevêem essa aproximação, existindo, porém, o compartilhamento de metodologias e trazendo como consequência a criação de um novo campo do conhecimento.

No caso da transdisciplinaridade existe o compartilhamento de metodologias, unificadoras e construídas mediante articulação entre as diferentes áreas de conhecimento envolvidas, porém, neste caso não existem fronteiras e sim a “ocupação de zonas de indefinição de domínios de ignorância de diferentes campos do conhecimento” Essa ocupação poderá gerar novas disciplinas ou permanecer como zonas livres nas quais a transdisciplinaridade circulará em movimento indefinido e inconcluso. Ao buscar exemplos consolidados da transdisciplinaridade, Domingues conclui: “ainda não há - trata-se de uma utopia”. (DOMINGUES, 2005, p. 25)

O enorme volume de informações e a proliferação da especialização, fundada na figura do *expert* tornou impossível o controle do conhecimento referente aos campos disciplinares, exigindo uma revisão das atividades científicas e intelectuais e nos remetendo à ideia do sujeito coletivo e da instauração da inteligência coletiva.

Abordando exemplos de experiências bem sucedidas, resultantes do trabalho baseado nessa inteligência coletiva, o referido autor destaca o caso da produção em cinema e da invenção do automóvel e da televisão e faz uma ressalva em relação à Internet, categorizando-a como um “armazém” e não como um coletivo pensante, fundado no pensamento transdisciplinar, que dependeria de uma “conversão moral do conhecimento, fundada na ética da responsabilidade socialmente compartilhada e visando a promoção de um novo humanismo.” De fato, na Internet certamente podem ser encontrados exemplos significativos

de coletivos pensantes, mas não há como negar que é necessária uma seleção criteriosa de conteúdos em meio ao enorme volume de informações disponíveis.

Apesar dessa ressalva em relação à Internet, o autor propõe o uso da metáfora da rede da informática para representar o lugar do conhecimento transdisciplinar. Essa tópica transdisciplinar¹⁴⁵ assentada sobre a ideia da rede informática permite o agrupamento das ciências, das tecnologias e das artes num sistema aberto, sem hierarquias, introduzindo referências cruzadas em todos os recortes disciplinares, alargando os princípios das lógicas, adotando procedimentos das artes, incorporando o olhar da filosofia para a proposição de métodos e técnicas de pesquisa contextualizados, conforme as situações, os objetos e o escopo da pesquisa.

Lembrando que o futuro já está escoando entre as brechas das nossas experiências pedagógicas, busquei nos sete saberes necessários para a educação do futuro, propostos por Morin (2011), pistas interessantes para tais definições. Apresento-os, resumidamente:

- **sobre a necessidade de estabelecimento de comportamentos racionais** – O primeiro saber necessário à educação apresentado por Morin está relacionado com o estabelecimento de comportamentos racionais, sem desconsiderar que eles se relacionam com a emoção, apoiando-se no eixo intelecto/afeto, e atentando para a possibilidade de ocorrência de erros, que devem ser encarados de forma crítica.

Suas considerações a respeito dos erros podem ser proveitosas para a sistematização da nossa abordagem teórico-metodológica. Vejamos alguns desses erros destacados:

- **os mentais** – podem dificultar a distinção entre alucinação e percepção, sonho e vigília, imaginário do real, o subjetivo do objetivo, ou mesmo a própria memória, estão sujeitos aos erros e às ilusões, falseando a verdade;
- **os intelectuais** – quando nos fechamos em nossos sistemas de ideias (teorias, doutrinas, ideologias), convencidos de que estamos de posse da verdade absoluta, sem aceitar argumentos contrários;
- **os erros da razão** – há uma distinção entre racionalidade e racionalização. Ambas estão relacionadas com a razão, que é o instrumento que dispomos para compreender a complexidade, e não há uma fronteira clara entre uma e outra, mas elas não têm o mesmo significado. A razão corresponde a uma vontade de ter uma visão coerente dos fenômenos. Por meio da racionalidade dialogamos com o mundo real, sem jamais ter a pretensão de esgotar toda a compreensão da totalidade dessa realidade. Por meio da

¹⁴⁵ A tópica - termo, derivado do grego, *tópos*, opção de Ivan Domingues (2005, p. 32) para designar o lugar do conhecimento.

racionalidade criamos um sistema lógico para realizar esse diálogo, mas se esbarramos com alguma falha nesse sistema, se ele se mostra insuficiente, torna-se necessário buscar novos diálogos, novas formas de compreendê-lo. E esse processo nunca se esgota. A racionalização tende em querer prender a realidade num sistema coerente e tudo que dele escapa é afastado, visto como um erro. Como não há uma fronteira clara entre os dois conceitos, estamos sempre correndo o perigo de tomar por racionalidade, conclusões originárias da racionalização. Temos a tendência a negar o que contraria nossos argumentos. E como Morin bem observa, com frequência, a racionalização se desenvolve na mente de cientistas. Neste caso, a melhor proteção é a racionalidade construtiva, a incerteza racional, que elabora teorias coerentes, verificando o caráter lógico da organização teórica e mantendo a vigilância autocrítica. “Isso significa que a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também autocrítica.”(MORIN, 2011b, p. 23)

- **as cegueiras paradigmáticas** – o paradigma instaura relações, efetua seleção e determina conceitos e operações lógicas, comanda discursos e/ou teorias, desempenhando um papel supraconsciente. “Um paradigma pode, ao mesmo tempo, elucidar e cegar, revelar e ocultar. É no seu seio que se esconde o problema-chave do jogo da verdade e do erro.”
- **o imprinting cultural e a normalização** - que encarceram o conhecimento com determinações sociais, econômicas e políticas (poder, hierarquia, divisão de classes, especialização e tecnoburocratização do trabalho), fundadas no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidez e bloqueios.
- **a noologia/possessão** - na esfera das coisas do espírito (noosfera) as ideias podem tomar forma, consistência e realidade, com base em símbolos, na emoção, no amor, na raiva, no êxtase e na fúria. Humanos possuídos podem matar ou morrer por um deus, por uma ideia. Torna-se necessário promover o diálogo com as ideias, sem impor argumentos de forma autoritária, relativizando-as e construindo teorias que devem ajudar e orientar estratégias cognitivas dirigidas por sujeitos humanos. É preciso manter a atenção voltada para a distinção entre a “*Idealidade*, modo de existência necessário à Ideia para traduzir o real, e o *Idealismo*, possessão do real pela ideia; a racionalidade, dispositivo de diálogo, e a racionalização, que o impede”. É preciso, pois, manter a luta crucial contra as ideias, contando sempre com ajuda de ideias. (MORIN, 2011b, p. 28)

A teoria deve ajudar a orientar estratégias cognitivas e a educação deve encarar a incerteza do conhecimento, propondo grandes interrogações, considerando a possibilidade de ocorrência de tais erros.

Devemos compreender que existem condições bioantropológicas (as aptidões do cérebro/mente humana), condições socioculturais (a cultura aberta, que permite diálogos e troca de ideias) e condições noológicas (as teorias abertas), que permitem “verdadeiras” interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento. Devemos compreender que, na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras; as autocríticas, inseparáveis das icticas; os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação. (MORIN, 2011b, p. 29)

- **sobre o uso pertinente do conhecimento** - baseado na reforma paradigmática (e não programática) do pensamento, de forma a dar condições para a compreensão de problemas-chave do contexto atual do mundo, buscando instrumentalizar o indivíduo para a organização do conhecimento, evidenciando os seguintes aspectos: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.
- **sobre a condição humana** - buscando promover o remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, situando a condição humana no mundo, considerando que estamos, ao mesmo tempo, dentro e fora da natureza, enraizados no cosmos físico e na esfera viva e somos, ao mesmo tempo, seres portadores de singularidade. Somos biológicos e culturais. Animalidade e humanidade constituem nossa condição humana. Na esfera social, é importante considerar a diversidade cultural e a pluralidade dos indivíduos. Assimilações entre culturas são enriquecedoras, mas a desintegração de uma cultura, subjugada por outra representa uma perda para toda a humanidade. E o que é a cultura? Segundo Morin (2011b, p. 50-51),

a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular.

- **sobre a identidade e consciência terrena** - a condição humana no mundo se tornou a condição da era planetária e, na atualidade, entramos na era da mundialização. Tal condição pede a consciência e um sentimento de pertencimento “que nos una a Terra, considerada como primeira e última pátria”. Para tanto devemos inscrever em todos nós:
 - a consciência antropológica
 - a consciência ecológica
 - a consciência cívica terrena

- a consciência espiritual da condição humana, que permite criticar-nos mutuamente, autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente.

- **sobre como enfrentar a incerteza** – vivemos em época de mudanças, baseada em valores ambivalentes. Devemos, portanto, considerar as incertezas ligadas ao conhecimento e ao real, em nossas propostas educacionais. As incertezas são enfrentadas por ações, que representam decisões com a consciência de que existe o risco da incerteza. Sobre o assunto, Morin apresenta a definição de *ecologia da ação*, que determina que tão logo ela seja empreendida, passa a escapar do nosso controle, de nossas intenções, por adentrar em um universo de interações no meio ambiente, que dela se apossa e define seus rumos. A complexidade define, portanto, a *ecologia da ação*, devido ao aleatório, ao acaso, ao inesperado, às derivas e transformações.

A ação na complexidade é um desafio, pois, desde o momento em que a empreendemos, ela começa a nos escapar ao entrar no universo de interações existentes, dos acasos, dos imprevistos e ela pode escapar de nossas intenções, voltando-se contra nós. Temos de nos tornar conscientes da existência das derivas que a movimentam.

As ações podem ser previstas em programas, proposto por sequências integradas de ações, que podem funcionar em um meio ambiente estável. Mas na complexidade tais programas deixam de funcionar, e devemos “utilizar múltiplos fragmentos de ação programada para podermos nos concentrar no que é importante: a estratégia no acaso.

Morin (2011b, p. 79), define estratégia da seguinte forma:

A ação é estratégia. A palavra estratégia não designa um programa predeterminado que basta aplicar *ne variatur* no tempo. A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundo os acasos que vão se suceder e perturbar a ação. A estratégia luta com o acaso [procurando utilizá-lo] e busca a informação.

A ação pode se valer do pensamento da complexidade ao propor tais estratégias. A complexidade necessita de uma estratégia, não para solucionar os problemas, mas para auxiliar na busca dessa resolução.

- **sobre a compreensão** – Morin lembra que há uma distinção muito grande entre o ensinar a compreensão de uma determinada disciplina e educar para a compreensão humana. Uma está relacionada com a compreensão intelectual, ou objetiva; outra se refere à compreensão intersubjetiva. “A compreensão humana vai além da explicação”, afirma Morin. Compreender (abraçar junto) inclui um processo de empatia, de identificação, de projeção, que pede abertura, simpatia e generosidade. (MORIN, 2011b, p. 82)

Alguns obstáculos exteriores podem prejudicar a compreensão e devemos estar atentos a eles: a indiferença, o egocentrismo, o etnocentrismo/sociocentrismo, o espírito redutor. Para favorecê-la, podemos contar com o “bem pensar”, que permite a compreensão das condições objetivas e subjetivas da situação; a introspecção, como prática mental de autoexame permanente frente as situações que se apresentam; a ética da compreensão, que demanda compreender de modo desinteressado, sem esperar nada em troca, pede que se evite a condenação peremptória, irremediável; a consciência da complexidade humana, que permite aprender com lições de vida, com a compaixão do sofrimento dos humilhados; a abertura subjetiva em relação ao outro; a interiorização da tolerância. Em resumo, a educação do futuro deve, segundo Morin, fundamentar-se na ética e na cultura planetárias.

- **sobre a ética do gênero humano** - a base para ensinar ética deve emergir do sentimento de pertencimento à espécie humana, considerando a tríade indivíduo/sociedade/espécie.

Para finalizar a apresentação resumida dos sete saberes necessários à educação, vale a pena transcrever as palavras de Morin (2011b, p. 94) sobre a antropoética, a ética propriamente humana, que pressupõe decisões esclarecidas de:

- assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do nosso ser;
 - alcançar a humanidade em nós mesmos na nossa consciência pessoal;
 - assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude
- A antropoética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio:
- trabalhar para a humanização da humanidade;
 - efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;
 - alcançar a unidade planetária na diversidade;
 - respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade tanto quanto a si mesmo;
 - desenvolver a ética da solidariedade;
 - ensinar a ética do gênero humano.

3.2.1.10 A docência transdisciplinar na visão de um ser vivo chamado Rosinha

No momento em que finalizava este tópico ouvia notícias sobre uma explosão na Síria, com o triste saldo de 54 mortos, entre eles, 30 crianças. O que fazer diante disso? Torna-se necessário fazer nova pausa para a reflexão. Retomei, então, a tese de Rosamaria de Medeiros Arnt (ou simplesmente Rosinha, como ela própria se apresenta¹⁵⁰) e passei a refletir sobre suas proposições para a docência transdisciplinar. Assim como ela, devo pensar nas formas

¹⁵⁰ Para os alunos do Arteduca a professora Rosamaria de Medeiros Arnt é simplesmente Rosinha, nome com o qual ela se apresenta, no delicioso texto denominado *Um ser vivo chamado Rosinha*, utilizado no curso para fundamentar os estudos sobre a teoria autopoietica proposta por Maturana e Varela. Optei, a partir deste ponto, por me referir à ela simplesmente como Rosinha, com a intenção de manter a coerência com sua abordagem.

como as teorias e as práticas se interpenetram no contexto da contemporaneidade, definindo o cenário para o qual deveremos desenvolver abordagens baseadas na docência transdisciplinar.

Considerando: reflexões baseadas em experiências docentes, tidas como **experiências fundadoras** - aquelas que podem ser transferidas para iniciar um novo ciclo de experiências, como prevê Josso (2004, apud Arnt, 2007); ponderações de Basarab Nicolescu (2000) a respeito da importância de se observar, nas práticas pedagógicas, os quatro pilares para a educação do futuro (aprender a conhecer; aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos) e seus estudos sobre o contexto e os princípios da transdisciplinaridade. Rosinha enuncia-os da seguinte forma:

- **Primeiro: reconhecer o mundo em que vivemos**, visando manter a coerência entre ação docente e a ética e respeito ao meio, à condição planetária.
- **Segundo: reencontrando o tempo do ser** - diz respeito à formação do sujeito docente com base no seu processo de individuação, considerando o que está previsto no artigo 11 da Carta da Transdisciplinaridade – ensinar a contextualizar, concretizar, globalizar.
- **Terceiro: acolher as partes** - emerge das experiências dos estudantes, nas quais transparecem características específicas de cada um.
- **Quarto: criar circunstâncias para a comunhão** - emerge de experiências nas quais se observa as peculiaridades das diversas turmas de estudantes.
- **Quinto: criar juntos** - aponta para possibilidades de diálogo na ação comum, na co-criação.

Nas conclusões apresentadas por ela poderão ser encontrados dados relevantes para a fundamentação da nossa proposta de docência transdisciplinar. Nessas conclusões ela destaca a importância da formação docente, considerando que aquilo que aprendemos nos transforma. Baseando-se em Paulo Freire afirma que estudar é desocultar e perceber relações entre o que se estuda e seu contexto.

Destaca, ainda, a necessidade de conscientização. Devemos prestar atenção aos nossos condicionamentos e ações, verificando quão imbricados estão em um jeito cultural e social de viver e com o jeito biológico de existir, buscando sempre a conscientização em relação ao nosso papel como docentes. Devemos, pois, suspender o automatismo da ação, fazendo pausas para encontrar novas formas de sentir, observar, olhar, ouvir, falar...

Sobre a condição de cidadã planetária, reconhece os desafios, constantes da declaração de Veneza, item 5, apresentados abaixo, acolhe-os:

- Os desafios de nossa época – o desafio da autodestruição de nossa espécie, o desafio da informática, o desafio genético etc. elucidam de uma maneira nova a responsabilidade social dos cientistas, ao mesmo tempo na iniciativa e na aplicação da pesquisa [...] Em nossa opinião, a amplitude dos desafios contemporâneos requerem, de uma parte, a informação rigorosa e permanente da opinião pública, de outra parte, a criação de órgãos de orientação e mesmo decisão de natureza pluri e transdisciplinar.¹⁵¹
- Aceito o desafio da complexidade e pretendo descobrir o significado de ser cidadã planetária.
- Sobre a fase de transição pela qual passamos, com notícias constantes e alarmantes sobre questões ambientais, sinto o compromisso com a conscientização na formação docente, a respeito da transição pela qual passamos em relação às questões ambientais.
- Por fim destaco o primeiro princípio da docência transdisciplinar: reconhecer o mundo em que vivemos – nosso tempo, num movimento de integração, compreendendo que somos parte dele com vistas a uma ação enraizada em nosso tempo, permitindo a consciência do significado de fazer parte da sociedade/meio em que viemos, ressaltando a importância do acoplamento estrutural, enquanto reconhecemos, também, a possibilidade de interferir no meio, nele desencadeando mudanças.

Após realizar esses estudos, retomei as reflexões a respeito das hipóteses apresentadas no tópico referente às abordagens aplicadas ao ensino da arte. Nesse processo reflexivo, incluí, posteriormente, algumas questões referentes à transdisciplinaridade, propostas na continuidade dos estudos que se encontram descritos no próximo tópico referente ao ensino da arte pela rede Internet. Antecipo as hipóteses neste tópico, para uma vez que retomei os estudos da obra de Read, considerando-as. São elas:

- A docência transdisciplinar é viável para nosso contexto escolar?
- Qual é a relevância da aplicação dessa docência transdisciplinar envolvendo a arte para nosso contexto escolar?

3.2.2 Projetos de aprendizagem em formações a distância

A aplicação de projetos na educação não é uma novidade. Se verificarmos as referências mencionadas por Almeida, ao abordar o construcionismo – Jean Piaget, John Dewey, Paulo Freire, Lev Vygotsky – veremos que suas bases encontram-se no início do século passado, mas é no contexto permeado pela complexidade, no qual as mídias digitais começam a desempenhar um papel de destaque na vida em sociedade que a cultura de projetos inicia sua penetração nas formações a distância e na escola.

Abordando o assunto, Maria Elisabette Brisola Brito Prado (2008) elenca alguns tipos de projetos que circulam no âmbito educacional – projeto político-pedagógico da escola,

¹⁵¹ Item 5 da Declaração de Veneza.

projeto de sala de aula, projeto do professor, projeto dos estudantes, projeto de informática, projeto da TV Escola, projeto da biblioteca – e apresenta uma indagação:

como conceber e tratar a articulação entre as instâncias do projeto para que de fato seja reconstruída na escola uma nova forma de ensinar, integrando as diversas mídias e conteúdos curriculares numa perspectiva de aprendizagem construcionista? (PRADO, 2008, P. 187)

Antecipando a resposta a esse questionamento, Almeida (1999) já havia afirmado que a cultura do trabalho por projetos não se daria por reformas ou pela proposição de “novos métodos e conteúdos definidos por especialistas que pretendam impor melhorias ao sistema educacional vigente”. Realizando pesquisas a partir de interesses específicos dos estudantes, articulando seus desejos, interesses e conhecimentos cotidianos com a construção de conhecimentos científicos, sem reduzi-los aos campos fragmentados do conhecimento disciplinar e contando com a mediação dos professores, a cultura de projetos poderá ser capaz de provocar mudanças pessoais nos atores envolvidos para, extrapolando os limites da sala de aula, envolver a comunidade escolar e desencadear transformações mais radicais no sistema educacional, tornando a escola capaz de:

- atender às demandas da sociedade;
- considerar as expectativas, potencialidades e necessidades dos alunos;
- criar espaço para que professores e alunos tenham autonomia para desenvolver o processo de aprendizagem de forma cooperativa, com trocas recíprocas, solidariedade e liberdade responsável;
- desenvolver as capacidades de trabalhar em equipe, tomar decisões, comunicar-se com desenvoltura, formular e resolver problemas relacionados com situações contextuais;
- desenvolver a habilidade de aprender a aprender, de forma que cada um possa reconstruir o conhecimento, integrando conteúdos e habilidades segundo o seu universo de conceitos, estratégias, crenças e valores;
- incorporar as novas tecnologias não apenas para expandir o acesso à informação atualizada, mas principalmente para promover uma nova cultura do aprendizado por meio da criação de ambientes que privilegiem a construção do conhecimento e a comunicação. (ALMEIDA, 1999)

A cultura de projetos nas formações a distancia desenvolve-se a partir da identificação de uma situação-problema diagnosticada e de estudos e pesquisas realizados em ambientes de aprendizagem criados para abrigar as interações entre os participantes do projeto, visando alcançar os objetivos propostos no projeto.

Apesar da aprendizagem por projetos prever maior autonomia por parte do estudante, convertido em pesquisador e produtor de conhecimento, ela não prescinde do professor, que se torna um mediador no processo, acompanhando e dando suporte sempre que necessário, garantindo que os conceitos utilizados sejam bem compreendidos, sistematizados e formulados pelo estudante. Além disso, o professor deve atentar para o estabelecimento de relações interpessoais harmoniosas entre os estudantes.

Considerando tais afirmativas, Prado (2008) destaca três aspectos fundamentais que devem ser considerados pelo professor que atua com projetos: as possibilidades de desenvolvimento de seus estudantes; as dinâmicas sociais do contexto em que atua e as possibilidades de mediação pedagógica.

Nesse tipo de proposta pedagógica a flexibilidade do processo é priorizada e os objetivos não são apresentados de maneira definitiva, fechada, mas sim como possibilidades a serem buscadas com soluções provisórias que, ao longo do processo, poderão ser alterados, em atenção às avaliações processuais realizadas. Dessa forma, a cultura de projetos se ajusta bem ao campo da transdisciplinaridade, por romper a fronteira das disciplinas e por considerar a complexidade das relações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Citando Maria Cândida Moraes (1997), Almeida (1999) lembra que, por privilegiar a realização de trabalhos colaborativos, a cultura de projetos propicia a superação de dicotomias estabelecidas pelo paradigma dominante das ciências e as interrelaciona em uma totalidade provisória permeada pelas noções de valor humano, solidariedade, respeito mútuo, tolerância e formação da cidadania, que caracteriza o paradigma educacional emergente.

No caso brasileiro deve ser destacado o papel do ProInfo, quando formações baseadas em propostas instrucionistas, que visam à preparação técnica de uso das mídias, foram sendo substituídas por outras, construcionistas, na qual o computador é utilizado como instrumento educacional. Nestas últimas, os projetos de ensino e aprendizagem foram introduzidos e representaram um diferencial na transição para o novo paradigma emergente, ainda que o público contemplado, se considerarmos o universo educacional brasileiro, ainda seja bastante restrito e careça de muitas iniciativas para se tornar minimamente representativo.

Foi no contexto dessas formações oferecidas pelo ProInfo que tive os primeiros contatos com abordagens relacionadas com o desenvolvimento de projetos de pesquisa no contexto escolar. Nelas encontrei o referencial teórico para fundamentar a abordagem metodológica aplicada à proposição dos projetos de conclusão de curso no Arteduca.

Dentre as abordagens relacionadas com tema mais citadas nessas formações encontramos o construcionismo, fundamentado no trabalho de Seymour Papert e muito bem apresentado em material didático produzido pelo ProInfo, elaborado por Maria Elisabeth Bianconcini Almeida. Tendo em vista que no contexto das formações a distância tem sido citada a abordagem de projetos de trabalho desenvolvida por Fernando Hernández, considerei interessante conhecer sua teoria sobre o assunto, ainda que esta abordagem tenha sido proposta inicialmente para aplicação na educação presencial. Este tópico apresenta os fundamentos dessas duas abordagens, buscando identificar em seus pressupostos, métodos e

técnicas, aspectos que possam ser interessantes para aplicação no Arteduca e na sistematização da abordagem para a cibereducação em arte.

3.2.3 Projetos de aprendizagem baseados no construcionismo¹⁵²

Segundo Almeida (2000), encontramos a origem do construcionismo nas raízes do método *Logo*, criado por Papert, articulando a epistemologia piagetiana e conceitos da teoria computacional e da inteligência artificial, para uso de computadores na educação¹⁵³. Relacionando as teses de Piaget com as de Vigotsky, Paulo Freire e John Dewey, foi proposta uma abordagem visando promover aprendizagens utilizando o computador como um meio para alcançar aprendizagens, e não como um fim em si mesmo, como ocorre nas propostas instrucionistas, que visam apenas capacitar para o usuário para uso técnico da máquina, sem finalidades pedagógicas.

Com base nos textos de Azenha (2000), podemos concluir que o construtivismo fundamentado nas proposições de Piaget baseia-se na aplicação no campo psicológico de um princípio biológico, mais geral, referente à relação dos seres vivos com o ambiente, considerando a existência de invariantes funcionais - a **organização** e a **adaptação** - responsáveis pelo dinamismo das estruturas cognitivas, classificadas conforme estágios de desenvolvimento do indivíduo. Assim, o desenvolvimento cognitivo na teoria piagetiana será definido como um contínuo processo de **equilíbrio** e não pela soma de aprendizagens pontuais. Quando houver um desequilíbrio ou um conflito cognitivo, a aprendizagem se dará com a **adaptação**, que desencadeasse o processo de **assimilação** e **acomodação**. A **assimilação** ocorrerá no momento em que o sujeito interpretar a informação que provém do meio, em função de seus esquemas ou estruturas de conhecimento disponíveis. A **acomodação** consistiria na complementação do processo e supõe uma modificação nos esquemas prévios em função da informação assimilada, além de promover, também, uma nova assimilação ou reinterpretação dos dados ou conhecimentos anteriores em função dos novos esquemas construídos. (CAMPELLO; ROCHA, 2008)

Segundo Castorina (2000), na teoria piagetiana o desenvolvimento cognitivo é visto como um processo individual, no qual a aprendizagem deriva do próprio desenvolvimento do sujeito, para a qual a intervenção social externa só pode ser “facilitadora” ou

¹⁵² Este tópico fundamenta-se no conteúdo do texto *Autopoiese, construcionismo, construtivismo ou co-construcionismo ?*, que integra o módulo *Fundamentos da aprendizagem a distância*, do curso Arteduca, elaborado por Adriana Conde Rocha e por mim.

¹⁵³ Sobre o assunto, ver obra *Logo: computadores e educação*, de Seymour Papert.

“obstacularizadora”. Vygotsky¹⁵⁴, por sua vez, desenvolve uma teoria histórico-social na qual destaca a importância da cultura no desenvolvimento do homem. Sua concepção de desenvolvimento baseia-se na ideia do homem como organismo biológico e social, integrado em um processo histórico cujas funções psíquicas superiores são resultado de um processo de internalização – do interpessoal para o intrapessoal - mediada da cultura, postulando um sujeito social interativo. (CASTORINA, apud CAMPELLO; ROCHA, 2008)

Nessa relação de mão dupla em que ocorre o intercâmbio, a interação e uma constante modificação do homem e de seu meio sócio-cultural ambos são, ao mesmo tempo, transformadores e transformados, produtos produtores de cultura e conhecimento. Essa relação homem/mundo não é direta. Ela é mediada por algum elemento intermediário, que tanto pode ser um instrumento ou um signo, elaborados num determinado contexto histórico-cultural. Tais interações proporcionaram condições para que o homem evolua de um ser meramente biológico, que vive à mercê da natureza, para tornar-se um ser cultural capaz transformar essa mesma natureza, interferindo, no mundo real na busca da satisfação de suas necessidades, por meio de uma atividade tipicamente humana: o trabalho.

Segundo Vigotsky, é por meio do contato com signos fornecidos pela cultura que os indivíduos constroem seu próprio sistema de signos, que consistirá numa espécie de código (a linguagem, a escrita, o sistema de números, as manifestações artísticas) para decifrar o mundo e viabilizar a socialização, a comunicação e inteligibilidade entre os membros dos diversos grupos sociais. Essa linguagem possui duas funções básicas: função de **comunicação**, ou de socialização, que permite a comunicação com o outro e a de **pensamento generalizante**, que cria a ideia e o conceito abstratos, relacionando-os e sistematizando em categorias diversas e apropriadas, de modo a torná-los compreensíveis no intercâmbio com seu grupo social, possibilitando, também, a construção de novos significados e conhecimentos. (CAMPELLO; ROCHA, 2008)

Tais proposições de Vygotsky são importantes para que possamos compreender o papel da arte

como uma linguagem que, analogamente às tradicionais - oral e escrita – tem características próprias de expressão, é capaz de promover o intercâmbio social e o pensamento generalizante, pode-se afirmar que ela possibilita a construção de novos conceitos e significados. Desse modo, da mesma forma que as palavras, a arte em suas várias modalidades de linguagem - musicais, cênicas, visuais e corporais - propicia uma mediação simbólica entre o homem e sua realidade posto que são carregadas de sentidos e significações, tanto para seu produtor como para seus

¹⁵⁴ A grafia do nome do teórico foi encontrada de diversas formas em suas obras publicadas no Brasil. Na dúvida, optamos por utilizar Vygotsky em nosso texto.

fruidores¹⁵⁵. Logo, pode-se afirmar que a arte caracteriza-se por ser um instrumento reflexivo de mediação entre o homem e o mundo e, portanto, capaz de construir novos conhecimentos e aprendizagens. (CAMPELLO e ROCHA, 2008)

Vygotsky propõe sua teoria da aprendizagem a partir de três diferentes níveis de desenvolvimento: **o real, o potencial e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD)**. No caso do nível de desenvolvimento real a aprendizagem pode ocorrer com autonomia, sem ajuda; no segundo nível, os indivíduos aprendem contando com a ajuda de outros. A zona de desenvolvimento proximal

representa a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

É no conceito de mediação, que Papert vai buscar explicações para o processo que se estabelece nas interrelações ocorridas em um ambiente de aprendizagem informatizado, que favorecem o desenvolvimento dos processos mentais superiores. O educador/mediador desse processo deve identificar a *zona de desenvolvimento proximal* de cada estudante, de forma a adequar às suas estruturas mentais as conexões necessárias à construção de novas estruturas, mais complexas.

Além desses dois novos conceitos – mediação e zona de desenvolvimento proximal – Papert agregou fundamentos encontrados na ação reflexiva deweyana e na proposta progressista emancipadora de Paulo Freire, que afirma não existir reflexão e ação fora da relação homem/realidade.

Segundo Freire (*apud* Almeida, 2000, p. 53), “quando o homem compreende sua própria realidade e a transforma, ele próprio se modifica, modificando sua ação e sua reflexão em busca do processo dialético”. Para ele o indivíduo é visto como sujeito histórico de seu próprio processo de aprendizagem, viabilizada no diálogo entre o conhecimento que o educando traz e as novas aprendizagens buscadas. Tal condição é assumida por Papert em sua abordagem construcionista.

Ao discutir o papel da escola, entretanto, Papert e Freire divergiram¹⁵⁶. No debate Papert apontou a existência de três fases da aprendizagem: um primeiro estágio, que se inicia

¹⁵⁵ Nota das autoras: “Cabe aqui esclarecer, para um melhor entendimento do que seja fruidor, informar que este termo implica algo mais que um mero indivíduo espectador. O fruidor não apenas contempla a arte. Ele sente, questiona, reflete, interpreta e interage com o objeto artístico, dando significado próprio ao que vê. Assim, o fruidor interage com a obra de arte, dando-lhe uma significação única e pessoal, que transcende, desta forma, a limitação imposta por significados externos e pré-determinados.” (CAMPELLO e ROCHA, 2008)

¹⁵⁶ Em encontro ocorrido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)¹⁵⁶, registrado em vídeo e publicado no Jornal da Tarde, edição do dia 20 de janeiro de 1996¹⁵⁶. O vídeo está disponível no Youtube e pode

com o nascimento da criança, no qual ela própria determina seu processo de aprendizagem; o segundo ocorre por meio da “transferência” de informações “ensinadas” pelos adultos e alcança seu auge na escola, quando a criança aprende a ler e a conhecer o mundo. No terceiro, o sujeito volta às condições que existiam no primeiro e retoma o controle da própria aprendizagem, “*caso sobreviva ao segundo estágio*”, enfatiza ele ao sugerir um rompimento com o processo escolar, que deveria ser substituído pelo uso da tecnologia na educação. Dessa forma, seriam contornados os problemas percebidos nesse segundo estágio, que seria o responsável pelo maior sofrimento imposto à criança ao longo de seu processo de aprendizagem. (CAMPELLO; ROCHA, 2008)

Mencionando o assunto, Almeida (2000, p.57) afirma que a principal discordância entre ambos reside na ênfase dada por Paulo Freire às dimensões espacial e temporal da escola, apesar de reconhecer que ela carece de modificações para que surja “*um ser tão atual quanto a tecnologia*” em seu contexto.

Mesmo concordando com a análise feita por Papert acerca da precariedade do atual sistema escolar de aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, cujo perfil propedêutico deveria ser revisto com urgência para evitar o mencionado sofrimento aos estudantes, me vejo obrigada a concordar a afirmativa de Almeida acerca da importância do espaço escolar para viabilizar a interação social necessária. É na escola que poderão ser desenvolvidas experiências fundamentadas no construcionismo para contribuir para concretizar as alterações que Paulo Freire defende.

3.2.3.1 O ciclo construcionista

No método empírico de Dewey encontra-se a origem do ciclo construcionista proposto por Papert para a resolução de problemas. Tal método fundamenta-se na idéia do *continuum experiencial*, em que novos conhecimentos são articulados com conhecimentos adquiridos em experiências anteriores e foi apresentado por ALMEIDA (2000, p. 50) conforme as seguintes etapas:

- 1 **ação** – correspondente à experiência sobre o objeto físico;
- 2 **testagem** – meio para testar hipóteses inicialmente levantadas, para o procedimento de reflexões que permitam encontrar outros elementos, ou objetos;

ser acessado por meio do portal do Grupo Arteduca, em <http://www.arteduca.unb.br/galeria/videos>. Acesso em 10/3/2013.

- 3 **depuração** – comparação entre resultados obtidos e resultados esperados, para posterior retorno à experiência de modo a depurar as idéias, corrigindo os possíveis erros ou confirmando as observações iniciais;
- 4 **generalização**: com o objetivo de transferir os resultados a outras situações.

Inspirado nessa dinâmica, Papert um ciclo fundamentado nos seguintes procedimentos: descrição-execução-reflexão-depuração, que pode ser descrito da seguinte forma:

- **descrição** – momento em que a seqüência de ações necessárias à resolução do problema é **descrita** em uma linguagem que o computador possa executar;
- **execução** - o programa desenvolvido é **executado** e, caso o resultado fornecido pelo computador não seja o esperado, o processo que apresenta o problema deverá ser revisto, tanto em termos lógicos, quanto em termos de descrição formal das operações.
- **reflexão** - acerca de todo o processo - das estratégias adotadas, dos conceitos envolvidos, dos erros cometidos e de possibilidades de correção;
- **depuração** - nesta última etapa são feitas as alterações na descrição do programa que é repetido até que se obtenha o resultado desejado. (ALMEIDA, 2000).

Todo esse processo é desenvolvido com uso do computador ou, segundo Almeida (2000, p. 2), com *conhecimentos-em-uso*, que são os conhecimentos embutidos nos projetos, os quais não se restringem a uma única área ou disciplina. Ao refletir sobre as possíveis soluções para a situação-problema, o estudante exercitará seu potencial crítico e sua capacidade de seleção e síntese de informações, ajustando-as às necessidades e possibilidades do projeto. A assimilação de informações ocorrerá naturalmente, ao longo da pesquisa empreendida.

Trabalhando com temas emergentes do interesse dos estudantes e relacionados com sua realidade, como propõe Paulo Freire, será possível levá-lo a compreender aspectos que envolvem a pesquisa, construindo significados próprios sobre o tema, transformando seu contexto, apreendendo os conceitos envolvidos no processo e os internalizando. Nesse processo não há como prescindir da mediação, por meio da qual o conhecimento é co-construído em um processo dialógico, baseado em interações que estabelecem com influências no processo autopoietico de todos os participantes.

A noção de mediação prevista por Papert deriva não somente das teses de Vygotsky, como também do discurso de Paulo Freire, para quem o “verdadeiro diálogo” representa as bases do pensar crítico, que deve basear-se em uma inquebrantável solidariedade entre os

homens e na percepção da realidade que pode e deve ser sujeita a constantes de ajustes e alterações. Segundo Maria Cândida Moraes (2000), o processo autopoiético dos participantes está relacionado com esse diálogo em curso.

Nesse processo, quando o inesperado se manifesta tornando necessárias depurações, o professor/mediador deve estar preparado para rever suas teorias e idéias, auxiliando e apoiando os envolvidos para que empreendam os necessários redirecionamentos. Para Fagundes (*et al*, 2000), o processo de aprendizagem deriva das possibilidades de descobrir novos significados, de atuar em colaboração, de elaborar sínteses e criar elos partindo de investigações sobre dúvidas temporárias, que conduzem à elaboração de certezas provisórias, ou a novos questionamentos. (CAMPELLO; ROCHA, 2008)

Moraes (2000, *apud* Campello; Rocha, 2008) expressa a mesma opinião sobre o processo, ao mencionar que nesse tipo de mediação ocorrida a partir de uma visão complexa, tecida em conjunto e associando os indivíduos ao meio, como prevê Morin, é preciso que possam entregar-se à mediação “em busca de novos significados geradores de mudanças em si mesmo e no outro.” (MORIN *apud* MORAES, 2000)

Outro fator a ser destacado na concepção de um processo de formação de professores presente nas propostas construcionistas diz respeito à necessidade de fundamentação do processo em reflexões baseadas na práxis. Para traduzir a relação contínua entre teoria e prática Moraes (2000) utiliza a Banda de Moebius como metáfora e cita Paulo Freire (1987, p. 75), que, ao destacar a relevância da práxis na formação do sujeito, afirma: “para **ser** tem que estar **sendo**”.

Maria Cândida Moraes se utiliza da Banda de Moebius, como metáfora, para traduzir a relação entre a teoria e a prática. Essa visão é bastante interessante para que possamos “visualizar” o contínuo processo que envolve essa relação. O conhecimento, segundo a autora, está dialeticamente unido à ação concreta que traduz sua prática, gerando, assim, a práxis na qual o homem centra o movimento em que se **re-faz**, ao se constatar como um ser inconcluso, e vai buscar na aprendizagem a complementação, na tentativa de se concluir. Ao empreender reflexões fundamentadas na própria prática o indivíduo entra em ressonância com teorias implícitas no processo, permitindo que o conhecimento que o permeia “*se revele, se desdobre, e se transforme, gradualmente, na busca de uma transcendência para estágios evolutivos superiores, em função do processo de auto-organização sistêmica*” (MORAES *apud* CAMPELLO; ROCHA, 2008)

3.2.4 Projetos de trabalho propostos por Fernando Hernández

Autor de obras sobre projetos de trabalho na educação, comumente citado por professores que abordam o tema, Fernando Hernández fundamenta sua teoria na noção de **globalização**, presente nas teorias de Decroly, às quais se vinculavam os professores da Escola Pompeu Fabra, em Barcelona, em cujo contexto foi desenvolvida a uma experiência que deu origem à sua proposta para o uso dos projetos de trabalho na educação.

A adoção pelo conceito de globalização, presente em suas teses, é apontada inicialmente no relato dessa experiência iniciada em 1987 e apresentada na obra *Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998)

Partindo da motivação do grupo de professores da escola envolvida no projeto para empreender uma tentativa de superar uma prática pedagógica considerada tradicional, buscando inovar, elegeram como tema da pesquisa a ser abordado a *educação globalizada* baseando-se nas seguintes questões a serem respondidas:

- 1 O que seria a globalização no sentido psicopedagógico mais profundo?
- 2 As práticas pedagógicas adotadas na escola estariam favorecendo uma educação globalizada?
- 3 Estamos ajudando nossos estudantes a globalizar, a estabelecer relações Entre as diferentes matérias, a partir do que fazemos em sala de aula?

Apesar de Hernández ter mencionado Decroly como referência para a proposição de um projeto relacionado com a noção de “globalização”, a análise de seu discurso permite situá-lo no contexto da **complexidade** e depreende-se, pelo sentido dado ao termo “globalizar”, que talvez ele pudesse ser compreendido como um dos princípios da *transdisciplinaridade*.

Decroly foi um dos precursores da educação ativa, centrada no estudante, que defendia a idéia de preparar as crianças para viver em sociedade e de basear os estudos no interesse do estudante. Segundo ele, a necessidade gera o interesse e só este leva ao conhecimento. O princípio de globalização de Decroly, que fundamenta seu método global de alfabetização, baseia-se na idéia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes, ou seja, que vai do caos à ordem. O modo mais adequado de aprender a ler, portanto, teria seu início nas atividades de associação de

significados, de discursos completos, e não do conhecimento isolado de sílabas e letras. (FERRARI, 2011)¹⁶⁴

A leitura de suas obras em sequência temporal permite perceber que o próprio autor aponta para a necessidade de revisão desse termo, sem, contudo, concretizar sua substituição por outro conceito. Tempos depois de apresentar o relato da experiência realizada na Escola Pompeu Fabra, o próprio Hernández reconhece que foi compreendendo que utilizar a noção de globalização “confundia mais do que esclarecia. A idéia de aprender a estabelecer e interpretar as relações e superar os limites das disciplinas escolares continuava sendo portadora da noção de globalização”. E completa: “a globalização também se confunde com a idéia de totalidade, o que tornava o empreendimento inatingível, tanto do ponto de vista do conhecimento como da organização curricular”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 13)

Considerando que essa ressalva não invalidaria a importância da leitura de suas obras para compreender sua proposta, dei continuidade aos estudos das obras que abordam especificamente os projetos de trabalho, seguindo a ordem cronológica. Após finalizar a leitura do livro *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*, no qual ele apresenta, em parceria com Montserrat Ventura, a origem de sua teoria sobre os projetos de trabalho, empreendi a leitura de *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*.

Nesta última obra, Hernández (1998), propõe as seguintes transgressões:

- superar o domínio da psicologia instrucional, baseado no paradigma disciplinar, com enfoque tecnológico fundamentado “em ‘conteúdos’, apresentados como ‘objetos’ estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula”;
- superar a visão da aprendizagem vinculada ao desenvolvimento presente no construtivismo, não por considerá-la inadequada, mas por acreditar que, “escondendo-se nessa capa de legitimação” construtivista, professores e materiais didáticos deixem de esclarecer suas reais intenções educativas, consequentemente, “reduz-se simplifica-se e desvirtua-se a complexa instituição social que é a Escola”;
- superar a visão do currículo escolar centrado em disciplinas, separado das demandas que a sociedade propõe à escola;

¹⁶⁴ Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/ovide-decroly-307894.shtml>. Acesso em 4/3/2013.

- superar a desvalorização dos conhecimentos dos docentes e a perda de autonomia de seu discurso, sendo substituído “por discursos psicológicos, antropológicos ou sociológicos que pouco respondem ao que acontece no cotidiano de sala de aula”.
- superar a “incapacidade da Escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos estudantes e na própria educação”.

Se analisarmos o conteúdo das transgressões propostas, perceberemos que, à exceção da crítica em relação ao construtivismo, as demais elas se casam com proposições construcionistas. Acredito que essas convergências conceituais resultem das condições do contexto em que foram gestadas tais proposições, embebido por influências do paradigma da complexidade, que questiona a disciplinarização da educação escolar e a fragmentação do conhecimento.

O referencial assumido por Seymour Papert para a proposição do construcionismo, muito bem apresentado na obra de Maria Elisabeth Bianconcini Almeida (2000), aponta para uma síntese das teorias propostas por John Dewey, Lev Vygotsky, Jean Piaget e Paulo Freire.

Hernández, por sua vez, quando questionado sobre o referencial que fundamenta sua proposta, menciona especificamente Decroly, no que se refere à mencionada noção de globalização e Morin, no que se relaciona à complexidade. Além deles, Hernández menciona, ao longo dos textos, ter incorporado o enfoque da pesquisa-ação, inspirada nas teorias de Stenhouse (1984), para abordar as situações-problema nos projetos de trabalho, abordando problemas reais em propostas que pretendem ser globalizadoras. Destaca a necessidade de compreensão do que se aprende para saber como agir, ao citar a fala de Dewey: “se não se compreende o que se aprende, não há uma ‘boa’ aprendizagem”. Destaca, também, a necessidade da **educação para compreensão**, na qual a decisão sobre aquilo que se aprende não deve ser decidido por especialistas disciplinares, mas sim por conceitos ou idéias-chave que vão além das matérias escolares e que deve ter relação com a vida dos próprios estudantes, que devem ser incentivados a compreender as interpretações dos fenômenos da realidade, desconfiando das visões unilaterais que impõem a “verdade” e a “objetividade”.

Ainda abordando o conceito de **compreensão na aprendizagem**, Hernández menciona Vygotsky, Prawat (1996) e Salomon (1993). De Vygotsky ele cita as teorias sobre a importância das relações sociais e da **zona de desenvolvimento proximal** no desenvolvimento das atividades mentais complexas para a construção do conhecimento. Em Prawat, ele busca informações sobre o processo de inferências e transferências, vinculados à capacidade de compreensão, que responderiam a dois fatores: a organização mental que o

sujeito possui e seu nível de autoconsciência. Tais fatores estão relacionados com o **conhecimento base** que possui, às **estratégias** que utiliza para aprender e à sua **disposição** para a aprendizagem. De Salomon, ele busca o conceito de **cognição distribuída**, que defende a existência de um conhecimento no intercâmbio entre indivíduos, além dos contextos nos quais se encontram. Assim, o conhecimento não é possuído pelo indivíduo. Ele é encontrado na interação com o outro e nos recursos disponíveis (computadores, livros etc.) para que o grupo o alcance.

Para melhor compreensão dos princípios que regem as abordagens relacionadas com projetos de aprendizagem, buscando conceituações e as distinções entre a proposta de Hernández e a que fundamenta a abordagem construcionista, atentei para a explicação a respeito da opção pela escolha do termo **projetos de trabalho**, transcrita abaixo, na qual poderemos encontrar alguns dos princípios, defendidos por Hernández:

Alem de conectar-se com uma tradição educativa que tratava de vincular o que se aprende na Escola com as preocupações dos alunos, as questões controversas (que refletem que não existe “uma” ou “a” interpretação dos fenômenos), os problemas que estabelece a “realidade” fora da Escola e de fazer com que os alunos chegassem a ser protagonistas da aprendizagem (e não o poder regulador do professor) tinha presente a utilização que, em diferentes campos profissionais, fazia-se desse termo. Refiro-me ao uso que arquitetos, designers, artistas... fazem de “projeto”, como um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em dialogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou outra, vão contribuir para esse processo. Tornava-se também atraente pela confluência de campos disciplinares que se produzem para um “projeto” se realize, e a idéia de colaboração que implica. O complemento “de trabalho”era uma reação ao sentido de aprendizagem derivada de algumas versões da Escola Nova e do ensino ativo, que mostravam como algo fácil, baseado no “deixar fazer” ao menino e à menina.

Vejamos agora o que diz Almeida (1999) sobre o construcionismo:

A aprendizagem por projetos ocorre por meio da interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção de conhecimentos científicos. Os conhecimentos cotidianos emergem como um todo unitário da própria situação em estudo, portanto sem fragmentação disciplinar, e são direcionados por uma motivação intrínseca. Cabe ao professor provocar a tomada de consciência sobre os conceitos implícitos nos projetos e sua respectiva formalização, mas é preciso empregar o bom-senso para fazer as intervenções no momento apropriado.

Trabalhar com projetos significa lidar com ambiguidades, soluções provisórias, variáveis e conteúdos não identificáveis *a priori* e emergentes no processo. Tudo isso se distingue de conjecturas pela intencionalidade explicitada em um plano que inicialmente é um esboço ou design caracterizado pela plasticidade, flexibilidade e abertura ao imprevisível, sendo continuamente revisto, refletido e reelaborado durante a execução¹⁶⁵.

Percebe-se alguns pontos de convergência importantes entre a abordagem proposta em formações construcionistas e a proposta de Hernández:

¹⁶⁵ Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0030.html> - acesso em 3/3/2013.

- ambas consideram a experiência prévia e extra escolar (do cotidiano) dos estudantes;
- ambas consideram objetivos e certezas provisórias;
- ambas consideram o protagonismo e autonomia do estudante na realização de pesquisas e na aprendizagem;
- ambas consideram a relevância do trabalho colaborativo;
- ambas consideram relevante a avaliação processual;
- ambas propõem o uso do portfólio como instrumento de avaliação;
- ambas cultivam a idéia da superação da fragmentação da aprendizagem (da disciplinarização);
- ambas consideram a posição do professor como mediador e não como detentor do conhecimento.

E o que haveria de diferente? Questionado por Elliot Eisner¹⁶⁶ sobre o que diferenciaria suas formulações sobre projetos de trabalho de outras, propostas em outras épocas, Hernández observa que existem referenciais comuns - Dewey e Bruner - mas a realidade e os problemas aos quais se trata de responder não são os mesmos dos que enfrentavam o próprio Dewey, nos anos 20, com o método de projetos para aproximar a Escola da vida diária; ou Bruner, nos anos 60; ou Stenhouse e com o trabalho por temas e a importância das idéias-chave, nos anos 70; ou com o construtivismo e os projetos de trabalho, nos anos 80.

Para fundamentar seus argumentos, Hernández (1998) apresenta um histórico dos projetos e seus significados na história a escolaridade, sintetizado a seguir:

- A primeira versão dos projetos educacionais, proposta por Dewey, partia de uma situação problemática; vinculam o processo de aprendizagem ao mundo exterior da escola, oferecem uma alternativa à fragmentação disciplinar e devem se unir às seguintes “ocupações construtivas”: o interesse do estudante; as atividades devem ter algum valor intrínseco; deve abordar problemas que despertem a curiosidade e prever uma considerável margem de tempo.
- Nos anos 60, Bruner, até os 70, propôs centrar o ensino em conceitos-chave a partir da estrutura disciplinar e os projetos por temas, apoiados em eixos conceituais (currículo em espiral), foram adotados, proporcionando um trabalho interdisciplinar, considerando que os conceitos poderiam se aplicar a mais de uma disciplina.

¹⁶⁶ Debate realizado no Congresso da Associação Norte-americana de Educação artística

- Os anos 80 representaram o auge do construtivismo e foram marcados pelo advento das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição da informação, ocasionando alterações no conteúdo das disciplinas, que deveriam ser apresentados por meio de uma variedade maior de linguagens (verbal, escrita, gráfica e audiovisual).

Neste último contexto torna-se necessário abordar a complexidade e emergem os projetos de trabalho propostos pelo próprio Hernández, que aponta as diferenças de suas proposições.

Ainda que haja algumas coincidências, não se está falando da mesma coisa, porque a conceitualização da realidade e do saber escolar da qual se faz parte é diferente [...] Apontamos algumas diferenças de contexto, tais como: interdependência entre países e culturas; um desenvolvimento tecnológico que permite trabalhar com múltiplas fontes e sistemas de informação; as concepções psicopedagógicas sobre a aprendizagem e o ensino; a relação entre o saber das disciplinas e o conhecimento escolar e a função social da Escola. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64-66)

Percebe-se na abordagem proposta por Hernández a pretensão de influenciar a proposição de uma reorganização curricular do ensino médio, que privilegie a formação da subjetividade dos estudantes, por meio da facilitação de estratégias direcionadas ao diálogo e à interpretação de informações que proporcionem condições para a construção de “pontes entre os diversos fenômenos e problemas, de maneira que desenvolvam uma atitude de pesquisa, que lhes leve a aprender ao longo de suas vidas”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 43)

Após analisar argumentações em defesa e contra o currículo integrado de caráter transdisciplinar, Hernández (1998, p. 57) apresenta um quadro apontando diferenças entre o currículo centrado em matérias e um currículo transdisciplinar, esclarecendo que se trata de uma adaptação de Schudi e Lafer (1996).

Tabela 2: análise comparativa de currículos - baseado em disciplinas e transdisciplinar

Centrado nas matérias	Problemas transdisciplinares
Conceitos disciplinares	Temas ou problemas
Objetivos e metas curriculares	Perguntas, pesquisa
Conhecimento canônico ou estandarizado	Conhecimento construído
Unidades centradas em conceitos disciplinares	Unidades centradas em temas ou problemas
Lições	Projetos
Estudo individual	Grupos pequenos que trabalham por projetos
Livros-texto	Fontes diversas
Centrado na escola	Centrado no mundo real e na comunidade
O conhecimento tem sentido por si mesmo	O conhecimento em função da pesquisa
Avaliação mediante provas	A avaliação mediante portfólios, transferências
O professor como especialista	O professor como facilitador

Na obra em que apresenta pela primeira vez sua proposta de projetos de trabalho, Hernández analisa os aspectos a serem levados em conta no desenvolvimento de projetos de

trabalho na Escola Pompeu Fabra e sintetiza os passos a serem seguidos pelos estudantes e pelos professores para o desenvolvimento de projetos de trabalho em duas tabelas, reproduzidas a seguir:

Tabela 3: Atividades dos alunos durante a realização do Projeto¹⁶⁷

1) Escolha do tema	Aborda critérios e argumentos
	Elabora um índice individual
2) Planeja o desenvolvimento do tema	Colabora no roteiro inicial da classe
3) Participa na busca de informação	Contato com diferentes fontes
4) Realiza o tratamento da informação	A informação:
	Interpreta a realidade
	Ordena-a e apresenta-a
5) Analisa os capítulos do índice	Individual ou em grupo
6) Realiza um <i>dossiê</i> de sínteses	Realiza o índice final de ordenação
	Incorpora novos capítulos
	Considera-o como um objeto visual
7) Realiza a avaliação	Aplicando, em situações simuladas, os conteúdos estudados
8) Novas perspectivas	Propõe novas perguntas para outros temas

Tabela 4: Atividades dos professores na realização de projetos

Atividade do docente durante o desenvolvimento do projeto¹⁶⁸	
1) Especificar o fio condutor	Relacionado com os PPC (Parâmetros Curriculares)
2) Buscar materiais	Especificação primeira de objetivos e conteúdos (o que se pode aprender no Projeto?)
3) Estudar e preparar o tema	Seleciona a informação com critérios de novidade e de planejamento de problemas
4) Envolver os componentes do grupo	Reforça a consciência de aprender
5) Destacar o sentido funcional do projeto	Destaca a atualidade do tema para o grupo
6) Manter uma atitude de avaliação	O que sabem, que dúvidas surgem, o que acredita que os alunos aprenderam
7) Recapitular o processo seguido	Ordena-se em forma de programação para contrastá-lo e planejar novas propostas educativas.

A análise dessas tabelas é interessante para conhecer melhor sua proposta. Percebe-se que a escolha do tema é feita pelos estudantes, que partem de suas experiências anteriores, da informação que têm sobre projetos já realizados ou em processo de elaboração por outros estudantes, considerando a relevância e a necessidade do tema. Nesta etapa, segundo o autor,

¹⁶⁷ Fonte: Hernández, 1998a, p. 74

¹⁶⁸ Idem, p. 69

cabe ao professor acompanhar, apoiar e negociar com o grupo para que possa descobrir possibilidades ao fazer a escolha.

Após escolherem o tema, os estudantes deverão estabelecer hipóteses, com base em questões a respeito do que se deve responder com o projeto. Cabe ao professor, nesta etapa, estabelecer conexões do tema com o projeto curricular da escola; delimitar a previsão de conteúdos (conceituais e procedimentais) e atividades envolvidos; estudar e levantar fontes de informação sobre o tema; gerar um clima de envolvimento e interesse no grupo; prever recursos; planejar o desenvolvimento do projeto, considerando a necessidade de realização de avaliação ao longo de todo o processo; recapitular o processo (memória do projeto), para que possa ser compartilhada.

O planejamento inicial é esboçado por meio elaboração de um índice, no qual cada integrante do grupo deverá especificar os aspectos que vai trabalhar, elaborando um planejamento considerando o tempo e as atividades a serem desenvolvidas. Esse índice servirá, também, como instrumento de avaliação e de motivação inicial. Nesse processo o mediador deve, segundo Hernández, conhecer bem esses processos de compreensão na aprendizagem para atuar como “intérprete” no projeto.

Apesar de apresentar um detalhamento dos passos a serem empreendidos pelos participantes dos projetos, como se pode perceber no relato extraído de sua obra introdutória, na publicação subsequente (*Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*) o autor faz uma ressalva que se contrapõe a esse detalhamento: os projetos de trabalho não devem ser vistos como um método que venha propor a aplicação de regras.

Em sua concepção filosófica, método é entendido como uma maneira concreta de proceder, de aplicar o pensamento, de levar a termo uma pesquisa etc., com a finalidade de conhecer a realidade, de compreender o sentido ou o valor de determinados fatos, de interpretar corretamente os dados da experiência, de resolver um problema, uma questão... (HERNÁNDEZ, 1998, p. 75)

Lembrando que devemos evitar a simplificação, o reducionismo, sob pena de comprometer o processo de desenvolvimento do projeto, ele afirma que devemos manter a atenção para não confundir *método* com *técnica*, que poderá se utilizar de regras e definir passos para alcançar determinado objetivo.

Seu alerta é procedente. Se considerarmos a complexidade do contexto (da Realidade) em que ocorrem as interações no desenvolvimento dos projetos e, também, a singularidade dos indivíduos que formam o grupo de trabalho, o estabelecimento de regras, *à priori*, poderá mesmo comprometer todo o processo. Este é um dos princípios que não deverá ser relevado na sistematização de uma abordagem para a cibereducação em arte. Considero, entretanto,

que deveremos buscar nos referenciais consultados a incorporação de conceitos que possam ser utilizados para esboçar uma abordagem metodológica, mantendo a flexibilidade da proposta, considerando as etapas previstas no *continuum experiencial*, prevendo a definição de técnicas de pesquisa conforme as necessidades do projeto, mas sem impor regras fechadas e assumindo a possibilidade de realização de depurações. Evitaremos, dessa forma, o comprometimento da autonomia no processo de aprendizagem dos participantes dos projetos, sem deixar de elaborar um planejamento, definindo etapas conforme e necessidade do projeto. Em resumo: deveremos sistematizar uma abordagem teórico-metodológica flexível, voltada para os objetivos definidos pelos participantes e que não se submeta à regras previamente definidas que possam “engessar” o projeto. A metodologia, neste caso, deve se subordinar aos objetivos elencados pelos participantes.

Abordando avaliação Hernández lembra que ela faz parte do próprio processo de aprendizagem, não sendo vista como “um apêndice que estabelece e qualifica o grau de ajuste dos estudantes com a resposta única que o docente define”. Nesse sentido, cabe ao docente organizar os critérios que evidenciem o aprendizado dos participantes do projeto, “não como um ato de controle, mas sim de construção de conhecimento compartilhado”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 93)

Partindo desse pressuposto, o autor destaca duas funções primordiais da avaliação: recapitulação (armazenamento) e seleção social. Assim, ela se presta a verificar o que o indivíduo recorda e está relacionada à promoção dos estudantes de uma etapa (nível de ensino) a outra. Ressalvando que a avaliação pode partir de distintos modelos pedagógicos, distingue três fases/momentos nesse processo:

a) **avaliação inicial**, na qual identifica-se os conhecimentos prévios dos participantes. Esta fase proporciona condições para elaboração de um planejamento adequado ao projeto.

b) **avaliação formativa**, destinada a apoiar os estudantes ao longo do processo, implica uma tarefa de ajuste constante por parte dos professores, considerando o andamento dos estudos e realizando análise levando-se em conta a exigência cognitiva das tarefas propostas, a detenção dos erros conceituais e as relações não previstas, para estabelecer novas pautas de atuação.

c) **avaliação recapitulativa**, apresenta-se como um processo de síntese de um tema, um curso ou um nível educativo, permitindo reconhecer se os resultados esperados foram alcançados e serve como passagem para aprovar oficialmente os conhecimentos adquiridos.

Considerando que o que se pretende estimular é a capacidade de pesquisa, o autor recomenda que os estudantes possam aplicar os conhecimentos aprendidos em situações reais

e de simulação. Sendo assim, mais do que “medir, avaliar implica entender, interpretar e avaliar. Para isso, considera necessário uma múltipla ‘abertura’ [conceitual, investigadora, metodológica e ético-política] por parte dos docentes. Assim será possível dar lugar à revisões de resultados não previstos, ao levantamento de evidências imprevisíveis, à introdução de novos procedimentos informais, frente à inflexível estratégia formal e reconhecer que os participantes também fazem parte do processo de avaliação, não só como executores, mas como partícipes das decisões adotadas. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 96)

No tópico referente à avaliação em projetos de trabalho, Hernández destaca, ainda, a relevância do portfólio como reconstrução do processo de aprendizagem, mencionando que, assim como a crítica, que foi utilizada no início dos anos 70, por sugestão de Eisner, o portfólio foi também apropriado do campo da arte como instrumento avaliador na educação.

Arquitetos, desenhistas e artistas e desenhistas recolhem, selecionam e ordenam amostras de sua trajetória profissional para poder apresentá-las em um suporte físico (o portfólio), de maneira que o destinatário possa apreciar os marcos mais significativos de seu percurso, ao mesmo tempo em que adquire uma visão global do mesmo. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99)

Esse portfólio proporciona condições aos participantes para refletir sobre o processo, possibilitando a introdução de alterações, caso necessário, além de permitir aos professores acompanhar o trabalho dos estudantes no contexto complexo em que ele é produzido, baseado em elementos e etapas articuladas. Outro destaque relevante feito pelo autor diz respeito à possibilidade do estudante perceber a aprendizagem institucional como algo próprio, sob sua responsabilidade, pois cada um decide quais são os trabalhos e momentos representativos de sua trajetória, estabelecendo relações entre eles.

Citando Gardner (1994, p. 84), Hernández (1998, p. 100) afirma que

no portfólio é possível identificar questões relacionadas com o modo como os estudantes e os educadores refletem sobre quais são os objetivos de sua aprendizagem, aqueles que foram cumpridos e os que não foram cobertos, onde foi focado de maneira inadequada o esforço para a aprendizagem e em que direções torna-se mais promissor focá-lo para o futuro. Definitivamente permite que cada aluno reconstrua seu processo de aprendizagem.

O uso do portfólio como instrumento de avaliação demanda o estabelecimento de critérios juntamente com os participantes, que permitam a organização da produção. Seguindo tais critérios, os projetos de trabalho propostos por Hernández terminam num portfólio em que cada aluno seleciona, ordena as evidências que foram sendo reunidas durante a pesquisa para responder ao problema proposto.

A leitura dos textos de Hernández me levaram a perceber coincidências conceituais com o construcionismo e com a metodologia aplicada ao Arteduca. Não foram identificadas

divergências significativas. À título de conclusão devo registrar a dificuldade que encontrei para identificar qual seria o referencial teórico mais significativo que fundamentou a abordagem teórica proposta por Hernández. Se nos textos que apresentam o construcionismo, elaborados por Maria Elisabeth Bianconcini Almeida, encontramos claramente enunciada a referência à Seymour Papert e aos teóricos que o influenciaram (John Dewey, Paulo Freire, Lev Vigostky e Jean Piaget)¹⁶⁹, nos de Fernando Hernández, à exceção da referência à Decroly, em relação à noção de globalização, encontramos diversos nomes elencados, mas não foi possível perceber uma indicação clara daqueles que foram mais significativos para a construção de sua abordagem. Em alguns momentos percebe-se a importância dada Morin, no que se refere à complexidade, e registre-se menções a Dewey, a Vigostky e até mesmo a Freire - neste caso, sem indicação do nome completo e como não houve inclusão de alguma obra desse teórico nas referências mencionadas, restou a dúvida: ele estaria se referindo a Paulo Freire?

Os estudos sobre a proposta de Hernández não trouxeram novidades significativas para o desenvolvimento da nossa proposta metodológica, mas foram interessantes para o procedimento de uma análise comparativa entre as diferentes abordagens metodológicas, proporcionando maior segurança em relação ao referencial teórico que a fundamenta.

¹⁶⁹ A sistematização feita por Almeida na obra *Informática e formação de professores* é primorosa, permitindo melhor compreensão do construcionismo em sua obra do que na do próprio Seymour Papert.

SEÇÃO 4 - O ARTEDUCA

Esta seção é dedicada à apresentação da proposta do curso de especialização Arteduca. Ao iniciá-la é importante lembrar a distinção entre o Grupo Arteduca e o curso Arteduca. Com este objetivo apresentei, inicialmente, informações sobre o grupo, contemplando uma contextualização histórica de sua criação, sua estrutura organizacional, suas principais ações (projetos e cursos) e os recursos disponíveis para viabilizá-las. Por fim apresento a proposta do curso Arteduca: arte, educação e tecnologias contemporâneas.

4.1 O Grupo Arteduca: um pouco de história e alguns números

A análise do documento que apresenta a proposta de criação do GAPEDIA, demonstra que sua trajetória sofreu algumas alterações ao longo dos dez anos que se passaram desde sua elaboração. A começar pela denominação do próprio grupo, que foi logo alterada para Grupo Arteduca.

Desenvolvida em quatro tópicos (objetivos, plano de estruturação do grupo, definição de equipe técnica e plano de implantação) a proposta previa contar com a consultoria de professoras com reconhecida atuação em projetos relacionados com a EAD e cujas trajetórias profissionais de alguma forma se imbricaram com a minha, por suas atuações em cursos dos quais participei, ora como estudante, ora como tutora, ou como coordenadora. São as professoras Mónica Georgina Luque,¹⁷⁰ do curso Qualidade da Educação Básica; Maria de Fátima Guerra de Sousa¹⁷¹ e Diva Maria Albuquerque Maciel¹⁷², ambas do curso Formação

¹⁷⁰ Doutora em Educação e Mestre em Educação Aberta e a Distância. Assessora Principal e Regional Del Departamento de Tecnología de la Información para el Desarrollo Humano da Organización dos Estados Americanos (OEA), Coordenadora Acadêmica do INEAM (Instituto de Estudios Avanzados para las Américas e Secretaria Técnica do Comité Interamericano de Evaluación y Acreditación Educativa da Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo da Organización dos Estados Americanos ((AICD/OEA); Assessora do Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, República Argentina.

¹⁷¹ Ph.D em Educação Infantil pela Ohio State University. Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB. Vice-Presidente do Conselho Cultural da Casa Thomas Jefferson. Ex-Secretária de Educação do Distrito Federal. Ex-Membro do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e Ex-Conselheira do Conselho de Educação do Distrito Federal. Na UnB já exerceu os seguintes cargos: Chefe do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação e Diretora dessa Faculdade (por eleições). Foi Diretora do CEAD-UnB. Foi também membro de diversos Colegiados Superiores da UnB. Integrou a equipe da UnB que avaliou o Proinfo/MEC.

¹⁷² É graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e licenciada em Ciências (Licenciatura Curta) pela UFPE. Concluiu o mestrado em Psicologia pela UnB e o doutorado em Educação pela USP. Realizou estudos pós-doutorais na Clark University – USA, com o Prof. Dr. Jann Valsiner. É Pesquisadora Associada da Universidade de Brasília, onde integra o grupo de pesquisa do Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais – Labmis.

de Formadores em Educação de Jovens e Adultos. Tais consultorias não foram formalizadas, mas as referidas professoras deixaram suas marcas em minha trajetória, tornando-se referências significativas na elaboração da proposta metodológica aplicada aos cursos desenvolvidos pelo grupo. Registre-se, ainda, a participação da professora Maria de Fátima Guerra de Sousa na oferta do módulo Fundamentos da Aprendizagem a Distância, que integra o programa do curso Arteduca.

Ao ser criado o grupo tinha como principal **objetivo** promover a utilização dos recursos da educação a distância na implantação de projetos desenvolvidos no âmbito do IdA. Visava, ainda, promover uma aproximação entre a comunidade acadêmica da UnB e os educadores em arte que atuavam na Educação Básica do Distrito Federal por meio da criação de grupos de estudos com objetivos específicos previamente definidos e buscando promover uma aproximação com a Associação de Arte-educadores do Distrito Federal, a ASAE/DF. Tínhamos a pretensão, ao propor a criação desses grupos de estudos de promover o aprofundamento de estudos acerca das abordagens teórico-metodológicas de educação em arte, relacionando-as com a educação a distância.

O **plano de estruturação** do Grupo, previsto na referida proposta, destacava as seguintes etapas:

- a) Definição do ambiente de aprendizagem a ser utilizado;
- b) Criação de uma sistemática de trabalho com definição de espaço físico, atribuições dos participantes e planejamento de ações;
- c) Preparação do material didático a ser utilizado nos projetos-piloto;
- d) Seleção de candidatos ao curso de Formação de Orientadores Acadêmicos (tutores);
- e) Formação de Orientadores Acadêmicos (tutores);
- f) Elaboração e implementação de dois projetos-piloto, sendo um de formação (curso a distância) e outro de criação de um grupo de estudos;
- g) Avaliação dos projetos implementados, fundamentada nas Diretrizes Pedagógicas do GAP/EDIA;
- h) Redirecionamento fundamentado na análise de resultados alcançados.

Para o desenvolvimento do plano de estruturação do grupo, Suzete e eu contamos com o apoio de uma **equipe de colaboradores** composta por professores da SEDF, que atuavam como multiplicadores do NTE Brasília, ou em escolas de sua área de abrangência, nas quais desenvolviam projetos com o uso de computadores relacionados com a arte/educação. Nesse processo também contamos com a participação da professora Adriana Conde Rocha¹⁷³, com quem eu havia mantido constante diálogo a respeito das abordagens teóricas aplicadas à

¹⁷³ Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Possui especialização em Arte, educação e tecnologias contemporâneas pela UnB. Atua em cursos a distância oferecidos pela Fundação Getúlio Vargas-RJ. É coordenadora pedagógica e tutora do curso Arteduca: arte, educação e tecnologias contemporâneas (IdA/UnB).

educação a distância, ao longo do processo de desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado e de planejamento do curso Arteduca.

O **plano de implantação** da proposta seria desenvolvido por meio dos dois projetos-piloto previstos: o projeto de formação de tutores para o curso Arte, educação e tecnologias Contemporâneas e o projeto de criação de grupo de estudos envolvendo o IdA e a ASAE/DF.

Por meio do primeiro projeto pretendíamos selecionar os tutores que comporiam o corpo de tutores do grupo. O segundo projeto foi proposto porque naquela oportunidade nossas relações com a ASAE estavam se estreitando uma vez que a professora Luzirene do Rego Leite, uma das multiplicadores do NTE Brasília e nossa colaboradora de primeira hora, exercia mandato como presidente daquela associação.

Para dar início ao primeiro projeto fizemos contato com o Centro de Educação a Distância (CEAD/UnB) que se prontificou a nos auxiliar no processo de aprovação do curso junto ao Decanato de Extensão e no gerenciamento dos assuntos administrativos.

Demos início ao planejamento da arquitetura educacional do curso de formação de tutores e à elaboração do material didático a ser utilizado na formação de tutores, com base na estrutura curricular prevista para o curso na pesquisa que havia sido desenvolvida no mestrado.

O curso foi aprovado inicialmente como um curso de extensão, porém, devido à extensa carga horária, o CEAD encaminhou pedido de foi possível solicitar aprovação da proposta como um curso de pós-graduação *lato sensu*, O CEAD, que deu encaminhamento à solicitação junto ao Decanato de Pesquisa e Pós-graduação e antes de finalizarmos a formação dos nossos tutores já foi possível aprová-los como especialistas.

Tendo em vista que não dispúnhamos de um ambiente virtual de aprendizagem próprio, solicitamos apoio à equipe da SEED/MEC, com a qual tínhamos excelentes relações estabelecidas na rotina de trabalho do NTE/Brasília. Contatamos diretamente a equipe de desenvolvedores do ambiente e-proinfo, utilizado nos cursos oferecidos a distancia pelo MEC, e fomos prontamente atendidos. Um espaço foi disponibilizado para oferta da Formação de tutores para o curso Arte, educação e tecnologias contemporâneas (Fig. 19). Tendo em vista que o CEAD era responsável formalmente pela administração do e-proinfo junto à UnB, a SEED nos orientou a procurá-los para os procedimentos de administração do AVA, quando iniciamos a segunda edição do curso.



Fig. 20: Tela inicial do curso no e-proinfo.

Essa intermediação do CEAD gerou alguns entraves burocráticos na liberação de senhas, causando morosidade nos encaminhamentos de solicitação ao suporte técnico. Além desse problema, devem ser mencionadas algumas fragilidades do e-proinfo, tais como as dificuldades de administração dos recursos do ambiente e de navegação pelo site, que confundia bastante os estudantes. Uma avaliação desses problemas nos motivou a desenvolver nosso próprio ambiente virtual¹⁷⁴. Ampliamos nossa equipe, agregando bolsistas da área de Programação Visual e de Ciência da Computação. Quando iniciamos a terceira edição do curso já foi possível utilizar nosso próprio ambiente virtual de aprendizagem.

Optamos, então, por cuidar de todos os processos que envolviam o curso, inclusive de sua gestão administrativa, antes a cargo do CEAD. Visando integrar todos os procedimentos criamos um portal integrando além do AVA, um sistema de gerenciamento administrativo e outro para gerenciamento financeiro. Adquirimos a partir de então autonomia e agilidade na administração e oferta do curso.

O primeiro sistema auxilia em todo o processo administrativo do curso que é desenvolvido por meio de um fluxo de trabalho iniciado com a inscrição dos interessados, auxilia no processo de seleção, por meio da coleta da documentação necessária e prossegue com a efetivação da matrícula dos alunos no sistema de alunos da Universidade de Brasília, mantendo os alunos informados sobre o progresso de todo o processo, por meio do envio de e-mails para os endereços eletrônicos registrados no ato de inscrição.

¹⁷⁴ Para a edição 2005, chegamos a fazer negociações para uso do Portal Educacional das Américas, no qual era oferecido o curso Qualidade da Educação Básica, desistimos devido ao custo elevado desse uso.

Integrado ao sistema de gerenciamento administrativo, o sistema de gerenciamento financeiro auxilia no recolhimento de recursos referentes às mensalidades pagas pelos estudantes para manutenção do curso, que deve ser auto sustentável, por se tratar de um projeto de uma especialização¹⁷⁵.

Ao elaborar o projeto do Arteduca, na pesquisa realizada no mestrado¹⁷⁶, direcionei meus estudos para a proposição de um curso destinado à formação continuada de professores baseada na aprendizagem construcionista, desenvolvida em um ambiente de aprendizagem digital amigável, visando buscar uma trilha epistemológica que pudesse ser posteriormente percorrida juntamente com grupos de professores matriculados no curso. Nesse processo, buscaríamos agregar conhecimentos relacionados à educação em arte e à utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação.

Ao propor a retomada dessa trilha de estudos, tive a pretensão de concretizar um projeto a ser co-construído com professores de Artes Visuais, mas sem excluir os professores das demais disciplinas, por acreditar que seria possível gerar uma espiral, cujo vórtice apesar de assentar-se na arte e a cultura poderia ir envolvendo professores de diversas áreas de conhecimento, gerando condições para a emergência de posturas interdisciplinares, ou mesmo transdisciplinares, no contexto escolar.

Ao desencadear esse processo de proposição e implantação de projetos de aprendizagem nas escolas, resultante da movimentação dessa espiral, esperava alcançar outro importante objetivo: demonstrar que a **arte educa** e, ao contrário do que a comunidade escolar se habituou a acreditar, ela possui um corpo de conhecimentos próprios, por meio dos quais podemos formar cidadãos capazes de produzir e de usufruir de bens culturais relevantes para a vida em sociedade.

Tal pretensão se concretizou e vimos nosso público ser ampliado, contando com a participação a professores de diversas as áreas de conhecimento e alcançando um segmento importante para fundamentar nossa proposta de docência transdisciplinar.

Ao final da segunda edição, no momento em que adquirimos autonomia para gerenciamento do curso, o projeto passou a integrar a relação de cursos oferecidos pelo Programa de Pós-graduação em Arte do IdA e incorporamos o apelido **Arteduca**, adquirido

¹⁷⁵ Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos pelas universidades públicas federais devem ser auto sustentáveis por não disporem de recursos transferidos pela União, como ocorre no caso dos cursos regulares (graduações e pós-graduações *strictu sensu*). Os pagamentos são feitos por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU) e o sistema mantém registro das parcelas pagas e de possíveis débitos e benefícios concedidos aos alunos, proporcionando fácil acesso às informações financeiras por parte dos alunos, possibilitando emissão de segunda via, consulta de todos os valores já pagos e do total pago em cada ano.

¹⁷⁶ A dissertação está publicada na Biblioteca do Portal do Grupo Arteduca, disponível em http://www.arteduca.unb.br/biblioteca/dissertacao_proposta_arteduca.pdf/view, Acesso em 14/7/2013.

nas interações com os estudantes - talvez por terem concordado com nossa afirmativa de que a **arte educa**. Surgiu, então, o Grupo Arteduca e a denominação GAPEDIA foi formalmente abandonada. Nesse processo já havíamos conquistado diversos parceiros para nosso projeto, inclusive o corpo de tutores selecionado.¹⁷⁷

Ao longo das seis primeiras edições inscreveram-se 2150 professores, que atuavam em diversas áreas de conhecimento em escolas de diferentes regiões do país. Dentre eles foram selecionados e matriculados 831. Até 2012 haviam concluído a formação 692 professores. A diferença entre o número de inscritos e o número de matrículas se deve ao fato do processo seletivo para ingresso no curso ocorrer por meio da participação com sucesso em uma etapa de estudos preliminares. A opção por essa forma de seleção foi feita para evitar que sejam matriculados candidatos que se interessem pelo curso com idéias equivocadas em relação à educação a distância, acreditando que encontrarão nessa modalidade de ensino um meio fácil de conseguir um certificado, sem realizar os estudos com a devida seriedade. Outro fator importante para a ocorrência de desligamentos ao final do processo seletivo: é preciso demonstrar aptidão para realização de estudos *online*. Muitos candidatos não se ajustam à metodologia proposta para essa modalidade de aprendizagem, que demanda muita autonomia para a realização de estudos colaborativos no AVA. A edição atual do curso encontra-se na fase de finalização do processo seletivo, para o qual foram inscritos 236 candidatos.

Nosso primeiro projeto piloto segue bem sucedido, mas a segunda proposta, referente à criação de grupos de estudo em parceria com a ASAE, foi “atropelado” por outras demandas que tomaram todo nosso tempo, ocasionando sucessivos adiamentos¹⁷⁸. Dentre tais demandas destacou-se o planejamento das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro para atender aos editais dos programas Pró-licenciatura e Universidade Aberta do Brasil. Com base na experiência do curso Arteduca, e em parceria com professores de outras universidades públicas, foram elaborados os projetos dessas que estão sendo oferecidos atualmente oferecidas nas cinco IES parceiras no projeto.

4.2 O Portal, o AVA e outros recursos do Grupo Arteduca na Internet

¹⁷⁷ Na edição atual do curso contamos com os tutores: Adriana Conde Rocha (também atuando na coordenação pedagógica), Anderson Leitão, Antônio Biancho Filho, Aparecida Izabel Nunes; Márcia Rolim Pellisari; e Teresa Kátia Alves de Albuquerque. O restante da equipe do Grupo Arteduca poderá ser conhecido em www.arteduca.unb.br/equipe.

¹⁷⁸ Em 2012 foi feita uma tentativa de desenvolvimento de uma proposta em parceria com a nova direção da ASAE para realização de um seminário, a ser realizado no contexto do encontro presencial da sexta turma do Arteduca. Devido a problemas de tempo para concretizar o planejamento a ASAE optou por cancelar sua participação no evento.

O Grupo Arteduca dispõe de um portal (Fig. 20)¹⁷⁹; de um ambiente virtual de aprendizagem – AVA¹⁸⁰ (Fig. 21); de uma página e um grupo criado no Facebook (Fig. 22)¹⁸¹; de um canal no Youtube¹⁸² e outro no Ustream/TV¹⁸³.

O Youtube é utilizado para publicação de vídeos em formato digital produzidos pelos alunos nas atividades desenvolvidas, ou selecionados pelos professores para fundamentar estudos realizados nas várias edições do curso. No portal eles são reunidos no link que apresenta uma coletânea desse conteúdo

O aplicativo Ustream/TV oferece a possibilidade de transmissão ao vivo de aulas, via Internet. Tais aulas também podem ser gravadas, permanecendo disponíveis para consultas posteriores. Este recurso foi bastante utilizado na oferta da Licenciatura em Artes Visuais do Pró-licenciatura.



Fig. 21 - Tela inicial do Portal

Até o final de 2012, o Grupo também dispunha de um espaço para criação de páginas individuais e de publicação livre por parte dos estudantes, disponibilizado na Rede Ning¹⁸⁴.

¹⁷⁹ <http://arteduca.unb.br>.

¹⁸⁰ www.arteduca.unb.br/ava.

¹⁸¹ <https://www.facebook.com/grupoarteduca?fref=ts> e <http://www.facebook.com/groups/129622517100436/>.

¹⁸² <http://www.youtube.com/user/arteduca>.

¹⁸³ <http://www.ustream.tv/new/search?q=arteduca>.

¹⁸⁴ Url da rede ning é em <http://www.ning.com/>.

Esse site disponibiliza espaço na Internet para formação de comunidades virtuais, oferecendo recursos variados – fóruns, chats, repositório para publicação e compartilhamento de artigos, fotos, vídeos e outras funcionalidades. Esse espaço foi criado para abrigar debates livres e para oferecer oportunidade compartilhamento de informações e conteúdos por parte dos egressos dos cursos oferecidos pelo Arteduca. Nosso principal objetivo ao propor sua criação consistia em incentivar a criação e manutenção de uma rede de educadores e suprir uma lacuna deixada ao final de cada edição do curso, que eles costumam classificar, gracejando, como “crise de abstinência”.



Fig. 22: Tela inicial do Grupo Arteduca na Rede Ning.

A Rede Ning, que disponibilizava seus recursos gratuitamente, em dado momento passou a cobrar pela hospedagem dos conteúdos. Optamos, então, por criar um grupo no Facebook (Fig. 22) e convidamos os ex-alunos para participar. Esse grupo atualmente reúne 561 membros, que interagem livremente e compartilham fotos e vídeos relacionadas com o curso. A migração para o Facebook foi proveitosa para incentivar a participação em conversas e para o compartilhamento de imagens e lembranças das diferentes edições do curso.

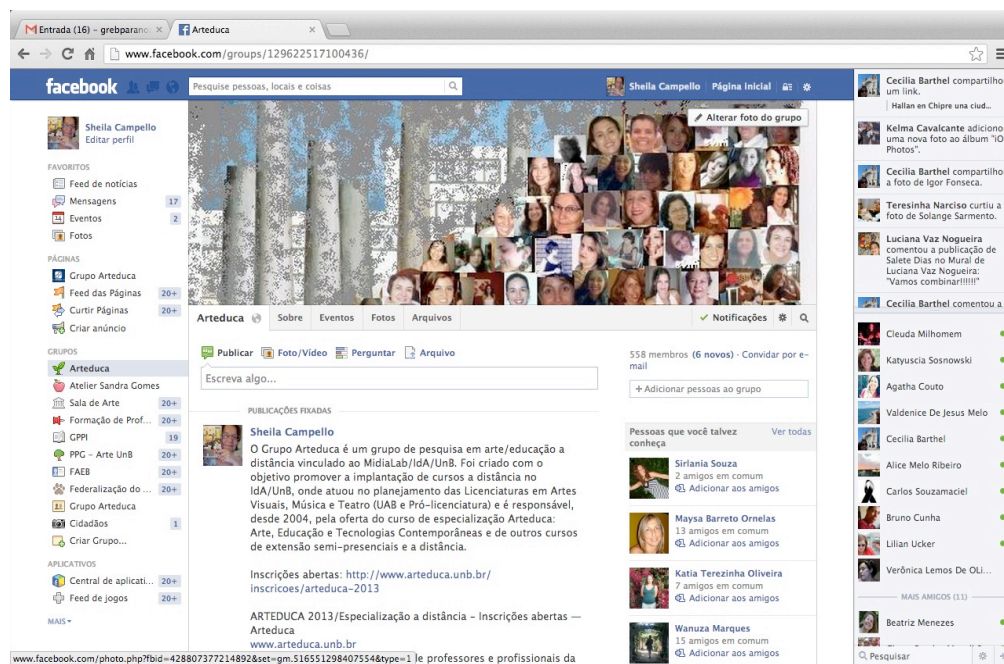


Fig. 23: Tela do Grupo Arteduca no Facebook.

O Portal foi desenvolvido com uso do Plone, um sistema gerenciador de conteúdo de código aberto que pode ser utilizado para construir websites¹⁸⁵. Ele dispõe de funções pré-configuradas que podem ser adaptadas para atender às especificidades dos projetos de portais na Internet¹⁸⁶.

A estrutura do Portal articula os diversos sistemas e conteúdos - o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); o sistema de gerenciamento administrativo dos cursos; o sistema de gerenciamento financeiro e outros espaços e recursos, disponíveis por meio de menus superior e lateral direito.

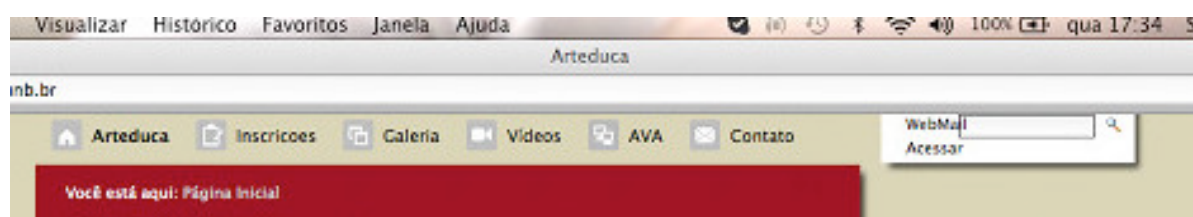


Fig. 24: menu superior do portal.

Dentre os recursos disponíveis por meio de links do menu superior (Fig. 23) devem ser destacados seguintes:

- **Inscrições** – conduz ao sistema de inscrições, auxiliando no gerenciamento administrativo dos cursos;
- **Galeria** – conduz à uma galeria virtual que permite a submissão de imagens. Após seleção, elas são publicadas no portal. Esse espaço foi criado com o objetivo

¹⁸⁵ Disponível para download em <http://plone.org.br>. Acesso em 11/7/2013.

¹⁸⁶ Informações obtidas em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Plone> (acesso em 11/7/2013).

de abrigar exposições de exercícios artísticos produzidos pelos alunos e mostras de obras relacionadas com os conteúdos estudados nos cursos. Estão abertas, por exemplo, as exposições dos trabalhos dos alunos das diversas edições do curso, uma mostra com trabalhos de artistas da Bauhaus, organizada como resultado de pesquisas realizadas pelos estudantes.

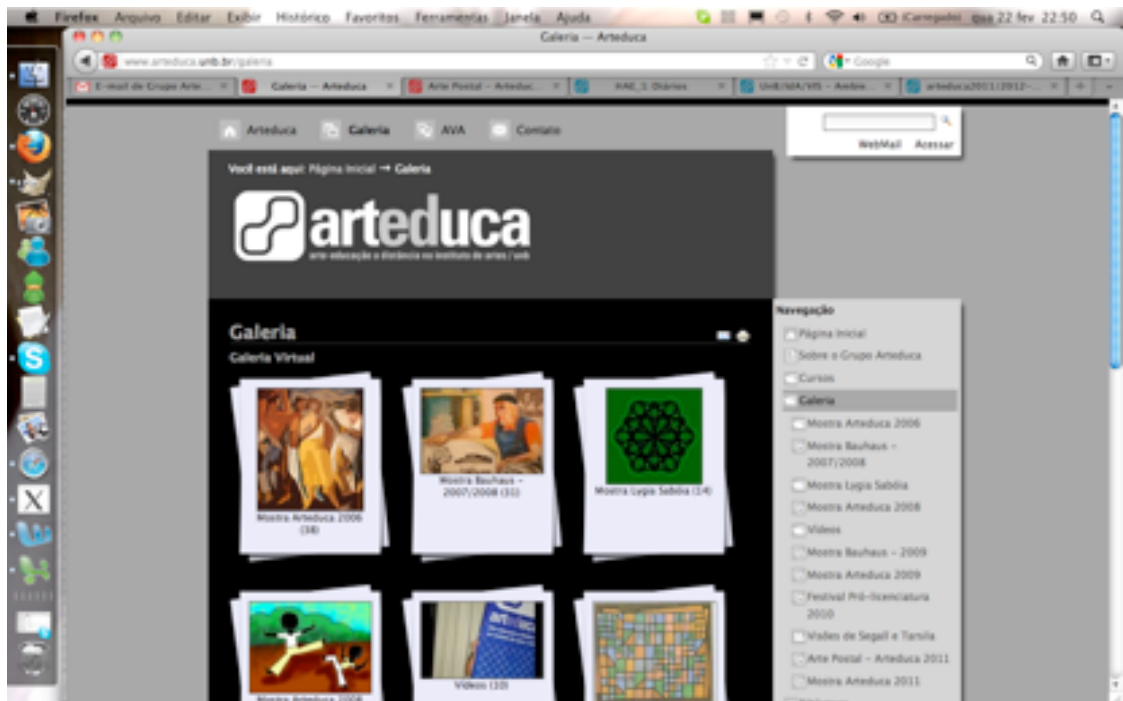


Fig. 25 - Página de abertura da Galeria Virtual do Grupo Arteduca

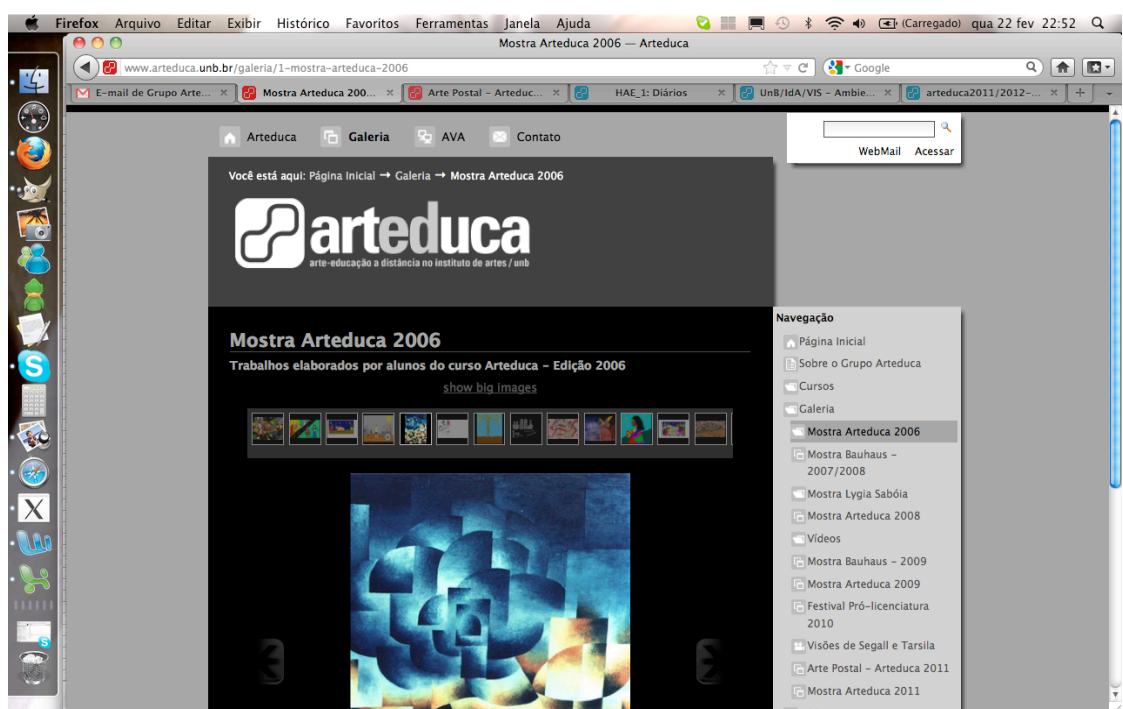


Fig.26: Página apresentando trabalho elaborado por estudante que integra a Mostra do Arteduca 2006.

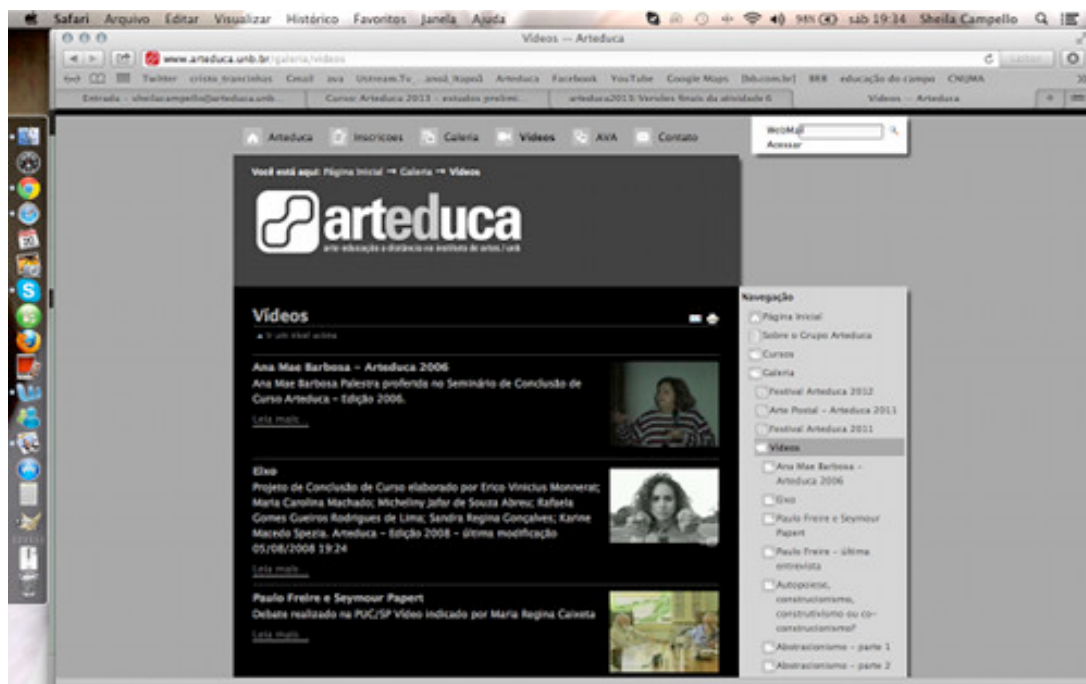


Fig. 27: Tela - Vídeos – Portal Grupo Arteduca

- **Vídeos** – permite a publicação de conteúdos ou a indicação de links para vídeos previamente compartilhados em sites como o Youtube, o Google, o Vímeo. Por meio desse link os estudantes podem relacionar links que conduzem a vídeos postados em repositório de vídeos (Fig. 26);
- **AVA** - acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do Grupo Arteduca, desenvolvido no sistema MOODLE;
- **Contato** - apresenta informações para contato com a equipe do Arteduca.

O menu lateral conduz os seguintes recursos:

- **Cursos** – link para informações sobre os cursos em andamento;
- **Galeria** - acesso à Galeria Virtual
- **Biblioteca** - conduz a um repositório de artigos e textos diversos, relacionados com os cursos oferecidos.
- **Banco de projetos** - espaço para publicação de projetos de ensino e aprendizagem elaborados pelos estudantes ao finalizarem o curso. Com autorização dos estudantes esses projetos poderão ser disponibilizados para consulta;
- **Pró-licenciatura** - informações sobre o projeto das Licenciaturas planejadas sob coordenação do Grupo Arteduca.
- **Perguntas frequentes** - apresenta respostas às principais dúvidas encaminhadas pelo público e por estudantes;

- **Eventos** - espaço para divulgação de eventos organizados pelo grupo;
- **Notícias** - espaço para divulgação de notícias do grupo, ou de seu interesse;
- **Documentos para matrícula** - disponibiliza modelos de documentos necessários para matrícula nos cursos.
- **Inscriva-se** - dá acesso ao formulário de inscrição nos cursos oferecidos pelo grupo;
- **Boleto (GRU)** - dá acesso ao sistema de gerenciamento de boletos para pagamento das mensalidades dos cursos.

4.3 Cursos e projetos desenvolvidos pelo Grupo Arteduca

A tela inicial do AVA (Fig. 27) permite conhecer as categorias de ações que envolvem os projetos e cursos desenvolvidos pelo grupo, ou por ele apoiados.



Fig. 28: Tela inicial do AVA.

Constam nessa tela inicial as seguintes categorias de ações, que conduzem aos links para cursos e projetos especiais desenvolvidos: Pós-graduação Arteduca; Projetos especiais; Grupos de estudo, trabalho e pesquisa; Capacitações, oficinas e treinamentos; Pró-licenciatura – Teatro; Pró-licenciatura – Artes Visuais; Departamento de Artes Visuais; Departamento de Música. Vejamos quais são os projetos e cursos relativos a cada uma dessas categorias.

4.3.1 Pós-graduação Arteduca - esta categoria contempla as diversas edições da especialização **Arteduca**, que será abordada em um tópico específico nesta mesma seção.

4.3.2 Projetos especiais:

- **Arte e cultura digital na escola** - curso proposto pelo MidiaLab/Grupo Arteduca, que integra um programa desenvolvido por meio do ProExt – Programa de Extensão proposto sob o patrocínio do MEC e do Decanato de Extensão da UnB, composto de um curso de extensão e um Ciclo de oficinas digitais aplicadas. Visa promover a formação de professores para uma docência transdisciplinar, com ênfase no uso das tecnologias contemporâneas, fundamentada na arte/educação em rede e na proposição de projetos de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidos no contexto escolar.
- **Multimídia na educação integral** – formação de docentes de escolas que desenvolvem ações por meio da educação integral para o uso de ferramentas digitais visando auxiliar o ensino da música em laboratórios de ensino de informática, por meio da utilização da rede social Música na Escola e da aplicação de metodologia transdisciplinar de pesquisa proposta pelo Midialab com apoio do Grupo Arteduca.
- **Mediação cultural em Arte e Tecnologia** - destinado à formação continuada de professores para a mediação cultural em exposições, contribuindo para o processo de interpretação e compreensão de obras que envolvem Arte e Tecnologia buscando consolidar a compreensão do espaço expositivo como lugar de construção de conhecimento. Integra as ações do Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, #.ART¹⁸⁷.
- **Urbis Poiética** – espaço de construção do projeto Urbis Poiética¹⁸⁸, desenvolvido através da interface gráfica do Google Maps, visando propor a construção de uma narrativa coletiva, que articule vivências pessoais relacionadas com os espaços urbanos habitados pelo público, que poderá encaminhar contribuições por meio de demarcações ancoradas em relações subjetivas com suas cidades, localizando nesse mapa suas referências pessoais,

¹⁸⁷ Encontro anual realizado por meio de uma parceria entre a UnB e a UFG.

¹⁸⁸ <http://www.arteduca.unb.br/urbispoietica/>

fragmentos de vida, memórias, intervenções amorosas, relatos de acontecimentos marcantes ou outras informações relativas ao espaço urbano demarcado. As participações poderão ser realizadas por meio de registros de intervenções concretas no espaço físico, tais como instalações, performances, com posterior envio de fotografias, vídeos, textos ou outras formas de narrativas referentes aos pontos localizados no mapa. Pretende-se proporcionar condições de realização de diálogos interculturais entre os participantes, co-autores da obra, que resultará na escrita coletiva de um grande livro, tendo como tema a relação amorosa dos participantes com suas cidades.

- **Práxis Poiética: construção de identidades e metodologias** - visando propor a aplicação dos conteúdos desenvolvidos no contexto da Licenciatura em Artes Visuais, do programa Pró-licenciatura e integralizar os créditos em disciplinas optativas foi planejado o projeto Práxis Poiética, a ser desenvolvido por meio de dois cursos de extensão encadeados - Práxis Poiética: construção de identidades e metodologias e Práxis Poiética: introdução à prática curatorial. O primeiro deles tinha como objetivo principal oportunizar a realização de reflexões a respeito do desenvolvimento de uma poética pessoal de ensino e foi iniciado por meio de uma atividade baseada na construção de um “mapa de influências”, composto de fragmentos significativos extraídos da cultura visual, musical, cênica, literária etc. Cada estudante deveria compor seu mapa pessoal, intitulado Vivências pessoais, indicando dez obras de arte, dez recortes de textos ou poesias que considerasse mais relevantes. Após publicarem esses registros no AVA, foram revisitados conteúdos dos módulos Teoria da Arte e História da Arte-educação e, por fim, foram elaborados planos de aula baseados no material coletado na exposição da Virada Russa, visitada pelos estudantes no Centro Cultural Banco do Brasil – CCBB.
- **Práxis Poiética: introdução à prática curatorial** - complementando os estudos iniciados no projeto Construção de identidades e metodologias, foi desenvolvido este segundo curso, objetivando construir a visão analítica das obras de arte, por parte dos professores/estudantes, enfatizando o circuito artístico local e visando consolidar aprendizagens relativas aos conceitos aprendidos no curso e aos apreendidos no meio cultural local. Foi proposta a realização de pesquisas etnográficas realizadas nos bairros/cidades em que residiam os estudantes para fundamentar um mapeamento dessa produção

artística, viabilizado por meio do uso do Google Maps. Tais pesquisas basearam-se em metodologia desenvolvida em parceria com as professoras Leda Maria de Barros Guimarães, no contexto da Licenciatura em Artes Visuais e do curso Arteduca¹⁸⁹. Para viabilizá-la foi imprescindível a realização da Oficina de Etnografia desenvolvida pela antropóloga Julia Campello Schlichting. O resultado das pesquisas foram utilizados para fundamentar uma revisão do plano de aula desenvolvido no curso anterior para viabilizar sua aplicação na atuação dos graduandos, nas escolas onde lecionavam. Pretendíamos, dessa forma, promover a valorização da produção artística da cultural local e, ao mesmo tempo, fundamentar a prática pedagógica desses professores/estudantes.



Fig. 29: Exercício etonográfico realizado no Mercado Municipal de Porto Velho - RO

4.3.3 Grupos de estudos, trabalho e pesquisas: esta categoria engloba projetos do Grupo Arteduca e, também, grupos criados pela coordenação da Licenciatura em Teatro, do Programa Pró-licenciatura, cujo trabalho apoiávamos desde sua concepção

¹⁸⁹ Sobre essa abordagem metodológica ver tópico referente ao Pró-licenciatura

até sua finalização, com a graduação de seus primeiros estudantes (o curso ainda está em andamento em nosso AVA). Abrigamos nesta categoria os seguintes grupos:

- **GTArtes** - formado pelos coordenadores das Licenciaturas do Programa Pró-licenciatura;
- **Rede Arteduca** – espaço de debates dos ex-alunos do curso Arteduca (atualmente o grupo tem preferido reunir-se no Facebook);
- **Grupo de Pesquisa: Teatro em rede** - criado pela coordenação da Licenciatura em Teatro - Pró-licenciatura;
- **Grupo de Pesquisa: Paranoá/Itapoã** – espaço de debates de docentes da Gerência Regional de Ensino do Paranoá/Itapoã – da SEDF, na qual atuo como Coordenadora Intermediária de Direitos Humanos e Diversidade e como Supervisora da Escola Aberta;
- **Grupo Arteduca** –espaço para planejamento das ações da coordenação e do corpo de tutores do Grupo Arteduca.

4.3.4 Capacitações, Oficinas e Treinamentos – voltados para a formação de autores e tutores para atuação nas Licenciaturas em Artes Visuais e Teatro do Programa Pró-licenciatura.

4.3.5 Pró-licenciatura – Teatro - o envolvimento do Grupo Arteduca com a Licenciatura em Teatro teve início no próprio processo de elaboração do projeto do curso e continuou ao apoiar a oferta, disponibilizando espaço para o desenvolvimento das disciplinas e abrigando ambientes da Secretaria, de Convivência dos participantes, de Acompanhamento Modular e de cursos de extensão: Teatro de Rua no Brasil; Jogos Dramáticos para a Infância e Processo criativo e atuação em telepresença.

4.3.6 Pró-licenciatura – Artes Visuais - foram desenvolvidas no AVA do Grupo Arteduca as disciplinas dos quatro primeiros anos da Licenciatura em Artes Visuais do Programa Pró-licenciatura. No momento em que deixei a coordenação do curso, as disciplinas passaram a ser oferecidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UAB/UnB.

4.3.7 Departamento de Artes Visuais - foi disponibilizado espaço para oferta de algumas disciplinas desse departamento.

4.3.8 Departamento de Música – foi oferecida a disciplina Piano para crianças.

4.4 O curso Arteduca: arte, educação e tecnologias contemporâneas

Apresento, em seguida, a proposta da especialização Arteduca: arte, educação e tecnologias contemporâneas: sua arquitetura educacional, articulada ao programa do curso; a abordagem teórico-metodológica a ele aplicada; estratégias de desenvolvimento da proposta; recursos didáticos e formas de avaliação.

4.4.1 A arquitetura educacional do curso

A arquitetura educacional do curso prevê seu desenvolvimento em três etapas encadeadas. A primeira, intitulada **Estudos preliminares**, inclui um processo seletivo e deve preparar os estudantes para a realização de estudos via rede Internet; a segunda, é referente aos **Estudos específicos** das principais abordagens metodológicas de ensino da arte no Brasil, relacionando-as com o uso das tecnologias na EAD; a terceira visa fundamentar o trabalho de planejamento e aplicação de projetos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Nesta última etapa, sob orientação de professores, enquanto aplicam o projeto nas escolas, os estudantes realizam avaliações processuais e redigem suas monografias. Os projetos de ensino e aprendizagem são elaborados colaborativamente, por pequenas equipes de estudantes. Na monografia eles devem apresentar um relato da experiência e uma avaliação do processo e dos resultados alcançados.



Fig. 30: Página inicial do curso Arteduca – edição 2011

Como resultado de (re)avaliações realizadas ao final de cada edição do curso, ocorrem alterações no projeto da próxima oferta. Dessa forma, cada uma delas apresenta carga horária e estrutura curricular diferenciadas. A primeira edição do curso previa a oferta de um projeto de extensão a ser realizado em 380 horas de estudos, com duração de 10 meses, foi transformada em uma especialização, com carga horária de 660 horas, distribuídas em 14 meses. E as próximas edições poderão ter outro formato.

Segue, abaixo, a transcrição do programa referente à edição 2011/2012, seguida pela estrutura curricular da edição 2013/2014.

Programa do Arteduca 2011/2012

Etapa 1: Estudos preliminares e processo seletivo - 80h

Módulo 1: Fundamentos do Arteduca

Módulo 2: Fundamentos da aprendizagem em rede

Módulo 3: Abordagens teóricas aplicadas à educação a distância

Encerramento do processo seletivo

Etapa 2: Estudos específicos - 220h

Módulo 4: A arte-educação no Brasil e processo histórico

Módulo 5: Bauhaus

Módulo 5: Construção de uma identidade nacional

Módulo 6: Educação em arte no Brasil em uma perspectiva pós-moderna

Módulo 7: Arte e cultura popular

Módulo 8: Arte, comunicação e tecnologia

Módulo 9: Práticas pedagógicas na escola

Módulo 10: Tecnologias contemporâneas na escola

Módulo 11: Práticas pedagógicas na escola

Etapa 3: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - 280h

Módulo 12: Projeto de Aprendizagem na Escola

Módulo 13: Trabalho de Conclusão de Curso

Módulo 14: Seminário de Conclusão do Curso

Programa previsto para a edição 2013/2014

Etapa 1: Estudos preliminares e processo seletivo - 75h

Módulo 1: Fundamentos do Arteduca

Módulo 2: Fundamentos da aprendizagem a distância

Etapa 2: Estudos específicos - 360h

Módulo 3: Arte e educação no Brasil: processo histórico

Módulo 4: Referências externas: as vanguardas européias e a Bauhaus

Módulo 5: Construção de uma identidade nacional

Módulo 6: Educação em arte no Brasil em uma perspectiva pós-moderna

Módulo 7: Abordagens interpretativas para o ensino da arte

Módulo 8: Festival Arteduca: produção artística no ensino da arte a distância

Módulo 9: Arte contemporânea na escola

Módulo 10: Arte e cultura popular

Módulo 11: Arte, comunicação e tecnologia

Módulo 12: Tecnologias contemporâneas na escola

Módulo 13: Práticas pedagógicas na escola

Etapa 3: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - 225h

Módulo 14: Projeto de Aprendizagem na Escola

Módulo 15: Trabalho de Conclusão de Curso

Etapa presencial: Seminário de Conclusão de Curso

Módulo 16: Seminário de Conclusão do Curso

Os próximos tópicos abordam a metodologia aplicada ao curso e a estratégia de desenvolvimento dos módulos na edição 2011/2012. Os comentários e avaliações justificam as alterações previstas no projeto da edição 2013/2014, atualmente em andamento em nosso AVA. Como se poderá perceber pela leitura desses tópicos, tais alterações decorrem, também, de reflexões baseadas na presente pesquisa.

4.4.2 Abordagem teórico-metodológica

Os pressupostos da abordagem teórico-metodológica aplicada ao curso foram apresentados ao longo das seções anteriores, desta pesquisa, especialmente na segunda seção, dedicada à pesquisa sobre as abordagens relacionadas com o ensino da arte, com a educação *online* e com a pedagogia de projetos de aprendizagem.

Como já foi dito, ela foi delineada em estudos realizados no curso de mestrado, que resultou em um relato histórico fundamental para a construção de uma trilha epistemológica que serviu de base para proposição da arquitetura educacional da primeira edição do curso Arteduca.

Propus, então, que os professores/estudantes seguissem essa trilha, buscando relacioná-la com suas práticas pedagógicas, que seriam reconstruídas de forma a fundamentar a proposição de projetos interdisciplinares a serem aplicados em seus contextos de atuação docente.

Ao longo desses estudos as experiências prévias dos participantes seriam consideradas e articuladas com os estudos teóricos realizados e, de forma consciente, desencadeariam um processo de sistematização das propostas metodológicas desses professores/estudantes. Baseados em novas filosofias de educação, reconstruídas ao longo do curso, a arte seria valorizada no contexto escolar.

Sobre o assunto, é interessante dar voz aos próprios estudantes, que se manifestaram em comunicações ocorridas nos fóruns, como na mensagem transcrita abaixo:

Aprovei a metodologia porque me dava a sensação de que o meu aprendizado anterior era valorizado e que tudo o que já havia vivenciado na prática educativa e na minha vida pessoal me serviram como uma preparação para este curso e para um salto de qualidade nas minhas atividades presentes e futuras na arte-educação.

Recapitulando, destaco as principais bases conceituais da proposta metodológica aplicada ao curso, encontradas nas três ações previstas na Abordagem Triangular, aos quais havia sido agregado o método intitulado *Image Watching*, proposto por Robert Ott, para auxiliar na concretização dessas ações.

Para adequar a proposta metodológica às características do ciberespaço, buscamos fundamentação teórica na autopoiese, de Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), no princípios interdisciplinares, no conceito de matriz humanizante e, no construcionismo, adotado em cursos a distância oferecidos para formação de professores para o uso da informática na educação e em cujas bases encontramos pontos de convergência com a Abordagem Triangular, por terem sido influenciadas, em diversos aspectos, pelos teóricos: John Dewey e Paulo Freire.

A matriz humanizante é o princípio que faz brotar o ambiente harmonioso, propício à aprendizagem no ciberespaço, despertando a motivação para viabilizar interações pautadas em atitudes de colaboração, de tolerância e respeito pelo outro, considerando sempre suas características e limitações.

Segundo Mónica Luque¹⁹⁰, na educação a distância os estudantes têm a tendência a seguir modelos de comportamento baseados nas atitudes dos tutores, sendo recomendável, portanto, a adoção de posturas capazes de gerar um ambiente positivo para a aprendizagem. Ao mediar interações no AVA, abordamos o tema, propondo que todos os participantes do curso se preocupem em agir em conformidade com esses preceitos. Procuramos sempre lembrar que, apesar das interações serem viabilizadas por meio de uma máquina, do outro lado existe um ser humano, sujeito a acertos e erros como qualquer um de nós.

Buscamos basear nossa matriz humanizante no diálogo amoroso e contextualizado proposto por Paulo Freire. Suas palavras expressam muito bem a idéia que gostaríamos de transmitir aos participantes do curso, com o objetivo de gerar essa matriz. Não custa transcrever algumas delas, para deixar registrada essa marca:

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconheço outros eu? (FREIRE, 1987, p. 80)

¹⁹⁰. Em palestra proferida no encontro presencial realizado em Miami, EUA, para encerramento do curso *Calidad de la Educación Básica*, oferecido pelo Instituto de Estudos Avançados para as Américas, da Organização dos Estados Americanos (INEAM/OEA).

Esse discurso tem sido compreendido pelos estudantes, gerando bons resultados, como comprova o depoimento abaixo, postado em um dos fóruns:

O buscar, o agir, o refletir, construir e desconstruir, ressignificar, todas essas ações passaram a fazer parte de cada atitude, virou “mania”, por assim dizer, em qualquer situação que me encontrasse em dificuldade, além de aumentar minha tolerância com relação ao tempo de assimilação e aprendizagem do outro. Esse tipo de aprendizagem nos faz acreditar mais no nosso potencial e a correr atrás dos nossos objetivos, tanto como educador como na nossa vida pessoal.

Entre os pressupostos construcionistas aplicados ao curso devem ser destacados: o *continuum experencial deweyano*; o princípio da equilíbrio da aprendizagem, proposto por Piaget; o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definido por Vygotsky e a proposta de educação dialógica de Paulo Freire.

Igualmente relevantes são os conceitos de interação e colaboração, também presentes na teoria autopoietica e nas abordagens construcionistas. Sem eles, não há possibilidade de formação de turma, como as que encontramos nas salas de aula presenciais. Para que a turma exista, é necessário criar espaços para realização de debates e de trabalhos em equipe. As interações, viabilizadas por meio dos fóruns murais, são as formas mais utilizadas para gerar o ambiente da turma. É preciso que o estudante se perceba imerso nesse ambiente, para que se integre à turma. E esse espaço nada mais é do que o resultante do diálogo gerado no AVA, em cada um dos fóruns criados. É na interação, na palavra registrada pelos participantes, que surge a turma. Ao realizarem atividades colaborativas, os estudantes se aproximam, criam vínculos e tornam o ambiente propício à aprendizagem. Se não podemos arrastar as carteiras da sala de aula para realizarmos os trabalhos em grupo, é nos fóruns de debates das equipes, por meio do trabalho colaborativo, que provocaremos o “barulho” que faz surgir a turma. O diálogo deve ser permanentemente alimentado por meio do uso das ferramentas disponíveis no ambiente, especialmente por meio dos fóruns de discussão e, em algumas situações, dos chats. Dependendo da maneira como esses diálogos são alimentados, poderemos encontrar formas de expressar sentimentos, de maneira a superar limitações decorrentes do distanciamento físico. O depoimento abaixo, feito por uma estudante, demonstra a importância da matriz humanizante e dessas interações ocorridas nos AVA.

O virtual me permitiu varias emoções, como choro, indignação, afeto e vou mais além, até o calor humano se fez presente. Se eu chegasse mais perto da telinha, poderia sentir a respiração da Leci, da Sheila e do Reginaldo. Creio que um curso do porte deste não pode simplesmente ser definido como um curso a Distância, no conceito antigo da palavra. E é essa virtualidade humanizada ou humanizante que me permitiu sonhar, acreditar, mudar, chorar tantas vezes e me

posicionar como sujeito da minha própria trajetória. Já estou emocionada de novo. É, o curso tem disso, ele mexe com a gente. Volto depois. Beijos.¹⁹¹

Por fim, devemos destacar a necessidade da busca da aquisição da autonomia na aprendizagem por parte dos participantes, pois, embora não possamos prescindir da atuação dos tutores na mediação da aprendizagem dos estudantes, devemos buscar meios de conscientizá-los da importância de tornarem-se cada vez mais autônomos, para que sejam capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos no curso e em outros contextos ao longo de suas trajetórias.

Ao longo da oferta das seis primeiras edições do curso foi possível comprovar as teses que fundamentam o construcionismo, baseado no *continnum experencial* deweyano por meio das avaliações realizadas para fundamentar o planejamento da próxima edição. Ao percorrermos a mesma trilha epistemológica na companhia dos professores/estudantes, a cada edição do curso temos a oportunidade de depurar idéias e convicções e de reformular conceitos e procedimentos, admitindo correções detectadas a qualquer tempo. Dessa forma estaremos nos reconstruindo, a cada edição do curso.

4.4.3 As estratégias de desenvolvimento do curso

O curso é desenvolvido em três etapas encadeadas e articuladas: estudos preliminares, estudos específicos e trabalho de conclusão de curso. Nos estudos preliminares os estudantes adquirem conhecimentos sobre os fundamentos do curso e da aprendizagem a distancia, capacitando-se para prosseguirem nas etapas subsequentes, de forma autônoma e colaborativa. Caso demonstrem estar aptos para os estudos *online*, são matriculados e incluídos no ambiente dos estudos específicos, relacionados com a aprendizagem da arte.

Nas primeiras edições do curso, a etapa de estudos preliminares foi oferecida por meio de um curso de extensão intitulado Estratégias de aprendizagem a distância, no qual seriam selecionados os participantes da especialização. A partir da terceira edição optei por agregar esses módulos à especialização, deixando apenas para formalizando a matrícula dos estudantes após finalizarem os módulos iniciais com sucesso. Dessa forma evitaríamos os trâmites burocráticos que envolvem a aprovação e finalização do curso, que provoca atrasos na oferta da especialização, comprometendo o cronograma. Esse processo demanda muito tempo e esforço acarretando, por vezes, atrasos tão significativos para aprovação do projeto

¹⁹¹ Depoimento de aluna feito à Adriana Conde Rocha, e incluída em pesquisa de mestrado intitulada *A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de estudantes e tutores de curso online*, realizada na Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

da edição seguinte, que chegam a provocar desistências de mais de 50% dos pré-inscritos, que findam por buscar outros caminhos, enquanto aguardam o início do curso. Esperamos que esse problema seja resolvido com a simplificação do processo, ao final desta sétima edição.

Como foi dito, esses estudos preliminares têm como principal objetivo viabilizar aprendizagens sobre o uso do AVA, sobre as teorias que fundamentam a EAD e, principalmente, sobre a metodologia colaborativa e seus principais pressupostos: a interação e a colaboração no desenvolvimento de atividades nos Fóruns do AVA. A importância dessa etapa é atestada por Adriana Conde Rocha, que relaciona a ênfase dada a esta etapa inicial à construção da autonomia de aprendizagem dos estudantes, afirmando que a realização desses exercícios de navegação pelo AVA, garantiu o conhecimento básico necessário dos recursos e ferramentas,

permitindo que se apropriassem, conforme nos diz Kenski (2004), deste novo ‘espaço educacional’ e que fossem, aos poucos, se descondicionando de determinados aspectos inerentes à sala de aula presencial, tais como a presença física dos professores e horários pré-determinados e fixos para as aulas acontecerem. (ROCHA, 2008, p. 19)

Para apoiar as atividades de navegação no AVA é disponibilizado um Manual do Moodle, (Fig. 33 e 34) elaborado por Alexandre Camarcio Ataíde, que integrou a equipe responsável pelo desenvolvimento do nosso ambiente virtual e do portal do Grupo Arteduca.



Fig. 31: Capa do Manual do Moodle



Fig. 32: Primeira página do Manual do Moodle

Ao longo da oferta dos estudos preliminares os estudantes são avaliados, devendo demonstrar que estão aptos para o trabalho *online*, utilizando com sucesso os recursos do AVA, realizando estudos com autonomia de aprendizagem, interagindo e colaborando com os colegas para o sucesso das atividades propostas, seguindo orientações dos professores/tutores, sem que haja necessidade de muita insistência. O conteúdo das atividades é importante, mas, como um de nossos principais objetivos é contribuir para a melhoria da

qualidade da educação, não estamos selecionando os “melhores”. Esses requisitos mencionados acima são os mais importantes para nossa seleção.

Nessa etapa é muito importante que eles compreendam a importância da matriz humanizante nas interações em fóruns de debates. Atitudes excessivamente individualistas são desestimuladas com delicadeza e as atitudes de cooperação, compreensão e respeito pela opinião alheia são incentivadas com igual sutileza, para que sejam compreendidas sem a necessidade de um discurso explícito no momento em que ocorrem as situações. Esse discurso é reservado a um fórum, intitulado Fundamentos do Arteduca, no qual é realizado um debate sobre assuntos relevantes, relacionados com o curso.

Com base na análise dos fundamentos do curso, apresentados no texto que fundamenta o módulo 1, são discutidos nesse fórum temas variados relacionados com o desenvolvimento dos estudos. Na última edição, por exemplo, surgiram, no debate, os seguintes assuntos: a história do curso, o uso dos recursos do AVA, o trabalho de conclusão de curso, os critérios de avaliação no processo seletivo, as restrições de uso das abreviações presentes na linguagem coloquial em redes sociais (o “internetês”) nos fóruns de debates, sobre as possibilidades de comunicação síncrona e assíncrona viabilizadas pelos fóruns e pelo chat, recomendando-se que priorizem os fóruns, que permitem que os tutores acompanhem o processo, sobre a rotina semanal de estudos, sobre a atuação dos tutores.

Os estudos são baseados em uma rotina claramente apresentada para que seja bem compreendida por todos. As atividades no curso são semanais. As atividades são postadas em fóruns às quartas-feiras e devem ser finalizadas na terça-feira seguinte.

Caso os estudos demandem mais de uma semana, eles são feitos em etapas semanais, de forma a exigir a presença do aluno no AVA durante a semana. Assim evitamos que eles se ausentem por tempos prolongados e mantenham a atenção nos estudos em andamento.

As atividades são normalmente desenvolvidas por pequenas equipes, em fóruns de debates. Eles prevêem uma etapa inicial na qual são solicitadas contribuições individuais, seguida de etapas colaborativas, nas quais são processadas sínteses, que exigem a participação de todos os integrantes do grupo. Para que os tutores possam acompanhar o processo, os estudantes são orientados a permanecerem nos fóruns de debates e, caso se utilizem de outros recursos (chats, e-mail, redes sociais), deverão postar transcrições ou indicações dos locais nos quais os tutores poderão encontrar suas contribuições. Assim todo o processo é acompanhado pelos professores/tutores, que orientam e, em caso de necessidade, reorientam os trabalhos.

4.4.4 As avaliações

Tendo em vista a relevância das atividades colaborativas, critérios como: pontualidade, assiduidade, capacidade de atuar em atividades grupais, generosidade na colaboração, respeito aos colegas e às opiniões do outro são considerados muito importantes na avaliação dessa etapa e de todas as subsequentes.

Além da observação do processo de realização dos trabalhos, feita pelos tutores, atentos aos critérios acima definidos, é utilizado um instrumento de avaliação, um questionário com perguntas abertas e fechadas, disponibilizado por meio de um recurso do AVA, criado na ferramenta diário, que proporciona condições para que os alunos postem seus comentários avaliativos e recebam um feedback dos tutores, com registro de menções. Esses comentários e feedback são vistos apenas pelos tutores, pela coordenação e pelo próprio estudante, autor da avaliação.

Solicita-se, por meio desse instrumento que os estudantes avaliem o texto que fundamenta os estudos no módulo, as estratégias de desenvolvimento desses estudos, a atuação dos tutores e da coordenação do curso e que se auto avaliem, considerando os critérios acima mencionados.

Esse procedimento é adotado ao final de cada módulo do curso, com o objetivo de contribuir para que todos esses participantes reflitam sobre o processo de aprendizagem vivenciado ao longo do curso. Por meio de críticas, sugestões, dúvidas e outros comentários, todos (estudantes e professores) poderão aprimorar suas participações.

Segue a transcrição do texto com orientações para realização das avaliações:

Iniciaremos hoje um novo procedimento no Arteduca: **a avaliação do Módulo 1: Fundamentos do Arteduca**. Experimentaremos, então, uma nova ferramenta que costumamos adaptar para uso em nossas avaliações.

A partir de agora, ao finalizarmos cada módulo do curso, iremos abrir um espaço como este para que vocês façam sempre essa avaliação dos estudos finalizados, abrindo espaço para publicação dos feedback dos tutores. É importante esclarecer que os comentários avaliativos dos tutores só poderão ser enviados se vocês publicarem suas auto-avaliações, pois esta ferramenta do moodle só abre o campo de respostas, se vocês o liberarem publicando suas avaliações.

Você deverá publicar neste espaço um texto de avaliação/autoavaliação para que receba em resposta o comentário dos tutores, com o parecer sobre o desempenho no Módulo 1.

Você deverá avaliar os seguintes aspectos:

1. O **texto do módulo** e a **estratégia** para seu desenvolvimento.
2. O acompanhamento e apoio da **tutoria**.
3. O acompanhamento e apoio da **coordenação**.
4. Farão, também, uma **autoavaliação da participação de vocês**.

Para publicar sua avaliação clique em **Iniciar ou editar minha anotação no diário**, digite seu texto, clique em **Salvar Mudanças** e volte depois para ver o feedback dos tutores.

Seguem as telas dos links para realização dessa avaliação e para postagem do feedback pela tutoria.¹⁹²



Fig. 33: Tela da avaliação



Fig. 34: tela – avaliação - feedback

Ao analisar os procedimentos de avaliação realizados no curso, em sua dissertação de mestrado, Adriana Conde Rocha observa que a constante realização de avaliações e auto-avaliações por parte dos estudantes, acompanhadas dos respectivos *feedback* dos tutores, contribui para que eles “estivessem freqüentemente refletindo sobre a importância da participação, o desempenho e atuação não apenas deles próprios, mas, também, dos colegas e tutores com vistas ao desenvolvimento qualitativo do processo de aprendizagem”. Citando Bardot e Camatarri (2001) e Dewey (1979), conclui que a avaliação, neste caso, “não foi aplicada como instrumento de poder, pois não observamos intenção de julgar ou comparar os

¹⁹² Visando preservar a privacidade dos estudantes, optei por preencher o campo referente ao aluno com meu perfil, apenas para exemplificar.

estudantes, mas sim para possibilitar a redefinição de objetivos e caminhos que permitissem a esses atores melhorar/aperfeiçoar suas produções.” (ROCHA, 2008, p. 74).

Sobre as avaliações é importante mencionar que, ao final do curso, durante o encontro presencial (Fig. 37), é realizada uma avaliação mais detalhada de todo o processo. Tais avaliações são importantes para fundamentar a elaboração do projeto da edição seguinte.



Fig. 35: Avaliação final - presencial 2008.
Foto publicada pela aluna Cândida Damasceno em grupo Arteduca, criado no Facebook.

O instrumento proposto para a avaliação final é bem mais detalhado e a estratégia adotada para realizá-la envolve um debate prévio, realizado em pequenos grupos, baseado nas orientações contidas no documento que, em etapa posterior, é preenchido individualmente.

Para avaliação do curso organizamos a turma em pequenos grupos, para realização de debates fundamentados em um instrumento de avaliação preparado para esse momento, que deveria ser preenchido, após o debate, individualmente, pelos professores estudantes. Esse instrumento de avaliação contempla seguintes tópicos: os textos que fundamentam os estudos em cada um dos módulos, a atuação da coordenação, dos tutores, dos orientadores e dos professores autores (que participam dos fóruns de debates); o encontro presencial e uma autoavaliação.

Para avaliação dos textos, solicitamos que reflitam a respeito dos seguintes aspectos: sobre o conteúdo abordado, sobre seu conhecimento prévio sobre o assunto, sobre os conhecimentos adquiridos, sobre a importância para suas práticas pedagógicas, para suas respectivas áreas de conhecimento, para seus contextos de trabalhos e para o campo educacional

São apresentadas questões similares para avaliar a percepção dos estudantes em relação à atuação da equipe de professores, considerando aspectos relevantes para a proposta do curso.

Transcrevo, a seguir, algumas tabelas que apresentam questões referente à avaliação utilizada na edição 2011/2012 do curso:

Tabela 5 : Avaliação da atuação dos tutores/coordenação

1. Demonstrou conhecimento em relação aos assuntos tratados nos módulos despertando a confiança dos alunos?	
sim/não:	Comentários:
2. Demonstrou bom domínio da linguagem escrita, possibilitando compreensão adequada por parte dos alunos?	
sim/não:	Comentários:
3 Acompanhou as atividades acadêmicas de forma sistemática, buscando manter o interesse dos participantes, incentivando a busca da qualidade no desenvolvimento das atividades e promovendo a aprendizagem colaborativa e interativa?	
sim/não:	Comentários:
4. Demonstrou tolerância e capacidade de compreender as características pessoais dos participantes, considerando a matriz humanizante?	
sim/não:	Comentários:
5. Procurou facilitar o intercâmbio, a socialização de idéias e inquietações, acompanhando as atividades promovendo a compreensão e o enriquecimento pessoal e grupal, favorecendo o pluralismo de idéias?	
sim/não:	Comentários:
6. Ofereceu sugestões para a melhoria dos trabalhos e para a aquisição de novos conhecimentos, buscando compreender os saberes prévios dos participantes?	
sim/não:	Comentários:
10. Demonstrou domínio das ferramentas tecnológicas disponíveis no ambiente?	
sim/não:	Comentários:
12. Comentários adicionais:	

Tabela 6 : Autoavaliação dos estudantes

1. Você realizou as atividades individuais propostas pela tutoria observando os prazos estabelecidos?	
sim/não:	Comentários:
2. Você apresentou idéias para enriquecimento dos conhecimentos do grupo sobre o assunto estudado?	
sim/não:	Comentários:
3. Você demonstrou habilidade na dinâmica de interação com os demais participantes, atuando colaborativamente?	
sim/não:	Comentários:
4. Você demonstrou familiaridade com o uso dos recursos disponíveis no ambiente virtual?	
sim/não:	Comentários:
5. Você acha que demonstrou ter bom domínio da linguagem escrita, possibilitando uma compreensão adequada por parte dos interlocutores?	
sim/não:	Comentários:

6. Você aplicou os princípios da matriz humanizante em seus relacionamentos com o grupo?	
sim/não:	Comentários:
7. Você estabeleceu relações entre as propostas de trabalho do módulo e as experiências pedagógicas do seu contexto de trabalho?	
sim/não:	Comentários:
8. Você acredita que colaborou da forma adequada, para que o PEA fosse realizado satisfatoriamente?	
sim/não:	Comentários:
9. Você acredita que o PEA elaborado por sua equipe poderá contribuir, de fato, para a melhoria da qualidade da educação em sua escola, ou na escola em que está sendo aplicado?	
sim/não:	Comentários:
10. Você acredita que o PEA elaborado poderá contribuir para viabilizar práticas interdisciplinares, ou transdisciplinares na escola?	
sim/não:	Comentários:

Tabela 7: Avaliação do curso

1. Você conhece os objetivos do curso? Acredita que eles foram alcançados?	
sim/não:	Comentários:
2. Nossa metodologia é fundamentada na auto-aprendizagem, em trabalhos colaborativos e na articulação de estudos teóricos com a prática profissional dos próprios estudantes. Você considera que o curso seguiu essa metodologia?	
sim/não:	Comentários:
3. Você aprovou essa metodologia?	
sim/não:	Comentários/Exemplos:
4. Um dos pressupostos do curso está relacionado com a autonomia da aprendizagem online. Você considera que neste curso existem situações nas quais você realmente aprende com autonomia?	
sim/não:	Comentários:
5. Você considera que os estudos realizados no curso poderão contribuir para a prática da docência interdisciplinar ou transdisciplinar no contexto escolar?	
sim/não:	Comentários:
6. A abordagem colaborativa praticada ao longo do curso se refletiu na sua prática pedagógica?	
sim/não:	Comentários:
7. O curso atendeu às suas expectativas?	
sim/não:	Comentários:
8. Faça uma avaliação crítica do curso. Se quiser, faça sugestões.	

4.4.5A estrutura curricular do curso

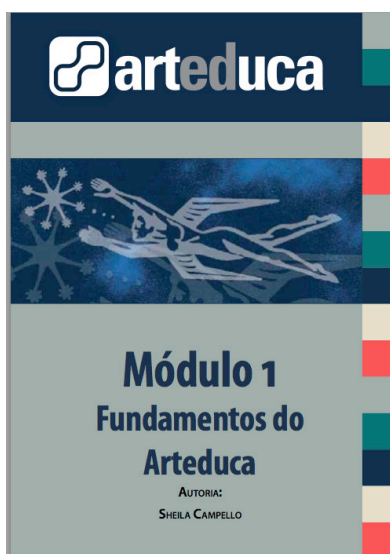
Me apoiei na análise das ações propostas para cada módulo oferecido na edição 2011/2012, para sistematizar a apresentação da estrutura curricular do curso. Abordei, ao mesmo tempo, os seguintes aspectos referentes a cada um dos módulos: (a) o texto que fundamenta os estudos; (b) a estratégia de desenvolvimento das atividades e (c) as alterações previstas para edição 2013/2014, baseadas em avaliações da oferta da edição passada e nos estudos realizados ao longo desta pesquisa.

4.4.5.1 Etapa 1: estudos preliminares e processo seletivo

É desenvolvida por meio dos módulos Fundamentos do Arteduca e Fundamentos da Aprendizagem a Distância.

Módulo 1 - Fundamentos do Arteduca

As atividades relativas a este módulo são bem simples e visam, além de apresentar os fundamentos do curso, promover a experimentação de recursos do AVA, tais como: o fórum, o perfil e a ferramenta diário/memorial, que utilizamos, também, para disponibilizar o instrumento de avaliação de cada módulo. São propostas três atividades: apresentação dos participantes em um fórum de debates, atualização do perfil e exposição das expectativas do participante, após realizar a leitura do texto que apresenta os fundamentos do curso.



Ementa - 2011/2012 - 20h

Fundamentos do curso: programa, objetivos, metodologia, estratégias de desenvolvimento e formas de avaliação. A navegação e o uso dos recursos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizado para oferta do curso, criado na plataforma Moodle.




Temas abordados: navegação, interatividade e recursos do ambiente.

Fig. 36: Capa do Módulo 1

Módulo 2 - Fundamentos da aprendizagem a distância

Na edição 2011/2012, o Módulo 2, Fundamentos da aprendizagem a distância, era composto por duas unidades de estudos. A primeira, intitulada Aprender a aprender na distância, é de autoria da professora Maria de Fátima Guerra de Sousa. A segunda, A mediação pedagógica e a metodologia colaborativa na aprendizagem em rede, de minha autoria.

Após a leitura do texto é proposta a realização de um debate em um fórum, com a participação da autora, no qual alguns detalhes são esclarecidos. Os temas abordados por ela visam preparar os estudantes para a realização de estudos a distância, afastando algumas ideias pré concebidas, como a de que participar de cursos a distância seriam meios fáceis de obter um certificado. Algumas mensagens postadas pelos estudantes, na edição 2013/2014, comprovam que esse objetivo foi alcançado e que a participação da professora Maria de Fátima Guerra de Sousa é muito bem acolhida.

	<p>Re: Debate com a professora Fátima Guerra por Shirley dos Santos Pereira - A - Wednesday, 12 June 2013, 21:32</p>
	<p>Professora Fátima Guerra, Primeiro gostaria de parabenizá-la pelo texto. Além de ser muito bem pensado e muito bem elaborado, fez-me refletir profundamente sobre a educação à distância e meu projeto de vida. Entendi que é muito importante escolher uma instituição de ensino bem conceituada e bons professores quando se quer aprender, mas aprendi principalmente que a qualidade não está no outro, está antes em nós mesmos. Que o sucesso depende de mim e do meu esforço. Depende do meu poder de compreensão e disponibilidade para fazer e fazer bem o que ora nos propusemos a fazer. Achei muito séria sua colocação a respeito do tempo. "Não se faz um curso de pós-graduação, sobretudo em Artes, com sobra de tempo." Partilho de sua ideia, Professora. Não se pode fazer nada bem feito com sobra ou migalha de tempo. Dedicção é tudo quando realmente se quer ser bom. Aliás, quando se quer fazer a diferença. Disciplina, treino, leitura, estudo, participação, colaboração. Eis a premissa da educação à distância! Obrigada, professora! Receba o meu abraço.</p>
	<p>Re: Debate com a professora Fátima Guerra por Daniel Gines Bortoletto - A - Thursday, 13 June 2013, 20:54</p>
	<p>Professora Fátima, que belo percurso nos propôs com o seu texto em...gostei muito da forma imagética e cheia de metáforas e sentidos com que foi preenchendo esse olhar sobre a EaD e suas conceituações. E o principal, as muitas perguntas provocadas pelo texto, uma premissa básica do educar-se, como você mesma diz durante o texto. As perguntas sempre nos colocam numa posição de co-responsabilidade, porque parte da resposta está na solução, e esta precisamos construir. Acho que esta experiência tem se revelado muito borbulhante, no sentido de me estimular a estar presente on line sempre, devido a riqueza de pensamento e a possibilidade de um exercícios de construção crítica da nossa própria formação. Nas palavras de Gonzales Reis citadas por você "<i>Recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto</i>" (2 0 0 6 : 3 0 - 3 3) Aí fico ainda mais feliz, porque percebo o quanto o subjetivo pode azeitar o trabalho. O estudo dos objetos e as práticas, no teatro, minha área na arte, o subjetivo sempre foi a base da provocação para toda adaptação, diálogo e criação artística, e sempre foi este subjetivo que aproximou-me tanto dos educandos e educandas. Por fim em suas palavras finais, a importância do caminhar com seus próprios pés, comprometendo-se com o que fizer sentido. Do desejo que tenho me sinto responsável para construir e dar forma a estas perguntas, dentro do meu tempo de vida, com curiosidade e disciplina, para responder e preencher de sentido esta formação em minha vida pra dentro de mim e pra fora, na profissão.</p>
	<p>Re: Debate com a professora Fátima Guerra por Kelly Eloá Lotz - A - Friday, 14 June 2013, 15:38</p>
	<p>Asseguro que a leitura do texto instrumentalizou o grupo para o trabalho colaborativo em rede e me provocou para uma questão bastante inquietante em relação a minha formação: Que saberes e fazeres precisam os professores? Creio que as respostas virão ao longo do percurso por meio das relações com os colegas de turma e com os conhecimentos que serão apresentados aqui. Me percebi, página a página, sendo tranquilizada pela escrita da professora, que se colocou em nosso lugar, e descreveu detalhadamente os procedimentos atitudinais em relação ao estudo on line, facilitando, como a professora Fátima Guerra diz, a criação de "trilhas para a aprendizagem". Grande abraço virtual (por enquanto, pois em 2014 será presencial). Kelly Lotz</p>

Seguem as imagens que apresentam as capas das duas unidades e a ementa do módulo.



Fig. 37: Capa – Unidade 1

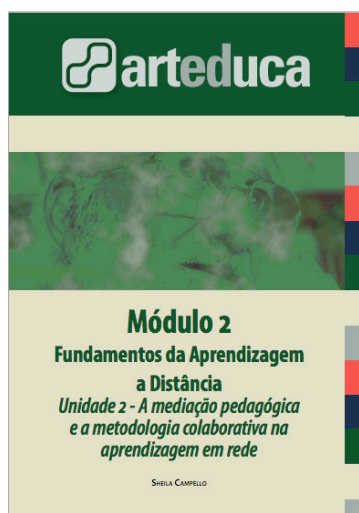


Fig. 38: Capa– Unidade 2

Ementa – Módulo 2 – 40h

Estudos das características pedagógicas e tecnológicas das formações *online*; análise das possibilidades e limitações dos ambientes virtuais de aprendizagem e da aprendizagem colaborativa em tais formações. Como aprender a aprender em Educação a Distância com autonomia.

Módulo 3 – Abordagens teóricas aplicadas a educação a distância

Os estudos relativos a este módulo são realizados com base em um texto elaborado por Adriana Conde Rocha e por mim e conforme a seguinte ementa:

Ementa – Módulo 2 – 20h

Estudos das características pedagógicas e tecnológicas das formações *online*; análise das possibilidades e limitações dos ambientes virtuais de aprendizagem e da aprendizagem colaborativa em tais formações. Como aprender a aprender em Educação a Distância com autonomia. As teorias sócio-interacionistas; as abordagens teóricas que fundamentam o construcionismo proposto por Seymour Papert; Paulo Freire; Vigotsky, Piaget e John Dewey; a teoria autopoietica proposta por Humberto Maturana e Francisco Varela.

Como comprova a ementa, neste módulo são realizados estudos a respeito das principais abordagens que fundamentam as metodologias aplicadas às formações oferecidas a distância. Estudamos as teorias sócio-interacionistas, as teses que fundamentam o construcionismo e a teoria autopoietica proposta por Maturana e Varela. Estes últimos estudos são realizados por meio da leitura de um lindo texto, intitulado Um ser vivo chamado Rosinha, no qual Rosamaria de Medeiros Arnt apresenta uma narrativa sobre seu próprio processo autopoietico.

Na edição atual do curso, ao finalizarmos esta unidade de estudos, que coincide com o término da etapa de estudos preliminares, solicitamos como atividade de “férias”, a ser feita

num pequeno intervalo entre uma etapa e outra, a elaboração de narrativas pessoais, por meio das quais cada estudante apresentaria seu processo autopoietico.

Como segunda atividade de “férias” eles deveriam organizar em um único arquivo (portfólio), todas as atividades por eles desenvolvidas ao longo do processo.



Fig. 39: Capa do texto Um ser vivo chamado Rosinha.

Ao propor tais atividades, objetivamos desencadear um processo reflexivo que se combinaria com a autoavaliação a ser realizada ao final do módulo, proporcionando a oportunidade para que cada um percebesse o significado dos estudos realizados. Levando em suas “mochilas” de argonautas essa bagagem, eles seguem para a etapa de estudos específicos.

Escarafunchar essa bagagem, especialmente no fórum em que todos aqueles seres vivos se expunham sem pudores é uma experiência que todo mediador de aprendizagens deve vivenciar. Conhecer as ontogenias de nossos aprendizes é uma necessidade para que

possamos aprender a lidar com as situações com as quais nos depararemos ao longo do curso. Seremos capazes de criar equipes mais harmônicas, de compreender melhor suas razões, suas fragilidades, seu potencial. Considero igualmente importante que cada participante conheça os outros seres vivos que habitam o AVA. Acredito que todos nós seremos mais capazes de fazer uso da matriz humanizante após esse "escarafunchamento" de "mochilas".

Por todos esses motivos, esta é uma atividade que deve ser vista com muita atenção. É impregnada da emoção da leitura do depoimentos da turma 2013/2014 que escrevo estas linhas. Os depoimentos abaixo me fazem acreditar que estou correta, nessa suposição.



Re: Flavia Angelica Mendes Ribeiro
por [Ivete Manguiera de Souza Oliveira - B](#) - Thursday, 8 August 2013, 22:45

Meu Deus, Flávia que odisseia sua vida! Fiquei tonta com tanta coisa linda que você fez acontecer. Imagina quantas revoluções você provocou por onde passou...
Lindeza de pessoa você! Faça de minha casa sua casa, aqui fazemos da arte fonte da vida!

Assim eu vejo a vida
A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.
Cora Coralina

um super abraço,
Ivete



Re: Um ser vivo chamado...
por [Flavia Angelica Mendes Ribeiro - A](#) - Wednesday, 7 August 2013, 22:48

Oi Daniel , esta atividade é realmente muito interessante. Já admirava seu esforço como estudante agora ainda mais como pessoa. Obrigada por partilhar conosco suas vivências... abraços, Flavia

Nesta etapa foram realizados pequenos ajustes para a proposta curricular da edição 2013/2014. Não houve alteração de conteúdo, apenas optamos por transformar o Módulo 3 - Abordagens teóricas aplicadas a educação a distancia em mais uma unidade do Módulo 2 – Fundamentos da aprendizagem a distância, por considerarmos que tais teorias integram esses fundamentos. A figura 37 apresenta a capa do texto que fundamenta essa unidade de estudos.



Fig. 40: Capa da Unidade 3 - Módulo 2 Edição 2013/2014

4.4.5.2 Etapa 2: estudos específicos

Na etapa de estudos específicos são realizados os estudos relativos às metodologias aplicadas à arte-educação, buscando suas origens e relacionando-as ao uso das tecnologias contemporâneas no contexto educacional e considerando o processo histórico.

Buscamos realizar os estudos seguindo uma linha do tempo, sem entretanto seguir uma linha cronológica rígida, o que seria inviável uma vez que as abordagens metodológicas seguem trilhas que se imbricam e se entrecruzam.

Com carga horária total de 360 horas o programa da etapa de estudos específicos da edição atual já apresenta algumas alterações em relação à estrutura curricular das edições anteriores, incorporando novos temas, como resultado de estudos realizados ao longo desta pesquisa, incluídos nos módulos 4 e 7 e 8.

Módulo 4 – A arte-educação no Brasil e processo histórico – 15h

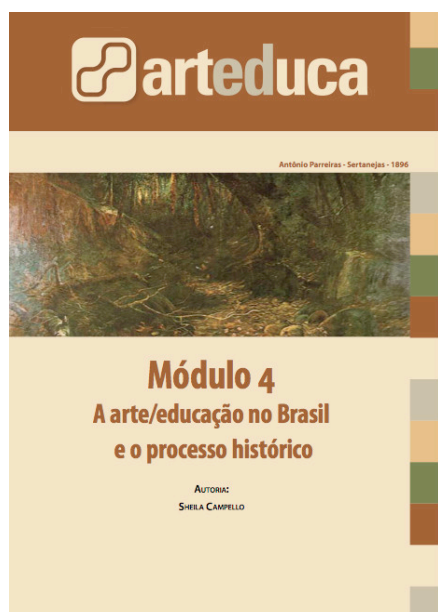


Fig. 41: Capa do Módulo 4

O módulo 4 apresenta a seguinte ementa¹⁹³:

Ementa - Módulo 3 – 10h

Estudos teóricos referentes à educação em arte na primeira metade do século XX; a educação em arte no Brasil, educação geral e o processo histórico; a influência de John Dewey na Educação em Arte no Brasil; a Educação Tradicional versus Educação Nova; a “livre expressão” e a Educação Através da Arte e, a influência de Piaget e Vigotsky na educação brasileira.

Este módulo objetiva desencadear reflexões a respeito da relevância do conhecimento a respeito das abordagens metodológicas na construção da nossa prática docente. Por acreditar que não há como compreender bem as abordagens atualmente aplicadas à educação sem conhecer suas origens e seus objetivos, proponho um estudo baseado no processo histórico, buscando compreendê-las no contexto em que foram formuladas. Vários teóricos têm destacado a importância da contextualização histórica para a fundamentação filosófica das práticas pedagógicas atualmente aplicadas à educação escolar. A proposta do curso é justamente a de seguir essa trilha, realizando tais estudos na companhia dos estudantes matriculados.

A tarefa de propor um estudo baseado no processo histórico não é fácil devido à dificuldade de sistematizar acontecimentos que seguem trilhas que, ora se imbricam, ora se contrapõem; caminham paralelas, ou mesmo retomam trechos já percorridos.

Na sistematização elaborada para fundamentar os estudos no módulo não há uma preocupação em traçar um percurso cronológico rígido, em relação ao ensino da Arte no Brasil. Essa ressalva é feita no próprio texto, no qual afirmo que, ao apresentar as teorias pedagógicas que considere mais relevantes para nossos estudos, relacionei-as sem perder de vista a característica não linear do percurso e evitando abordar a contextualização histórica com mais profundidade.

¹⁹³ É importante esclarecer que a numeração que consta nas imagens das capas refere-se à edição 2012 do curso. Em 2013, devido à inclusão de outros módulos, elas serão renumeradas.

A contextualização foi procedida a partir de “atalhos” proporcionados por uma bibliografia básica selecionada devido à importância do trabalho de pesquisa e/ou à qualidade da síntese procedida. No texto que fundamenta os estudos deste módulo, refiro-me a essa bibliografia como "atalhos", por indicarem claramente as abordagens metodológicas praticadas no Brasil, relacionando-as com recortes de tempo que facilitaríamos o trabalho de sistematização dos nossos estudos, por definirem etapas que comporiam nosso programa.

Para fundamentar essa sistematização não selecionei obras atuais. Busquei obras acessíveis aos professores e nas quais percebe-se, no trabalho das autoras, um aguçado senso crítico ao extrair da análise do processo histórico os elementos que considere relevantes para a compreensão do nosso processo, caracterizado por longos períodos de dependência em relação a abordagens provenientes de outros países. As influências externas e a “invasão cultural” constituem um ponto que deve ser considerado em um estudo dos primórdios da história da educação no Brasil. Por esse motivo, ao proceder-se a um estudo sobre essa história precisamos estar atentos a essas influências e aos movimentos sociais e culturais ocorridos em outros países a fim de buscar, quando necessário, as origens de determinadas abordagens metodológicas, aqui aplicadas. A compreensão desse processo é essencial para o desenvolvimento do senso crítico necessário à construção de uma prática pedagógica fundamentada em nossa própria identidade cultural.

O primeiro “atalho” foi buscado em obras de Ana Mae Barbosa (1978; 1982; 1986) nas quais ela aborda o processo histórico, buscando, entre outros objetivos, esclarecer as origens dos métodos aplicados ao ensino da Arte e detectar as influências de determinadas correntes filosóficas, artísticas ou educacionais sobre a prática da Arte na escola.

O segundo “atalho” provém dos textos de Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari (1992; 1993), *Arte na Educação Escolar e Metodologia do Ensino de Arte*, que apresentam reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem da Arte, de sua inserção histórica no currículo escolar, e propõem, ainda, um projeto de atuação para o professor de Arte.

Nesses textos as autoras abordam a história do ensino da Arte no Brasil da forma que considero correta: vinculado ao da educação geral e de maneira a identificar, nas práticas educativas, as principais tendências pedagógicas aplicadas ao ensino e aprendizagem da Arte no Brasil, relacionando-as e analisando seus pressupostos ideológicos e filosóficos. Interessou-me, especialmente, a síntese apresentada no segundo capítulo de *Metodologia do Ensino de Arte*, onde podem ser claramente percebidas as interferências da realidade social e cultural nas mudanças ocorridas na prática educacional. (CAMPELLO, 2001)

Para realizar a atividade proposta cada estudante deverá definir quais são as abordagens teórico-metodológicas aplicadas ao ensino em suas respectivas áreas de conhecimento, sempre considerando o Brasil como referência e observando o recorte de tempo indicado (até a primeira metade do século 20) e apontando as fontes que poderiam representar "atalhos" em suas áreas. Acredito que ao fazê-lo, os participantes perceberão similaridades na origem das abordagens em diferentes áreas de conhecimento e, além disso, compreenderão melhor a trilha que seguiremos ao longo do curso, relacionada ao ensino da arte.

Houve alteração no título e na numeração deste módulo para inclusão no projeto da edição 2013/2014. Ele passou a ser intitulado Módulo 3: Arte e educação no Brasil: processo histórico.

Módulo 5 - Bauhaus

Para dar continuidade aos estudos seguindo nossa trilha, buscamos algumas referências externas importantes que influenciaram as metodologias aplicadas à arte-educação no Brasil. Com esse objetivo foram propostos sobre a escola de educação em arte e arquitetura alemã, a Bauhaus.

Segue a ementa e a imagem da capa do módulo:

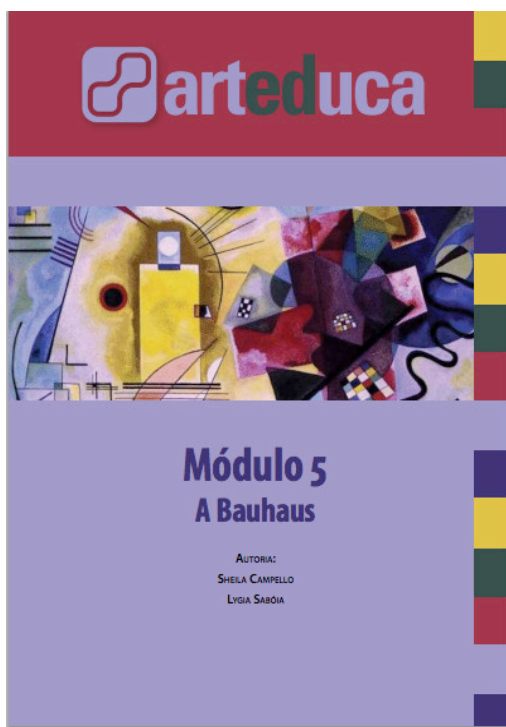


Fig. 42: Capa – Módulo 5

Ementa - Módulo 5 - 30h

Breve histórico sobre esta instituição de ensino alemã e sobre sua influência no ensino das escolas de arte, design e arquitetura no século 20. São abordados seus propósitos pedagógicos, os Cursos Preliminares (vorkurs) e algumas oficinas e o curso de Arquitetura.

O texto que fundamenta os estudos sobre a Bauhaus foi elaborado por Lygia Sabóia¹⁹⁴. As atividades propostas envolvem pesquisas sobre os professores/artistas da Bauhaus e sobre a metodologia aplicada aos seus cursos e oficinas (vorkurs). Nos debates realizados abordamos as influências da Bauhaus no ensino da arte e na criação dos cursos de Desenho Industrial no Brasil.

Na edição atual optamos por incluir neste módulo estudos a respeito da influência das vanguardas européia no ensino da arte no Brasil, renumerando-o e alterando seu título para Módulo 4 - Referências externas: as vanguardas européias e a Bauhaus. Segue a nova ementa, após alteração:

Ementa - Módulo 4 – 30h

São abordadas as influências das vanguardas européias e da Bauhaus na educação em arte e na arquitetura no Brasil. Breve histórico sobre esta instituição de ensino alemã e sobre sua influência no ensino das escolas de arte, design e arquitetura no século 20. São abordados seus propósitos pedagógicos, os Cursos Preliminares (vorkurs) e algumas oficinas e o curso de Arquitetura.

Para fundamentar os estudos relativos às vanguardas européias adaptaremos um texto elaborado por Antônio Biancho Filho¹⁹⁵, que integra a Série GTArtes da Licenciatura em Artes Visuais do programa Pró-licenciatura.

Módulo 6: Construção de uma identidade nacional

Na edição 2011/2012 os estudos sobre as influências das vanguardas européias foram realizados neste módulo. Considerei mais apropriado inseri-lo em um módulo relativo às influências externas.

Neste módulo 6, seguindo nossas trilhas de estudos sobre as metodologias aplicadas ao ensino da arte, foram realizados estudos a respeito do contexto artístico brasileiro a partir do século 20, iniciando pelo período que antecede a Semana de 22. Este é um módulo bastante denso. No texto que fundamenta os estudos do módulo, de minha autoria, são abordados diversos temas que influenciaram o processo de construção de uma identidade nacional no campo da educação em arte - arte, arquitetura e educação no Estado Novo; as

¹⁹⁴ Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica pela UnB e em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Arte pela UnB e Doutora em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas. Colaborou para a elaboração do projeto da Licenciatura em Artes Visuais. Pró-licenciatura. Atuou nas três primeiras edições do curso Arteduca, até seu falecimento, em 2008.

¹⁹⁵ Mestre em Arte, pelo IdA/UnB. Graduado em Educação Artística e Bacharel em Desenho e Plástica pelo IdA/UnB. Desde 2004 é tutor/professor orientador/ mediador do Grupo Arteduca. É professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEE/DF.

pedagogias progressistas e a afirmação de um novo modelo nacional de educação; influências das ideologias construtivas na produção artística brasileira; a pedagogia tecnicista e a retomada da trilha liberal na educação.

Para fundamentar as atividades, contamos com os seguintes textos complementares: Modernidades, de autoria de Eliza de Souza Martinez; Do desenho, que apresenta o programa de reformulação do ensino do desenho no curso secundário, elaborada por Lucio Costa por solicitação do ministro Gustavo Capanema; Manifestos, que apresenta a transcrição dos manifestos Futurista, de Marinetti, Antropofágico e Pau-Brasil, de Oswald de Andrade; Memórias e algumas luzes sobre a Licenciatura em Educação Artística na Universidade de Brasília, de Teresinha Rosa Cruz e Escolinhas de Arte do Brasil.

É evidente que todos esses temas, resultantes da efervescência desse período, são abordados de forma introdutória. Esperamos, com essa iniciativa, despertar o interesse dos estudantes pelo aprofundamento de pesquisas posteriores, ao elaborarem o projeto que integra o trabalho de conclusão de curso, ou em outras etapas de suas formações continuadas.

Com a transferência dos estudos sobre a influência das vanguardas européias para o módulo anterior, houve alteração na ementa deste módulo, que passou a ter a seguinte redação na edição 2013/2014 do curso:

Ementa: Módulo 6 - 30h

Breve panorama do contexto cultural brasileiro que envolve o período que antecede a Semana de 22 até o surgimento dos grupos concreto e neoconcreto e seus reflexos no ensino da arte. São destacados alguns tópicos considerados relevantes, tais como: o Modernismo e a Semana de 22; Brasília e a proposta pedagógica da nova capital; o projeto de Lúcio Costa para o ensino do desenho; a abordagem teórica proposta por Paulo Freire para um novo modelo nacional de educação e o projeto construtivo brasileiro, representado pelos movimentos concretistas e neoconcretistas.

Segue a ementa e as capas do módulo e de alguns dos textos complementares:



Fig. 43: Capa – Módulo 6

Ementa: Módulo 6 - 30h

Influências das vanguardas européias do século XX; o modernismo na Arte e na educação em Arte; a Semana de 22; Brasília e o projeto de ensino da arte para a Nova Capital; proposta de Lucio Costa para o ensino do desenho, Escolinha de Arte do Brasil; Paulo Freire e um novo modelo nacional de educação; concretos e neoconcretos.

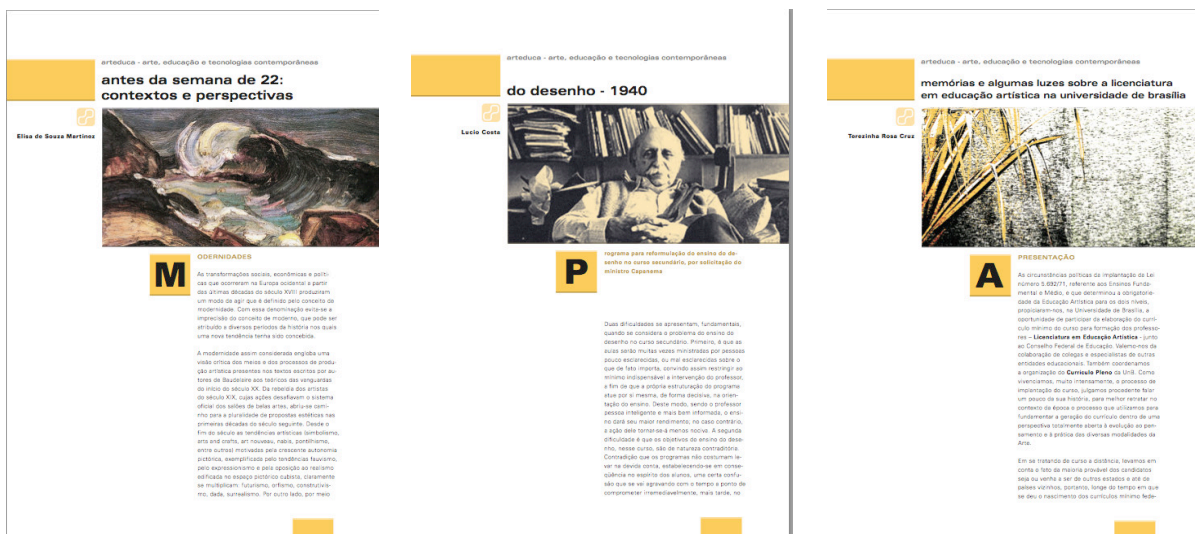


Fig. 44 a 46: Capas dos textos de apoio (Modernidades; Do Desenho e Memórias e algumas luzes sobre a Educação Artística na UnB)

Módulo 7 - A educação em arte no Brasil em uma perspectiva pós-moderna

No Módulo 6 é retomada a trilha apontada por Ferraz e Fusari ao procederem à análise das “mais relevantes interferências sociais e culturais”, destacadas nas duas últimas décadas do século XX”, correspondente ao prenúncio do que as autoras classificam como “momentos férteis em experiências criativas na área educacional brasileira”. (FERRAZ; FUSARI, 1993). Esse período nos conduz ao século 21, contemplando muitas alterações no ensino da arte.

Dentre as interferências sociais mais relevantes para o ensino da arte, nesse período, alguns devem ser registrados: a batalha empreendida pelos arte-educadores, organizados em associações e movimentos, pela inclusão da obrigatoriedade da arte no currículo escolar, a reforma curricular aprovada, que tem sido implementada e submetida a diversas interpretações e, de enorme relevância para o campo da arte/educação, a superação das metodologias de ensino apoiadas na livre expressão, citando, de forma especial, a Abordagem Triangular, objeto de estudos detalhados.

Os estudos foram desenvolvidos em três unidades, apoiadas na leitura em textos de minha autoria, intitulados: A educação em arte em uma perspectiva pós-moderna; A reforma curricular implantada pela LDB e, A Abordagem Triangular.

A primeira unidade fundamenta-se em um texto que apresenta uma breve exposição das considerações de alguns teóricos acerca dos reflexos do pós-modernismo nos currículos escolares. A segunda discorre sobre a reforma curricular proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e propõe algumas reflexões acerca da construção de uma

síntese dialética fundamentada na análise dos pressupostos teóricos de abordagens sócio-interacionistas e de outras teorias que tratam da aprendizagem. A última unidade apresenta os pressupostos teóricos da Proposta Triangular, propondo atividades práticas sobre o assunto.

As figuras 48, 49 e 50 reproduzem as capas das referidas unidades.



Fig. 47 a 49: Capas das Unidades 1, 2 e 3 – Unidade 1 – Módulo 2

Foi inicialmente proposta uma atividade baseada na leitura do texto de apoio e na análise da afirmativa: "O desafio maior que nós, educadores, enfrentamos consiste em tentar viabilizar a aplicação de um currículo elaborado conforme parâmetros pós-modernos, em uma realidade escolar que continua atrelada a padrões modernos." Solicitamos que eles façam uma observação na escola em que atuam, tentando identificar características modernistas e pós-modernistas.

Tal atividade desencadeou um interessante debate no qual foram mencionadas, entre outras situações¹⁹⁶ os recortes de relatos, transcritos abaixo:

O tempo todo faço meu plano de curso pensando que logo teremos uma sala de informática onde os alunos possam trabalhar com a arte e tecnologia. Agora mesmo no atual momento, chegaram os computadores, mas estão todos lá embalados, trancados em uma sala aguardando a instalação por um técnico do MEC [...] A disciplina ainda é vista como área de lazer. [...] Sempre é lembrado (professor de arte) em datas comemorativas (é o decorador do evento), mas eu já digo logo, não sou decoradora [...]

A ideia de pós-modernidade está a todo o momento cercando o ambiente escolar no qual trabalho, entretanto percebo que os conteúdos e objetivos estão a cada dia mais perdidos, isto faz com que não tenhamos estacionado nos padrões modernos, onde se priorizam os conteúdos e o alcance dos objetivos pré-definidos, por outro lado, também não seguimos os padrões pós-modernos uma vez que falta o foco nas artes

¹⁹⁶ Recortes extraídos de <http://www.arteduca.unb.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=9394> - Acesso em 28/7/2013.

visuais em si e em sua história, nos conteúdos que realmente são importantes, cedendo o lugar apenas ao fazer artístico, não que não seja importante, mas esquecem de que as artes visuais vão além de apenas produções artísticas valorizadas pela família e pela sociedade, em atividades que não tem outro objetivo além de utilizar a qualquer custo os materiais que foram solicitados aos alunos e custeados pelos responsáveis.

A mesma estudante, referindo-se à própria atuação, conclui:

Posso dizer que apesar das barreiras existentes e relatadas no parágrafo acima, que mais parece um grande desabafo, realizo meu trabalho na medida do possível guiado por ideais construtivistas com um olhar diferenciado sobre as potencialidades dos alunos e alicerçado nos PCN's.

Outro depoimento aponta problemas na implantação do planejamento:

O material implantado pela secretaria do governo do estado de SP colaboraria para um desenvolvimento de ensino pós-moderno, mas a metodologia aplicada ainda esta pressa, engessada nos métodos modernos. Ficamos muitas vezes durante uma semana montando o planejamento anual, enchendo de projetos, diversificando as aulas e criando novos meios de facilitar a aprendizagem, porém alguns colegas pouco flexíveis acreditam que tudo isso não passa de uma grande bobagem, não ajudam, não facilitam e ainda não permitem que outros “invadam” suas áreas. A direção muitas vezes faz vista grossa, a coordenação apenas cobra e nada sai do papel.

São apresentadas reflexões significativas, tais como:

[...] é de suma importância a participação do professor no desenvolvimento do currículo, pois, cabe a ele, o papel fundamental de traduzir o currículo oficial para a prática, recriando e, ou sabotando as mudanças e perspectivas propostas, para que a utopia continua e que suas realizações possam atingir um ideal de qualidade e estar presente em todas as esferas da instituição escolar, da sala de aula aos gabinetes do diretor e coordenadores.

[...] é perceptível na educação a comodidade dos padrões modernos, currículos engessados, que por vez, não permite a flexibilidade necessária para o desempenho na atuação dos professores arte-educadores em trabalhar a interdisciplinaridade na sala de aula.

Percebe-se no discurso de professores que atuam nas Escolas Parque de Brasília, que existe uma preocupação com a elaboração de um planejamento comum.

Em nossa escola utilizamos como base para o nosso planejamento de aulas os Parâmetros Curriculares Nacionais, como base, e a partir deles colocamos em práticas as especificidades de cada disciplina: Artes Visuais (minha disciplina), Artes Cênicas, Música e Educação Física. Até o ano passado estas disciplinas, apesar de terem muitos professores, eram dadas, na maioria das vezes, de forma fragmentada, cartesianamente, modernamente, cada professor dentro de seus conteúdos, não havendo uma interdisciplinaridade, muito menos uma transdisciplinaridade. Este ano estamos tentando construir um Projeto Político Pedagógico de forma coletiva, escolhemos como tema gerador, no final do ano passado, Direitos Humanos, um tema bem abrangente e dentro da LDB. Com base neste tema escolhemos sub-temas para trabalhar nos bimestres: Eu Comigo (primeiro bimestre), Eu e o Outro (segundo bimestre) e Eu e o Mundo (terceiro e quarto bimestre). Espero que possamos alcançar nossos objetivos, deixando de lado o individualismo fragmentado de Descartes (moderno), alcançando os sete saberes holísticos de Morin (pós-moderno).

Elaboramos em conjunto um tema transversal a ser trabalhado durante o ano. Não há obrigatoriedade em se trabalhar o tema escolhido em todos os cursos. No início do ano letivo, é solicitado um planejamento anual e no decorrer do tempo, os bimestrais, especificando o conteúdo de cada aula. A interação entre as diversas áreas ocorre de acordo com o interesse dos professores em desenvolver um trabalho conjunto. O planejamento anual é fechado, assim como os bimestrais, mas nada impede que seja

alterado no decorrer do processo. Dessa forma, o resultado ideal seria inserido num contexto Moderno, mas geralmente ocorre um desenvolvimento do processo dentro de um parâmetro “Pós-Moderno não premeditado”.

Acredito que com um pouco mais de esforço consciente por parte do corpo docente dessas escolas seria viável o desenvolvimento de propostas transdisciplinares, como as que pretendemos desenvolver com os projetos gestados no Arteduca.

Na Unidade 2 foram propostas atividades relacionadas com a reforma curricular implantada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apoiada no estudo de um texto elaborado por mim. Foram objetos de debate os seguintes tópicos: o processo de elaboração da Lei 9.394/96, a tramitação e aprovação do projeto; a análise de alguns teóricos sobre a lei (ranços e avanços destacados); diferenças e semelhanças entre o projeto inicial (relatado por Jorge Haje) e o projeto aprovado; o papel de Darcy Ribeiro nesse processo; o discurso do MEC sobre a lei e a estrutura do currículo prevista na LDB, abordando especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais e a educação em arte no ensino médio (PCNEM)¹⁹⁷.

Na atividade proposta, destacamos o caráter flexibilizador da Lei, solicitando que cada estudante reflita sobre os assuntos estudados e, diante da realidade presente em sua escola, participem de um debate em pequenos grupos para responder à seguinte questão:

como vocês poderiam tentar contribuir para que os pressupostos da LDB representassem um diferencial positivo para suas escolas (ou para o contexto de ensino em que estudaram pela última vez, ou para o local de trabalho de integrantes que não atuam no contexto escolar)? Em outras palavras: se vocês enfrentam dificuldades nas escolas, o que vocês podem fazer para realizar um bom trabalho?

Ao propor essa reflexão esperamos que cada participante perceba a relevância de sua participação nesse processo.

As atividades desenvolvidas na terceira unidade de estudos têm duplo objetivo: realizar estudos a respeito da Abordagem Triangular e propor exercícios a respeito de um dos conteúdos abordados no curso referentes ao modernismo brasileiro e aos acontecimentos relacionados com a Semana de 22.

Tais estudos são realizados por meio de atividades práticas baseadas nas ações previstas na Abordagem Triangular. São propostos exercícios de contextualização, leitura e criação artística (fazer), com base na análise de obras do modernismo brasileiro. Desses estudos resultam produções artísticas que são incluídas em Mostras disponibilizadas na

¹⁹⁷ Optamos por mencionar de forma específica os PCNEM porque seriam objeto de análise mais detalhada em módulo posterior, intitulado Práticas pedagógicas na escola.

Galeria Virtual do Portal do Grupo Arteduca, que podem ser vistas em <http://www.arteduca.unb.br/galeria>.

O enunciado das duas primeiras etapas da atividade propõe a realização de trabalho colaborativo, em grupos de até seis estudantes, alocados em fóruns de debates próprios, criados no AVA, para o procedimento das ações de leitura, contextualização, por meio das quais seriam definidas características específicas do período em análise, que deveriam ser consideradas para a realização da terceira etapa, de produção de exercícios artísticos, realizada no módulo seguinte, relativo ao Festival Arteduca.

Esta última etapa da atividade, baseada no fazer artístico, deveria resultar em pelo menos uma produção individual, que seriam utilizados na produção da etapa coletiva, na qual o grupo trabalharia de forma colaborativa, produzindo o trabalho final da equipe, uma obra coletiva. Segue a transcrição do enunciado da atividade, para melhor compreensão da abordagem teórico-metodológica aplicada ao curso:

Iniciaremos agora um trabalho especial, que prevê uma **atividade prática – o Festival Arteduca** – por meio do qual será organizada uma **Mostra** na Galeria Virtual do Grupo Arteduca.

Vocês deverão escolher uma obra para fundamentar a atividade colaborativa, na qual, em etapas, realizarão as três ações previstas na **Abordagem Triangular** - contextualização, leitura e produção artística.

Seguem as orientações para elaboração da atividade:

Etapa 1 - contextualização

- Cada um de vocês deverá escolher uma obra para ser analisada.
- Publique sua opção no fórum da equipe.
- Avalie as opções de seus colegas e vote em uma delas para fundamentar o trabalho do grupo. Após escolherem a obra, realizem uma pesquisa considerando o contexto sócio-histórico no qual ela foi produzida. **Cada integrante deverá publicar sua pesquisa.** Busquem informações sobre o autor, sobre a sociedade da época em que ele viveu e produziu a obra. Com base nas contribuições individuais, redijam, colaborativamente, um texto apresentando suas pesquisas.

Etapa 2 - leitura

- Observem a obra atentamente e descrevam-na. Listem suas principais características. Participem do debate com os professores moderadores, para buscar subsídios para realizar a leitura, discutindo métodos e possibilidades.
- Busquem outras obras produzidas no mesmo contexto sócio-histórico e procurem listar pelo menos cinco características marcantes do período. Compare diversas obras com a que foi escolhida pelo grupo e confira se tais características estão presentes nas mesmas.
- Após realizarem essas duas etapas da atividade vocês terão completado a contextualização e a leitura da obra de arte. Observem que a contextualização fornece subsídios que integram parte da leitura da obra. As características listadas nesta atividade deverão ser utilizadas como critérios para fundamentar a produção artística, que será realizada na próxima etapa de trabalhos.

Por meio da contextualização o estudante estabelece relações da obra com as idéias de seu autor e com contexto sócio-histórico-cultural em que foi produzida. Tais relações proporcionam meios para que possam ser encadeadas as demais ações, permitindo que sejam

dados os primeiros passos para a realização de leituras e proporcionando condições de interpretações que irão ampliando o repertório do estudante em relação à obra e, também, ao próprio contexto analisado.

Fundamentando esse processo no *continuum experiencial* deweyano, consideramos que tais ações se encadeiam e podem ser retomadas a qualquer momento, para que se complete a aprendizagem. Assim, iniciamos propondo uma atividade baseada na ação de contextualização, em seguida é proposta a realização da leitura da obra, com base no *Image Watching* e, posteriormente, iniciamos o trabalho de atelier virtual, para a produção artística. Os tutores acompanham atentamente esse processo, desenvolvido em fóruns de debates. Se perceberem a necessidade de retomar debates baseados nas ações anteriores, novos exercícios são propostos, para concretizar aprendizagens. Esse procedimento é coerente, também, com a afirmativa de Ana Mae Barbosa, que defende a realização das ações em zig-zag¹⁹⁸, sem uma definição prévia de qual seria a primeira e qual seria a última a ser realizada.

As três ações propostas pela Abordagem Triangular podem se tornar importantes meios para fornecer subsídios para desencadear esse processo desejado. O professor/estudante deve perceber que o caráter filosófico da estética, que analisa de forma abrangente as experiências, se completa ao consolidar teorias filosóficas que as abarquem.

Com esse objetivo, apresentamos possibilidades de realização de leituras, de forma a apoiar a experiência dos participantes. As diversas formas de abordagens interpretativas, isto é, as diferentes leituras possíveis, devem ser bem compreendidas pelo tutor, para que ele possa proporcionar aos estudantes distintas opções de vivenciar as experiências estéticas. É importante observar, ao longo do processo, como a visão dos participantes, acerca das diferentes formas de interpretação, vai sendo alterada aos poucos. O processo de leitura é, portanto, enriquecedor para todos os participantes da experiência estética, por proporcionar condições para que compreendam **como** realizar leituras e contextualizações. Essa leitura, portanto, também se faz poética e epistêmica.

Ao estudar o conteúdo referente à Abordagem Triangular os estudantes percebem a importância das três ações. Ao realizar as atividades eles compreendem **como** devem fazer isso.

Antes de finalizar este tópico de apresentação da nossa compreensão sobre a Abordagem Triangular, considero importante lembrar as ressalvas feitas por Ana Mae Barbosa em relação ao uso dos termos **apreciação** e **releitura**, na proposição da ação de

¹⁹⁸ Tema abordado em palestra proferida no encerramento do Arteduca 2006, disponível em <http://www.arteduca.unb.br/galeria/videos>. Acesso em 20 de fevereiro de 2010.

leitura da obra de arte. A educação estética deve ser voltada para a formação do apreciador de arte no sentido consumatório que Dewey dava à experiência estética, evitando o equívoco de acreditar que a arte deve servir para a formação de um público capaz de apreciar o que a elite propõe.

Ao contrário disso, a crítica relacionada com a ação de leitura da obra de arte deve despertar a capacidade de análise crítica, com base em conhecimentos construídos pelo próprio aluno, acerca do mundo visual, por meio da práxis e com a mediação do professor e, também, com base na sensibilidade e senso político de cada um.

Quanto ao uso do termo releitura, como já foi dito, cuidamos, ao propor as atividades baseadas na Abordagem Triangular, para deixar claro que não estamos propondo que sejam feitas exercícios de cópias de obras. Esse debate sempre surge no Arteduca, no momento em que iniciamos os trabalhos de produção artística, pois os estudantes com mais dificuldades buscam suporte nas obras analisadas, para produzirem novas imagens, utilizando-se de filtros disponíveis nos programas de edição de imagens para interferir na obra analisada, sem maiores oportunidades de exercitar o trabalho de atelier. Essa prática, apesar de bastante combatida, ainda é utilizada, principalmente por professores/estudantes de outras áreas de conhecimento, que alegam ter muitas dificuldades para o trabalho de atelier.

Com o devido cuidado, buscando apoio na matriz humanizante, procuramos conversar sobre o assunto, sugerindo que evitem reduzir a etapa de produção artística, à mera aplicação de filtros, ou outros recursos disponíveis nos programas de edição de imagens, recortando, colando, distorcendo imagens conhecidas da nossa história da arte. A resistência inicial ao abandono dessa prática é grande, pois esses editores podem produzir belos efeitos, em imagens que já possuem qualidades estéticas indiscutíveis e o resultado interessante fascina o estudante. Com persistência buscamos trazer esse debate aos fóruns, na tentativa de demonstrar que essa prática da releitura confundida com a mera cópia não é interessante para os objetivos da educação estética.

Abordamos sempre o assunto, pois sabemos que ele é recorrente em debates entre arte-educadores, repudiado por alguns e adotado por outros. Acreditamos que devemos encarar esse termo com serenidade, buscando atribuir um significado interessante a ele. Se considerarmos que jamais revemos uma obra com os mesmos olhos, a cada análise realizada, poderemos encontrar um significado coerente para o termo releitura. Nesse sentido, buscamos trazer o tema para o debate, sugerindo que as releituras poderão ser vistas como sucessivos procedimentos de leitura de determinada obra, baseadas em diferentes abordagens, ou, ainda, como proposta de realização de novas interpretações sob a ótica de diferentes métodos.

Propondo atividades baseadas nessas ações e prevendo a revisão de determinadas etapas, caso sejam percebidas tais distorções, a proposta mantém a coerência com os princípios do ciclo construcionista e com a proposta do zig-zag sugerido por Ana Mae.

O Festival Arteduca representa o momento de culminância dos estudos sobre a Abordagem Triangular, quando os estudantes deverão aplicar a aprendizagem relativa às ações anteriores para produzirem exercícios artísticos que irão compor uma exposição na Galeria do portal do Grupo Arteduca.

Para exemplificar, trarei alguns recortes extraídos de algumas edições do curso, nas quais contamos com a participação especial dos professores Antônio Biancho Filho e Leci Augusto Costa, formados na edição 2004 do Arteduca, que passaram a integrar o Corpo de Tutores do Arteduca. Eles atuaram em uma moderação especial de fóruns sobre a Abordagem Triangular, a partir da edição 2005, dialogando com todas as turmas.

Essa participação resultou no convite para que eles elaborassem textos para fundamentação das atividades. Dessa forma, além do texto modular, que fundamenta estudos que incluem a Proposta Triangular, passamos a contar, a partir da edição 2007/2008, com mais duas fontes para os estudos específicos, representadas pelos textos: Dimensões da imagem: leitura e leitores, de Leci Augusto, e Ampliação das possibilidades de leitura das obras de arte: a contextualização, de Antonio Biancho.

Na mediação desses fóruns, são disponibilizados parâmetros para a realização da contextualização e leitura de obras de arte, informando que tais ações podem basear-se em diferentes abordagens metodológicas: estruturalistas, sociológicos, iconológicos, formalistas, baseados na psicologia da visão, na sintaxe visual etc¹⁹⁹.

Seguindo o movimento em zig-zag, solicitamos que os mesmos parâmetros sejam utilizados para fundamentar reflexões e análises críticas referentes às produções dos próprios alunos, suas criações artísticas, resultando em descrições para serem inseridas na mostra organizada na Galeria.

Tendo em vista que os próprios estudantes são responsáveis pela publicação de suas produções artísticas no portal, a organização da Galeria é um trabalho minucioso que demanda tempo e, por esse motivo está sempre em processo. Há sempre necessidade de revisão das mostras, em um trabalho de curadoria invertido, pois é feito após a abertura da mostra, após avaliação das postagens. No AVA conversamos sobre o assunto e justificamos a

¹⁹⁹ Passei a buscar, a partir dessa edição 2007/2008, fundamentação para realizar as leituras com base em outros métodos. Encontrei nas obras de Terezinha Losada o conteúdo almejado, o que resultou no convite para que ela elaborasse o material para o Pró-licenciatura, que pretendemos utilizar, também, no Arteduca, na proposição dos estudos sobre as possibilidades de interpretação de obras de arte.

necessidade de alteração de alguns trabalhos que necessitem ser refeitos, por não atenderem às solicitações da atividade proposta. Considerando que nossos estudantes são professores de diversas áreas de conhecimento, alguns apresentam muitas dificuldades para participarem dos exercícios artísticos. Por esse motivo é necessário um cuidado especial na mediação e avaliação dessa produção²⁰⁰.

No fórum moderado por Leci Augusto foram realizadas análises de imagens, enfatizando os **planos de expressão e de conteúdo**, considerando as imagens como textos, cuja leitura deve ser feita no contexto, como se pode constatar na mensagem transcrita abaixo:

A atenção que damos para entender, apreender o sentido de uma imagem, está direcionada ao plano de conteúdo, um tema ou vários temas que são explorados pelo artista na obra, juntamente com o plano de expressão, que é definido pela sintaxe visual (cor, linha, textura, contrastes...). (Re: Fórum nº2: Galeria Arteduca - produção artística, por Leci Maria Augusto - 9 dezembro 2006, 11:47).

Agora vejamos alguns exemplos de análise feitas por estudantes²⁰¹:

A obra escolhida por meu grupo para estudo foi o Samba (1925), de Di Cavalcanti. Após algumas interferências na obra, consegui realizar no paint e *photoshop* o trabalho "O Morro" (Fig. 2), que estabelece com a obra analisada uma relação associada ao plano de conteúdo. Di Cavalcanti trabalha com temáticas ligadas ao cotidiano popular: favelas, malandros, sambas, boêmios e prostitutas. Em 1925 o samba era uma expressão popular marginalizada, assim como a favela e suas manifestações culturais ainda o são. "O Morro" apresenta cores vibrantes que causa forte impacto visual, com características expressionistas, foi realizado a partir de uma fotografia recortada e remontada de uma favela.

(Re: Fórum nº2: sala 05- grupo 03 Análise de "O Morro", por Rejane Araujo de Oliveira - segunda, 11 dezembro 2006, 19:10).

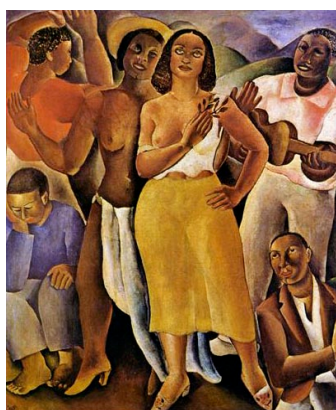


Fig. 50: Samba (1925)
Di Cavalcanti
Óleo sobre tela - 177 x 154 cm.

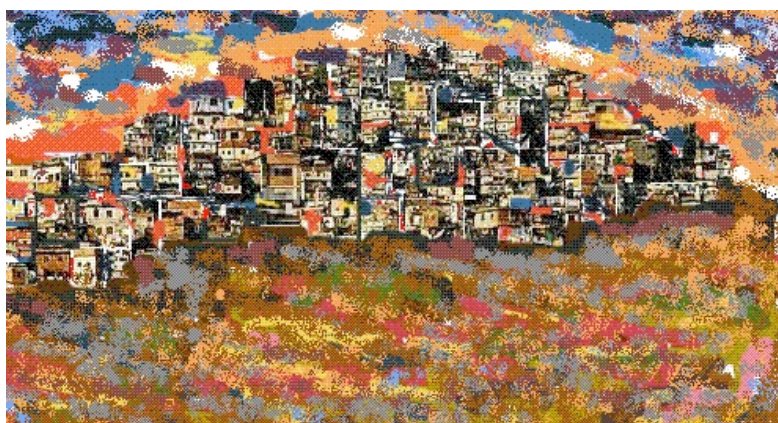


Fig. 51: O Morro (2006)
Rejane Araújo Oliveira
Arte computacional

²⁰⁰ Como exemplo dessa dificuldade, citamos o caso de uma professora, em um de nossos cursos, que se recusava a participar da mostra, relatando que na sua vida escolar, quando participava das aulas de arte, sentia que seus trabalhos eram menosprezados pela professora, que a criticava duramente. Lidar com esse trauma e tentar revertê-lo, foi uma missão bastante delicada. Pelo resultado de sua participação no processo de produção na equipe, acredito que conseguimos.

²⁰¹ Agradecimentos à Rosimar Camarinha e Rejane Araújo de Oliveira, que concordaram em ceder as imagens para publicação. Rejane integra o corpo de tutores do Grupo Arteduca, tendo exercido a tutoria na Licenciatura em Artes Visuais, oferecida pelo IdA, pelo Programa Pró-licenciatura.

Outro exemplo:

Ao realizar a minha produção artística, procurei visualizar as características do Modernismo na obra de Tarsila, tanto em aspectos gerais como específicos da obra escolhida.

Fiz relações entre o plano de conteúdo com o tema e o plano de expressão, usando cores fortes primárias secundárias e terciárias. Ainda no plano de conteúdo, procurei representar a brasilidade da bandeira, na lateral direita, e costumes culturais como tradições de festas de São João e com a festa de Iemanjá. As frutas representando a característica climática e a miscigenação com a presença do negro, mulato e europeu. Um trilho representa a mecanização da época, estilizado por linhas que cortam a obra dividindo-a em lado abstrato da cultura e seus símbolos e do outro, o povo brasileiro na representação da força que movimenta o Brasil. Concluindo assim, que a brasilidade está na junção de algo que não é objeto, pátria, cultura e tradições, com o que no modernismo foi muito bem representado, o brasileiro de várias nações. (Re: Fórum nº2: Galeria Arteduca - produção artística, Rosimar Camarinha - domingo, 10 dezembro 2006, 19:30).



Fig. 52: Vendedor de Frutas (1925) - Tarsila do Amaral



Fig. 53: Vendedor de Frutas, Arteduca 2006 Rosimar Camarinha

A mesma aluna conclui a atividade elaborando um mapa conceitual, representado na síntese esquemática dos estudos realizados (Fig. 54).



Fig. 54: Mapa conceitual (2006) - Rosimar Camarinha.

Ao analisar essa representação, a tutora Leci Augusto (2007), relaciona-a com as idéias de Ana Mae Barbosa, para concluir:

O desenho apresentado pela aluna, como resumo das experiências vivenciadas na atividade proposta, possibilita entender que a prática educativa mediatizada pela experiência do indivíduo no mundo, influenciada pela cultura e pela linguagem, resulta em conhecimento. Barbosa (2005, p. 12) ressalta que “trata-se de uma experiência com o mundo empírico”, isso significa que a experiência do meu corpo no mundo possibilita a elaboração dos significados. Como disse John Dewey: “Antes que o ensino possa com certeza comunicar fatos ou idéias por intermédio de signos, a escola deve fornecer situações reais em que a participação pessoal do aluno traga do cotidiano a importância do material e dos problemas existentes” (DEWEY apud BARBOSA, 1982, p.31).

No fórum moderado por Antônio Biancho Filho, foram realizados exercícios baseados nas proposições de Robert Ott, apresentadas aos alunos por meio da mensagem transcrita abaixo:



Fig. 55: Cinco Moças de Guaratinguetá (1930)
Di Cavalcanti
Óleo sobre tela,
100 x 64 cm
MASP - São Paulo. SP

Olá Pessoal,

Que boas contribuições! Agora vamos finalizar o trabalho, ok?

Nós estamos utilizando o Image Watching, de Robert Ott, acoplado à Abordagem Triangular, para ampliar as possibilidades de Leitura e a Contextualização, para fundamentar o fazer. Obs.: vamos utilizar o gerúndio para indicar a ação, ok?

Uma boa estratégia é o grupo ir construindo a atividade a partir das colaborações e pesquisas individuais, acrescentando mais detalhes em cada categoria, um escreve e organiza e os outros vão alimentando com dados e mais informações.

Podem definir quem vai fazer o relato, ou quem tem disponibilidade pode se indicar, e assumir o cargo de fazer o relato. O que pensam?

Quem fizer o relato pode reunir as colaborações individuais em um texto coletivo. Um componente achou um trecho que pode ser adicionado com a informação que o outro trouxe, e assim vão completando e contemplando as cinco categorias, ok?

O texto é estruturado em categorias que servem de roteiro para a quinta categoria que é o **revelando**, que será abordado em um futuro fórum a ser criado para a produção. O Revelando corresponde, portanto, ao Fazer Artístico. No momento, completem as categorias incluindo todas as colaborações.

Relembrando o formato da atividade, ver pequeno exemplo em **descrevendo**, abaixo:

Obs.: pode-se usar o verbo das categorias no gerúndio para enfatizar que é uma ação: **descrevendo: analisando:**

interpretando: fundamentando: revelando

Cinco moças de Guaratinguetá - 1930

- **descrevendo:** o educador questiona sobre o que o aluno vê, percebe; o aluno faz um inventário de tudo que é perceptível na obra; – cinco moças (podem descrever cada uma, o tamanho e importância na cena), usando roupas simples, (podem descrever as cores, formas, planos, texturas) chapéus e sombrinhas. Todas mulatas,

roliças, olhos bem marcados, cabelos curtos e bocas carnudas. Podem dar os dados da obra, tamanho, técnica, qual paradigma da imagem. Podem falar do que é a figura principal na cena, o que é fundo e como esses elementos estão distribuídos na tela.

- **analisando:** o educador apresenta aspectos conceituais, observando a utilização dos elementos formais da obra, os elementos de composição e da linguagem visual utilizados na obra.
- **interpretando:** o educando expressa suas sensações, emoções e idéias. Identifica a utilização de elementos visuais tais como a cor, a linha e os sentidos que são gerados e oferece suas percepções e respostas pessoais à obra de arte;
- **fundamentando:** o educador oferece elementos da História da Arte, obtidos em catálogos, livros, vídeos para ampliar o conhecimento sobre a obra ao nível factual, conceitual e contextual.
- **revelando:** o educando revela através do fazer artístico o processo vivenciado. Mas esta etapa ficará para depois, ok?

Por meio dessa atividade, buscamos instrumentalizá-los para os procedimentos previstos na formulação da Abordagem Triangular, no que se refere às ações de leitura e contextualização. Para a criação artística o desafio é bem maior, pois enfrentamos duas dificuldades. A primeira decorre do fato dos professores que participam do curso serem originários de diversas áreas de formação. Ao iniciarem essa etapa, alguns deles se declaram incapazes de produzir exercícios que possam ser “aproveitáveis”, conforme suas próprias palavras. E “haja matriz humanizante para convencê-los a tentar”, brincam os tutores. É óbvio que tais dificuldades devem ser consideradas, ao avaliarmos os resultados obtidos por alguns. Como não priorizamos resultados, não há como deixar de considerar a relevância do processo vivenciado ao longo do Festival Arteduca. E ao final, nossos objetivos têm sido alcançados, pois é possível perceber que eles compreendem a proposta, valorizando mais o processo de aprendizagem vivenciado, do que os resultados obtidos nas produções artísticas, sem, entretanto, desmerecê-las.

A segunda dificuldade que enfrentamos na etapa de produção decorre do ambiente em que as atividades são realizadas, o meio computacional e o ciberespaço. Para superar essa dificuldade é necessário elaborar tutoriais e orientações do tipo passo-a-passo, para capacitá-los para o uso de programas e recursos disponíveis na Internet e nos computadores. Dessa forma proporcionamos, aos que enfrentam dificuldades, condições para produzir trabalhos utilizando programas computacionais, editores de imagens ou sons, sem descartar a possibilidade de produção por outros meios, desde que devidamente escaneadas e publicadas

no AVA e na Galeria Virtual. Os resultados de todo esse processo poderão ser vistos nas Mostras referentes às diversas edições do curso, exibidas no Portal do Grupo Arteduca.

Na impossibilidade de me estender mais, finalizo transcrevendo mais um recorte, apresentando a experiência de uma equipe formada por professores de música, que analisaram a obra de Heitor Villa Lobos, considerando o plano de expressão e de conteúdo, como se pode perceber na mensagem transcrita abaixo:

Olá colegas "Villalobianas"
Bem, que pena que não termos tempo pra análise completa de toda Bachiana nº2....mas vamos em frente.
Vejo que muita gente já contribuiu com a análise da obra, e quero dar minha contribuição também propondo o seguinte: que todos ouçam novamente a obra de preferência sem a letra, pois o instrumental (original) traz consigo muitas "imagens" que a letra, apesar de linda, pode deixar de fora. **Lembrem-se que o "olhar" de cada um é único.** Como "ouvintes" apreendam as sensações dos sons da música, apreciando e observando a sonoridade dos instrumentos, seus timbres, seu ritmo, seu andamento... Observem que alguns instrumentos como o violino, por exemplo, é utilizado de maneira inusitada, bem diferente da sua execução clássica e tradicional... E então a partir disso montaremos nossa análise usando o plano de expressão e plano de conteúdo
Penso que o plano de expressão contém todas as ferramentas técnicas musicais: timbres, alturas, métrica, andamento, crescente, decrescente etc... e o plano de conteúdo refere-se ao tema, seu contexto, suas influências, enfim tudo o que já foi expressado aqui no fórum...
Será que ajudei? Bem, espero que sim, seria bom se organizássemos um cronograma, quem se habilita? O que acham?
Fico no aguardo, e volto com mais contribuições,
bjão musical.

No fórum da mesma equipe, foi publicada a seguinte análise:

Análise pessoal da obra Bachianas nº 2
2º Movimento – “Trenzinho do Caipira” de Villa Lobos

Sem dúvidas a obra “O Trenzinho do Caipira” nos leva a imaginar um trem de partida, desde a estação, o maquinista pondo fogo, o apito chamando os passageiros e o trem partindo.

A percussão, juntamente com os violoncellos e contrabaixos, fazem a marcação do som dos trilhos em movimento, que numa progressão rítmica vão acelerando o andamento da música e tocando em ostinato de semicolcheias colocando o nosso trem em velocidade, fazendo dessa união de timbres os sons das batidas dos ferros da locomotiva.

Os metais, ao meu ver, ficam responsáveis pela impressão de partida, de todos os sons que cercam todo o caminho do trem, o apito, os pássaros, quem sabe a passagem por um túnel, a aventura e a emoção.

Os violinos, na primeira parte e as flautas na segunda, apesar de ser numa peça atonal, assumem uma melodia totalmente cantante, que nos remete às paisagens do sertão, lembrando inclusive das modinhas sertanejas.

A progressão musical segue até a chegada do trem na próxima estação, onde podemos perceber a locomotiva diminuindo a velocidade num rittardando e decrescendo dos sons, anunciando a sua chegada e, enfim, a sua parada no destino final.

Um passeio pelo portal do Grupo Arteduca e pelo Youtube permite visualizar o resultado de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes com base nessa metodologia. Poderão

ser vistos, além de imagens e sons, vídeos experimentais, recortes de peças teatrais, performances, danças e outras possibilidades, tais como a quadrilha junina da professora Silvia Araújo, cujos alunos, caracterizados sob inspiração da obra Retirantes, de Portinari, posaram e dançaram na festa da escola, ou, ainda, as imagens baseadas na leitura da obra Guernica, de Pablo Picasso, como a que foi elaborada pelo estudantes do pólo de Porto Velho, do Pró-licenciatura, Carlos Eduardo Fonseca. Visitas serão sempre bem-vindas.



Fig. 56: Guernica (1937). Pablo Picasso - Óleo sobre tela. 350 x 782 cm. Museu Rainha Sofia. Madri



Fig. 57: Caos (2010). Carlos Eduardo Sousa Fonseca.
Colagem e acrílico sobre tela. 60x40 cm. Porto Velho/Brasil.

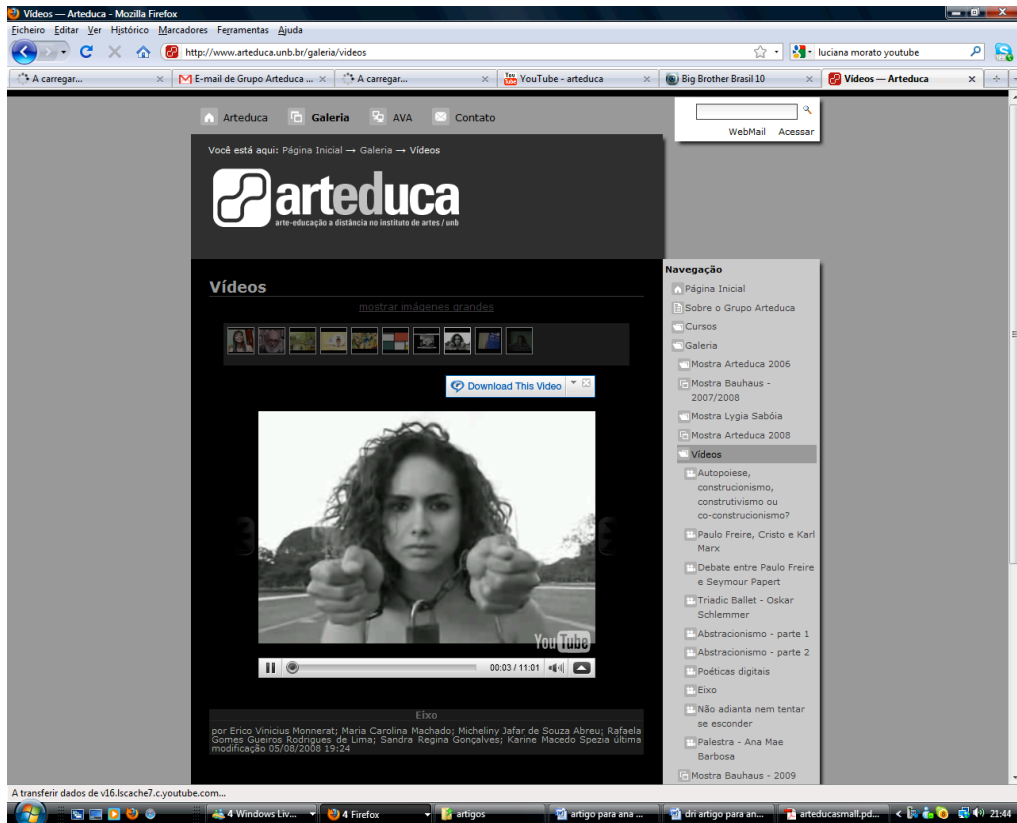


Fig. 58: Tela inicial do video experimental Eixo, produzido por uma das equipes do Arteduca 2007/2008²⁰²



Fig. 59: Tela do vídeo produzido com base na leitura de Interior dos Pobres II, de Lazar Segall. Produzido por alunos do Arteduca 2009/2010²⁰³

²⁰² Disponível em <http://www.arteduca.unb.br/galeria/videos>, acesso em 21 de fevereiro de 2010.

Apresento, abaixo, os retirantes de Portinari e os da professora Sílvia Araújo.



Fig. 60 e 61: Os retirantes de Portinari e os da professora Sílvia Araújo, de Taguatinga, DF, Arteduca 2006.

Por envolver estudos a respeito de temas variados, inclusive sobre a principal abordagem metodológica aplicada ao curso, este era um dos módulos que mais exigia esforço por parte dos estudantes e da tutoria. Era, também, o módulo que mais motivava os estudantes a participar de atividades práticas. Por esse motivo, foi objeto de uma análise detalhada e, de comum acordo com os tutores, optei por alterá-lo, desmembrando seu conteúdo em três módulos encadeados.

Além da avaliação realizada com participação dos tutores, foram importantes para o planejamento dessas alterações, os estudos realizados ao longo desta pesquisa. Permaneceram no módulo 6 os conteúdos relacionados com a reforma curricular brasileira e nos outros dois serão realizados estudos relacionados com a Abordagem Triangular e com as teorias voltadas para a interpretação de obras de arte, baseados em estudos de abordagens apresentadas nas obras de Terezinha Losada Moreira.

Renumerados e com a carga horária revisada, esses três módulos apresentam, no projeto da edição 2013/2014, as seguintes ementas.

Módulo 6 – A educação em arte no Brasil em uma perspectiva pós-moderna – 30h

Estudos a respeito das implicações da reforma curricular brasileira na educação em arte; reflexões a respeito das políticas públicas para o uso das mídias na educação e da EAD no Brasil.

Módulo 7 – Abordagens interpretativas para o ensino da arte - 45h

Abordagens teórico-metodológicas aplicadas ao ensino da arte no contexto pós-moderno: a Abordagem Triangular, origens, pressupostos e ações; abordagens teóricas aplicadas à interpretação de obras.

²⁰³ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=BvWggXbVrpo>, acesso em 21 de fevereiro de 2010.

Módulo 9 – Festival Arteduca: o desafio do atelier virtual- 15h

Exercícios de produção artística com uso de recursos computacionais. Organização da mostra Festival Arteduca 2013/2014.

Após realizar os estudos na edição atual deveremos avaliar o processo e os resultados obtidos, para verificar se deveremos manter esta estrutura curricular, transformando em novos módulos as três unidades existentes até a edição 2011/2012.

Módulo 8 – Arte e cultura popular

A autora do texto que fundamenta os estudos neste modulo apresenta um histórico dos deslocamentos das concepções de popular apresentando problematizações que deverão fundamentar as reflexões desencadeadas a partir das atividades propostas. Lembrando que alguns termos e conceitos aplicados às produções da cultura popular foram construídos para atender interesses de determinadas classes, concorrendo para manter situações de exclusão e violência contra outras, Leda Maria de Barros Guimarães lembra que aos educadores cabe a missão de desconstruir essas divisões classificatórias visando à conscientização sobre a existência de uma cultura popular vinculada a formas tradicionais de viver que está desaparecendo. O texto é um convite ao resgate e preservação dessa cultura e a ementa proposta esclarece bem



Ementa: Módulo 8 – 20h

Neste módulo são discutidos os conceitos de identidade e diversidade cultural, problematizando a classificação que separa "arte culta" e "arte popular", visando à construção de conceitos e valores relacionados com o tema.

Fig. 62: Capa – Módulo 10

A partir da edição 2012 do Arteduca as atividades desenvolvidas neste módulo passaram a basear-se no método etnográfico, que estava sendo aplicado aos projetos desenvolvidos na Licenciatura em Artes Visuais do programa Pró-licenciatura.

A aplicação do método etnográfico no Arteduca derivou da proposta desenvolvida para os Estágios Supervisionados em Artes Visuais do Pró-licenciatura, por Leda Maria de Barros Guimarães (2010), que ao elaborar o texto do módulo a ser utilizado nas licenciaturas, propõe a realização de um mapeamento do campo de estágio, baseado na observação do campo para identificação dos espaços de ensino formal e não formal, no contexto das comunidades que os envolvem.

Visando compreender melhor a proposta, tomei contato com a obra de Roberto Sidnei Macedo (2010), que apresenta a etnopesquisa crítica, baseada no conceito de descrição densa do que é observado. Tal descrição baseia-se em um relato pormenorizado, que visa facilitar a interpretação do que é observado. Buscando maior aprofundamento sobre esse conceito, encontrei exemplos significativos na obra *A interpretação das culturas*, de Clifford Geertz (2011). Tais exemplos foram utilizados em atividades do curso, de forma à promover uma melhor compreensão da proposta etnográfica que seria aplicada aos nossos estudos.

Antes de oferecer o Estágio Supervisionado, decidimos utilizar a metodologia, no desenvolvimento das duas versões do projeto Práxis Poiética. Para aprofundamento de estudos sobre as técnicas utilizadas no método etnográfico - a observação participante, o estranhamento do familiar e a entrevista aberta e flexível - foi elaborado, por Julia Campello Schlichting, um texto de apoio intitulado *Métodos e Técnicas em Antropologia Cultural* (2011).

Contando com a participação da autora foram oferecidas oficinas de etnografia nos pólos de Porto Velho, Ceilândia e Planaltina tendo como atividade prática a realização de pesquisas de campo na Feira da Torre, em Brasília, e no Mercado Municipal de Porto Velho.

Na fala dos estudantes podemos encontrar registros que comprovam a validade das experiências para desencadear reflexões a respeito dos conceitos de identidade e diversidade cultural, sobre a relevância da preservação de tradições culturais, sobre o uso diversificado de materiais e técnicas e, também, sobre outros temas discutidos na oficina, como o próprio conceito de cultura e de outros, relacionados com o método de pesquisa, como por exemplo o estranhamento do familiar.

Interessante esse exercício de estranhar o familiar. Há muito tempo residindo aqui em Brasília, pensei que a torre fosse apenas uma simples feira (Um lugar de comércio onde iríamos apenas para consumirmos). No entanto, após essa visita intencional, verifiquei quanta manifestação da cultura popular e brasileira temos por lá. Um artesanato muito rico. (por Maria Geizimar Arraes dos Santos - Wednesday, 29 September 2010, 22:55²⁰⁴)

²⁰⁴ Optei por inserir as informações sobre autoria, data e horário da postagem como aparecem no AVA.

Outro comentário apresenta reflexões sobre identidade e diversidade cultural:

A atividade proposta, realizada na Feira da Torre me abriu as cortinas para uma nova visão do que me parecia tão corriqueiro, tão mesmice. É incrível como tantas coisas, detalhes tinham me passado despercebido. Aquele local é uma verdadeira oficina para aprender e apreender a cultura do outro. Além dos artistas e artesãos que lá tem endereço fixo, o local é também o ponto de encontro para outras "tribos". O ponto do encontro foi numa barraca de acarajé e já neste local me deparei com uma senhora vestida com roupas tradicionais da cultura baiana. Interessante saber que mesmo estando longe de sua região, procurou preservar este costume (não sei se é para fins de atrair gente para seu comércio ou se realmente este era seu hábito). Conheci um rapaz hippie com o rosto tatuado, o Luís, que sentado no chão confeccionava suas pulseiras. Apesar de já ter visto "estes tipos" antes, nunca havia me despertado o interesse de conhecer de perto, ou seja, sentir como eles vêm a vida e fiz questão de apertar sua mão e "puxar" conversa. Depois de trocarmos algumas idéias ele me perguntou em afirmação: "Eu sou feio, mas sou legal, né?" E isso me emocionou muito, pois ele mesmo sabe o quanto são discriminados pela sociedade.

Conheci também integrantes de um Movimento chamado Zombie Walk, totalmente estranho a mim. "A Zombie Walk é um evento internacional organizado por fãs de filmes de terror que ocorre há anos em diversas cidades do mundo, e consiste em uma multidão de pessoas fantasiadas de zumbi andando pela cidade por uma rota pré-definida. O evento é gratuito e a participação é livre, bastando aparecer à caráter no dia e horário combinado e se unir à turba. Não precisa de nenhum tipo de inscrição prévia."²⁰⁵

Como em comentário com a professora Júlia, acredito que se o bicho homem se abrisse mais, se despisse do egoísmo, do preconceito, do orgulho...começasse a ver o outro como alguém igual a ele, porém apenas diferente na maneira de pensar, de conceituar; teríamos um mundo mais igualitário, com total respeito a tudo o que nos cerca. Utopia? Não! Ainda sé possível! (por Maria da Conceição Soares - Wednesday, 29 September 2010, 12:04)

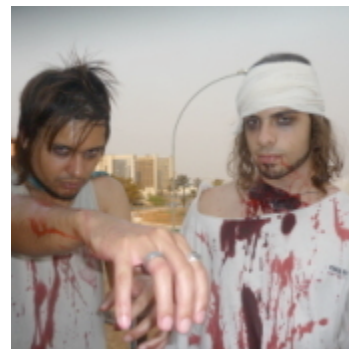


Fig.63 a 65: Imagens capturadas por alunos na Feira da Torre

Adorei essa atividade, e já anotei no meu caderninho tudo que presenciei. O que mas gostei foi o trabalho artesanal feito com sementes, não é incrível? mas não são sementes, esse material é fimo (cerâmica plástica). É a arte imitando a natureza. (Por Rosiani Tomáz de Moraes - Friday, 1 October 2010, 18:16)



Fig. 66: Colar – Feira da Torre

²⁰⁵ <http://www.zombiewalksp.com/> Acesso em 29/09/2010 às 12:02' - Referencia inserida pela aluna.



Se difundem em diversas linguagens, através de pessoas com sua produção cultural e artística, lembrando das tradições culturais de acordo com as características locais...

Fig. 67: Colagem – Feira da Torre

A experiência desencadeia reflexões sobre conteúdos abordados em aula, proporcionando oportunidade para que os alunos extraíam suas próprias conclusões.

Será que falar da cultura de Brasília é somente reproduzir ou descrever a arquitetura? Se fomos seguir o conceito mais aceitável e que foi discutido no módulo de "Antropologia Cultural" : "cultura é um conjunto de objetos, comportamentos e ideais de um povo, bem como a utilização desse conjunto em prol da vivência coletiva." Etnograficamente falando, Brasília é um bom exemplo desse conceito.

Após abordar a importância de se preservar as tradições na produção artesanal, a aluna se lembra da própria origem da feira, ao mencionar seu “impulso inicial” refletido na antiga denominação “Feira Hippie”.

Dizer que na feira da torre “nada se cria tudo se copia” é não abrir a gaveta peculiar da cultura, quando esta costuma passar de pai para filho. Foi assim que encontrei outra artesã, que não é a mais antiga, mas herdou de seu pai “imigrante nordestino” a arte de confeccionar as sandálias de couro e de solado de pneu. Segundo ela, hoje em dia ficaria mais prático adquirir os solados. Porém, assim como o Sr. Manoel, seu pai confeccionou ou ferramentas, e não usá-las seria abrir mão do trabalho enriquecedor de seu pai , que através deste, sustentou toda a família. Ela fala com orgulho que o trabalho de seu pai correu mundo e acredita que não exista brasiliense que não tenha calçado essas sandálias.

Durante minhas observações não deixei de observar trabalhos interessantes e analisá-los segundo matéria prima utilizada, a correspondência da região, bem como a integração com o novo, ou com a moda, por assim dizer.

Porém, meu foco ainda, levava-me ao encontro da “Feira Hippie, melhor dizer, com o impulso de seu início”

[...] relaxei e deixei-me sorrir analisando a Feira Hippie, ou da Torre, onde de fato, muito se copia, com muita atenção muito mais se cria... Uma mistura de raça e quão grande riqueza artesã...Fecho assim minha pesquisa de campo, ou diário de campo. (por [Dayselucide Silva](#) - Thursday, 4 November 2010, 20:52)

Ao oferecer o mesmo módulo e os Estágios Supervisionados no Pró-licenciatura, optamos por manter os dois textos, solicitando a realização de exercícios etnográficos no

contexto escolar. Tais exercícios voltaram a ser utilizados na oferta do módulo Projeto Interdisciplinar de Ensino e Aprendizagem 1, também no Pró-licenciatura.

Essas experiências vivenciadas na oferta dos cursos, aliadas aos estudos teóricos a respeito das metodologias de pesquisa de campo, foram consideradas na definição dos métodos aplicados à pesquisa para elaboração dos projetos interdisciplinares propostos no módulo Projeto de Ensino e Aprendizagem, na edição 2012 do Arteduca.

Este módulo não sofreu alterações em seu conteúdo e estratégia de desenvolvimento das atividades para inclusão no projeto da edição 2013/2014. Houve apenas a necessidade de renumerá-lo. Considerando as alterações realizadas nos módulos anteriores ele passou a ser nosso módulo 10.

Módulo 9 – Arte, comunicação e tecnologia

Responsável por este módulo, a professora Suzete Venturelli optou por fundamentar os estudos referentes a esse tema em um dos capítulos de sua obra *Arte: espaço_tempo_imagem*, de Suzete Venturelli, publicada em 2004 pela editora da Universidade de Brasília. O texto foi escolhido por tratar da história e de alguns conceitos sobre a relação da arte e dos meios de comunicação, tais como o rádio, os correios e a Internet, que são também os mesmos meios utilizados pela educação a distância. Foram, também, utilizados alguns trechos de um trabalho intitulado “Introdução à Arte Digital”, elaborado originalmente para fundamentar os estudos no Programa Pró-funcionários, do Ministério da Educação.

O texto apresenta um breve histórico dessa relação entre arte, comunicação e tecnologia e aborda a produção artística resultante dessa relação.

As atividades propostas na edição 2012 do curso objetivavam desencadear reflexões a respeito do processo histórico (que culmina com a emergência da relação entre arte, ciência e tecnologia) e introduzir os participantes no universo da arte computacional, abordando, também, a Arte Contemporânea.

Foram, então, propostas duas atividades baseadas em temas presentes no texto. Uma delas previa a realização de pesquisas na web buscando artistas e suas obras e destacando as possibilidades de interação e colaboração na produção de obras pela rede.

A outra envolvia duas temáticas: a Arte Postal e a Arte Contemporânea, que naquela edição não dispunha de um módulo específico, como está sendo proposto na edição 2013.

Para fundamentá-la, além de utilizar o texto da professora Suzete, que aborda a Arte Postal, em sua contextualização histórica, disponibilizamos um o texto Laboratório de Poéticas Contemporâneas, elaborado por Renata Azambuja Oliveira²⁰⁶, para fundamentar os estudos na Licenciatura em Artes Visuais do Pró-licenciatura. Segue o enunciado da atividade proposta:

Após realizarem a leitura dos textos indicados, atendem para o que diz Suzete Venturelli, na página 8, quando fala sobre a mail art, a nossa arte postal.

"Nos anos sessenta, no contexto das agitações políticas violentas, alguns artistas, que criticavam as artes plásticas tradicionais e os espaços de exposição elitistas como museus e galerias, se envolveram com a idéia lançada pelo estadunidense Ray Johnson, considerado o pai da mail art, de utilizar os correios com o propósito de se fazer um tipo de arte coletiva, que aproximasse geograficamente os artistas e conseqüentemente veiculasse o imaginário de cada um além de seu espaço cultural e tradicional."

Releiam lá, para recordarem. Ela fala um pouquinho mais sobre o tema. Depois retornem para buscarem as orientações da nossa próxima atividade, que será baseada na Arte Postal.

Seguem as orientações para realizá-la:

Etapa 1: Arte Postal

2. Releiam o texto indicado acima.
3. Realizem uma pesquisa em outras fontes (pode ser na Internet, ou em livros), aprofundando estudos sobre o tema - **mail art/ arte postal**, buscando compreender as características essenciais desse tipo de obra.

Etapa 2: Arte Contemporânea/Arte Postal

5. Estudem o texto sobre poéticas contemporâneas, observando que a autora, Renata Azambuja, traça um panorama da história da Arte Contemporânea no Brasil, abordando diversos artistas e propostas artísticas.
6. Com base no estudo sobre a Arte Contemporânea, elabore um trabalho que se baseie em alguma das proposições artísticas que ela apresenta e que possa ser encaminhado pelos correios, apresentando as características previstas na Arte Postal.
7. Faça um registro fotográfico da obra antes de enviá-la, para o caso de ocorrer algum extravio. Publique uma mensagem neste fórum, informando, ao destinatário, a data de postagem do trabalho.
8. Encaminhe a carta/obra, pelos correios, para o colega que será indicado pela tutoria. Dessa forma, cada estudante deverá enviar uma carta/obra e receberá, em troca, uma carta enviada pelo colega.
9. Ao receber a carta, registre-a no fórum **Arte Postal - recebidas**.

Assim completaremos o período compreendido entre o modernismo e os tempos atuais. Amanhã mesmo divulgaremos, no fórum **2) Remetentes e Destinatários**, a lista com o nome do colega para quem deverão endereçar sua carta.

Seguem alguns exemplos de cartões que foram enviados, pelos Correios aos colegas, Antes de enviá-los, todos foram orientados a digitalizados e publicados em uma mostra na Galeria do portal.²⁰⁷

²⁰⁶ Renata Azambuja Oliveira possui graduação em Educação Artística pela Universidade de Brasília (1990), graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade de Brasília (1986) e mestrado em História da Arte - City University of New York (1997). Professora da Secretaria de Educação do DF. Atuou como professora colaboradora no Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília de 1999 a 2011. Tem experiência na área de Artes Visuais com ênfase em História da Arte Contemporânea e Arte-Educação.

²⁰⁷ <http://www.arteduca.unb.br/galeria/arte-postal> - Acesso em 29/7/2013

Título: “...”

...
do umbigo nasce o cordão
e vai seguindo o caminho
percorre e corre
persegue e segue
até a ponta
que nunca chega...
ana lemos

título: ...
dimensão: 30x50cm
técnica: desenho com arame

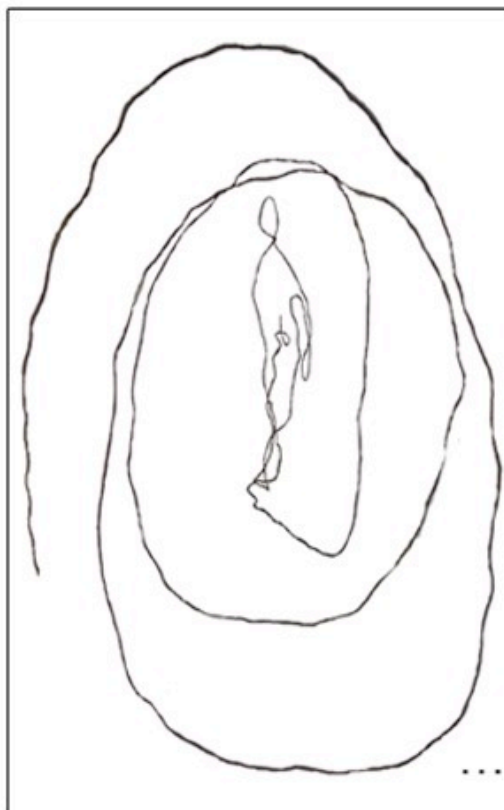


Fig. 68: “...”, Ana Lemos – Arteduca 2011/2012

Descrição feita pela autora:

Não-objeto: “objeto especial em que se pretende realizada a síntese de experiências sensoriais e mentais” ... “se realiza fora dos limites convencionais da arte” (Ferreira Gullar).

A partir da leitura do texto “Poéticas Contemporâneas” em que a autora Renata Azambuja cita trecho acima mencionado, percebo a teoria do Não Objeto neste trabalho, já que ele apresenta um sentido contínuo da vida e, no modo em que foi representado, formaliza um desenho por meio de uma estrutura tridimensional, o arame, de forma convencional, era utilizado como base para escultura e não como matéria de acabamento de uma obra.

Título: Concreto



Fig. 69: "Concreto" – Dagmar Ansberg – Arteduca 2011/2012

Descrição feita pela autora:

Inspirado nos estudos concretistas de Ivan Serpa, recortes de papel colorido são trançados representando paredes de concreto dos grandes cenários urbanos que inspiram proteção e ao mesmo tempo abrigam a violência, deixando-nos órfãos por vezes.

Título: Oh! Que lindo lago!



Fig. 70: Arte Postal – Solange Ries – Arteduca 2011/2012

Descrição feita pela autora:

Cartão medindo 32 de largura x 22 cm de altura x 2,5 de profundidade.

Materiais: papelão, papéis, acrílica, tecidos, feltro, linhas e algodão. Técnicas: colagem, costura, acrílica e estofamento.

O cartão teve pelo menos três referências. A primeira, retirada do cotidiano em Brasília: um menino, num ônibus, exclama repetidas vezes “Oh! Que lago lindo!” ao atravessar a Ponte JK. O mergulho do olhar do menino provoca um frescor na paisagem que induz à poética para a Arte Postal.

Oh! Que lago lindo! apresenta a cor azul em todas as áreas. Na capa e no verso, colagens de peixes prateados indicam o mergulho no lago. Na parte interna esquerda, uma mão costurada e estofada remete à ilusão do menino de “conter o lago na palma da mão”. No centro, a exclamação Oh! Que lago lindo! bordada em vermelho sobre feltro verde. Na parte direita, aplicação de tecidos ondulados (movimento da água) em tons de verde e marrom. Sobre a aplicação, colagens de peixes prateados. As outras referências são de Leonilson e de Leda Catunda, representantes da arte contemporânea brasileira desde a década de 80. Ambos apresentam tecidos e costura/bordado em suas propostas artísticas. A costura de Leonilson é um bordado autobiográfico feito à mão, tendo a palavra como elemento gráfico e visual, registrado em tecidos transparentes, feltro e peças do próprio vestuário. Leda Catunda se apropria de objetos do cotidiano, como colchões, colchas, cortinas e retalhos, e sua costura feita à máquina investiga a poética da maciez.

A culminância dos estudos neste módulo ocorreu em um fórum de debates com a autora, abordando os temas estudados e o resultado da pesquisa realizada.

Alguns dos comentários dos participantes, postados na avaliação do módulo e transcritos abaixo, atestam os bons resultados dos estudos realizados:

Texto com boa abordagem histórica bem detalhada a respeito da informática aplicada às artes, a produção artística no ciberespaço e seus pioneiros. A autora apresenta a forma de fazer uma arte que está inserida em tudo que se veicula através de canais de multimídia desde campanhas publicitárias e aberturas de programas na televisão, até a arte interativa na web e seu espaço de infinitas possibilidades.

Fiquei um pouco frustrada no início da atividade exploratória por não conseguir interagir com determinadas obras, por exemplo, a Desertejo criada com VRML, e olha que eu pedi ajuda a pessoas mais experientes com informática. Então pedi socorro no fórum e fui salva pelo meu querido e atento tutor que me deu umas dicas, disponibilizou uns sites, fui descobrindo outros e foi muito interessante essa experiência com a arte virtual. Um universo sendo construído e explorado reciprocamente.

Quando encontrei a obra Poemas Perdidos de Amor, da Raquel Ravanini, pensei: É esse que vou postar! Fiquei encantada, me tocou na hora, achei simples e lindo.

O curso está sendo assim pra mim: nada fácil no princípio das atividades, mas no seu decorrer, com a ajuda dos textos, pesquisa, troca de experiências e debates nos fóruns, vou aprimorando e assimilando conteúdos que já estão fazendo a diferença no meu pensar e irão fazer na minha prática escolar assim que essa greve angustiante acabar.

Outra estudante avalia os estudos da seguinte forma:

Arte, Educação e Tecnologia – Suzete Venturelli

A autora descreve acerca de como a informática se insere no contexto contemporâneo desde a criação e veiculação relacionada à produção artística. Neste cenário faz uma abordagem histórica de sua utilização e experimentações a partir da década de 60 sobre a produção da imagem e som com a perspectiva de amplitude proporcionada nos meios de comunicação, especificamente após o advento da Internet, a qual permitiu também sua utilização na aplicação da Educação a Distância. Trás detalhamentos sobre os artistas pioneiros e o desenvolvimento com o surgimento dos programas de manipulação de imagens, sons e outros elementos da informação artística e produções multimídias, bem como a importância dos movimentos artísticos relacionados com os meios de comunicação. Elucida assuntos e opiniões de teóricos sociólogos, historiadores e antropólogos sobre a cultura cibernética, sobretudo o papel da arte na cibercultura. Apresenta autores e sua atuação na web com produção artística multimídia no contexto contemporâneo e as influências na sociedade em outras áreas de conhecimento.

O direcionamento e acompanhamento da coordenação e tutoria foram decisivos para as estratégias na realização da atividade proposta envolvendo a pesquisa aos meios de informação tecnológicos e multimidiáticos. Trouxe também para o AVA um Fórum de conversas com a autora do texto Suzete Venturelli, do qual tive uma pequena participação.

Autoavaliação:

Etapa 1:

Conforme a solicitação da atividade, fiz a pesquisa na Internet escolhi o artista de multimídia Edgar Franco e seu trabalho HQtrônica – NeoMaso Prometeu, publiquei as descrições necessárias sobre o autor e a obra e apresentei algumas imagens de cena da HQ utilizando o recurso PrintScreen. Minha preferência pelo autor e sua obra foi por já conhecer o seu trabalho desde os meus estudos no Curso de Artes Visuais FAV/UFG.

Após avaliar todo esse processo, concluímos que seria importante introduzir um módulo específico sobre Arte Contemporânea, com carga horária de 15 horas. Optamos por incluí-lo após os estudos referentes aos módulos do Festival Arteduca e à Arte e Cultura Popular acreditando que o repertório dos estudantes, considerando suas diferentes formações, já estará mais ampliado facilitando a compreensão das propostas presentes nas poéticas contemporâneas. Ele será nosso módulo 11, na edição em andamento. E o módulo Arte, comunicação e tecnologia será renumerado, passando a ser nosso módulo 12. A atividade referente à Arte Postal será realizada no módulo Arte, comunicação e tecnologia, como um exemplo dos primeiros trabalhos utilizando-se de redes de comunicação em arte.

O detalhamento das atividades a serem incluídas no módulo Arte Contemporânea, na edição 2013, será feito tendo como base em uma adaptação do texto da professora Renata Azambuja de Oliveira, mencionado anteriormente.

Deverão ser propostas pesquisas sobre as seguintes linguagens presentes nas poéticas contemporâneas para elaboração de um glossário e montagem de uma mostra de trabalhos selecionados em pesquisa realizada na Internet, apresentando imagens de trabalhos de artistas consagrados contemplando as seguintes linguagens: instalação, vídeoarte, vídeo-instalação, assemblage, performance, body-art, arte digital.

Módulo 10 – Tecnologias contemporâneas na escola – 45h

Este módulo destina-se à avaliação das possibilidades de aplicação das tecnologias contemporâneas no ensino e aprendizagem da arte nas atividades escolares. Apoiado em um texto intitulado Programas governamentais de uso das tecnologias, propõe atividades dedicadas à análise do potencial de projetos implantados na rede pública de ensino brasileira, bem como de outras propostas significativas que tenham como finalidade a implementação e a dinamização do uso das tecnologias nos contextos escolares. Elaborei esse texto de apoio aos estudos contando com a parceria de um grupo de multiplicadores dos tempos do NTE/Brasília: Ângela Maria dos Santos Faria; Getúlio Rosário Caetano, Luzirene do Rego Leite.

Por meio de atividades baseadas em reflexões sobre o uso de recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas; de uma navegação exploratória nos portais do MEC, do Ministério das Comunicações, do Ministério da Cultura ou das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação e Cultura de sua localidade, visando conhecer os programas vigentes e, por meio de uma pesquisa de campo realizada em suas próprias escolas e em uma escola de livre escolha, cada estudante teve a oportunidade de verificar quais projetos/programas continuam em andamento e o que há de novo. Nesse processo foram incentivados a analisar e comparar os resultados, listando os programas e refletindo sobre as possibilidades de uso em suas próprias práticas pedagógicas.

Para realização da pesquisa de campo contamos com a participação da antropóloga Julia Campello Schlichting, autora do texto Métodos e técnicas em antropologia cultural, citado no módulo Arte e cultura popular.

Sob sua orientação foram elaborados o planejamento de observação participante e os roteiros para realização de entrevistas abertas, semi estruturadas, para coleta de dados em suas respectivas escolas e em outra escola, de livre escolha.

A pesquisa visava, além de vivenciar a própria experiência de aplicação do método etnográfico para realizar um diagnóstico da situação nas escolas, verificar: (a) se os

programas citados no texto eram conhecidos e utilizados no ensino da arte nas escolas visitadas; (b) a existência de outros programas relacionados com o uso das tecnologias contemporâneas sendo utilizados pelos professores nessas escolas; (c) de que forma eles estavam sendo utilizados e quais eram os resultados obtidos, na avaliação dos professores entrevistados.

Informados de que se tratava de uma pesquisa introdutória, rápida, a ser realizada em três semanas e desenvolvida em pequenas equipes, os estudantes participaram da atividade que seguia o seguinte esquema:

Semana 1 – Elaboração do roteiro de entrevistas: direcionado a diferentes segmentos da comunidade escolar, conforme disponibilidades e possibilidades. Nos fóruns das equipes aconteciam debates entre os participantes, com participação dos tutores e da professora colaboradora, Julia Campello Schilichting. Definidos os roteiros, os estudantes seguiam para a próxima etapa. Para fundamentar a elaboração do roteiro, definindo os dados significativos para a pesquisa, disponibilizamos a tabela intitulada **Análise comparativa dos dados coletados** (tabela 4), que deveria ser preenchida ao final da pesquisa, para tabulação e comparação dos dados coletados.

Tabela 8: análise comparativa dos dados coletados

ARTEDUCA: ARTE, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS							
Módulo	Tecnologias contemporâneas na escola						
Atividade	Análise comparativa dos dados coletados (atividade colaborativa)						
Equipe							
Tutores							
PROGRAMAS E/OU SOLUÇÕES CRIATIVAS DE USO DAS TECNOLOGIAS							
Aluno/ pesquisador	Escola	Programas/ projetos/ recursos utilizados	Resumo descritivo	Resultados obtidos		Segmentos envolvidos no projeto (professor, aluno etc.?)	Há possibilidade de aplicação em projetos na sua escola?
				Aspectos positivos	Aspectos negativos		
	Escola 1						
	Escola 2						
	Escola 3						
PROBLEMAS DETECTADOS NOS LEVANTAMENTOS REALIZADOS							
Aluno/ pesquisador	Problemas detectados			Hipótese de causa		Proposta de solução	

Semana 2 - Pesquisa de campo: de posse do roteiro de entrevistas cada integrante da equipe deveria visitar pelo menos uma escola e/ou algum setor encarregado de coordenar o

uso das tecnologias em escolas de sua cidade (como, por exemplo, um Núcleo de Tecnologia Educacional) para realizar entrevistas que objetivem levantar os dados necessários à análise da situação de uso das tecnologias na prática docente. Deveriam ser entrevistados representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Os dados coletados deveriam ser transpostos para a tabela 4, disponibilizada nos fóruns.

Um alerta foi feito, solicitando que não entregassem relatórios para serem preenchidos, para que não desvirtuassem o método previsto para a atividade, que deveria basear-se em entrevistas abertas e não em questionários fechados.

Semana 3 - Análise comparativa dos dados coletados: os dados coletados por todos os integrantes do grupo deveriam ser reunidos em uma única tabela que tem a função de reunir em linhas e colunas, informações semelhantes, para que os dados pudessem ser analisados e comparados. Uma ressalva foi feita: ela não deveria engessar a atividade. Caso fosse necessário, os estudantes poderiam propor novas linhas e colunas, desde que tivessem o cuidado de evitar a inserção de informações desnecessárias ao alcance dos objetivos da atividade.

As informações obtidas na análise comparativa alimentaram um debate final sobre o tema, realizado em um fórum contando com a participação de todos. A idéia era abordar alguns assuntos que poderiam ser úteis em atividades futuras, inclusive no momento de definir os recursos a serem utilizados no planejamento do projeto de conclusão de curso.

Sugerimos que poderiam ser abordados os seguintes assuntos: divergências e coincidências nos dados coletados, na visão de alunos, professores e em diferentes contextos; experiências significativas identificadas (projetos interessantes); conclusões sobre o método de pesquisa (observações, descobertas, outras possibilidades etc.); alterações nas concepções e conhecimentos sobre o assunto após realização dos estudos.

Esta atividade tem sido realizada ao longo de todas as edições do curso. Nos debates com os autores, ao final dos trabalhos, percebemos que a atividade é válida por despertar a atenção dos estudantes para o tema, independente dos resultados obtidos na coleta de dados e na análise comparativa. Percebe-se que a situação não se altera muito com o passar dos anos. Falas semelhantes são encontradas em cada debate. As mesmas dificuldades são percebidas pelos estudantes nas diferentes edições, a comparação entre escolas públicas e particulares é sempre abordada, descobrem boas iniciativas em meio a diversos problemas e concluem que o potencial dos programas e dos recursos disponibilizados poderia ser melhor aproveitado. Transcrevo algumas mensagens diretamente dos fóruns do AVA, para apresentar uma amostra do tom desses debates, em diferentes edições do curso.

Da edição 2007/2008:



Re: Debate com os autores do módulo
por Marta Fernandes Garcia - Saturday, 23 August 2008, 14:51

Turma
01

Olá Sheila!! Olá arteduquenses!!
Esse debate vai ser muito lucrativo. Não conhecia todos os programas que o governo oferece e também fiquei bastante preocupada com os resultados das entrevistas que nosso grupo realizou. Fiquei então com várias inquietações dentro de mim a respeito da qualidade e da legitimidade dos programas. São vários aspectos a serem analisados para se ter a noção geral da situação atual. E ainda que os programas sejam bons, que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, é preciso que eles cheguem onde tem que chegar com essa qualidade inicial proposta...E é aí que as coisas complicam pois entra em cena as condições imprescindíveis para o criação de bons projetos interdisciplinares nas escolas.

Já vou organizar minhas reflexões e logo mais corro pra cá!
Um grande beijo,
Marta



Re: Debate com os autores do módulo
por [Daniel Fama de Freitas](#) - Saturday, 23 August 2008, 16:57

Turma
01

Olá Marta Fernandes, Sheila e colegas
Como a Marta, eu também, não conhecia as iniciativas que o governo vem desenvolvendo. Fiquei surpreso e ao mesmo tempo me perguntando o porquê que esses programas não chegam a nossas escolas. Sabemos que os problemas são imensos e de todas as ordens, principalmente na rede pública de ensino. A Marta tocou em um ponto, que considero importante, que são as condições para que se chegue essas iniciativas e isso demanda uma infra estrutura adequada e profissionais qualificados. A exemplo disso são os laboratórios de informática espalhados pelas as escolas, eles existem, mas em condições insuficientes de atender a uma demanda escolar.

Abraço,
Daniel



Re: Debate com os autores do módulo
por [Patricia Oliveira Campos Câmara](#) - Monday, 25 August 2008, 23:26

Turma
02

olá todo mundo!!
pelo que vejo na fala da maioria são situações problemas envolvendo, principalmente, a indiferença e desinteresse por parte do professor na utilização das tecnologias, e isso é bem evidente, porém não se concentra somente nesse segmento. é certo, como disse o professor Getúlio: "não devemos procurar culpados" e não estou decretando essa culpa, mas é preciso ver as responsabilidades, e na minha opinião (baseada na vivência e agora com alguns dados da entrevista) posso afirmar que há muitos responsáveis, e sendo assim a "culpa" é de todos! a fila é grande e vem desde o início do nosso país.

algumas soluções podem ser meros placebos para um problema tão grande e que já se formatou em ciclo vicioso. mas positivamente creio que podemos ir conquistando as mudanças aos poucos. recentemente vi um vídeo que tinha como título "tecnologia ou metodologia" onde uma professora ensina $2 + 2 = 4$ simplesmente falando e os alunos repetindo. depois com o uso das tecnologias ela usa um datashow e em power point ensina $2 + 2 = 4$. e aí? isso é real...

não quero ser pessimista, uma vez que sou uma idealista incorrigível, mas chamo atenção para que analisemos tudo com racionalidade e não com romantismo, refletindo **toda** a problemática do assunto com isso imagino no tocante ao professor, ter recursos é muito importante, mas ter preparo e compromisso com o que se faz é URGENTE!

abraços, Patricia

Da edição 2009/2010



Re: Pronto para o debate
por [Jaqueline da Silva Barros](#) - Monday, 30 November 2009, 15:39

Obrigada, Kátia. Talvez os alunos não conheçam os programas por simples falta de acesso a internet. Na escola em que realizei a pesquisa o laboratório de informática está desativado. Segundo os alunos até existem computadores, mas não há acesso a rede. De qualquer forma, vale divulgar. No futuro, espero não muito distante, eles acessarão o site.



Re: Pronto para o debate

por [Deiviane Gonçalves Rodrigues Ribeiro](#) - Friday, 27 November 2009, 23:10

Olá para todos.

Obtive várias conclusões com o trabalho. Gostei muito de realizar a entrevista. Foi uma experiência inédita, fiquei meio sem jeito no início da conversa, mas depois deu tudo certo, pena que não tive tempo suficiente para entrevistar mais escolas.

Conclui que falta informação e capacitação dos professores na escola que eu entrevistei sobre o uso da tecnologia no ensino e, principalmente, no ensino de Artes e sobre os programas do MEC.

Fiz a minha entrevista em uma escola particular, com uma sala de informática grande e bem equipada. A diferença de condições de recursos de uma escola pública para uma particular realmente são diferentes, porém pelo menos na escola que eu fui, eu achei que o recurso não era bem aproveitado para a série que eu realizei a pesquisa. Os alunos frequentaram essa sala poucas vezes durante esse ano. E, então, foi inevitável uma comparação: trabalhei em uma escola pública que tinha uma sala de informática (PROINFO), mas que realmente era utilizada, com projetos riquíssimos, envolvendo vários conteúdos. Os alunos a frequentavam toda semana. A maioria do corpo docente era capacitada e atualizada, com cursos oferecidos pela SEEDF. Como eu já disse em uma outra mensagem, não adianta ter o recurso e não utilizá-lo ou utilizá-lo com superficialidade.

Por isso que realmente temos que conhecer, entrevistar, pesquisar. Cada escola é de um jeito. A entrevista com um diálogo atinge esse objetivo de saber o que se passa dentro do ambiente da escola.

Foi valiosíssima essa experiência.

Obrigada. Beijos.

Deiviane.



Re: Pronto para o debate

por [Raimundo Alves Alencar](#) - Friday, 27 November 2009, 22:26

Olá professores e colegas, boa noite!

Este módulo trouxe para mim informações maravilhosas, pois estou há sete anos trabalhando em sala de aula e sempre enfrentei muitas dificuldades para ministrar a disciplina de artes, seja pela falta de espaço adequado ou até pela falta de recursos materiais. Sempre me resenti também da ausência de projetos que pudessem nortear o trabalho, sendo que até então tenho me orientado apenas e tão somente pelos conteúdos que se fazem necessários para o aluno enfrentar as provas do ENEM. Isso tem me incomodado muito, pois eu sempre almejei ministrar aulas que promovessem o fazer, além da contextualização.

De posse de tantas informações valiosas, a respeito dos programas e ações que envolvem o uso de tecnologias contemporâneas, que a escola pode buscar e implantar em forma de projetos, pretendo mobilizar a direção da escola no sentido de tomar decisões que possam aproveitar os mais variados recursos que possam estar a nossa disposição. Sei que não vai ser fácil, pois isso envolverá quebra de paradigma, de comodismo e outros hábitos culturais, mas vejo isso como uma obrigação, um desafio para mim.



Re: Debate com os autores - dados coletados e análises comparativas

por [Jane Lúcia Chacon de Melo](#) - Sunday, 29 November 2009, 18:41

Olá colegas,

Fiz minha pesquisa em uma Escola Estadual de ensino fundamental, situada em um bairro central de Boa Vista, e percebi que se conhece muito pouco sobre os programas do Mec. Na Escola só conhecem a TV Escola e assim mesmo não funciona 100%. Senti certa acomodação por parte da direção da Escola e trazer algo mais em tecnologia para Escola.

Perguntaria aos meus tutores, o que eu poderia fazer para ajudar esta Escola a trazer outros programas tecnológicos para tornar as aulas mais atrativas.

Beijos, Jane



Re: Debate com os autores - dados coletados e análises comparativas

por [Samanta Maciel de Lima](#) - Monday, 30 November 2009, 00:26

Olá Jane,

Também vi a mesma coisa, pois na escola que fui percebi que tanto a direção e os professores conhecem muito pouco os programas do MEC mesmo tendo acesso a TV Escola, e fiquei tentando entender se seria falta de interesse ou de motivação por parte da coordenação da escola.

Mas na verdade acho que é um pouco dos dois, pois já atuei 6 meses em uma escola que não tinha muita motivação por parte dos professores mas a direção sempre nos informava dos cursos e

possibilidades que a SEEDF e o MEC tinha a nos oferecer.

Pergunto também aos Tutores e aos Professores Autores, o que deve ser feito nesses casos onde há uma desmotivação total por parte da direção e dos professores?

Oportunidades existem e são muitas, mas a falta de vontade por parte da escola/professores é algo muito triste de se ver!!

Um grande abraço, Samanta.

Da edição 2011/2012



Re: Conversas com os autores

por [Denise Soares dos Santos](#) - Wednesday, 11 April 2012, 18:28

Professores e colegas,

Parece óbvio e redundante atentar para um detalhe no texto, citado por Elizabeth B de Almeida quanto à utilização das tecnologias que nos cercam:

"As tecnologias e seus produtos não são bons nem maus em si mesmos, tampouco os problemas estão na televisão, no computador, na Internet ou em quaisquer outras mídias, mas nos processos humanos, que podem empregá-los para a emancipação humana ou para a dominação".

Ainda destaco outro processo decorrente do uso sem critérios dessa tecnologia, o da **alienação**. Entra aí a nossa responsabilidade e orientação em disponibilizar para nossos alunos, atividades que possibilitem melhor aproveitamento desses recursos, visando uma real construção do conhecimento.

Denise



Re: Conversas com os autores

por [Sara Santos do Vale](#) - Thursday, 12 April 2012, 20:44

Pois é Sheila, não ocorreu dos professores apropriarem-se de suas funções e utilizarem os equipamentos disponíveis. Realmente a função do coordenador do laboratório de informática é fundamental, até mesmo para detectar problemas nas conexões, nos micros, ajustes de limpeza, ativação de antivírus entre outros. Esse coordenador também teria a função de propor atividades apropriadas aos conteúdos, coordenar projetos, além de auxiliar os frequentadores do laboratório em dúvidas que podem surgir e que nem todos estão preparados para sanar por si só.

Na Instituição que trabalho o cargo de professor de informática foi extinto, sinto que a maioria dos educadores se sente um pouco perdida com relação ao que aplicar, em como utilizar o laboratório, além de quedas frequentes nas conexões e a quantidade de computadores que apresentam falhas nos sistemas, enfim, são muitos os problemas que precisariam de alguém capaz de detectá-los contribuindo para a melhoria em todos os aspectos em menor tempo possível. Não digo que seja impossível que os educadores consigam se organizar e assim fazer um bom trabalho, mas mesmo assim, ainda se faz necessário que exista alguém para cuidar das NTE's nas escolas.

À título de conclusão, diante das indagações dos alunos aos seus tutores, sobre o que poderia ser feito para despertar motivações dos professores para o uso de recursos disponíveis em suas escolas, eu sugeriria, caso me fosse dada essa prerrogativa, que fossem oferecidas mais formações nos moldes das que eram oferecidas nos primórdios do ProInfo, e que se empreendesse esforços para sensibilizar as Secretarias de Educação em relação à valorização do papel dos professores responsáveis pelos laboratórios de informática das escolas, os antigos coordenadores desses laboratórios.

Neste módulo também não foram realizadas alterações de conteúdo. Como no módulo anterior, ocorreu apenas o ajuste na numeração.

Módulo 11 – Práticas pedagógicas na escola – 30h

Este módulo propõe reflexões a respeito da prática pedagógica das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro na educação escolar.

Trata-se de um módulo interdisciplinar, por meio do qual são propostos estudos a respeito de alguns conceitos e tendências presentes no capítulo referente aos conhecimentos de Arte, incluídos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MEC/SEB, 2006)²⁰⁸, proporcionando contato com conhecimentos básicos referentes a essas linguagens artísticas e oportunizando reflexões a respeito das possibilidades de diálogo existente entre as mesmas, embora se tenha consciência das diferenciações presentes em cada uma delas.

As autoras do texto que fundamenta os estudos neste módulo, as professoras Carla Medianeira Antonello (Teatro), Flávia Narita (Música), Terezinha Losada Moreira (Artes Visuais) e Fabiana Morroni Della Giustina (Dança)²⁰⁹, ao apresentarem sua proposta de estudo interdisciplinar, lembram que

é possível perceber a relevância das relações entre as linguagens artísticas nas ações produzidas no contexto histórico-social, ao nos defrontarmos com suas interrelações no campo epistemológico, estético e na conexão intrínseca com a cultura local e universal, pois a arte, em princípio, expressa sua época no reflexo das inquietações ontológicas do homem. (ANTONELLO *et al*, 2009)

Buscando formar um olhar mais significativo, voltado para o mundo sensível, do qual fazemos parte, elas se propõem a fornecer subsídios para que os participantes possam compreender essas relações, visando ampliar suas referências e suas experiências estéticas, deixando-se contaminar e colocando em ação o acontecimento que é viver arte no seu dia-a-dia.

A atividade proposta sugere que, considerando os textos lidos, os estudantes procurem relacioná-las, ou, se preferirem, que façam a opção por uma delas, para fundamentar o planejamento de uma atividade que poderia ser aplicada em suas salas de aula, para ser realizada por seus alunos.

Esse planejamento deveria considerar:

- linguagens artísticas abordadas;
- tema escolhido;
- objetivos;
- escola/contexto de aplicação;
- perfil do público alvo;
- metodologia aplicada;
- estratégia de desenvolvimento da atividade;
- recursos;
- cronograma;
- avaliação

Ao final dos estudos neste módulo, as atividades propostas foram publicadas em um fórum intitulado Banco de Atividades, que deveria ser consultado, em etapa posterior, para

²⁰⁸ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf - Acesso em 30/7/2013

²⁰⁹ A dança foi incluída na edição 2009/2010 do curso.

fundamentar o processo de formação de equipes para a elaboração do projeto de conclusão de curso.

A proposta deste módulo não sofreu alterações no projeto da edição atual. Mais uma vez houve necessidade apenas de renumeração, em função das alterações nos módulos anteriores.

Antes de finalizarmos a etapa de estudos específicos, na transição para a etapa de conclusão de curso, os estudantes são orientados a elaborar mais uma atividade, baseada na leitura de um texto intitulado Antecedentes de uma jornada, no qual eu apresento minhas reflexões baseadas nas minhas experiências prévias, relacionando-as com a proposição do projeto do curso Arteduca. Ao refletirem a respeito dos antecedentes de suas próprias jornadas, acredito que eles poderão encontrar o fio condutor de suas trajetórias, articulando os próximos passos com os que já foram dados, redirecionando suas trajetórias, se necessário ressignificando proposições, idéias, planos... Os textos elaborados deverão ser postados no novo ambiente, criado no Ava, no qual eles desenvolverão seus projetos de conclusão de curso.

Os estudantes são, então, convidados a reunir em suas “mochilas virtuais” em um portfólio organizado, todo o material que tenham produzido até o momento no curso para que possam se deslocar para o novo ambiente certos de que levaram consigo tudo o que considerarem relevante em seus estudos anteriores. Assim finalizaríamos esta etapa e seguiríamos adiante.

Alguns estudantes deixaram registrados em poesias as suas despedidas das etapas anteriores, reproduzidas abaixo:

O ARTEDUCA
(por Sidnei Alves de Oliveira - Arteduca 2007/2008)

o Arteduca cutuca longe,
cutuca manso, cutuca cult,
cutuca prole, cutuca gente
e mexe, mobiliza, socializa culturas.

o Arteduca encurta distâncias,
abraça-libera conhecimentos
e sabedorias nascem, partem...
pessoas quânticas ecoam cantos pelo Brasil:

Arte-Educa.

ETAPA 3, OLHA NÓS AQUI!
(por Juracy Lima - Arteduca 2011/2012)

Na etapa um, fomos uns
Na etapa dois, fomos outros
Agora, na etapa três, seremos tantos
Uns, outros e tantos,
mas no final seremos quantos?

Fazedores de sonhos
Construtores de memórias
Seremos tantos quanto antes somos agora
Seremos mais, muito mais que mais
Seremos Arteduquenses, seremos trezentos mil
Mas afinal, o que será que será?
Do fio da trama que ora bordamos
Que desenho aparecerá ?.....

Outros se manifestaram ao chegar no novo ambiente, como Max Jucá Kokay, que nos brindou com seus Argonautas do Arteduca (Fig. 72), na edição 2012/2013.²¹⁰



Fig. 71: Argonautas - por Max Jucá Kokay – Arteduca 2011/2012

²¹⁰ Eu não poderia deixar de mencionar a interpretação primorosa feita por uma das professoras/estudantes que participa da edição atual do Arteduca, Tsuruko Uchigasaki, ao ver a imagem produzida pelo colega da edição anterior, postada na página inicial do curso e refletindo sobre os fundamentos do curso apresentando no texto do módulo 1. Segue a transcrição: “Depois de ter lido todo o texto do Módulo 1 me ative às imagens metafóricas sobre Cibercultura utilizadas na apresentação do curso e percebi com mais detalhe, o desenho “Argonauta?” De Max Kokay. Eu descreveria assim: uma nau com os porões cheios de coisas (indistintas e assim uniformes) e sobre elas, um pequeno grupo de pessoas que parece estar se afogando no interior do navio (se afogando nas coisas que abarrotam os porões) e somente uma delas de mão gigantesca cata algo bem pequeno no chão (não é mar). Esta manopla é também a figura de leme que direciona “a Arca do segundo dilúvio”? Este desenho não só ilustra muito bem as imagens do texto como também expressa a situação de um aluno do ensino à distância (para que sua aprendizagem se dê ele precisa cultivar e compreender as propriedades e características autônomas e colaborativas – cada um de nós tem orientar a si mesmo, e tomar a iniciativa de colher informações necessárias ao cumprimento das tarefas no tempo (no tempo cujos limites são estipulados pelo curso). A analogia usada no texto com os dilúvios é muito bem re-elaborada no desenho de Max Kokay e é como ele que eu me sinto. Espero realmente reorganizar a torrente de informações de minha cabeça fazendo as leituras e realizando as atividades propostas seguindo os prazos e as dinâmicas do AVA. Acredito que o Arteduca pode se transformar numa arca que ajudará em muito a reorganizar meus modos de aprender e de troco ensinar[...].”

1.4.5.3 Etapa 3 – Trabalho de Conclusão de Curso – 225h

Integram a etapa 3 os seguintes módulos: Projeto de Aprendizagem na Escola; Trabalho de Conclusão de Curso e o Seminário de Conclusão de Curso.

O Trabalho de Conclusão de Curso representa uma oportunidade de sistematização do conhecimento produzido ao longo do curso, articulando-se com experiências prévias dos estudantes; valorizando a prática da pesquisa, redimensionando suas possibilidades de exercício analítico e permitindo que sejam estabelecidos vínculos transdisciplinares que envolvam a arte, a educação, os campos de conhecimento nos quais atuam nossos estudantes e outros, que possam ser articulados. Ao propor que sejam elaborados projetos de ensino e aprendizagem e sua aplicação nos espaços em que nossos estudantes lecionam, procuramos ampliar seu alcance, alcançando as comunidades escolares.

Toda a Etapa de Conclusão de Curso Todo o processo envolve as seguintes etapas:

- **Elaboração do Pré/PEA** - etapa individual – consiste na proposição do pré-projeto.
- **Elaboração do PEA** - etapa colaborativa – consiste no planejamento e aplicação do projeto.
- **Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)** – etapa individual – consiste em um relato baseado na análise sobre o processo de planejamento e aplicação do PEA. Na edição 2013/2014 do curso, pretendemos propor a elaboração de um artigo contemplando uma análise desse relato. Esperamos publicar tais artigos na Biblioteca do Portal.
- **Defesa do PEA no Seminário de Conclusão de Curso** - envolve toda a equipe responsável pelo projeto.

Dando início a esse processo, iniciamos o primeiro módulo desta etapa.

Módulo 12 - Projeto de Ensino e Aprendizagem na Escola (PEA)

Iniciamos os trabalhos por meio de atividades encadeadas, semanais, em um processo cujo ponto de partida são as experiências prévias dos professores/estudantes que deverão culminar em um projeto inter/transdisciplinar, elaborado com bases científicas. Nesse processo torna-se necessária a compreensão da nossa capacidade de aplicação cognitiva da experiência vivenciada, para que possamos sair do plano do senso comum para o plano da

ciência. É essa tomada de consciência que buscamos despertar ao longo dos estudos realizados neste módulo.

Segundo Paulo Freire (1980), não há reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Ao compreender sua própria realidade ele adquire a capacidade de transformá-la e, ao mesmo tempo, se modifica, num processo dialético. Visando desencadear esse processo, foram propostas, inicialmente, duas atividades para definição de pré-projetos (Pré/PEA), descritas a seguir:

Atividade 1 – As experiências prévias como ponto de partida e o ciclo experiencial

A primeira atividade proposta para esta etapa, realizada em todas as edições do curso, consiste na elaboração de um planejamento preliminar para o PEA (um Pré/PEA), considerando, de forma bastante consciente, o *continuum experiencial*, previsto no método proposto por Dewey para a resolução de problemas, que fundamenta nossa metodologia.

Com base nesse ciclo consideramos que o projeto já teria sido iniciado, por meio de **ações** já empreendidas - os estudos e debates nas etapas anteriores; o planejamento das atividades que integram o Banco de atividades e, a narrativa a respeito de suas experiências prévias que poderiam ser significativas para a proposição de um projeto, que compõem o texto dos antecedentes das jornadas. Ao analisar o resultado dessas ações anteriores, estaremos avançando em nosso ciclo experiencial, alcançando a etapa da **reflexão**, que resultará em nova **ação**: a proposição do Pré/PEA. Dando prosseguimento ao trabalho, novas reflexões, depurações e ações serão empreendidas, de maneira consciente.

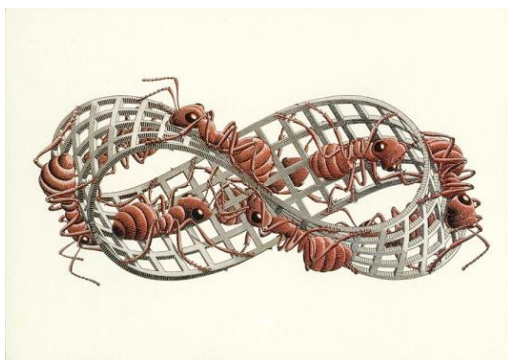


Fig. 72: Laço de Moebius II – Escher

Para fundamentar esse processo, a cada atividade proposta, pequenos textos de apoio (Fichas do PEA) vão sendo publicados. Inicialmente são disponibilizados os seguintes textos: Ficha 1: Ponto de partida: experiências prévias, Ficha 2: Ciclo experiencial e Ficha 3: Elementos do PEA. Na Ficha 2 é destacada a importância da

percepção de que o processo vivenciado nesta etapa do curso está relacionado com o *continuum experiencial*, que avança como na Fita de Moebius (Fig. 69), que não tem começo, nem fim definidos e que devemos, a todo tempo, proceder, reflexões, depurações e ações.

A Ficha 3: Elementos do PEA, apresenta o roteiro a ser seguido em toda a etapa de conclusão do curso, incluindo toda a etapa do TCC (os três módulos), relacionando-o com o ciclo experiencial, como transcrito abaixo:

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PRÉ/PEA E DO PEA

ETAPA I – DA AÇÃO À REFLEXÃO – ELABORAÇÃO DO PRÉ/PEA

Trabalho individual

Início do trabalho: reflexões fundamentadas nas experiências prévias dos proponentes e nos estudos realizados ao longo dos módulos iniciais do curso (relatos de experiências e sínteses dos módulos anteriores – conteúdo das mochilas) – contribuições para definição de pré- projeto interdisciplinar.

- Título
- Tema

ELABORAÇÃO DO PEA

Trabalho colaborativo

Revisar, após formar equipe, os elementos anteriores (título e tema) e dar continuidade, seguindo o roteiro abaixo:

- Problema
- Hipóteses

ETAPA II – DA REFLEXÃO À AÇÃO

Trabalho colaborativo

- Justificativa (ajustes na proposta para formar equipes e para adequar o **projeto de ensino** dos professores/estudantes aos **projetos de aprendizagem** da comunidade escolar, transformando-os em **projetos de ensino e aprendizagem**)
- Objetivos
- Referencial teórico
- Delimitação do objeto de pesquisa
- Metodologia
- Cronograma
- Estratégias de aplicação
- Recursos
- Referências

Complementação do PEA - redação final do projeto e formatação do texto, complementando-o com os seguintes itens, caso necessário:

- Anexos
- Apêndices

ETAPA III – DA AÇÃO À DEPURACÃO

Retomada do trabalho individual – reflexões para elaboração do TCC (monografias)

Continuidade do trabalho: propostas de desdobramentos e intervenções individuais, baseadas no diagnóstico de cada realidade escolar e em possibilidades de trabalho inter/transdisciplinar - elaboração de roteiros individuais de aplicação do projeto nos diferentes contextos escolares.

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO TCC

ETAPA IV - ELABORAÇÃO DO TCC

RETOMANDO O CICLO: AÇÃO / REFLEXÃO / DEPURACÃO / AÇÃO

Trabalho individual

Elaboração dos seguintes tópicos:

- Resumo e palavras-chave
- Introdução
- Considerações finais, prevendo desdobramentos do projeto colaborativo nos contextos individuais

Elaboração do artigo contemplando uma análise do processo de elaboração e aplicação do PEA e dos resultados obtidos. Cada aluno deverá retomar o PEA de seu grupo e redigir esse artigo com formato acadêmico.

O TCC constará de um volume contendo a transcrição do PEA da equipe, acompanhado do artigo individual e de um portfólio do aluno, com inclusão de todas as atividades realizadas ao longo do curso.

Ao final da atividade 1 todos deverão postar seus Pré/PEA em um fórum de debates intitulado Banco de Pré/PEA.

Tendo em vista que nossa proposta prevê o planejamento colaborativo do PEA, após finalizarem esta atividade, os professores/estudantes são convidados a dialogar em um fórum, no qual todas as turmas são reunidas, de forma a ampliar possibilidades de parcerias e sugerimos que eles formem grupos pequenos, entre três e cinco participantes, para o desenvolvimento desses projetos.

As negociações nesse fórum são livres, porém acompanhadas de perto pelos professores/tutores e coordenadores. Buscando afinidades, sugerimos que confirmem a lista de participantes, visitem o perfil dos colegas, leiam suas apresentações, os antecedentes de suas jornadas, suas propostas de atividades e suas idéias para o PEA.

Nossa intervenção ocorre apenas em casos especiais, como por exemplo, quando percebemos a necessidade de auxiliar os mais tímidos, para que não fiquem isolados, ou mesmo quando algumas equipes começam a ficar muito “inchadas” agregando mais do que cinco integrantes. Nesses casos procuramos atuar com sutileza, mas evitando a omissão, que poderia ser prejudicial, gerando prejuízos para todo o processo que se segue.

Nesta etapa sempre surgem propostas de trabalho individual, mas procuramos sempre negociar, argumentando que nas escolas o trabalho deve ser realizado em um coletivo, que deveria se basear em ações colaborativas. Ademais, o trabalho individual contraria nossas abordagens metodológicas, fundamentadas na interação e na colaboração para a proposição de projetos transdisciplinares, ou interdisciplinares. Aos individualistas, sugerimos que trabalhem em duplas. Nas grandes equipes admitimos, no máximo, seis integrantes.

No desenvolvimento dos trabalhos, entretanto, intercorrências indesejáveis podem nos obrigar a aceitar que as parcerias se rompam e, dependendo do momento em que elas ocorrem, alguns integrantes das equipes podem se separar do restante do grupo, prosseguindo individualmente. Não é a situação ideal, mas já ocorreu algumas vezes em que fomos obrigados a aceitar tal situação para evitar maiores prejuízos. Quando percebemos que as desavenças estão causando prejuízos ao desenvolvimento dos trabalhos, optamos por essa solução.

Organizadas as equipes, cada uma delas é instalada em um fórum de debates para desenvolver os trabalhos e prosseguimos com a atividade 2, dando início ao PEA propriamente dito e prosseguindo ao roteiro estabelecido no módulo 12, cuja ementa segue abaixo:

Módulo 12 - Projeto de Ensino e Aprendizagem na Escola - 90h

Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em projetos de aprendizagem. Levantamento e análise de propostas teórico-metodológicas para a elaboração de projetos de investigação científica nos contextos escolares. Elementos do projeto de pesquisa. Estudos individuais e colaborativos para elaboração de projetos de ensino e aprendizagem. Possibilidades de aplicação no contexto escolar.

Atividade 2 – Definição do problema da pesquisa

Baseada no estudo da Ficha 4: tema e problema da pesquisa, esta atividade propõe que sejam realizados ajustes, adequando os pré-projetos para contemplar toda a equipe, sem desconsiderar as características do contexto de aplicação de cada um, relacionando-o com a arte e com o uso das tecnologias contemporâneas, buscando articulações interdisciplinares, ou transdisciplinares. É neste momento que veremos se a equipe formada conseguirá se harmonizar para dar continuidade ao trabalho.

Inicialmente, a definição dessa temática pode ser um pouco vaga, proposta apenas para desencadear o processo reflexivo, mas, no desenvolvimento dos trabalhos é preciso que esse tema seja problematizado, pra que não se imponha um projeto que não seja do interesse da comunidade escolar. Ele deve ser relacionado com situações reais, vivenciadas nas escolas.

Nesse processo lançamos mão de algumas idéias propostas por autores que tratam de metodologias de pesquisa qualitativas, mais apropriadas para o campo da educação, relacionado com as Ciências Sociais, como é o caso da etnografia. Encontramos, entretanto, em abordagens metodológicas aplicadas às pesquisas quantitativas, mais, utilizados em pesquisas das Ciências Exatas, alguns instrumentos que poderão nos auxiliar a definir a temática e o problema principal da pesquisa, por meio da formulação de hipóteses que relacionam a origem de problemas e as propostas para solucioná-los. Proponho, então, realizar nossa própria síntese baseada nesses métodos e dela resulta a metodologia de pesquisa aplicada ao processo de elaboração dos PEA no Arteduca.

Na ficha 4 apresentamos essa fundamentação, buscada, inicialmente, em orientações presentes em manuais bem práticos, organizados pelo professor Bernardo Kipnis para os cursos do CEAD, do qual foi diretor. Neles, o autor trata da definição do tema da pesquisa, baseando-o em experiências prévias e em alguma problemática detectada no campo de aplicação da pesquisa, argumentando que a inquietação gerada pela nossa experiência constitui-se como ponto de partida da investigação desejada e à ela deverá ser associada alguma temática, pela qual encontra sua expressão.” (KIPNIS, 2003)

A idéia proposta por ele é apresentar o problema a partir de **questões**, que nos auxiliem a compreender a realidade e que possa, também, contribuir para o avanço do conhecimento. Essa problematização deve atender, segundo a proposta de Kipnis, a três

critérios: ser colocada de forma interrogativa; representar a relação entre duas ou mais variáveis; permitir o teste empírico.

Com base nesses critérios propomos a segunda atividade, solicitando que seja feita uma rápida pesquisa nas escolas, utilizando métodos e técnicas previstas na etnografia (já praticada por eles em módulos anteriores) visando elencar problemas aos quais poderiam ser aplicados tais critérios, resultando na formulação de hipóteses que definirão a temática e o problema da pesquisa. Com base nesses dados coletados e nas hipóteses formuladas é feita uma negociação para definição de uma temática que possa ser aceita por todos os integrantes da equipe.

Ao realizarem essa negociação devem considerar, também, que poderá ser necessário ajustar seus **projetos de ensino** aos **projetos de aprendizagem** de seus respectivos estudantes, para despertar sua motivação para que tenham interesse em participar. Desse ajuste surgem os **projetos de ensino e aprendizagem** da comunidade envolvida.

Para que compreendam bem o exercício proposto apresentamos o seguinte exemplo:

Digamos que minha temática pretendida seja: **propor a leitura de poesias de Drummond**, para o seguinte problema detectado na escola: **dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita**.

Eu poderia formular a seguinte questão: **SE** os alunos tiverem contato com a poesia de Drummond, **ENTÃO** poderão adquirir habilidades referentes à leitura e a escrita?

Este é um exemplo bem simples, que atende aos três critérios de Kipnis: está colocada na forma interrogativa, relaciona duas variáveis e permite teste empírico.

Eu posso aplicar a proposta em uma turma de alunos com dificuldades de leitura e escrita, promovendo estudos baseados em poemas de Drummond e, após o período estipulado em meu cronograma, verificarei se eles adquiriram melhores condições para ler e escrever. O uso da questão relacionando variáveis por meio do exercício com o **SE** e o **ENTÃO**, apesar de parecer simplório, mas pode ser muito útil para definição do problema da pesquisa. Após a realização desse exercício, poderemos utilizar as informações adquiridas através desse debate, para formular a **JUSTIFICATIVA DO PROJETO**. Mas esse é outro item do nosso PEA, que ficará para a próxima semana de trabalho.

Neste momento, ficaremos apenas com a identificação do contexto de aplicação do PEA e com a definição da temática e do problema da pesquisa, está bem? Vamos lá? Mãos à obra!!!

Ao final desta etapa, caso necessário, são feitos remanejamentos nas equipes em função das temáticas definidas. Organizados os grupos, iniciamos uma nova etapa: a elaboração dos PEA.

Atividade 3 – elaboração da justificativa (baseada nas hipóteses formuladas)

A justificativa para abordar o problema de pesquisa proposto deve apresentar argumentos consistentes de convencimento, para que o público alvo se sinta motivado a aderir a proposta. Para fundamentar sua elaboração nesta atividade é publicada a Ficha 5: A justificativa para a proposição do problema da pesquisa. Mais uma vez nos valem das orientações de Kipnis (2003), ao apontar os critérios para a apresentação da justificativa:

6. Ocorrência - a existência real do problema.
7. Alcance - deve afetar a um número elevado de pessoas.
8. Implicação - sua permanência pode ocasionar sérios prejuízos.
9. Escassez de estudos – que o assunto ainda não tenha sido muito abordado
10. Inovação - a literatura existente sobre o assunto tenha sido pouco aprofundada

Solicitamos nesta atividade que eles reflitam a respeito da proposta de PEA de suas equipes, verificando se ela atende a esses critérios e, colaborativamente, elaborem um texto justificando a opção pelo problema, destacando sua importância e a necessidade de superá-lo.

O diagnóstico realizado por meio da pesquisa para definir o problema e a temática e as hipóteses formuladas devem ser utilizadas para fundamentar a justificativa.

Tendo em vista que uma boa justificativa deve conseguir convencer os parceiros do projeto de sua relevância para o contexto de aplicação, é importante considerar a necessidade de despertar a motivação da comunidade escolar para que se unam aos propositores do projeto com a devida motivação. Ao propor um tema para pesquisa e apresentar a problematização, devem ser buscadas estratégias para criar uma cumplicidade entre as partes vinculando o projeto de ensino dos professores/estudantes ao projeto de aprendizagem de seus aprendizes, e vice versa, criando o projeto de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos. O ponto de equilíbrio entre as partes deve ser buscado. Os professores deverão interagir com seus alunos, de forma a integrá-los à proposta de pesquisa, conquistando-os com argumentos eficazes e pertinentes, transformando-os em co-autores das pesquisas, sem, contudo, abrir mão dos princípios básicos da abordagem teórico-metodológica que pretende aplicar à sua proposta de trabalho, sob pena de resvalar para os domínios do mero *laissez faire*. Tais argumentos deverão constar da justificativa elaborada nesta atividade.

Com base na análise das justificativas elaboradas pelas equipes são indicados orientadores com perfil adequado às temáticas escolhidas. Incluídos no AVA, esses orientadores passam a acompanhar as atividades semanais, assumindo suas funções junto às equipes. Para assumir essa missão, é preciso que esses orientadores se comprometam com nossa proposta metodológica e se disponham a manter o cronograma de atividades semanais previsto no projeto do curso. Após quase dez anos de experiência acumulada, já contamos com um grupo de orientadores que demonstra afinidade com nosso projeto e participa demonstrando entusiasmo e cumplicidade com nosso projeto.

As próximas atividades desenvolvidas fundamentam-se na Ficha 6: o formato do PEA, documento que apresenta todos os elementos do projeto, com informações básicas sobre os mesmos. São incluídas, também, informações sobre as regras para formatação dos trabalhos.

Prosseguimos, propondo a elaboração de cada um deles, em atividades semanais acompanhadas pelos orientadores, com apoio dos tutores. As próximas atividades são:

Atividade 4: Delimitação do objeto da pesquisa

Solicita-se atividade que apresentem a finalidade da proposta, com a definição clara de seus limites - contexto de aplicação do projeto e seu alcance. Questiona-se: “toda a escola participará? Apenas uma turma? É direcionado para a Educação Infantil? Séries iniciais? Séries Finais? Ensino Médio? Superior? Definam claramente os limites e alcance da proposta em cada contexto”.

Atividade 5: Objetivos

Solicita-se que definam o objetivo geral e específicos. Estes últimos devem ser necessários e suficientes para alcançar o objetivo geral. “Se realizarmos todos eles, alcançaremos o objetivo geral. Não deve faltar nem sobrar nenhum. Se sobrar algum, é sinal que ele não é necessário e deve ser descartado”.

Atividade 6: Referencial teórico

Para elaboração desta atividade é postada a Ficha 7: definição do referencial teórico da pesquisa. As equipes deverão redigir um texto apresentando as principais teorias (bases conceituais) que servirão de suporte consistente e coerente com os objetivos propostos para a pesquisa, dando suporte científico à pesquisa. Nesta etapa, segundo Antônio Joaquim Severino, devem ser enunciadas as fontes (empíricas, documentais, bibliográficas) com que o pesquisador conta para realizar a pesquisa e os procedimentos metodológicos e técnicos que usará, deixando claro como irá proceder (SEVERINO, 2007, p.131).

Em concordância com os critérios referentes à escassez de estudos e inovação, elencados por Kipnis (2003), Antônio Joaquim Severino! (2007, p. 130) destaca a importância de se referir estudos anteriores sobre o tema pesquisado, assinalando eventuais limitações e destacando a necessidade de se continuar a pesquisá-lo, se for o caso.

Atividade 7: Metodologia

Solicita-se que indiquem os métodos e técnicas relevantes para o desenvolvimento do trabalho, apontando o caminho a ser percorrido. Refere-se aos procedimentos e técnicas a serem utilizados.

Atividade 8: Cronograma

Nesta atividade solicitamos que sejam listadas todas as ações necessárias, prevendo o período de realização. Sugerimos que elaborem uma tabela, relacionando essas ações e prevendo quando serão realizadas e qual será sua duração. Ao finalizar esta atividade poderão visualizar melhor o quadro e utilizá-lo para revisar etapas anteriores do projeto, especialmente

a metodologia, verificando se todos os passos foram previstos. Poderão, também, encadeá-la com a próxima, esboçando estratégias para o desenvolvimento das ações e fazendo a previsão de recursos a serem utilizados.

Atividade 9: Estratégias, recursos

Atividade referente ao detalhamento das etapas para desenvolvimento das atividades e da relação dos recursos necessários para concretizar o projeto.

Atividade 10: Referencias

Atividade final da etapa colaborativa, na qual solicitamos que organizem a relação das fontes consultadas (livros, sites etc.), seguindo as normas da ABNT.

Módulo 13 – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

O TCC consiste em um texto composto de três partes:

- na primeira é inserido o PEA, precedido de uma introdução individual, na qual o professor/estudante narra como ele foi elaborado e seguido das considerações finais individuais e possíveis desdobramentos;
- na segunda é apresentado um artigo, com uma análise de todo o processo de elaboração e aplicação da proposta (caso tenha sido aplicada até o final do curso);
- a terceira apresenta um portfólio, que deverá conter a transcrição de todas as atividades elaboradas pelo professor/estudante, ao longo do curso. As atividades poderão ser transcritas sem necessidade de alterações ou edições, ou adequações às normas técnicas. Basta copiar e colar as atividades, reunindo-as para que eles tenham acesso à toda sua produção, após o término do curso²¹¹.

Neste módulo retomamos o trabalho individual, propondo reflexões a respeito de possíveis desdobramentos que possam resultar em intervenções baseadas no diagnóstico de cada realidade escolar e em possibilidades de trabalho inter/transdisciplinar que possam existir nos diferentes contextos. Tais diagnósticos poderão resultar na proposição de depurações individualizadas que poderão ser aplicadas de imediato, ou gerar a necessidade de elaboração de detalhamentos que demandem mais tempo e previsão de aplicação futura.

Segue a ementa:

Módulo 15 - 90h

Monografia, apresentando um relato sobre o planejamento e a aplicação do projeto de pesquisa na escola.

²¹¹ Adotamos esse procedimento para evitar os inúmeros pedidos de acesso ao AVA, para coleta de conteúdos, após o fechamento dos ambientes, como os que recebemos após finalizarmos a edição 2005.

Nesta etapa são propostas atividades para elaboração das Considerações finais e dos Resumos, Introduções e definição de palavras-chave. Esse trabalho é acompanhado pelos orientadores das equipes e por seus tutores. Abaixo apresento o detalhamento das atividades:

Atividade 11: Considerações finais

Nesse momento os professores/estudantes são orientados a retomar reflexões fundamentadas nas hipóteses formuladas e objetivos iniciais, verificando se os mesmos foram alcançados, diante das condições de suas realidades individuais.

Tendo em vista que alguns participantes não conseguem aplicar os projetos ao longo da etapa final, devido às condições específicas de algumas instituições, admite-se que sejam apresentados relatos sobre o processo de negociação para aplicação do projeto em semestres subsequentes. Compreende-se, então, que nesta atividade deverão apresentar resultados parciais, deixando em aberto a análise de resultados finais obtidos junto ao público alvo.

No caso de projetos que forem aplicados (proposta de eventos, oficinas, peças teatrais etc.), deverão ser analisados os resultados obtidos, incluindo nas considerações respostas a questionamentos como os que se seguem: o que alterou? O que permaneceu inalterado? O problema da pesquisa foi resolvido? Os objetivos foram alcançados? Quais foram os fatores que contribuíram para o alcance dos objetivos (caso tenham sido alcançados)? Quais foram as dificuldades encontradas?

É opcional apresentar possibilidades de desdobramentos relativos à aplicação da proposta, ampliando seu alcance, considerando sua importância, síntese, projeção, repercussão e outros encaminhamento que possam resultar do trabalho. Ao planejar tais desdobramentos, será retomado o ciclo experiencial, com novas ações, reflexões, depurações...

Atividade 12: Introdução, resumo e palavras-chave

São as últimas atividades referentes ao PEA. Ao elaborar a **Introdução** os professores/estudantes devem apresentar claramente o projeto para que o leitor compreenda bem a proposta, saiba quais são os objetivos do grupo e conheça a estrutura do trabalho (os capítulos que o compõem). Deve ser elaborada ao final do processo justamente por permitir que os autores tenham a visão geral do trabalho, possibilitando a apresentação clara e resumida das partes que o compõem.

Nas orientações para elaboração desta atividade sugerimos que eles incluam nessa introdução os antecedentes de suas jornadas, relatando suas experiências até chegarem ao Arteduca, expondo as razões que motivaram a opção pela proposta do PEA.

Sugerimos que incluam um parágrafo, informando sobre o conteúdo e a estrutura do trabalho, informando todas as partes que ele contempla.

O resumo consiste na apresentação concisa dos pontos relevantes do projeto.

Por fim devem ser selecionados cinco termos significativos para definir o projeto.

Após finalizarem o projeto, as equipes recebem um novo espaço (fórum) para o planejamento da apresentação (defesa) do projeto no encontro presencial. Nesse fórum de debates, contando com o apoio dos orientadores, o planejamento da defesa é detalhado e uma apresentação de slides é co-construída pelos integrantes da equipe.

4.4.5.4 Etapa presencial: encerramento do curso

Módulo 14 – Seminário de Conclusão de Curso

Os Encontros Presenciais do Arteduca (EPA) são realizados ao final de cada edição, prevendo a realização de palestras, a apresentação e defesa dos PEA e um momento de avaliação do curso e do próprio encontro. A participação dos professores/estudantes é obrigatória em todos os momentos do evento, tendo em vista que se trata do único módulo presencial previsto no curso²¹².

Além de sua importância por se tratar da culminância de um processo, no qual os projetos são avaliados formalmente por bancas compostas por orientadores, tutores e professores convidados, esse encontro deve ser destacado por ser o momento precioso no qual os participantes do curso se encontram presencialmente pela primeira vez, depois de mais de um ano de convivência *online*. Não há como expressar em palavras a emoção que se percebe nesses encontros. As conversas parecem não se esgotar e o tempo parece muito curto para tanto assunto, tantos risos, tamanha alegria. Sempre ouvimos queixas sobre a duração do evento. Os quatro dias reservados para o encontro são sempre insuficientes para tudo o que se gostaria de fazer, para todas as conversas que se pretendia ter, para a amizade que se gostaria de estreitar. Depois de uma convivência praticamente diária, em ambientes virtuais, finalmente podemos nos abraçar, conversar, conferir se a idéia que fizemos dos colegas corresponde à realidade... E as surpresas ocorrem. Quem imaginávamos alto, na verdade é baixinho. O “extrovertido virtual” pode se revelar um tímido. Os mais discretos com uso da palavra escrita, transformam-se em tagarelas. Ao final dos presenciais eu sempre fico me perguntando se as afinidades que emergem no AVA poderiam ocorrer, caso o curso não fosse a distância. Será que as características físicas interfeririam, impedindo aproximações entre

²¹² O 7 EPA (edição 2013/2014) e será realizado em Brasília, entre os dias 16/07/2014 e 20/7/2014.

algumas daquelas pessoas? Mas, esta é uma inquietação que ainda permanece sem resposta. Seria necessário outra pesquisa para respondê-la e, assim como no encontro temos de encontrar tempo, entre toda essa movimentação, para o planejamento das apresentações (defesas) dos projetos, para as próprias apresentações dos PEA às bancas e aos participantes, para assistir às palestras com professores convidados e para a avaliação do curso e do próprio evento, tenho agora de retomar a narrativa apresentando o planejamento de cada momento desses encontros.

A partir da edição 2008, passamos a realizar, juntamente com os seminários de encerramento do curso, os Encontros de Arte-educação em Rede. Passamos a prever, a partir de então, um momento para apresentação de desdobramentos de projetos elaborados por equipes de edições anteriores do curso. Ao final desta edição 2013/2014 será realizado o 4^o Encontro de Arte-educação em Rede.

As defesas são organizadas em mesas, definidas conforme os temas abordados nos PEA e contando com a participação, em bancas de avaliação dos projetos são organizadas, contando com a participação dos orientadores, tutores e por professores convidados, que não tenham participado da oferta do curso.

Um caderno de resumos e agenda do evento tem sido elaborado, desde a segunda edição do curso, listando os projetos, descrevendo-os e informando sobre os horários das apresentações.

O planejamento do encontro, com pequenas variações, segue o seguinte esquema: na primeira manhã, após a mesa e a palestra de abertura, reservamos aproximadamente duas horas para a reunião das equipes, para planejamento das apresentações. À tarde iniciamos as defesas. Novas palestras são realizadas nos dias subseqüentes, abordando temas relacionados com os estudos realizados ao longo do curso, buscando consolidar aprendizagens. Seguem-se novas mesas de apresentações de projetos. O último dia do encontro é reservado para as avaliações e, nas edições contempladas com os Encontros de Arte-educação em Rede, um turno tem sido dedicado às apresentações dos desdobramentos de projetos, por parte de ex-alunos do curso.

Seguem informações a respeito de cada um dos encontros, que poderão ser conferidas nos cadernos de resumos, apresentados em anexo.

1º Encontro Presencial do Arteduca – edição 2004



Fig. 73: Folder da primeira edição.

Realizado no Auditório do Anexo do MEC, entre os dias 8 e 11 de 2004, neste primeiro encontro foram apresentados onze projetos: Se você é contemporâneo, pinte por aqui; Meu primeiro livro eletrônico; O que é que a Bahia tem?; Retratos do cotidiano; Intercâmbio cultural: história, costumes e valores; Minha cidade, múltiplos olhares, múltiplas histórias; Que boi é esse?; Leitura e leitores de paisagens; A Arte e a Cultura de Brasília em Projetos Interdisciplinares; O tempo e o espaço numa perspectiva da arte; Um novo olhar; O sistema Arteduca.

Os objetivos declarados na agenda do evento teve a seguinte redação:

Contribuir para a consolidação do processo de utilização de recursos e estratégias da educação a distância em projetos desenvolvidos no âmbito do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Contribuir para a sólida formação do tutor do Curso Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, procurando desenvolver plenamente tanto seu conhecimento sobre os temas abordados no curso, quanto em relação aos procedimentos mais adequados para que possa atuar como mediador da aprendizagem e orientador e das atividades previstas no curso e consiga guiar, apoiar e avaliar os avanços acadêmicos das pessoas que estarão a seu cargo.

Nesse encontro organizamos uma mesa intitulada Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, contando com palestras proferidas pelas professoras Suzete Venturelli, Maria de Fátima Guerra de Sousa e Rosamaria de Medeiros Arnt.

Tendo em vista que esta edição visava formar tutores para o curso e que utilizávamos o ambiente do MEC, foi realizada, no terceiro dia do encontro, uma oficina de capacitação para uso do e-proinfo, oferecida pelos técnicos da SEED, Alexandre Pedro e Jovanka Dantas Sadeck. Contamos, também, com a

O registro abaixo apresenta parte da turma que participou do encontro presencial.



Fig. 74: Parte da turma do Arteduca 2004 no Encontro Presencial realizado no MEC.

2^o Encontro Presencial do Arteduca – edição 2005



Fig. 75: Capa - Caderno de Resumos Arteduca 2005

Este foi o encontro que exigiu maior planejamento, por contar com a participação dos 263 participantes que finalizaram o curso²¹³ e demandou mais tempo para sua realização. Organizado com apoio do CEAD²¹⁴, foi realizado no Hotel Nacional de Brasília, entre os dias 30 de janeiro e 3 de fevereiro de 2005.

Os 104 projetos elaborados foram distribuídos nas seguintes mesas temáticas:²¹⁵ Arte e cultura (21 projetos); Diversidade cultural e inclusão social (12 projetos); Teatro e Música (12 projetos); Arte, Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (13 projetos); Mídias na Educação (12 projetos); A tecnologia como ferramenta para o ensino e aprendizagem (14 projetos); Sintaxe da linguagem visual e abordagens temáticas da arte (7 projetos) e, Abordagens metodológicas e projetos com ênfase na Proposta Triangular (13 projetos).

²¹³ Edição iniciada com 612 inscritos, dos quais foram selecionados 400 para participar da primeira etapa, na qual foram selecionados 300 para prosseguir com os estudos específicos.

²¹⁴ Francilene Maciel de Souza, do CEAD, foi a responsável pela organização do evento.

²¹⁵ O detalhamento das mesas poderá ser visto no Caderno de Resumos, que segue anexo.



Fig. 76: Professores/estudantes e tutores na platéia do 2^o EPA no Arteduca 2005.

Devido ao grande número de projetos a serem apresentados nesse presencial, contamos apenas com uma palestrante: a professora Ana Mae Barbosa, que proferiu a palestra Artes Visuais: da exposição à sala de aula.



Nilza Maria

Sheila Campello, que saudades!!! Obrigada por desejar rever esses momentos que marcaram nossas vidas!!! Estou muito feliz participando do grupo!!! Bjs — com Andréa Morais e outras 4 pessoas.



Fig. 77: Professora Ana Amália Barbosa, orientadora de uma das equipes do PEA, acompanhada de seus orientandos e de professores/tutores. Foto publicada no grupo do Arteduca, criado no Facebook.

A partir dessa edição passamos a reservar a última meia hora da programação, após o encerramento das defesas dos projetos, para nossas *horae felices*, preenchidas com apresentações musicais.



Fig. 78: *Horae felices*: apresentação de orquestra do Departamento de Música do IdA, sob regência do prof. Alciomar Oliveira dos Santos

No último dia do encontro realizamos a avaliação do curso, organizada em duas etapas: o debate em pequenos grupos, com base no instrumento de avaliação e o preenchimento individual do documento.



Roseli Maria Cuzzo Cury
 Arteduca_ Turma 2005 — em Brasília-DF



Curtir (desfazer) · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · 13 de maio às 22:03

Você, Leci Augusto Kaiowá, Solange Pereira Pinto, Suca Mazzamati e outras 3 pessoas curtiram isso.

Ver mais 2 comentários

Solange Pereira Pinto a minha turma tbm 😊
 14 de maio às 03:23 · Curtir · 3

Roseli Maria Cuzzo Cury Meninas, que maravilha foi a nossa turma, né??? bjs
 14 de maio às 13:15 · Curtir · 2

Fig. 79: Uma das equipes do PEA, junto ao banner do 2º EPA no Arteduca 2005.

3^o Encontro Presencial do Arteduca – EPA 2006



Fig. 80: Capa - Caderno de Resumos Arteduca 2006.

Encontro realizado entre os dias 12 e 15 de julho de 2006, no Auditório Dois Candangos da Faculdade de Educação (FE) da UnB.

Contou com palestras das professoras Maria de Fátima Guerra de Sousa e Maria Cândida Moraes, em uma mesa intitulada Educação e Tecnologias e das professoras Ana Mae Barbosa, Leda Maria de Barros Guimarães, na mesa Arte/educação.

Nesse encontro apresentei os projetos desenvolvidos pelo Grupo Arteduca, inclusive o das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, dos programas Pró-licenciatura e UAB, que haviam sido aprovados nos editais do MEC e estavam em fase de implementação.

Os 29 projetos foram organizados em Poéticas Contemporâneas (4 projetos); Poéticas contemporâneas e ressonâncias interdisciplinares (4 projetos); Abordagens metodológicas com ênfase na Proposta Triangular e na interculturalidade (4 projetos); Diversidade cultural, interculturalidade e patrimônio histórico (4 projetos); Tecnologias contemporâneas na educação e formação de professores (4 projetos); Teatro e tecnologias contemporâneas na educação (5 projetos); Artes Cênicas e Proposta Triangular (4 projetos).

A avaliação do curso foi feita na manhã do dia 15 de julho, data de encerramento do evento.



Fig. 81: A turma do Arteduca 2006.



Fig. 82: Turma 2006 – Auditório Dois Candangos - FE

4º Encontro Presencial do Arteduca – EPA 2007/2008 e 1º Encontro Nacional de Arte-educação em Rede - ENAER 2007/2008

Realizados no Bay Park Hotel, em Brasília, entre os dias 4 e 7 de dezembro de 2008, abordando os temas interculturalidade e interdisciplinaridade na cibereducação em arte, esses encontros tiveram os objetivos do encontro, apresentados no Caderno de Resumos:



Fig. 83: Capa - Caderno de Resumos – Arteduca 2008

promover reflexões a respeito das possibilidades de uso de recursos disponíveis na web, no ensino e aprendizagem da arte. Propõe, ainda, repensar conceitos relacionados com novos paradigmas metodológicos, que emergem das interações viabilizadas pela Internet. Interação, colaboração, co-autoria, interculturalidade, transculturalidade, identidade, diversidade, hipertextualidade são alguns dos conceitos que poderão ser objeto de análise e debate. Além disso, pretende-se incentivar a formação de uma rede de aprendizagem e pesquisa, promovendo o intercâmbio entre diferentes comunidades, identificando características culturais regionais, valorizando-as e enriquecendo o currículo escolar com propostas interculturais e interdisciplinares. (Caderno de Resumos - Arteduca - Edição 2008)

Nessa edição contamos com as palestrantes Maria Luiza Fragoso (UnB), abordando a Transculturalidade; Maria de Fátima Burgos (UnB), As redes sociais na Internet; Simone Medeiros (SEED/MEC), Tecnologias contemporâneas na

formação de professores e Suzete Venturelli (UnB) ArtSatBr.

Nossa proposta, ao realizar o **Encontro de Arte-educação em Rede**, foi a de ampliar o público, dando oportunidade aos ex-alunos das edições anteriores, para que apresentassem desdobramentos de suas propostas e, também, de dar oportunidade de inscrição e participação aos estudantes do Pró-licenciatura. Acreditávamos que a experiência dos alunos do Arteduca poderia representar uma interessante oportunidade de aprendizagem para esse público, não somente a respeito dos conteúdos do curso, das palestras e dos projetos, como também como uma experiência de participação em um seminário como esse. A participação no evento poderia ser considerada como carga horária complementar na estrutura curricular do curso.

Organizamos os 28 projetos nas seguintes mesas temáticas: Arte-educação/ cultura visual/ espaço urbano/ memória (5 projetos); Arte-educação/ interculturalidade/ identidade/ diversidade cultural (5 Projetos); Arte-educação / cidadania/ educação ambiental (5 projetos); Abordagens metodológicas/ arte-educação/ interdisciplinaridade (6 projetos); Arte-educação e percepção corporal (3 projetos); Arte-educação e educação musical (4 projetos).

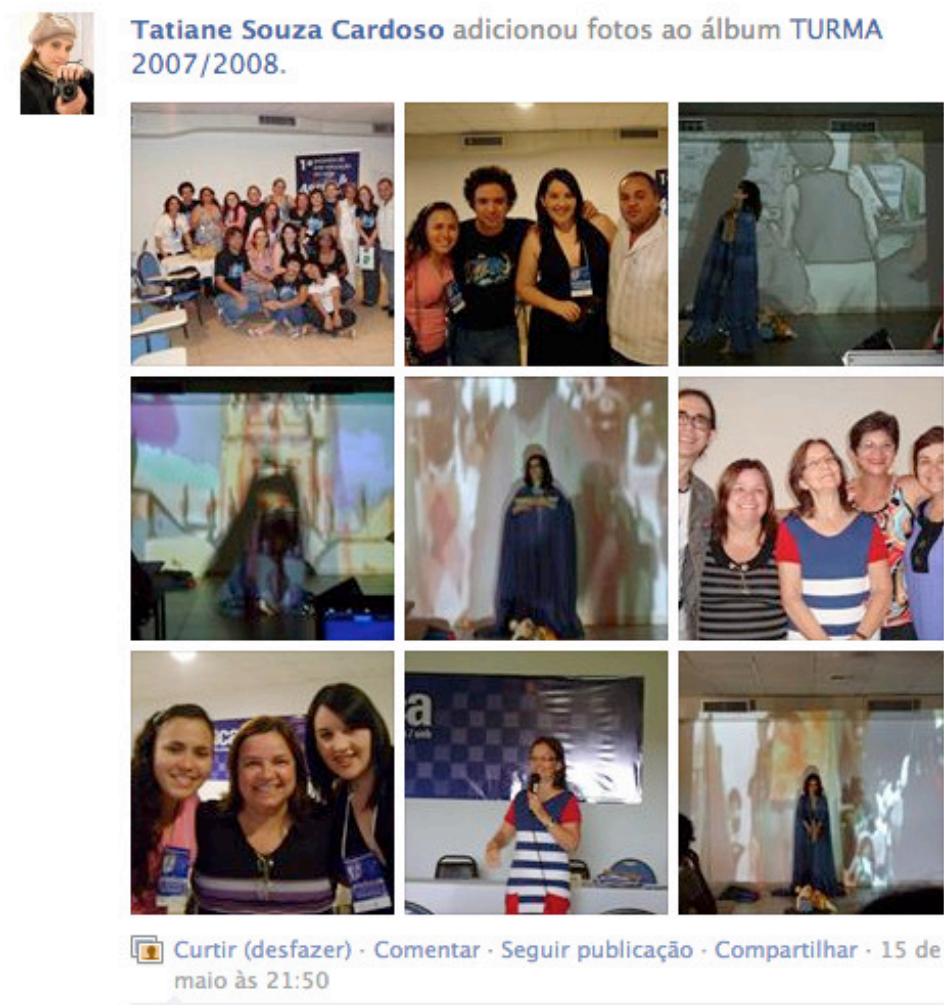


Fig. 84: Presencial 2007/2008. Fotos publicadas no Facebook.



Fig. 85: Turma Arteduca 2008.



Fig. 86: Avaliação – Arteduca 2008. Fig. 87: *Horae felices* - Soraia Silva



Susy Batista



Curtir · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · 15 de maio às 22:40

Pedro Campello, Adriana Rocha, Mariana Rausch Chuquer e outras 4 pessoas curtiram isso.

Ver mais 2 comentários

Susy Batista Saudade mesmo...a nossa mini salinha com tantas emoções e histórias...
16 de maio às 21:11 · Curtir

Sheila Campello E tanta gente juntinha.
16 de maio às 21:11 · Curtir · 1

Fig. 88: equipe do Grupo Arteduca: Ana Lemos; Sheila Campello; Helio Neto; Johnny Souza; Sidney Medeiros; Susy Batista e Bruno Braga. Facebook – Grupo Arteduca

5º Encontro Presencial do Arteduca – EPA 2009/2010 e 2º Encontro Nacional de Arte-educação em Rede – ENAER 2009/2010

O encontro foi realizado no Auditório Dois Candangos, da FE/UnB, entre os dias 21 e 23 de julho de 2010.

Pela leitura dos objetivos do encontro, publicados no Caderno de Resumos e transcritos abaixo, é possível perceber que os temas abordados no quarto encontro foram aprofundados nessa nova edição.

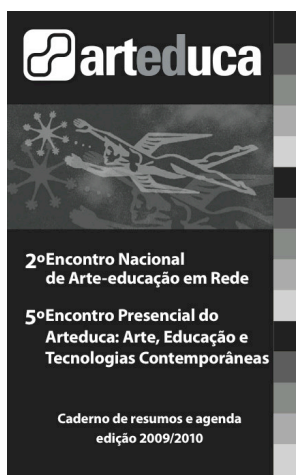


Fig. 89: Capa - Caderno de Resumos Arteduca 2009/2010

O 2º Encontro Nacional de Arte-educação em Rede e 5º Encontro Presencial do Arteduca: interculturalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na cibereducação em arte tem como objetivo promover reflexões a respeito das possibilidades de uso de recursos disponíveis na web no ensino e aprendizagem da arte. Propõe, ainda, repensar conceitos relacionados com novos paradigmas metodológicos, que emergem das interações viabilizadas pela Internet. Interação, colaboração, co-autoria, interculturalidade, transculturalidade, identidade, diversidade, hipertextualidade são alguns dos conceitos que poderão ser objeto de análise e debate. Além disso, pretende-se incentivar a formação de uma rede de aprendizagem e pesquisa, promovendo o intercâmbio entre diferentes comunidades, identificando características culturais regionais, valorizando-as e enriquecendo o currículo escolar com propostas interculturais e interdisciplinares.

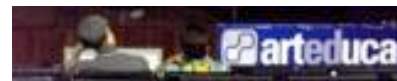


Fig. 90: Tutores Kátia e Biancho

Contamos com uma palestra de abertura, proferida pela professora Ana Mae Barbosa e com a apresentação da proposta metodológica de Leda Maria de Barros Guimarães, intitulada Mapeamentos e cartografias de percursos formativos. Baseada no método etnográfico, essa proposta tem estreita ligação com a abordagem metodológica que aplicados aos PEA, descrita nesta mesma seção.

As mesas temáticas foram organizadas conforme os seguintes títulos: Letramento digital: reações entre arte e tecnologias computacionais e Comunicacionais (3 projetos); A música como expressão artística e como meio para viabilizar aprendizagens (3 projetos); Estudos e pesquisas baseados nas linguagens artísticas visando a construção da consciência crítica e valorização da identidade cultural (6 projetos); Contribuições para ampliação do olhar estético e valorização do patrimônio artístico e cultural (5 projetos).

Nesse encontro foram feitas apresentações de desdobramentos de projetos de alunos da edição 2005. Anderson Leitão apresentou os resultados de seu trabalho em escolas das redes públicas de Majé e Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Rosângela Fernandes

Montalvão, relatou sua experiência em uma escola do Distrito Federal. alunos da edição 2005, desenvolvidas em escolas do Rio de Janeiro.

O andamento desta pesquisa foi apresentado por mim, na comunicação intitulada Cibereducação em arte.

Por fim, foi feita a avaliação, como de praxe.



Fig. 91: A turma do Arteduca 2009/2010 – Auditório Dois Candangos.



Fig. 92: Os professores/tutores.



Fig. 93 a 95: Auditório Dois Candangos - Apresentação Henrique Conde Pena y Calvo (horae felices); encontro da equipe com o orientador Moisés Lucas; depoimento da antropóloga Ana Davison sobre sua participação em projetos do Arteduca.

6º Encontro Presencial do Arteduca – EPA 2011/2012 e 3º Encontro Nacional de Arte-educação em Rede – ENAER 2011/2012

Realizado na Escola Parque 308 Sul, entre os dias 26 e 29 de julho de 2013, apresentando, no Caderno de Resumos, os seguintes objetivos:

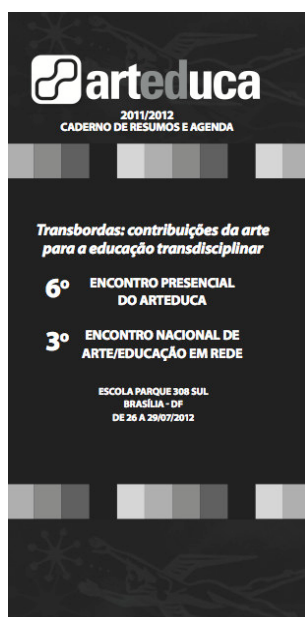


Fig. 96: Capa do Caderno de Resumos do Arteduca 2011/2012

O 6º Encontro Presencial do Arteduca (6º EPA) e 3º Encontro Nacional de Arte/educação em Rede (3º ENAER): *Transbordos: contribuições da arte para a educação transdisciplinar* foi planejado pelo Grupo Arteduca e pela ASAE/DF com o objetivo de realizar reflexões a respeito das possibilidades de enriquecimento do currículo escolar com propostas transdisciplinares que envolvam arte/educação. O termo *transbordos*, incorporado ao título do evento, nos remete às fronteiras híbridas que, ao invés de separar, integram campos do conhecimento, gerando novas possibilidades educacionais, como preconiza o ideário transdisciplinar. Com base na avaliação dos projetos de ensino e aprendizagem apresentados ao longo do evento, pretende-se aprofundar o debate acerca de alguns conceitos relacionados com novos paradigmas metodológicos que emergem das interações viabilizadas pela cibereducação em arte como forma de fecundar o campo do qual poderão brotar propostas inspiradas no artigo 5 da Carta da Transdisciplinaridade, redigida em 1994 e ainda não concretizada, que diz: “A visão transdisciplinar está absolutamente aberta na medida em que ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu dialogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.” (Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima de Freitas, 1994). Interação, colaboração, co-autoria, interculturalidade, interterritorialidade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade são alguns dos conceitos em pauta.

Ana Mae Barbosa, Suzete Venturelli e Terezinha Losada Moreira proferiram as palestras do evento e as mesas temáticas, para apresentação dos projetos, abordaram os seguintes temas: Arte/ cidadania/ educação ambiental (3 projetos); A música como expressão artística e como meio para viabilizar aprendizagens (5 projetos); Relações entre arte/ educação/ tecnologias contemporâneas (3 projetos); Vivência corporal e dança (2 projetos); Estudos e pesquisas baseados nas linguagens artísticas com ênfase na Abordagem Triangular (5 projetos); Escolas Parque: arte/ educação/ educação patrimonial/ espaço urbano/ memória (2 projetos)

A opção pela realização do encontro na Escola Parque 308 Sul, situada na entrequadra 307/308 Sul deve-se a dois fatores: (a) trata da primeira escola parque criada em Brasília, situada na única Superquadra que foi construída conforme previsto no projeto arquitetônico elaborado por Lucio Costa para Brasília. (b) duas equipes elaboraram projetos prevendo a realização de exercícios etnográficos nessa escola.

O projeto das Escolas Parque de Brasília integrou uma utopia educativa concebida por Anísio Teixeira para promover a educação integral na Nova Capital, por meio da inserção da arte e de atividades físicas, no contexto da proposta modernista da cidade que estava sendo erigida por Juscelino Kubistchek, no final dos anos 50.

Aproveitando o momento da apresentação de um dos projetos, foi prevista a realização de um exercício etnográfico na unidade de vizinhança que compõe a quadra, como parte de uma atividade baseada em reflexões sobre esses projetos. Após a apresentação dos dois últimos projetos, intitulados Escola Parque: patrimônio vivo e Escola Parque de Brasília: resgate de memórias para a construção de uma nova Unidade de Vizinhança²¹⁶, os participantes convidados a fazer um exercício de observação, percorrendo a Unidade de Vizinhança, identificando os elementos que a compõem, considerando a ideia de patrimônio material e imaterial apresentados nos projetos e registrando, por meio de fotografias, desenhos, ou anotações nos “cadernos de campo” (bloquinhos improvisados), aqueles que mais identificam sua visualidade.

Acredito que, na relação entre presente e passado, podemos perceber o quanto o resgate da memória se torna importante para a construção de uma educação mais sólida. O reconhecimento dessa relação, necessariamente, tornará a sociedade mais atenta às suas

²¹⁶ Os dois projetos citados foram orientados por mim. Os autores são: Adriane Martins Pereira Lima; Denise Soares dos Santos; Malena de Macedo Nobre; Max Jucá Kokay e Solange Ries (Escola Parque: patrimônio vivo) e Ana Maria Pinto de Lemos; Joana Luiza Lara Penna; José Rosário Gonçalves; Juliana Hilário de Sousa, Leonardo Salviano Pedro Borges e Maria Rausch Chuquer (Escola Parque de Brasília: resgate de memória para a construção de uma nova Unidade de Vizinhança)

possibilidades de conquista pela sua participação efetiva nesse processo. Encerrei esse encontro com a convicção de que a utopia deveria ser perseguida, sempre.

Seguem alguns exemplos dos registros publicados pelos estudantes, em um fórum criado no AVA para divulgação dos exercícios etnográficos.

Exemplo 1: Exercício etnográfico

Anotações no “caderno de campo” – Equipe 01 – Carlos Fernandes Cavalcante; Doralice Constância de Castro Silva; Elenise de Oliveira Ramos; Juracy Lima; Maria Márcia Moreira; Viviane Nigri Apolinário

Baseada nos princípios do educados Anísio Teixeira, a escola parque 308 Sul foi inaugurada em 20/11/1960. Nessa escola temos Teatro, Música, Artes Visuais e Educação Física. O projeto original era atender as escolas classes situadas na vizinhança.

O projeto arquitetônico é de autoria do arquiteto José Reis, integrante da equipe de Oscar Niemayer. Hoje faz parte do Patrimônio Cultural do Distrito Federal. A escola parque 308 Sul faz parte de uma superquadra que também é provida de comércio local, parque e quadra de esporte. A unidade de vizinhança faz parte da escala residencial, formada por 4 superquadras. A unidade de vizinhança dispõe de clube, cinema, igreja, comércio, teatro, biblioteca e outras coisas que favoreçam o encontro dos moradores, pois essa é a finalidade, fortalecer os laços comunitários. Não podemos deixar de citar que próximo a escola parque 308 Sul, encontramos a Igrejinha Nossa Senhora de Fátima que foi o primeiro santuário de Brasília, construído como pagamento de uma promessa da Sra. D. Sarah Kubitschek em 1958. A parte externa da igrejinha é toda revestida com azulejos do artista plástico Athos Bulcão.



Fig.97 - Escola Parque – Foto: Equipe 01



Fig.98 - Igrejinha Nossa Senhora de Fátima - Foto: Equipe 01



Fig.99 - Superquadra 308 SUL/Escola Parque – Foto: Equipe 01

Exemplo 2

Os azulejos que não são de Athos - Dagmar Amsberg

Sem linhas que limitam, sem muros que separam, sem fronteiras em uma cidade grande. Imagens e paisagens aparentemente bucólicas e singelas, no entanto, cheias de vida, poesia e mistérios.

A inocente decoração de um edifício residencial, na Super Quadra 308 Sul cheios de movimento “estático” geometrizado, desenhados em azulejos... de cozinha? Banheiro? Fachadas? Desenhados, pintados e ordenadamente colocados pelas mãos do pedreiro e artista.

Alguém que, com olhos mais atentos indaga: “- São de Athos Bulcão?”

Imediatamente olhos curiosos e cheios de espanto verificam e atestam: “-Não! Estes não são de Athos Bulcão!”

Quem os colocara ali? Um “simples” operário, de mãos habilidosas e calejadas pelo trabalho pesado. Forjado pela rudeza e solidão da cidade grande, mas com a alma cheia de poesia. Imitador? Ou um leitor da obra cheia de “Athos”, “Bulcanizada” em reflexões numa reconfiguração da imagem, da obra do artista negada pela tecnicidade do crítico e conhecedor da arte.

Na obra do pedreiro, a arte do simples personificando o nobre artista. Athos Bulcão admirado pelo homem operário, que perpetuou seus traços nas moradas da Super Quadra 308 Sul.

Então não são de Athos os azulejos que decoram os edifícios da Quadra? Mas são de Athos, as inspirações do homem simples e operário, que provavelmente dominado pela poesia geometrizada encanta os olhos dos que passam e perguntam:

“NÃO SÃO DE ATHOS ESTES AZULEJOS?”



Fig. 100: Azulejos. Fotos: Dagmar Amsberg

Exemplo 3

Visualidades – Rosa Maria Gonçalves

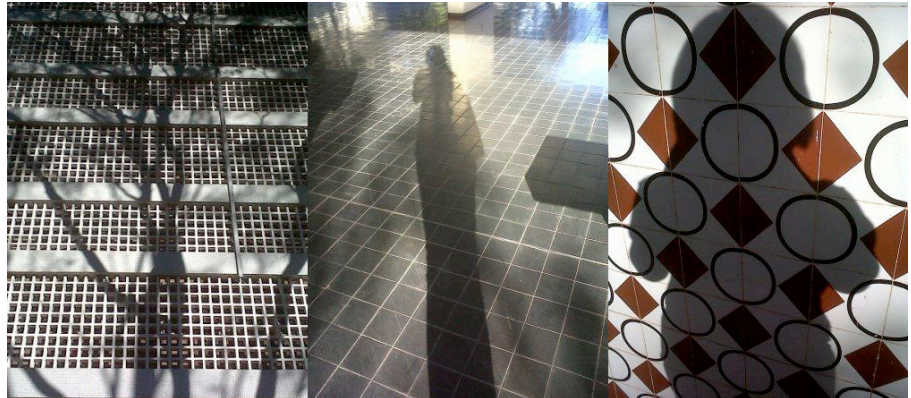


Fig. 101: Exercício 1 - Sombras.

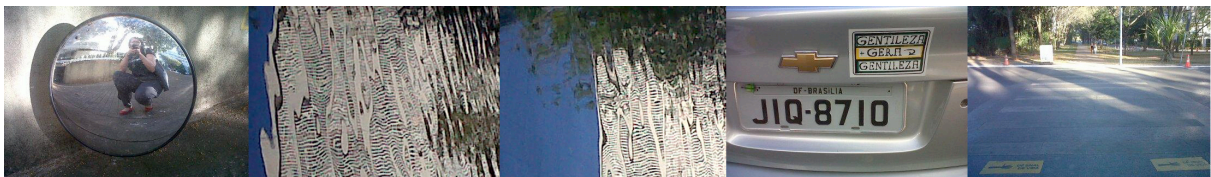


Fig. 102: Exercício 2 – BSB.

Exemplo 4

Andréia Borges Lustosa

Ao elaborar o exercício etnográfico me dei conta de muita coisa que ainda não tinha prestado atenção ao meu redor. Nasci em Brasília, morei muito tempo, inclusive nos dois últimos anos que passei em Brasília, residi na 706 Sul, sempre ia ao Cine Brasília, mas ainda não havia entrado na Igrejinha. O fato de saber que existia me impedia de entrar lá.

Esses dias durante o EPA, antes mesmo de ser solicitada a atividade etnográfica, entrei na Igrejinha e encontrei uma senhora, conversei bastante sobre a reforma da Igrejinha e ela demonstrou a sua insatisfação pela reforma, em especial a forma que a igrejinha está pintada atualmente. Disse-me que liderou juntamente com os vizinhos um manifesto para a retirada das pinturas da Igrejinha e até agora não conseguiram. Não gosta porque diz ter simbologia das religiões de matrizes africana (candomblé).

Fiquei intrigada, mas por que tantas cores? Porque a imagem de Nossa Senhora não tem olhos, nariz, boca? Qual seria o objetivo do artista ao representar a imagem desta forma? Sempre vimos as imagens da santa com traços finos, delicados. Penso que ele fazendo desta forma deixou a nossa imaginação livre para darmos o rosto que imaginarmos. Pode ter traços grosseiros, lábios grossos, nariz achatado ou outros traços que não estamos acostumados a ver impressos nas imagens.

E os Símbolos, as bandeirolas, pipas?



Fig. 104 – Igreja Nossa Senhora de Fátima - Andréia Borges Lustosa

Exemplo 5 - Escola Parque 308
Priscila de Macedo Pereira e Souza

A Escola Parque foi uma invenção sensacional
senão, GENIAL!
Como me falaram: VOCÊ VAI AMAR.
E não erraram! Amei!
Genial!
Fantástica!
FABULOSA!
Deveríamos ter Escolas Parque no Brasil inteiro, senão, no mundo inteiro!
Escolas assim no Nordeste, no Sul, no Norte, em todo o Centro-Oeste, de canto a canto...
Na África, Europa, Ásia, Américas, Austrália...
Simplesmente genial!
As cores, os espaços, a estrutura, organização, materiais...
É demais...!
Sonho de escola pra qualquer professor, seja qual área for.
Belas Árvores, belas paisagens, belos trabalhos, resultados esplêndidos!
Avante escolas parque! Que nosso Brasil acorde e multiplique essa idéia!
Priscila de Macedo



Fig. 105: Escola Parque 308 Sul – Priscila de Macedo

Exemplo 6 - SQS 308
Malena de Macedo Nobre

Boa tarde!
Exercício Etnográfico
Visita à quadra 308 Sul e as belas descobertas etnográficas. Um espelho d'água, cheio de peixes. As carpas coloridas e bem tratadas, surpreendente e necessário na cidade. No período da seca, que estamos vivendo, termos próximo das residências um espelho d'água produzindo umidade. Facilitando a respiração e embelezando o local. Os caminhos sinuosos envolvem todas as áreas proporcionando leveza. As ligações entre um bloco e outro são construídas com os bloquetes.
O paisagismo de Roberto Burle Marx característico dos jardins dessa quadra, originalmente preservada e respeitando a vegetação do cerrado. O interesse em manter elementos originais da flora brasileira enriquece e embelezam os jardins da quadra. O comungo é mantido na arquitetura original dos prédios. O azulejo tem traços geométricos característicos da arquitetura da época. Seguem imagens coletadas na quadra, no dia 28/07/12.
Abraços, Malena.



Fig. 106: SQS 308 – Malena de Macedo Nobre.

Exemplo 7 – Belas janelas Viviane Godói Campos

O passeio que fiz pela Escola Parque rendeu algumas expressões boquiabertas de espanto. Confesso que nasci e cresci em Brasília, sou Pedagoga formada pela UnB mas nunca (ainda) havia passeado por aquelas bandas da cidade com esse olhar mais apurado e investigativo. Que projeto lindo! Fiquei pensando no contraste entre a Escola Parque e as escolas em geral - principalmente as particulares e especialmente onde trabalho: mais se parecem com prisões, sobram grades e cimento; falta espaço, área verde, ventilação.

Dessas reflexões construí um poeminha. Segue abaixo. Abraços a tod@s.

BELAS JANELAS

Caminhando pela Escola Parque
 Mais chamou-me à atenção
 O aproveitamento do espaço
 A proposital disposição dos ambientes
 Poucas paredes, janelas amplas...
 Aqui circula gente,
 circula vento,
 circula som e passarinho!
 A luz atravessa os vidros emoldurados.
 Daqui do pátio observo em perspectiva
 crianças alegres, ali brincando no parquinho.
 E vi, ouvi, senti, percebi
 com corpo e entendimento
 a intencionalidade do espaço
 projetado para ser.
 Liberdade.
 Assim.

Exemplo 8 – SQS 308
Mariana Rauch Chuquer



Fig. 107: SQS 308 – Mariana Rausch Chuquer

Exemplo 9 - Narrativa pessoal - Visita ao Beira
Giórgia Barreto Lima Parriao

	<p>Re: Exercício Etnográfico por Giórgia Barreto Lima Parriao - Sunday, 29 July 2012, 00:58</p>
<p>Morei em Brasília por 12 anos e sempre achei sua arquitetura esplendorosa, entretanto na correria do dia a dia, detalhes encantadores, passaram despercebidos aos meus olhos. Hoje, na caminhada despreocupada até o Beira (Apelido carinhoso de um dos bares mais tradicionais de BSB – Beirute na 109 sul), vi na mesma caminhada rotineira detalhes singelos das entre quadras 108 e 109 sul, um céu azul brilhante e um sol radiante que iluminava detalhes singelos do bailar harmonioso entre arquitetura e o verde dos jardins.</p> <p>Meu coração sentiu uma certa melancolia saudosa da cidade em que vivi os melhores e os piores momentos da minha vida, da cidade que me viu chegar menina e que se despede da mulher. No coração o agradecimento sincero e a despedida com o olhar de uma Brasília singular. Esse é o meu singelo exercício etnográfico, aos que participaram dele um grandeeee abraço e muito obrigada pela companhia 😊</p>	

Fig. 108: Exercício etnográfico – Giórgia Barreto Parriao

Exemplo 11: Vizinhança Reconstruída
Mariana Almada Viana

Exemplo 10 – Athos
Vanessa Rosa França



Fig. 109: Pannel de azulejos de Athos Bulcão - Igreja Nossa Senhora de Fátima, “Igrejinha”

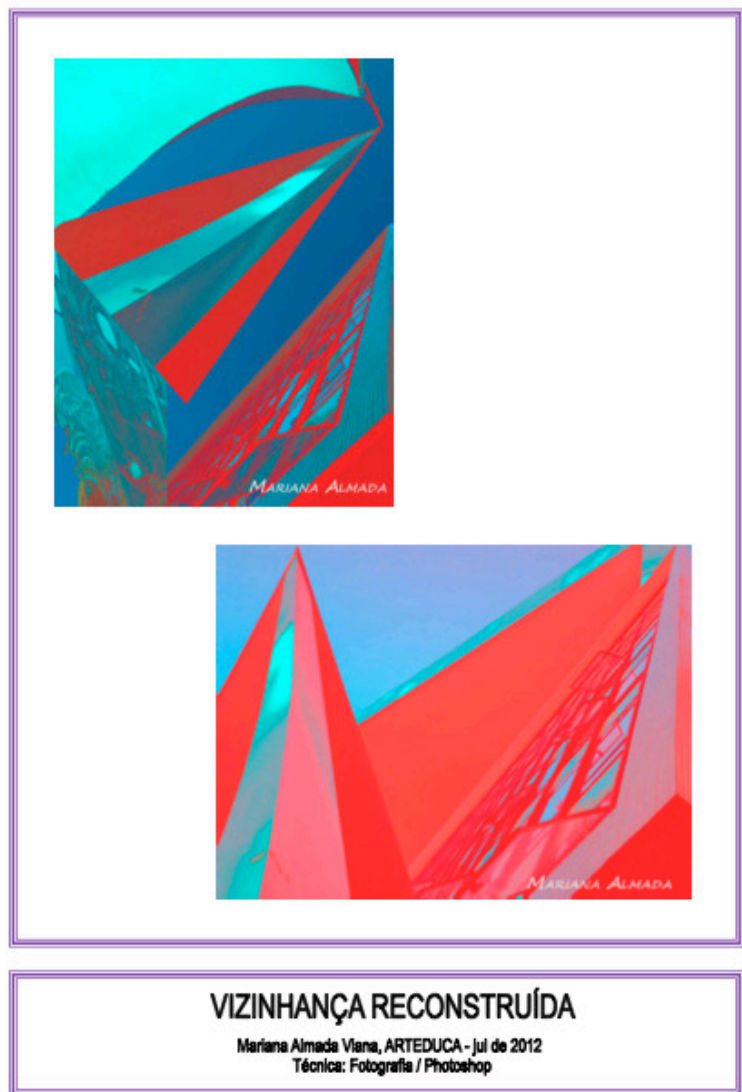


Fig. 110: Vizinhança reconstruída pela a aluna, que optou por fazer intervenções nas imagens capturadas.

Tendo em vista que o curso já havia sido encerrado quando os estudantes postaram os resultados dos exercícios etnográficos, lamentavelmente não houve tempo para realização de uma atividade baseada no exercício realizado. No próximo EPA, a ser realizado em julho de 2014, pretendo repetir o exercício de maneira mais organizada, para que tenhamos tempo para realizar um debate, de forma a promover reflexões e extrair conclusões baseadas nessa proposta, para que se perceba a relevância de se propor um trabalho de valorização da educação patrimonial, no contexto escolar. Fica o registro da necessidade de um desdobramento desta atividade.

O encerramento do encontro: despedidas

Finalizando o relato sobre o 6º EPA, transcrevo mensagens de despedida, postadas no AVA após o encontro. Elas poderão exprimir melhor o sentimento da turma, após esse tempo de convivência *online* e da culminância, no presencial.

 Re: Conversas sobre o presencial
por Keila Barbosa da Silva - Sunday, 29 July 2012, 21:56

O encontro do Arteduca foi a realização de um sonho e poder dar o abraço tão sonhado na Adriana Conde Rocha e agradecer por tudo, tudo, tudo valeu demais.

Ai teve a cereja do bolo: "Gente eu conversei, tiete e tudo o mais ANA MAE BARBOSAAAA, noosssa, sonho demais!

Além disso e o mais especial de tudo foi poder reconhecer os meus queridos colegas Argonautas dessa saga em busca de conhecimento, confirmei minha impressão de seres humanos incrivelmente belos: Adrianny, Vanessa, Paula, Raíssa, Malena, Giorgia, Joziane... E que gratas surpresas eu tive ao conhecer (pois não tivemos oportunidade de interagir virtualmente) MÁRCIA RJ, que delícia de pessoa, Denise, showwww de bola, Dani, Lu, Zé, Zé 2, Sôla, Jucielly, Cleusa (de uma doçura que não cabe em si), Rosa incrível!

Priscilla as vezes julgamos mesmo as pessoas de forma errada, vc é show de boooooo guria! Diogo e Vivi vamos agitar a vinda de vcs pra RO, VAMOS FOMENTAR O TEATRO! SEMPRE, Taizinha vamos que vamos publicar hein: SBPC E CONFAEB! Olha esse link <http://xxiconfaeb.blogspot.com.br/>

Sheila Campello uma francesa praticamente de tão elegante!

Izabel querida, querida obrigada por todos os puxões de orelhas!

Aos demais que por motivos diversos não pudemos interagir, que pena! Infelizmente o tempo foi curto né, pra que se pudesse enxergar no outro sua essencia!

Mas de qualquer forma valeu demais gente, e que venha o CONFAEB.

 Re: Conversas sobre o presencial
por Josiana da Rocha Carvalho - Monday, 30 July 2012, 15:55

Oi gente!

Já tô com uma saudade danada de vocês!

Foi tão natural a nossa interação que parecia que nos conhecíamos à longos anos...

Pena que o tempo foi tão curto...

Beijos grandes à Márcia (eu me remexo muito!), Sheila Cobelo, Luciana, Zé (o hominho!), Danielle, Cleusa, Adriane, Adriana Conde, Keila, Carina, Denise, Malena, Marizete, Carol, Mariana, Débora e tantos outros...

Foi um prazer ENORME conhecê-los pessoalmente!!!

beijo grande!

 Re: Fotos do presencial
por Márcia Cristina Tayt-sohn Ferioli - Tuesday, 14 August 2012, 22:21

Final de curso, um certo alívio mas também uma sensação de perda. Vamos em frente, "o mundo não é só aqui, repare naquela estrada, que distância nos levará?"

Quero agradecer a Adriana pela atenção e paciência, sem a sua ajuda teria sido muito mais difícil, a querida Sheila e sua equipe, todos ótimos, queria ter tido mais tempo para conversar com vocês.

Agora vai começar uma nova série de fotos:

com nossa Guru Ana Mae (acho que ela já estava maeio cansada de fotos...)



Fig. 111: encontro presencial 2011/2012

4.4.6 A retomada do ciclo experiencial: reflexões baseadas nas vozes dos atores

Após finalizar o encontro presencial, aproveitamos a presença dos tutores para retomarmos nosso ciclo experiencial, avaliando o processo e refletindo a respeito das avaliações procedidas pelos estudantes, buscando elementos para planejarmos nossa próxima ação: a oferta da próxima edição.

Por meio dos instrumentos de avaliação, preenchidos pelos alunos no encontro presencial, é possível extrair informações relevantes para a análise da abordagem metodológica a ele aplicada, verificando se há necessidade de realizar depurações e redirecionamentos.

Ao final de cada edição, a equipe de coordenação e tutoria se reúne para analisar os questionários buscando informações fundamentar a elaboração do projeto da edição seguinte. Tendo em vista que praticamente todos os estudantes preenchem o questionário, esse trabalho demanda grande esforço, mas é bastante válido para balizar nosso trabalho.

Neste tópico apresento a análise das avaliações procedidas em duas edições do curso: a de 2006, procedida por Adriana Conde Rocha e a de 2009/2010, procedida por mim, logo após finalizarmos aquela edição²¹⁷. Essa análise integra sua pesquisa de Mestrado, na qual ela investiga o processo de construção da autonomia na aprendizagem e apresenta reflexões sobre o tema.

Vale a pena acompanhar suas reflexões e buscar em sua sumarização dos dados coletados e conclusões apresentadas, alguns elementos que possam contribuir para a práxis da mediação da aprendizagem *online*, e para a aprimoramento da nossa proposta para a Cibereducação em Arte.

Antes de iniciar a apresentação de suas conclusões baseadas na pesquisa, é importante esclarecer que nossa parceria no curso nos permitiu manter constante diálogo, tanto na elaboração de sua pesquisa de mestrado, quanto na construção da presente tese de doutorado. Juntas temos percorrido o ciclo experiencial deweyano, em ações, reflexões, depurações relacionadas com o planejamento e a oferta do curso Arteduca. Vejamos o que consta em sua pesquisa e como esse diálogo se refletiu neste tópico de estudos, baseado nas vozes dos participantes. Dentre elas incluo as nossas próprias vozes.

²¹⁷ Não houve tempo hábil para tabular os dados relativos à última edição do curso, mas a avaliação foi realizada em colaboração com os tutores, para fundamentar o planejamento da edição 2013/2014.

4.4.6.1 A pesquisa realizada por Adriana Conde Rocha²¹⁸

Adriana Conde Rocha realizou sua pesquisa em etapas: na primeira realizou uma análise detalhada dos questionários preenchidos pelos estudantes, no encontro presencial ocorrido em dezembro de 2006. Na segunda analisou as respostas dos tutores às mesmas perguntas formuladas aos estudantes, no instrumento de avaliação. Por fim, apresentou sua visão sobre o tema pesquisado, construída por meio de observação participante.

Assim, em sua pesquisa, além de dar voz aos alunos e tutores, ela também se manifesta, apresentando os resultados da observação participante, tendo em vista sua atuação na equipe de coordenação do curso e como tutora de uma das turmas. Assumindo, no caso dessa pesquisa, um terceiro papel, o de pesquisadora, se utiliza de sua própria voz para analisar os dados coletados. Essa tripla função justifica a transcrição de algumas de suas falas e de suas conclusões baseadas em sua análise.

De minha parte, optei por utilizar o eco dessas vozes, ampliando seu alcance, ao dar voz a 44 estudantes da edição 2009/2010²¹⁹ e ao incluir minhas próprias observações, no relato que ela apresenta com base na observação participante. Dessa forma, busco realizar um diálogo com a pesquisadora e com a parceira no exercício da mediação pedagógica no curso.

As falas aqui transcritas e comentadas são muito importantes para que pudéssemos refletir a respeito do nosso trabalho, realizando depurações e redirecionamentos, quando necessários. Essa importância justifica as transcrições das falas dos estudantes, dos tutores e da pesquisadora, algumas bastante longas. Conto com a compreensão do leitor.

A análise dos dados coletados junto aos estudantes

Por meio dos questionários aplicados aos estudantes, além de buscar informações específicas a respeito dos textos que fundamentam os estudos e da atuação da equipe, pretendíamos verificar se eles conheciam os objetivos do curso, se estes foram alcançados, se o curso correspondeu às suas expectativas e se, em sua visão, as estratégias de desenvolvimento das atividades contribuíram para a promoção da autonomia na aprendizagem, prevista na metodologia aplicada ao curso baseada na auto-aprendizagem.

²¹⁸ Optei por me referir à Adriana pelo primeiro nome, ao longo deste texto. Evitei, também, a repetição da indicação da referência, considerando que se refere sempre à sua dissertação de mestrado. Limitei-me a informar os dados, incluindo o número da página consultada, no caso de transcrições literais.

²¹⁹ Utilizei, como amostra da turma, 50% dos questionários preenchidos pelos estudantes da edição 2008.

Analisando as respostas dos alunos em relação aos alcances dos objetivos do curso, Adriana conclui que o curso foi positivo, por apresentar os seguintes dados: entre 104 alunos (94%) responderam sim; 3 alunos (3%) disseram não; 2 alunos (2%) consideraram que foram alcançados em parte; e apenas um aluno (1%) não respondeu ao questionário. Esses dados permitiram que ela emitisse o seguinte parecer:

Podemos depreender de tais depoimentos pelo menos três considerações acerca da construção de conhecimentos no processo ensino/aprendizagem: (a) a relevância de se criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, receptivo, integrador e colaborativo entre os pares (alunos-alunos e alunos-professores); (b) o papel fundamental da mediação na aprendizagem *online*, não apenas na sua dimensão cognitiva, mas igualmente, na afetiva, pois nas entrelinhas, pudemos ler que as relações afetivas desenvolvidas ao longo do curso mostraram-se forte componente motivador para a construção do aprendizado do aluno e; (c) a importância de um estudo contextualizado, respeitando a diversidade e que una teoria e prática para a realização bem sucedida dos trabalhos colaborativos. (ROCHA, 2008, p. 70)

Da edição 2009/2010 analisei as respostas de 44 questionários preenchidos por alunos, com o objetivo de realizar uma comparação, e obtive os seguintes resultados a respeito dos objetivos: 39 alunos afirmaram que conheciam os objetivos e que eles haviam sido alcançados; 2 alunos responderam que eles foram alcançados em parte; 1 aluno afirmou que eles não haviam sido alcançados e 2 alunos deixaram de responder.

Seguem alguns comentários que extraí das falas dos alunos, a respeito dos objetivos do curso, respondendo se os conheciam e se foram alcançados:

- Sim, no meu caso foram alcançados, pois mudou o meu dia-a-dia como educadora.
- Sim, estou encantada c/ o curso, com o método.
- Sim, tornamos protagonistas da nossa aprendizagem.
- Sim. O curso aumentou minha auto-confiança, clareou formas e maneiras de trabalhar arte e as tecnologias.
- Sim, mas acho que foi muito além, pois tinha que ter acesso constante.
- Acredito que sim e percebo que isso se dá graças à matriz humanizante.
- Sim. Estimulou novas reflexões, novos questionamentos e também a necessidade de aliar aplicar a tecnologia em aula.
- Acho que o maior objetivo é a autonomia da aprendizagem e acho que foi alcançado.
- Todos: autonomia, colaboração, parceria...
- Sim. Acho que foi possível construir um conhecimento que está relacionado com as novas diretrizes de arte-edu. E a aquisição de certas competências na área da TI.
- Acredito que a participação nesse curso me proporcionou uma grande aprendizagem que vou levar para minha prática pedagógica.
- Acredito que foram alcançados sim, incentivaram o estudo e a pesquisa da arte-educação por meio das tecnologias contemporâneas.
- Sim quando possibilita uma nova visão por tantos outros caminhos que antes do curso eu não sabia que poderiam ser utilizados e compreendidos no meu contexto escolar.
- Sim. Percebo muita gente motivada a dar continuidade aos estudos e empreender projetos na escola.
- Sim. Foram alcançados porque eles mudaram a minha prática. Não – eu mudei

durante a formação, durante os estudos e a realidade do ensino da arte na escola em que trabalho está se modificando e a arte sendo valorizada.

- Sim. Isso foi comprovado nas apresentações dos PIs²²⁰.
- Sim, conheço. Acredito que não todas, mas a maioria.

Um único estudante respondeu que os conhecia, mas que não haviam sido alcançados.

- Conheço. Para o meu processo não foram alcançados.

O mesmo aluno apresentou a seguinte resposta em relação às suas expectativas:

- Razoavelmente sim. Pude ter contato com algumas referências sobre arte – tecnologia.

Sobre as expectativas em relação ao curso, 42 alunos responderam que elas haviam sido atendidas (dentre estes, 12 afirmaram que elas haviam sido até mesmo superadas); 2 alunos informaram que elas haviam sido atendidas em parte. 1 apenas o aluno citado acima respondeu negativamente.

Com relação à metodologia, indagamos se, na percepção deles, a metodologia aplicada ao curso, baseada na auto-aprendizagem, em trabalhos colaborativos e na articulação teoria e prática. Na segunda pergunta, indagamos se eles aprovaram a metodologia.

Na edição analisada pela pesquisadora, 100% dos alunos afirmaram que ela havia sido aplicada e 99% a aprovaram. Apenas um estudante afirmou que havia concordado em parte, apresentando o seguinte argumento: “muitos trabalhos colaborativos precisavam que eu pesquisasse previamente para poder participar dos debates. Acho que antes do trabalho colaborativo, eu precisava de uma preparação para o tema”

Diante desta resposta, a pesquisadora conclui: “Esta fala nos pareceu contraditória, pois ao afirmar que não aprovava a metodologia do curso, explicitou, de forma clara, que o curso concretizava sua proposta metodológica”. (ROCHA, 2008, p. 74)

Na edição 2009/2010 encontrei a seguinte situação: 43 alunos afirmaram que a metodologia proposta havia sido aplicada e aprovada por eles. Apenas um estudante, o mesmo que respondeu negativamente à pergunta sobre o alcance dos objetivos, afirmou que a metodologia proposta não havia sido aplicada, apresentando seguinte argumentação:

- Para essa metodologia fazer sentido o curso deve unificar os conceitos entre todos, senão há falhas na comunicação.

Em resposta à questão “Você aprovou essa metodologia” afirmou:

- A metodologia em si é boa. Porém, não chegou até os alunos no desenvolvimento dos módulos.

²²⁰ Nessa edição os PEA eram denominados Projetos Interdisciplinares (PI). Optamos por denominá-los como Projetos de Ensino e Aprendizagem para dar liberdade aos estudantes de optarem por propostas transdisciplinares, se for o caso.

Dentre os que aprovaram a metodologia encontramos os seguintes comentários:

- Importante e vital p/ a atual realidade educacional do país.
- Material pedagógico e instrucional demonstraram, com eficiência, a sequência lógica pretendida ou sugerida na inscrição do curso.
- Porque estava afastada da área da educação e Arteduca me possibilitou a re-inclusão de forma sistêmica, sistematizada e participativa.
- Acho que ela tem muito a ver com o momento atual, é eficiente e consegue um bom resultado mesmo entre pessoas tão diferentes.
- Porque consegui ir em busca de novos referenciais nunca antes estudados.
- Porque favoreceu ações colaborativas, autonomia e conhecimentos teóricos que sistematizam e dão base às nossas idéias e práticas.
- O aluno desperta para a necessidade de pesquisar e trabalhar em grupo.
- Pode-se integrar com outras áreas e estados.
- É uma metodologia que deveria ser seguida em todos os cursos.
- Creio que foi um caminho p/ a autoaprendizagem que gera autonomia e colaboração, levando inconscientemente p/ o contexto escolar e real de cada um.
- Porque é muito motivante.
- Porque nos permite sentirnos pertencentes a um meio e com isso colaborar uns com os outros.
- Melhor do que nos cursos presenciais.

Dentre as dificuldades apontadas pelos alunos em uma das questões propostas, encontrei, na edição 2009/2010 destaque alguns relatos. Alguns apresentavam relatos relacionados diretamente com o curso, outras apresentaram dificuldades pessoais, como se pode comprovar em suas falas abaixo transcritas:

- O conteúdo dos módulos que muitas vezes tinham uma linguagem desconhecida para mim.
- Muita atividade para tão pouco tempo.
- Falta de conhecimento tecnológico.
- Minha relação com o computador, que até então era mínima.
- O tempo reduzido para acessar o AVA diariamente.
- Em determinados dias, final de semana, não conseguia utilizar a internet, por motivo de saturação de corrente da semana.
- Acúmulo de atividades, trabalho todos os dias às vezes 10 aulas, divididas manhãs, tardes e noite.
- Minha participação, por vezes, limitou-se à pesquisar na rede por falta de livros.
- Algumas ausências. Às vezes demorava um pouco a vir respostas por parte dos colegas em atividades colaborativas.
- Minha falta de organização, principalmente no começo, mas depois entendi a proposta, a aprendizagem foi significativa.

Da edição 2006, Adriana trouxe os seguintes depoimentos:

- Foram várias fases: primeiro a presença física de um professor, ter que interagir falando palavras amáveis com pessoas que você não via, não conhecia, sentia que as pessoas não entendiam o que eu escrevia na discussão para realização de uma atividade.
- Organização autônoma dos horários de estudo, a falta da figura presencial do professor.

- Dificuldade em encontrar alguns recursos no ambiente; na falta de domínio de alguns programas utilizados e demora em me inserir no contexto do curso.
- A própria parte tecnológica que para mim era limitadíssima, eu não sabia nem clicar o mouse. Foi realmente pelo esforço íntimo e o querer dominar aquela Máquina.
- Divergências no grupo e falta de afinidade com o tutor.
- Minha vivência em arte era limitada, por isso tive muita dificuldade para entender termos técnicos ou artistas mencionados, assim como alguns teóricos que foram trabalhados ao longo do curso.
- O tempo. Por ser uma pessoa que tem muitos afazeres e gosta muito da educação, meu trabalho é muito desgastante, ficar em pé o dia todo e buscar conhecimento não é nada fácil.
- A maior dificuldade foi desaprender a estudar no formato presencial e aprender no formato da autonomia. Outro limite foi entender o uso das ferramentas e aprender a lidar com o computador.
- Não tive dificuldade, porém tive que pedir auxílio às minhas irmãs professoras para escrever melhor, pois o curso exigia.
- A maior dificuldade que enfrentei foi a criação do desenho na Galeria de Arte. Foram muitas tentativas, erros, dias trabalhando e perdendo todo trabalho... não sei como consegui chegar no resultado final, pois não tinha habilidade suficiente para realizar a tarefa.
- Os curtos prazos para realizar as atividades, tendo em vista minhas dificuldades de acesso e localização.
- Os meus desconhecimentos tecnológicos foram superados com a colaboração dos colegas e tutores. Colaborativamente aprendi a aprender em um ambiente humanizante e virtual.

Sobre o papel dos tutores na construção da autonomia dos estudantes, Adriana apresenta o seguinte relato: verificamos que apenas um aluno (1%) considerou que os tutores não contribuíram para que aprendesse com autonomia, pois quando precisava, nunca os encontrava, aprendi mais com os colegas de equipe. (ROCHA, 2008, p. 81)

Analisando as respostas dos demais, ela relacionou algumas ações dos tutores que, na visão dos alunos, contribuíram para a construção da autonomia dos estudantes:

- Orientar/acompanhar, permitindo que o aluno construa seu caminho
- Orientar, estimular e incentivar
- Orientar/mediar, sanando dúvidas e questionamentos
- Adotar e praticar o conceito de Matriz Humanizante
- Intervir somente quando necessário
- Estar disponível e presente nos fóruns
- Orientar e cobrar atividades
- Disponibilizar/publicar atividades e textos
- Sugerir bibliografia complementar, *sites* e *softwares*
- Intervir e direcionar
- Pouco intervir

Da edição 2009/2010, extraí alguns depoimentos em resposta à questão: “como os tutores contribuíram para que você aprendesse com autonomia?”

- Ao me permitir ser quem sou e dialogar comigo e demais colegas outras concepções.
- Me estimulando e incentivando por meio de redirecionamentos de entendimento, quando necessário.
- Demonstraram apoio.

- Não me respondendo uma receita de bolo pronto, sempre me colocando p/ buscar outras fontes.
- Não dando “pitaco”, dialogando, e nos permitindo expor nossas contribuições.
- Nos fornecendo fontes de pesquisa e fazendo questionamentos.
- Com respostas imediatas e tirando algumas dúvidas que apareciam.
- Sempre fizeram considerações para a melhoria dos trabalhos desenvolvidos.
- Bem, eles estavam sempre incentivando à fazer as tarefas, lembrando das datas das postagens, relacionavam aos primeiros textos – argonautas, de como nos organizar p/ não acumular, etc.
- Estimulando a pesquisa.

Ao finalizar sua análise dos dados coletados junto aos estudantes, Adriana apresentou a seguinte síntese²²¹:

- Em relação aos objetivos, 90% dos 110 respondentes os conheciam e 84% acreditaram que foram alcançados. Dos objetivos propostos, aquele considerado de maior êxito foi a concretização da metodologia colaborativa e da matriz humanizante, segundo 49,4% dos 77 alunos que comentaram a questão.
- Para 94% dos 110 participantes, o curso correspondeu às suas expectativas. De acordo com 32,9% dos 82 alunos que comentaram suas respostas isto se deu por que fomentou a construção de novos conhecimentos.
- Ainda a respeito das expectativas, cerca de 20% do total de 82 alunos que justificaram suas posições, consideraram que o curso as superou.
- Quanto à metodologia proposta, todos os participantes (100%) consideraram que foi plenamente desenvolvida, sendo aprovada por 99% deles. O principal motivo de aprovação alegado por 40,2 % dos 82 alunos que comentaram suas respostas foi o incentivo encontrado para a construção da autonomia, por meio da auto-aprendizagem.
- Coerentemente com a avaliação anterior, 98% dos alunos consideraram que havia situações em que aprendiam com autonomia relacionada, principalmente, às pesquisas realizadas para a concretização das atividades solicitadas e para a ampliação do conhecimento, segundo 28,3% dos 92 alunos que justificaram suas respostas.
- Quanto ao papel da mediação no processo de construção da autonomia do aprendiz, 98% dos alunos consideraram que os tutores contribuíram para que aprendessem com autonomia. De acordo com os depoimentos de 33,9% dos 109 alunos que comentaram a questão, esta contribuição expressava-se, basicamente, por meio da orientação e acompanhamento das atividades, sem imposição de diretrizes, permitindo que construíssem seu próprio caminho.
- Em relação à contribuição do curso para fomentar a aprendizagem autônoma, 98% dos alunos consideraram que este havia contribuído para que se constituíssem aprendizes autônomos, notadamente porque permitiu que fossem agentes de sua própria aprendizagem (segundo 24,6% dos 69% que comentaram a questão).
- De acordo com 93% dos participantes, a construção da autonomia na aprendizagem *online* se refletiu em sua prática pedagógica. Segundo a opinião de 22,3% dos 94 alunos que justificaram suas respostas, este reflexo se deu, principalmente, porque se apropriaram do uso do computador em seu cotidiano.
- A principal dificuldade vivenciada ao longo do curso foi, na visão de 22,9% dos 105 alunos que comentaram a questão, de relacionamento e de interação com os colegas para a realização dos trabalhos colaborativos.
- Segundo 25% de um total de 36 participantes, a construção da autonomia na aprendizagem é um processo no qual o indivíduo é sujeito de sua aprendizagem, sendo capaz de trilhar seu próprio caminho de forma independente, mas não solitária, pois a mediação/orientação pedagógica é necessária e importante para que ocorra o aprendizado.

²²¹ É importante esclarecer que seria necessário mais tempo para realizar análises das avaliações realizadas e dos dados obtidos pela pesquisadora. Tais análises ficarão reservadas para outra oportunidade.

A análise dos dados coletados junto aos tutores

Os tutores responderam, por e-mail, às mesmas perguntas feitas aos estudantes. Delas, Adriana extraiu as seguintes conclusões:

- em relação aos objetivos, do total de 6 tutores, 5 consideraram que foram alcançados. Dos objetivos propostos, o situado como maior êxito relacionou-se às estratégias didáticas adotadas no desenvolvimento das atividades solicitadas (pesquisas, debates e uso de *softwares*);
- para 100% dos tutores, o curso seguiu a metodologia proposta, principalmente por ter desenvolvido atividades fundamentadas na colaboração entre os participantes;
- em concordância com a avaliação apresentada na pergunta anterior, os tutores argumentaram que, por meio das interações ocorridas nos fóruns, foram desenvolvidas situações de ensino nas quais o aluno aprendeu com autonomia;
- quanto ao seu papel de mediador no processo de construção da autonomia do aprendiz, consideraram que sua maior contribuição consistiu em estimular a participação dos alunos nos fóruns de debates/trabalho colaborativo e no desenvolvimento das atividades propostas;
- a principal dificuldade para a construção da autonomia do aprendiz relacionou-se à falta de domínio do computador pelos alunos.
- segundo 50% dos tutores a autonomia na aprendizagem é um processo social no qual o indivíduo é sujeito de sua aprendizagem, em que a mediação pedagógica é necessária e importante para que ocorra o aprendizado. Entretanto, é válido destacar que as outras seis definições elaboradas pelos tutores acerca deste conceito apareceram equilibradamente em seus depoimentos, de forma relacional e complementar. (ROCHA, 2008, pp. 106-107)

Com relação ao seu papel no processo de aprendizagem autônoma dos estudantes, os tutores destacaram, na referida pesquisa, as seguintes ações: (a) estimular a participação dos alunos nos fóruns de debates/trabalhos colaborativos e no desenvolvimento das atividades propostas; (b) adoção de estratégias afetivas, praticando o conceito de matriz humanizante; (c) sanar dúvidas dos alunos; (d) mostrar-se presente e disponível nos fóruns de debates/trabalhos colaborativos.

Sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, destacaram: (a) falta de domínio do computador (seus recursos e ferramentas) pelo aluno; (b) dificuldade de relacionamento/interação dos alunos para a realização dos trabalhos colaborativos; (c) dificuldade dos alunos em romper com o modelo tradicional de ensino/aprendizagem, centrado no professor; (d) dificuldade dos alunos em navegar/utilizar os recursos do AVA; (e) necessidade de aprimorar aspectos didático/pedagógicos para o ambiente virtual; (f) limitações pessoais do tutor.

Mais uma vez nos deparamos com relatos sobre problemas relacionados com o uso do computador, o que reforça nossa opção por realizar os estudos preliminares, priorizando a navegação no AVA e os exercícios de uso de seus recursos.

A observação participante

A observação do campo empreendida pela Adriana foi realizada no período de um ano (julho de 2006 a julho de 2007), não somente no encontro presencial de encerramento, como também no AVA, em três turmas regulares e em uma turma de recuperação paralela (oferecida entre os meses de outubro de 2006 a abril de 2007).

No relato, baseado nessa observação realizada, ela apresenta um detalhamento do desenvolvimento dos estudos ao longo do curso e se detém, inicialmente, na apresentação das atividades desenvolvidas na turma de recuperação. Deixei de abordar seu relato a respeito do desenvolvimento dos módulos, tendo em vista que eles já foram devidamente detalhados neste trabalho. Me ative às suas observações a respeito da turma de recuperação e de suas conclusões sobre alguns aspectos observados.

A recuperação paralela é realizada em uma Sala de Apoio, criada no próprio ambiente do curso, com o objetivo proporcionar uma mediação particularizada aos estudantes apresentavam dificuldades na realização das atividades e/ou na navegação e uso dos recursos do AVA. A própria Adriana se encarregou da tutoria nessa Sala de Apoio, para a qual eram encaminhados, pelos demais tutores, os estudantes que apresentavam tais dificuldades. Paralelamente ela atuava na tutoria em uma das turmas, em parceria com outra tutora, a professora Márcia Rolim Pellissari.

Suas funções, na tutoria das turmas e na equipe de coordenação, permitiram que ela realizasse a observação em todos os espaços do curso, fato que proporciona de maior relevância à sua pesquisa, como atesta sua própria fala:

o fato de estarmos à frente da mediação pedagógica em duas turmas (regular e de apoio) possibilitou que nos envolvêssemos diretamente com o desenvolvimento da metodologia adotada pelo curso, dando margem a uma leitura mais apurada do processo de construção da autonomia do aprendiz. Cooperou, também, para que nos relacionássemos positivamente com muitos dos sujeitos da pesquisa, tanto por meio da dimensão cognitiva do processo ensino-aprendizagem como da dimensão afetiva, fundamental para a prática da matriz humanizante. (ROCHA, 2008, p. 110)

Reforçando as informações a respeito das dificuldades relacionadas ao uso dos computadores e do AVA, ela relata que “a principal dificuldade neste início foi ‘colocar’ o aluno dentro do curso” destacando sua dependência em relação aos tutores e à ajuda de “amigos e/ou familiares, principalmente dos filhos”.

Para apoiá-los nesse processo, Adriana lembra que a comunicação inicial ocorria via *e-mail*, com envio de roteiros básicos para acesso ao AVA; uso dos fóruns; publicação de atividades; instalação do programa *Adobe Reader*, para que pudessem abrir os textos

disponibilizados no curso e outros que se fizessem necessários. Ao vencer os primeiros obstáculos de acesso, passávamos a evitar a comunicação por *e-mail*, estimulando-os a acessar os fóruns, nos quais deveriam postar suas dúvidas. Dessa forma, além de incentivar a construção da autonomia na navegação e uso do AVA, buscávamos compartilhar orientações e esclarecimentos de dúvidas com todos os participantes (colegas, professores e coordenação).

Após apresentar um relato pormenorizado a respeito do desenvolvimento das atividades ao longo dos primeiros módulos, Adriana observou que, à medida que os estudos avançavam, os estudantes adquiriam maior consciência de seu papel como aprendiz autônomo, passando a interagir mais, a pesquisar mais e a compartilhar “descobertas, vivências e saberes anteriores e os construídos a partir de sua participação no curso”.

Lembrando que contávamos com a participação de muitos alunos cuja formação não estava ligada à arte e ao seu ensino, o desafio se tornava ainda maior. Nesses momentos, os conhecimentos eram compartilhados e os estudantes com mais experiência na área ou com técnicas que envolviam *softwares* específicos, compartilhavam seus conhecimentos, procurando contribuir para que realizasse a atividade solicitada.

De minha parte observei que a produção textual e artística se desenvolvia com mais qualidade, à medida que os estudos avançavam. Com relação à produção textual, destaque deve ser dado. A observação das interações nos fóruns comprovam a melhoria da qualidade dos textos redigidos até mesmo em simples mensagens nos fóruns. Se no início do curso o internetês ainda fazia parte da rotina dos participantes, à medida que o curso avançava, incentivados pelos tutores a abandonarem esse “vício”, os estudantes passavam a se preocupar cada vez mais com a qualidade das postagens no ambiente. Se, de início eles se comportavam como se estivessem em uma rede social aberta na Internet, no AVA eles passavam a ter maior cuidado com as interações, reservando o “internetês” para o Fórum Café das Letras, criado especialmente para conversas informais e divulgação de eventos.

Analisando essas interações nos fóruns relativos às atividades, Adriana observa que os próprios estudantes passavam a elaborar roteiros para utilização de *softwares*, ou postavam indicações de *sites* de pesquisas, realizando um precioso intercâmbio de informações e favorecendo, dessa forma, aprendizagens, contribuindo para a construção da autonomia por parte daqueles que enfrentavam mais dificuldades para realizar, por conta própria, os exercícios propostos. Ao seguir o exemplo dos tutores, procedendo desta forma, os estudantes demonstravam, de forma bastante clara, o funcionamento da matriz humanizante.

Outro ponto abordado por Adriana em sua observação, refere-se aos atritos surgidos nas interações ao longo do curso. Lembrando as premissas que envolvem o trabalho

colaborativo, exigindo qualidades como: responsabilidade, comprometimento, solidariedade, respeito, tolerância e compreensão para com o outro, relata que realizávamos um rodízio entre os alunos para compor as equipes de trabalho, de tal modo que trabalhassem juntos pelo menos uma vez ao longo do curso.

Adotamos essa estratégia visando proporcionar condições para que “descobrissem afinidades cognitivas, afetivas ou simplesmente proximidades geográficas, de modo que quando chegamos a um determinado estágio do curso, os próprios alunos passaram a escolher seus grupos de trabalho de forma autônoma, responsável e consciente” culminando com a escolha dos parceiros para elaboração do PEA. (ROCHA, 2008, p. 176)

Em determinadas situações, essas formações de grupos, requereu uma intervenção mais incisiva do tutor, ou da coordenação, para contornar situações de desentendimentos, discussões e conflitos nas equipes de trabalho. Apesar da dificuldade, os problemas ocorridos foram, em sua grande maioria, sanados, pois apenas algumas situações pontuais exigiam nossa intervenção mais direta, como no caso do aluno da edição 2006, que relatou ter encontrado dificuldades devido a “divergências no grupo e falta de afinidade com o tutor”.

Adriana conclui sua observação participante respondendo às questões formuladas aos estudantes e aos tutores. Tomo a liberdade de transcrever seus resumos, para utilizá-los na formulação das minhas considerações finais a respeito da nossa abordagem teórico metodológica.

Sobre os objetivos do curso:

- podemos dizer, tanto na primeira quanto na segunda etapa do curso, foram alcançados, uma vez que: (a) ficou evidente a ampliação/construção da autonomia do aprendiz *online* com a utilização de estratégias inerentes à metodologia adotada pelo curso; e (b) foram realizados projetos interdisciplinares no contexto escolar, tendo a arte e a cultura como eixos norteadores e as novas tecnologias como ferramentas de apoio pedagógico no seu desenvolvimento.

Sobre os metodologia adotada:

- foi seguida ao longo do curso, pois: (a) promoveu a realização de atividades colaborativas, estimulando a interação, a partilha e a construção de conhecimentos entre os participantes, fundamentada no conceito de matriz humanizante; (b) valorizou o conhecimento prévio dos alunos; (c) permitiu a articulação entre teoria e prática; e (d) incentivou a auto-aprendizagem, contribuindo para a ampliação/construção da autonomia do aprendiz *online*.

Sobre a aprendizagem autônoma:

- o curso colaborou para a aprendizagem autônoma principalmente a partir das seguintes situações: (a) interações ocorridas entre os pares (coordenador/tutor – aluno e aluno-aluno) nos fóruns de trabalho e de convivência; (b) pesquisas realizadas pelos alunos para a elaboração das atividades individuais e coletivas solicitadas a cada módulo; (c) exercícios de navegação no AVA e na Internet e utilização de recursos e ferramentas computacionais; (d) atividades práticas, nas quais além da necessidade de pesquisas teóricas, era também preciso fazer uso de *softwares* específicos para sua elaboração; (e) pesquisas de campo nas escolas em

que foram realizados os projetos interdisciplinares; (f) escolha dos parceiros de equipe de trabalho; e (g) avaliações e auto-avaliações conduzidas regularmente.

Sobre o papel dos tutores na construção da autonomia do aprendiz:

- tiveram papel fundamental, favorecendo sua concretização por meio das seguintes ações: (a) elaboração de roteiros de acesso, utilização e navegação no AVA; (b) orientação para a realização das atividades individuais e colaborativas; (c) prática da matriz humanizante; (d) estímulo à participação e ao diálogo nos fóruns de trabalho e de convivência e; (e) disponibilidade para interagir/orientar/mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre as dificuldades evidenciadas:

- entre elas situam-se: (a) a pouca ou nenhuma familiaridade do aluno com o computador, a Internet e o AVA, apresentada no início do curso; (b) a relutância do aluno em desconstruir sua expectativa de permanecer estudando em um modelo tradicional de ensino-aprendizagem, centrado no professor; e (c) a dificuldade do aluno trabalhar colaborativamente, seja por falta de afinidade entre os integrantes de uma equipe ou pela ausência de responsabilidade e comprometimento por parte de alguns estudantes na realização das atividades em grupo.

1.4.6.2 Conversas no Facebook: retomada do ciclo experiencial

Para complementar o relato, abordo o conteúdo das interações ocorridas no grupo Arteduca, criado no Facebook. São comentários publicados por alunos das diferentes edições, relacionados com fotografias capturadas nos encontros presenciais e com algumas perguntas que, com o objetivo de obter informações que poderiam ser interessantes para uma avaliação do curso.

Com relação aos comentários sobre as fotos, concluí que eles demonstram a existência de um sentimento de pertencimento ao grupo e de nostalgia em relação às interações no curso. Considero tais sentimentos imprescindíveis para que possamos obter bons resultados nos estudos propostos. Eles demonstram que, apesar do distanciamento físico que a EAD impõe, as interações no AVA permitem que se forme uma turma, com características similares às que são percebidas na educação presencial. Os vínculos que se estabelecem podem até ser mais fortes, por ser possível que se mantenha uma interação fora dos espaços físicos da sala de aula, ampliando o contato por mais tempo e possibilitando o aprofundamento do diálogo. Esse contato também pode ser estabelecido com os professores/tutores e com a coordenação. A aproximação ocorre em fóruns criados para conversas informais, ou mesmo nos fóruns das atividades²²²..

²²² Tais comentários poderiam ser incluídos em um anexo. Por considerá-los relevantes para a compreensão do sentimento que agrega o grupo, optei por mantê-los no corpo do texto. Mais uma vez me desculpo com o leitor, por dar tanta voz aos participantes.

Diferentemente do que ocorre nos cursos presenciais, nos quais as tarefas em grupo são habitualmente realizadas fora do espaço da sala de aula, nas formações *online*, o integrantes das equipes se reúnem no ambiente do curso e as atividades colaborativas podem ser acompanhadas pelos tutores, que, ao perceberem desvios e equívocos, imediatamente interferem e reorientam os trabalhos. Esse contato aproxima os participantes, tornando-os parceiros da aventura de estudos proposta.

Seguem as transcrições dos comentários baseados nas fotos, que demonstram a existência desse sentimento de pertencimento ao grupo. Mais adiante veremos as respostas aos questionamentos postados. Deles extrairemos outras conclusões.

A criação do Grupo²²³

[Sheila Maria CondeRocha Campello](#) criou o grupo.

[Sheila Maria CondeRocha Campello](#) O grupo está criado. Agora temos de buscar os arteduquenses.

[Candida Damasceno](#)

Minha vida ficou marcada pelo antes e pelo depois do Arteduca, por isso não dá para ficar longe de tudo aquilo que nos informa sobre ele. Obrigada [Sheila Campello](#), por me adicionar ao grupo. Um grande abraço!

[Curtir \(desfazer\)](#) · [Seguir \(desfazer\)](#) publicação · [Compartilhar](#) · 12 de maio às 10:23

[Candida Damasceno](#)

Não acabou não, foi só um intervalo. O Arteduca continuará sempre em nossas vidas. ARTEДУCA |o/ |o/



[Curtir \(desfazer\)](#) · [Seguir](#) publicação · [Compartilhar](#) · 12 de maio às 11:04



[**Roseli Fernandes Bruni**](#)

Olá Sheila e todo sensacional grupo do Arteduca, que gostoso ser adicionada aqui. Obrigada! Fiz parte da turma que se formou em 2007! Saudades!!! — com [Sheila Campello](#).



[Curtir \(desfazer\)](#) · [Comentar](#) · [Seguir \(desfazer\)](#) publicação · [Compartilhar](#) · 13 de maio às 12:34

Você, [Adriana Arcazas](#), [Marco Siqueira](#) e [Maria Helena Silva Pontes](#) curtiram isso.

[Maria Helena Silva Pontes](#) Oi Sheila, grata por incluir-me nesse Grupo maravilhoso. Ah que saudades!!!

13 de maio às 12:41 · [Curtir](#)

²²³ Para evitar interferências, texto, evitei numerar as imagens, todas extraídas do Facebook, grupo aberto em <https://www.facebook.com/groups/129622517100436/>

[Sheila Campello](#) Bem-vinda, Helena. Saudade...

13 de maio às 12:48 · [Curtir](#)

[Nádia Fernandes](#) tb sou de 2007

13 de maio às 15:49 · [Curtir](#)



[Adriana Rocha](#), [Eudeiza Jesus de Araújo](#), [Adriana Pessoa](#) e outras 2 pessoas curtiram isso.

[Eudeiza Jesus de Araújo](#) Foi muito booommmmm!!!!!!

13 de maio às 16:06 · [Curtir](#)



[Marcia Tayt-Sohn Ferioli](#) adicionou fotos ao álbum Turma de 2011/2012.



[Curtir \(desfazer\)](#) · [Comentar](#) · [Seguir publicação](#) · [Compartilhar](#) · 13 de maio às 18:48

[Você](#), [Adriana Rocha](#), [Sheila Cobelo](#) e outras 2 pessoas curtiram isso.

[Sheila Cobelo](#) Saudades!!!

13 de maio às 19:05 · [Curtir](#)

[Marcia Tayt-Sohn Ferioli](#) nem me fale!!!

13 de maio às 19:08 · [Curtir](#) · [1](#)



Márcia Pellissari

Que saudades ...



arte-duca

www.youtube.com

Encontro presencial da turma 2007/2008 do Arteduca

Curtir (desfazer) · Comentar · Seguir publicação · Compartilhar · 13 de maio às 19:22

Você, Adriana Rocha e Adriana Arcezas curtiram isso.



Escreva um comentário...



Marcia Tayt-Sohn Ferioli estava com Sheila Cobelo e outras 2 pessoas em Brasília.



Curtir (desfazer) · Comentar · Seguir publicação · Compartilhar · 13 de maio às 18:59

Você, Adriana Rocha, Dagmar Amsberg, Genercy Costa Moraes e outras 4 pessoas curtiram isso.



Sheila Cobelo Nós e a Mestra. 😊

13 de maio às 19:24 · Curtir



Marcia Tayt-Sohn Ferioli The Best!

13 de maio às 19:26 · Curtir

[Adriana Arcezas](#)

Vendo toda essa interação dá vontade de fazer o curso de novo!!!Bjs...a todos

[Curtir \(desfazer\)](#) · [Seguir publicação](#) · [Compartilhar](#) · 13 de maio às 21:20



Sheila Campello

Imagem produzida durante o Festival Arteduca da turma de 2007/2008 - Título do trabalho: Operários do Arteduca.



Curtir · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · 12 de maio às 07:39

[Tatiane Souza Cardoso](#), [Malena Macedo](#), [Suzana Escobar](#) e outras 22 pessoas curtiram isso.

[Márcia Pellissari](#) saudades desse tempo bom ...

12 de maio às 11:01 · [Curtir \(desfazer\)](#) · 1

[Lilia Mofati Boechat](#) Perfeito!!!!

12 de maio às 12:24 · [Curtir \(desfazer\)](#) · 1

[Daniela Henriques Novaes](#) Eu estou aí!!

13 de maio às 00:43 via celular · [Curtir \(desfazer\)](#) · 1

[Teresa Kátia Alves de Albuquerque](#) Este trabalho: "Operários do Arteduca" deveria ter em todas edições. Acho belíssimo... Estou tentando lembrar o nome da autora.

13 de maio às 01:09 · [Curtir \(desfazer\)](#) · 2

[Vanessa Reis](#) também estou aí...

13 de maio às 19:54 · [Curtir \(desfazer\)](#) · 1

[Marco Siqueira](#) ... Eu também!

13 de maio às 19:56 · [Curtir \(desfazer\)](#) · 1

[Marcia Tayt-Sohn Ferioli](#) Maravilhoso!

13 de maio às 20:14 · [Curtir \(desfazer\)](#) · 1

[Sheila Campello](#) Eu também estou aí.

13 de maio às 21:51 · [Curtir](#) · 1

[Cleia Nogueira](#) Lindo!

13 de maio às 21:59 · [Curtir](#)



Julia Campello Schlichting

Saudade do curso e do pessoal!

[Curtir](#) · [Comentar](#) · [Seguir publicação](#) · [Compartilhar](#) · 14 de maio às 05:05 próximo a Giesing, Bayern

[Adriana Rocha](#), [Sheila Maria CondeRocha Campello](#), [Mariana Rausch Chuquer](#) e outras 2 pessoas curtiram isso.

Escreva um comentário...



Sara Do Vale

Turma de 2011/ 2012 \o/ Saudades... — com [Roberto Stepeson II](#) e outras 6 pessoas em Escola Parque 308 Sul.



[Curtir \(desfazer\)](#) · [Comentar](#) · [Seguir \(desfazer\) publicação](#) · [Compartilhar](#) · 13 de maio às 17:47

[Você](#), [Roberto Stepeson II](#), [Genercy Costa Moraes](#), [Sheila Cabelo](#) e outras 4 pessoas curtiram isso.

[Sally Barroso Antonio Biancho!](#)

13 de maio às 17:47 · [Curtir](#) · 1

[Sally Barroso](#) meu tutor querido!

13 de maio às 17:48 · [Curtir](#) · 1

[Sheila Campello](#) Bela platéia.

13 de maio às 18:44 · [Curtir](#) · 2

[Sheila Campello](#) Este encontro foi na Escola Parque 308 Sul. Arteduca 2012.

13 de maio às 18:57 · [Curtir](#) · 2

[Julia Campello Schlichting](#) Eu fui!

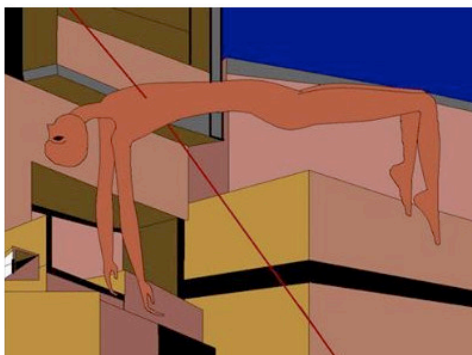
14 de maio às 05:07 via celular · [Curtir](#) · 1

[Sheila Maria CondeRocha Campello](#) A Malu também foi.

14 de maio às 06:59 · [Curtir](#)



Sheila Campello



Curtir · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · 12 de maio às 08:07

Sil Valle, Roseli Maria Cuzzo Cury, Marcia Tayt-Sohn Ferioli e outras 4 pessoas curtiram isso.



Sheila Maria CondeRocha Campello Trabalho do Festival Arteduca.

14 de maio às 06:59 · Curtir



Sheila Campello O autor é o Itamir e o trabalho foi feito com base na leitura da obra Interior dos Pobres II, de Lasar Segall.

14 de maio às 07:58 · Curtir · 1



Sheila Campello Turma 2009/2010.

14 de maio às 07:59 · Curtir



Candida Damasceno

Olha, Adriana, você está em nossos corações!



Curtir · Comentar · Seguir publicação · Compartilhar · 14 de maio às 09:43

Adriana Rocha e Lena Lacerda curtiram isso.



Adriana Rocha Vocês também! Muitas saudades! Beijos!!

14 de maio às 09:52 · Curtir · 1

[Marcia Inês Silva](#) Parabéns!!! Acho que quero fazer Arteduca novamente!
2 de julho às 10:16 · Curtir

A imagem Operários do Arteduca foi publicada mais uma vez



Marcar foto Adicionar local Editar

Curtir · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · Editar

Olívia Augusta Benevides Marques, Amanda Ayres, Rosana Berwanger Silva e outras 10 pessoas curtiram isso.

Raquel de Paula Lindo, hem!
15 de maio às 07:56 · Curtir

Sheila Campello É a turma do Arteduca 2007.
15 de maio às 07:57 · Curtir · 1

Paulo Ricardo Capparelli Adorei essa expressão de Tarsila
15 de maio às 12:40 via celular · Curtir

Ana Maria Marcondes Clemente Eu sou desta turma...ainda mantenho contato com muitos do grupo e me tornei amigos de outros.adorooooo
19 de maio às 11:09 via celular · Curtir · 1

Sheila Campello Convide todos eles, Ana Maria. Beijos.
19 de maio às 16:15 · Curtir

Nilza Welter tb to nessa montagem, saudades desse tempo bom
19 de maio às 21:45 · Curtir

<https://www.youtube.com/watch?v=bOBfTWiek4Q>



arteduca 2012

www.youtube.com

VI Encontro Presencial do Arteduca - de 26 a 29/7/2012 Local: Escola Parque 307/308 Sul - Brasília - DF Grupo Arteduca - www.arteduca.unb.br

Curtir · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · 29 de maio às 09:03 próximo a Brasília

Talita Malheiros Gregorio Ai que saudade ! Encontro inesquecível !

29 de maio às 13:10 · Curtir · 1

Sara Do Vale Dá pra ver, ouvir e sentir o nervosismo! Kkk Valeu **Sil Valle** ^^

29 de maio às 17:30 · Curtir · 1

Fabiana Spada Que saudade!!!

29 de maio às 17:33 · Curtir · 2

Marcia Tayt-Sohn Ferioli Muito bom! Valeu demais este encontro.

29 de maio às 23:16 · Curtir

Adriane Lima Emocionante! Deu saudade!

30 de maio às 13:41 · Curtir

Gisele Martini Saudades...

30 de maio às 19:25 · Curtir



Roseli Maria Cuzzo Cury, Regina Bomfim, Suzete Venturelli e outras 15 pessoas curtiram isso.

Roseli Maria Cuzzo Cury, Regina Bomfim, Suzete Venturelli e outras 15 pessoas curtiram isso.



Sheila Campello A turma de 2005.

30 de maio às 20:24 · Curtir · 2



Kalina Borba

30 de maio às 20:40 · Curtir (desfazer) · 2



Anderson Leitão

Olha eu! Magrinho magrinho... hahaha... ótimas lembranças!

30 de maio às 21:07 · [Curtir \(desfazer\)](#) · [2](#)



Anderson Leitão

Auditório do Hotel Nacional super lotado! Foi sensacional!

30 de maio às 21:08 · [Curtir \(desfazer\)](#) · [2](#)



Shirley Campos

Oh, gente! Tantos queridos...

30 de maio às 22:05 · [Curtir \(desfazer\)](#) · [3](#)



Sheila Campello

Essa turma teve 300 alunos.

31 de maio às 16:44 · [Curtir](#) · [1](#)



Adriane Lima estava com Malena Macedo e outras 4 pessoas.



[Curtir \(desfazer\)](#) · [Comentar](#) · [Seguir \(desfazer\)](#) publicação · [Compartilhar](#) ·
17 de maio às 17:34

Você, Fátima Moraes e Keylla B. Silva curtiram isso.



Keylla B. Silva Turma show!!!

18 de maio às 11:17 · [Curtir](#) · [1](#)



Curtir (desfazer) · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · 13 de maio às 18:47

Você, Rosana Berwanger Silva, Juraci Araújo Araújo, Edna Silva Cruz Storino e outras 7 pessoas curtiram isso.

Marta Garcia Que maravilha de foto! Que momento especial...
14 de maio às 13:57 · Curtir · 1

Ana Maria Marcondes Clemente Como a imagem realmente eterniza o momento. Saudades
19 de maio às 11:17 via celular · Curtir · 1

Seguem comentários referentes a diversas imagens²²⁴:

Aline Nogueira DE Carvalho Este encontro foi maravilhoso!
2 de julho às 23:27 · Curtir

Maria Helena Silva Pontes Ah meu Deus, que saudades! Bjus, Katia e Getúlio

Roseli Maria Cuzzo Cury Que delícia ver a imagem do meu ex-tutor!!!

Fabiana Vidal Que maravilha rever esse povo!!!
21 de Junho às 19:22 · Curtir

Ana Maria Marcondes Clemente Essa turma e 10
19 de maio às 11:11 via celular · Curtir (desfazer) · 1

Susy Batista Os super poderosos.....parabéns mestres!!!!!! Saudades
16 de maio às 21:13 · Curtir (desfazer) · 2

Regina Nanni Lembro com carinho de vcs.e da delícia que foi fazer o curso, das dificuldades, das " bagunças" que fazíamos nos fóruns. Adorei!
16 de maio às 22:39 · Curtir (desfazer) · 2

Suely Moreira esses eu conheci todos!!! saudades...
16 de Junho às 19:21 · Curtir (desfazer) · 1

Claudete Marques saudade... aprendi muito
10 de Junho às 14:37 · Curtir · 1

Veronica Neto Essa deu SAUDADES!!!
10 de Junho às 11:50 · Curtir

Lurdiana Araujo E aí guerreira! Mais um arteduca? Sucesso!!!
5 de Junho às 22:34 · Curtir

Pollyana Maria Oi **Sheila Campello**, marquei noso grupo na foto ... Boas lembranças da turma e do curso !!! Um abraço!
7 de Junho às 01:05 · Curtir

Leda Guimarães Eu estava ai, saudades Sheila...beijos
4 de Junho às 18:39 · Curtir (desfazer) · 1

Reginaldo Costa Um dos melhores presenciais.
4 de Junho às 21:44 · Curtir (desfazer) · 1

²²⁴ Para não me estender demais, evitei publicar todas as imagens, mantendo apenas os comentários que demonstram os vínculos com o curso, com as turmas e com os colegas.

As perguntas:

Seguem as perguntas que publiquei, solicitando que me respondessem e autorizassem o uso das respostas nesta pesquisa.

Os primeiros pontos que eu gostaria de abordar dizem respeito aos resultados de suas passagens pelo curso. É importante dizer que a participação no debate SIGNIFICA QUE AUTORIZAM a utilização de nossas reflexões em minha tese de doutorado, ok?

Em resumo, gostaria de saber quais foram os RESULTADOS PRÁTICOS de sua passagem pelo curso e conto com seus depoimentos para fundamentar alguns assuntos abordados em minha pesquisa.

Conto com a resposta de vocês para refletirmos juntos sobre às seguintes questões:

A primeira pergunta:

Questão 1: sua passagem pelo curso alterou SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA? De que forma? (As outras questões serão postadas em seguida.)

Transcrevo as respostas, destacando trechos que considerei significativos para a avaliação pretendida:

Nádia Fernandes Quanto o que o curso para mim? Foi uma experiência ímpar, pois estava há muito tempo na profissão, fazendo as mesmas coisas. Contudo faltava embasamento teórico, fiquei mais confiante no que fazia e vi que através da arte, poderia tornar mais prazerosa a minha aula. Também que arte não é só desenho, pintura. Foi realmente gratificante fazer parte daquele grupo.

Nádia Fernandes Pós curso arteduca, fiz outra pós, mas essa não me encantou como a do arteduca. Me arrependi de não ter feito um mestrado com o tema da minha pesquisa: Tecendo saberes por meio da arte. Penso que quem tiver fazendo agora, deve aproveitar para ir um pouco mais além.

26 de maio às 08:08 · Curtir

Dorcas Weber Sheila Campello o arteduca foi para mim o de partida de minha continuidade na academia. Na época em que procurei pelo curso, acabava de ser mãe e queria seguir meus estudos. Depois dele, fiz outra pós, mestrado e hoje doutorado e sou professora universitária. Se precisares de mais algo, estou a disposição.

27 de maio às 06:44 · Curtir

Anderson Leitão Sheila querida mestra, já disse mais de uma vez e não custa repetir, o ARTEDUCA foi um divisor de águas no meu modo de pensar o trabalho com arte na escola, quando você diz ser minha fã fico entre o orgulho e encabulamento, mas sabes bem que também sou sua fã incondicional, pois além de aluno do ARTEDUCA também tive a oportunidade de vivenciar a luta que é manter um curso à distância "de pé"; essa vivência aconteceu quando você me deu a oportunidade de participar como professor formador com os meninos de Brasília e Porto Velho; ter essa experiência só fez aumentar minha admiração pelo seu trabalho e dedicação. Você tem total liberdade para usar qualquer parte do material que publico, quer seja no Blog quer seja com relação ao grupo do Facebook. Nos próximos meses saíra uma matéria na Revista Nova Escola tratando do uso das Redes Sociais no processo de formação continuada de professores, por indicação minha, um dos participantes do grupo parece que será incluído nessa matéria, não tem minha fala, por motivos outros. Talvez essa matéria possa servir como referência também. Caso precise mencionar diretamente alguma fala de outros professores da sala de arte ou se quiser enviar um questionário para ser respondido pelo pessoal do grupo, penso que não haverá problemas. Caso precise de dados estatísticos do blog, também posso enviar para você. Tenho o número de acessos (page views) que já está próximo aos 200.000, com uma média de 10.000 acessos mensais. Além de origem do tráfico e principais palavras chaves usadas nas buscas do Google. Grande Abraço!

27 de maio às 08:26 · Curtir

Jaqueline Da Silva Leão Percebi uma alteração primeira no meu olhar para a tecnologia, vi um mundo intenso de possibilidades que antes não prestava atenção. Hoje quando assisto um filme, um vídeo, um meme que seja, percebo detalhes no cenário, no figurino, no todo da produção que antes não via. Fico pensando em tudo o que foi usado pra produzir aquele material, quais as mensagens, que técnicas, que referências podemos tirar do material e daí para a prática é um pulo! Um mundo digital que me aproximou dos alunos e de trabalhos bem mais interessantes e possíveis, que antes não fazia ideia que existiam. Além disso, utilizei deste mesmo material, ora pra abordar os temas relativos à Arte, e ao mesmo tempo criar um olhar crítico dos alunos com relação à mídia, à tecnologia, o que é bom ou apenas nos vendido pronto. Foram experiências maravilhosas!

25 de maio às 09:30 · Curtir (desfazer) · 1

[Aurea Uchoa](#) Sim,primeiro conheci o mundo da comutação era praticamente analfabeta nessa área mais com ajuda dos tutores e colegas aprendi muito ,depois novas descobertas,olhares diferentes para a tecnologia do desenho a produção de filmes,o curso possibilitou novas formas de interpretar arte, hoje utilizo muito esses meios tecnológicos ,sempre estamos aprendendo e construindo novas formas de olhar,conhecer e produzir arte.
25 de maio às 10:38 · [Curtir](#) (desfazer) · [1](#)

[Tatiane Souza Cardoso](#) Com certeza. Antes do curso a tecnologia era pouco utilizada nas minhas aulas, depois passei a vê-las com um olhar totalmente diferenciado e tendo subsídios teóricos para aplica-las em sala de aula de maneira verdadeiramente significativa para meus alunos, os quais passaram a ter uma ferramenta muito valiosa de pesquisa e produção de Arte.
25 de maio às 12:47 · [Curtir](#) (desfazer) · [1](#)

[Roberta De Camargo](#) Minha prática pedagógica mudou e muito. O curso me abriu uma nova perspectiva perante a minha visão do que é arte e de como lecionar. Hoje me sinto extremamente capacitada e pronta para receber meus alunos, principalmente por apenas lidar com a educação infantil, tive bastante dificuldades em mudar e se adequar à uma nova realidade em minha vida. que era pode lecionar no ensino médio. Uma drástica mudança, mas um desafio a mais para mim!
25 de maio às 15:24 · [Curtir](#)

[Adriana Arcazas](#) Possibilitou um repensar sobre minha prática e conseqüentemente a utilização de outras técnicas como o uso da tecnologia mencionada pelos colegas acima,que era pouco considerada durante minhas aulas.
26 de maio às 01:35 via celular · [Curtir](#)

[Suca Mazzamati](#) para mim, os pontos mais importantes foram perceber e viver uma interação virtual e poder compartilhar e debater sobre a arte educacao entre pessoas de diferentes pontos do Brasil. O encontro presencial tambem foi importante e concretizou esse esforco de todos.
27 de maio às 14:11 · [Curtir](#)

[Danielle Fonsêca](#)

Olá, arteduquenses :)

Bom, sou da turma de 2011/12, sou mt grata a toda equipe e também aos colegas que fiz durante a minha jornada de estudos. Fruto de todo esse processo culminou na minha aprovação para o mestrado em Arte, da Unb no presente ano, na linha de pesquisa sobre os Processos Composicionais para a cena, apesar da especialização ter o enfoque mais voltado para as Artes Visuais, penso que o Arteeduca foi o grande incentivador disso tudo, no que diz respeito a continuidade nos estudos, no desejo e vontade de aprender mais e mais. Obrigada equipe do Arteeduca!

[Curtir](#) (desfazer) · [Seguir](#) (desfazer) publicação · [Compartilhar](#) · 22 de maio às 11:24 próximo a Brasília

Desses depoimentos podemos destacar alguns aspectos considerados relevantes para esses estudantes: (a) valorização da arte na educação e embasamento teórico em relação à arte-educação; (b) uso de tecnologias na prática pedagógica; (c) oportunidade de formação continuada e de retorno à vida acadêmica; (d) construção de olhar crítico em relação à arte, possibilitando a incorporação dessa aprendizagem em suas práticas pedagógicas, resultando em mais segurança no exercício da docência; (e) percepção das possibilidades pedagógicas resultantes da interação virtual e do intercâmbio e compartilhamento de ideias sobre a arte-educação com pessoas de diferentes pontos do Brasil.

A segunda pergunta:

[Sheila Campello](#)

Questão 2: sua passagem pelo curso trouxe alguma ALTERAÇÃO PARA CONTEXTO em que você atua (mesmo que sejam pequenas alterações, mencione-as, por favor).

[Curtir](#) · [Seguir](#) (desfazer) publicação · [Compartilhar](#) · 25 de maio às 13:09 próximo a Brasília

Seguem as respostas:

[Jaqueline Da Silva Leão](#) Trouxe sim, procurei me informatizar, minhas aulas saíram do retroprojetor definitivamente e passaram a ser dadas em datashow e outras mídias disponíveis! Os trabalhos dos alunos também passaram a ser informatizados, aquela

pesquisa de papel reproduzidos do google ficou sem valor e a produção artística e tecnológica mais valorizadas!

25 de maio às 15:33 · [Curtir](#)

Roberta De Camargo Grandes alterações e muito vantajosas...se ver como uma profissional competente e de valor. O curso não só me trouxe uma valorização pessoal como também me fez ver que escolhi a área certa. Me dedicar mais e mais em passar para os meus alunos que a realização pessoal está em se fazer o que se gosta e fazer bem feito.

25 de maio às 15:44 · [Curtir](#)

Sheila Campello No seu caso, Roberta, o curso foi o prolicen, não é? Você conseguiu realizar algum trabalho que trouxesse alguma alteração para a escola? Teve alguma mudança visível, que possa ser percebida por outros professores, pelos alunos, pela comunidade? Algum trabalho foi aplicado?

25 de maio às 15:47 · [Curtir](#)

Sheila Campello Você utiliza algum programa específico, Jaqueline?

25 de maio às 15:48 · [Curtir](#)

Jaqueline Da Silva Leão Sheila, a grande dificuldade com a rede pública é que são conectados naquele provedor, não sei se é linux, me fugiu o nome, pois bem, ele não oferece muitos recursos e os profissionais que cuidam dos laboratórios, na maioria também não são da área, e torna uma tremenda "obra" desenvolver qualquer atividade! Então, busquei trabalhar com programas simples e que a maioria dos alunos tinham acesso, mesmo que fosse numa lan house ou um celular. Assim, desenvolvi trabalhos com fotografia, paint, fotoshop e alguns programas que baixamos da internet. Já na hora da aula, utilizei muito vídeo clip que atraía de imediato a atenção dos alunos, filmes e documentários, assim, a partir deles fazíamos debates e era possível ver o emprego da arte na prática.

25 de maio às 16:04 · [Curtir](#)

Aurea Uchoa Na escola particular posso contar hoje como recurso o quadro interativo e o tablet, trabalho muito com eles com pesquisa de imagens para produção de releituras, também utilizamos eu e outros professores em atividades interdisciplinar produção de filmes(maquim off)ja na escola publica tenho dificuldade por que o linux nao ajuda muito e a própria interne mas uso recursos como a fotografia e esse ano consegui comprar um data showe apresento as fotos deles em sala ,ah também criei uma pagina aqui no face para postar as fotos deles!

25 de maio às 20:07 · [Curtir](#) · [1](#)

Teresa Kátia Alves de Albuquerque Após a titulação de especialista e formação e tutora do Arteduca-UnB/2004, fui convidada à coordenar o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação em 2005 na Universidade Federal de Roraima até o ano de 2011 (afastada para cursar o Mestrado na UFAM). O conhecimento e experiência adquirida no ARTEDUCA foram fundamentais neste trabalho. Gostaria de enfatizar que a comunidade acadêmica tiveram conhecimento da minha formação após participação em eventos na própria instituição UFRR, relatando minha experiência na modalidade EaD e divulgando concomitantemente o ARTEDUCA.

26 de maio às 00:44 · [Curtir](#)

Sheila Maria CondeRocha Campello Encontrei referências ao Arteduca em Projetos Políticos Pedagógicos de algumas escolas do DF.

26 de maio às 12:04 · [Curtir](#) · [1](#)

Sheila Maria CondeRocha Campello Talvez nessas escolas possamos perceber alguns reflexos do Arteduca.

26 de maio às 12:05 · [Curtir](#)

Jaqueline Da Silva Leão Olha Tereza, me assustei com o que ganha um tutor, fiz o curso na UNB pra escola aberta, e sinceramente saí de boca aberta, queixo caído! Como alguém com um importância tão grande pode receber uma singela ajuda de 700 reais pra atender turmas da EAD!? É um professor como outro qq e não maior sua função, pois na minha experiência no Arteduca como aluna, percebi que muitos colegas não dominam dom da escrita, da pesquisa, da oratória... tudo precisa ser trabalhado! As 20 horas iniciais se transformam em 60 frouxo!

26 de maio às 13:22 · [Curtir](#)

Teresa Kátia Alves de Albuquerque Olá Jaqueline, boa observação. Penso que, para ser tutor, o ideal é ter participado de um curso a distância como aluno. O principal não é o dinheiro, precisa gostar de verdade. Eu me identifico muito enquanto tutora a distância, já como presencial, só mesmo o meu trabalho na instituição.

26 de maio às 23:22 · [Curtir](#) · [2](#)

Sheila Campello No Arteduca os tutores recebem um pouco mais. Apesar de saber que ainda é pouco, temos de segurar os valores para não onerar as mensalidades, pois sabemos muito bem o quanto os professores lutam para sobreviver com o pouco que ganham. Sentimos isso na própria pele. Infelizmente não contamos com repasses de recursos para oferecer especializações. Como queremos manter nossa autonomia para gerenciar o curso, optamos por não vincular o

curso a nenhum programa governamental de financiamento (como a UAB, por exemplo). Temos, então, de contar com as mensalidades pagas pelos alunos e acabamos mesmo tendo de restringir bastante os custos, para não onerar os estudantes.

Então, como bem lembra a [Teresa Kátia Alves de Albuquerque](#), para trabalhar no curso precisamos gostar de verdade do que fazemos. Felizmente todos os que estão atuando no curso amam o que fazem. Temos casos de pessoas que trabalham como voluntários, por não poderem receber nenhuma remuneração devido à opção pela dedicação exclusiva ao seu empregador formal. Este é o caso de todos os que, como eu, são professores da rede pública do DF. Trabalhamos por muito amor ao que fazemos, enquanto aguardamos que essa regra seja modificada.

[27 de maio às 06:04](#) · [Curtir](#) · [3](#)

[Suca Mazzamati](#) acho que a resposta que dei na questão 3 tem mais a ver com essa questão 2, aí vai a mesma: Sim. fui tutora no curso Tao Perto Tao Longe, na Bienal de São Paulo e atualmente estou fazendo um curso de Design Gráfico a distância. Além de criar um espaço informal de formação de professores via web com meus alunos e com os professores que coordeno. bjs

[27 de maio às 14:22](#) · [Curtir](#)

[Tatiane Souza Cardoso](#) Trouxe sim. Agora sou efetiva como professora de música e na maioria das minhas aulas utilizo algum tipo de tecnologia como datashow.. pesquisas online.. gravação e exposição de trabalhos dos alunos etc.

[4 de junho às 15:03 via celular](#) · [Curtir](#)

[Jaqueline Da Silva Leão](#) Olha Sheila, eu entendo tudo o que você e a Kátia (foi minha tutora no Arteduca, uma bela atuação e uma lembrança muito doce!) falaram, mas enquanto lecionava na secretaria, procurava me doar e fazer tanta coisa pelos alunos e pelas escolas, e me sentia feliz por ser útil em tudo, mas me chateou o dia que precisei deles abrirem o diálogo comigo e o único caminho que ofereceram foi a porta da rua! É uma longa história, que após um ano estou fechando! Daí, neste momento, amor ao trabalho me soa assim doloroso, acho que devido às mágoas de não ter o trabalho reconhecido. Procuro agora ser mais prática, quem sabe um dia o coração amolece de novo! Mas a admiração por vocês é enorme, continuem com o trabalho maravilhoso que desempenham, afinal, eu sei o quanto custoso ele pode ser... lembro de tantas chateações que alguns colegas provocavam sem o menor fundamento! Parabéns!

[4 de junho às 17:17](#) · [Curtir](#)

A terceira pergunta:


As respostas a esta segunda questão reforçam a constatação extraída anteriormente, da análise da primeira pergunta respondida: a principal alteração ocorrida nas escolas em que atuam esses professores/estudantes, resultante da passagem deles pelo Arteduca, diz respeito à incorporação do uso das tecnologias computacionais em suas práticas pedagógicas. Destacam-se, também, os relatos a respeito da formação continuada, pelo acesso ao mestrado, além das possibilidades de atuação na tutoria em cursos a distância e a valorização pessoal, pela aquisição de mais competência para ensinar.

Alguns relatos a respeito das dificuldades de uso do sistema operacional Linux, instalado em computadores das escolas públicas, e da carência do apoio de um professor responsável pelos ambientes informatizados, que poderia auxiliar na aplicação dos projetos de ensino e aprendizagem. Esses depoimentos comprovam minhas constatações a respeito do equívoco cometido pelas Secretarias de Educação, ao extinguirem a função dos coordenadores de laboratório de informática de seus quadros.

Foram abordados outros pontos importantes, como a desvalorização do professor/tutor, que não recebe uma remuneração proporcional à importância de sua missão como educador. Dessa constatação relatada, penso que posso deduzir que o Arteduca teve

importância, também, para que os professores percebessem o relevância da missão desses mediadores nas formações *online*.

A terceira pergunta também visava obter informações sobre os desdobramentos do Arteduca na formação dos participantes. Minha intenção foi a de verificar se eles haviam percebido a importância da formação continuada para a fundamentação de suas práticas.




[Sheila Campello](#)
Questão 3: o curso influenciou, de alguma forma, seu processo de FORMAÇÃO CONTINUADA? Você prosseguiu estudos em outros níveis (mestrado, doutorado, pós-doutorado, ou mesmo outras especializações) após finalizar o curso?
25 de maio às 13:12 próximo a Brasília


Poucos responderam sobre o assunto indagado, informando sobre a continuidade dos estudos em especializações e mestrado. Uma das ex-alunas apresentou relato sobre sua trajetória pós-Arteduca, creditando aos estudos realizados no curso sua indicação como curadora de um espaço museal. Outra relatou a respeito da produção de um artigo, no qual aborda o material didático e a mediação pedagógica no Arteduca.²²⁵

Outros assuntos surgiram na conversa: uma solicitação por mestrado *online*, demonstrando a carência de mais vagas, e algumas manifestações sobre a disposição em participar dos próximos encontros presenciais, para apresentação de desdobramentos dos PEA.


Vejamos as respostas:




[Jaqueline Da Silva Leão](#) – Infelizmente não! Sabe bem que mestrado em Arte e em Brasília só na UNB, pouco acessível para os mortais... Fiz alguns cursos na área de educação, mas como precisei sair da Secretaria de Educação, agora não exerço mais a profissão, o que me incomoda um pouco. Mas o curso dá um astral, uma vontade de seguir adiante sim, pena que as oportunidades são limitadas!
25 de maio às 15:31 · Curtir · 1



[Sil Valle](#) – Perfeito, [Jaqueline Da Silva Leão](#)!
25 de maio às 15:44 · Curtir · 1



[Roberta De Camargo](#) – Minha pós-graduação já está marcada para iniciar e janeiro de 2014 em Portugal. E com certeza foi o curso que me influenciou ao meu aperfeiçoamento pessoal e profissional.
25 de maio às 15:48



[Aurea Uchoa](#) – bem consegui fazer outro curso a distancia de 120 horas fundação Airton Sena foi muito bom até por que já estava mais familiarizada com o ambiente, hoje faço outro também a distancia pelo e- proinfo.
25 de maio às 20:10 ·

²²⁵ Infelizmente não houve tempo para consultar o referido artigo para verificar a possibilidade de inclusão de dados nesta pesquisa.



Teresa Kátia Alves de Albuquerque

Olá Sheila,

Irei contribuir com todas as questões, mas começarei pela terceira, OK? Fiz parte da primeira turma do Arteduca, da formação de tutores concomitantemente a especialização Arteduca em 2004. O Projeto do TCC era intitulado: Que boi é este? Tratou-se do estudo da manifestação cultural do Boi Bumbá/Bumba-meu-boi nesses três estados. Foi elaborado colaborativamente entre discentes dos estados do: Amazonas, Pernambuco e Roraima (esta autora).

No final do ano de 2010, fui aprovada na seleção de Mestrado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no Programa de Pós Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) na Linha de Pesquisa 1 – Sistemas Simbólicas e Manifestação Socioculturais

(Fonte: <http://www.ppgsca.ufam.edu.br/>). Minha pesquisa esta direcionada a expressão cultural: Quadrilhas Juninas de Boa Vista-Roraima. Irei defender a Dissertação no mês de junho de 2013, no qual afirmo que foi devido a formação do ARTEДУCA, ou seja, curso influenciou, diretamente no meu processo de FORMAÇÃO CONTINUADA em nível de Mestrado após finalizar o curso. **Eventos:** www.ppgsca.ufam.edu.br

26 de maio às 00:33 · [Curtir](#) · [Remover visualização](#)



Adriana Arczas

Sim. A especialização Arteduca foi a primeira feita á distância e confesso sentir no inicio algumas dúvidas sobre essa forma de estudar.Pois afirmo que o rigor e qualidade oferecidos durante o curso superaram minha expectativa se apresentando melhor que outros presenciais.Quanto a continuidade de minha formação,fiz outra especialização na área de educação,completando a sexta.

26 de maio às 01:54 via celular · [Curtir](#)



Astrogildo Almeida

Tenho o Curso de Especialização em Metodologia e Didática do Ensino (Latu Senso). Arteduca a Distancia tem influenciado no aprimoramento de novas tecnologias digitais.

26 de maio às 11:09



Katyuscia Sosnowski

Conte comigo! publiquei um artigo sobre o material didático e a mediação pedagógica da edição do arteduca que participei , se alguém tiver interesse posso escanear o artigo que foi capitulo de um livro da univille.

13 de maio às 15:35 · [Curtir](#) · [1](#)

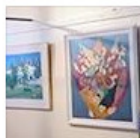


Dionéia de Macedo

Oiiii PROFE!!! Gracias por lembrar de mim!!! Sou muito grata ao curso que pra minha pessoa foi de grande crescimento em todos os sentidos, principalmente porque abriu meus horizontes metodológicos e minha vocação de pesquisadora! E já que é pra compartilhar...apresento a todos vocÊs o MUSEU DE ARTES ASPES/URCAMP- MAASPES, do qual sou a curadora...tem aí alguns programas que passaram na Globo sobre o museu, na repetidora da cidade de Bagé, apesar do museu ser na minha cidade SANTANA DO LIVRAMENTO/RS.

Olha eu aí!

<http://globoTV.globo.com/rbs-rs/rbs-tv-rs-institucional/t/veja-tambem/v/confira-o-curta-sobre-tarsila-do-amaral-da-rbs-tv-bage/2587618/> MAIS UM... [http://globoTV.globo.com/rbs-rs/rbs-tv-bage/2587618/](http://globoTV.globo.com/rbs-rs/rbs-tv-rs-institucional/t/veja-tambem/v/confira-o-curta-sobre-tarsila-do-amaral-da-rbs-tv-bage/2587618/)



Confira o curta sobre Tarsila do Amaral, da RBS

TV Bagé

globoTV.globo.com

Programetes da emissora valorizam museus da região.

Sobre a participação nos próximos presenciais, alguns se manifestaram. Concluí que deveremos investir mais no planejamento do 4º Encontro Nacional de Arte-educação em Rede, para organizar a apresentação dos desdobramentos dos projetos dos nossos ex-alunos.



Sheila Campello A ideia é organizar um encontro dos veteranos em 2014, durante o encontro presencial do Arteduca 2013/2014.

13 de maio às 12:52 · [Curtir](#) · [1](#)



Eudeiza Jesus de Araújo Muito bom [Sheila Campello](#) !!!! Gostei da ideia!!! Pode contar comigo!!!!

13 de maio às 13:12 · [Curtir \(desfazer\)](#) · [1](#)



Dorinha Soares Santos Eu tbém [Sheila Campello](#), gostei da ideia.

Vamo que vamooooooooooooo

13 de maio às 14:27 · [Curtir \(desfazer\)](#) · [1](#)



Nádia Fernandes Amei! também estou dentro!

13 de maio às 15:02 · [Curtir \(desfazer\)](#) · [1](#)

Apesar de ter envolvido poucos alunos, as conversas sobre as três questões postadas foram importantes para fundamentar reflexões a respeito desses temas para definir ações nas próximas edições do curso. Considero importante que eles reflitam a respeito dos desdobramentos do curso nas suas práticas pedagógicas e na continuidade de sua formação. Somente assim poderemos realmente promover alguma alteração nos contextos em que esses professores atuam, alcançando um dos objetivos do Arteduca. Penso que devemos deixar isso bem claro ao longo dos estudos realizados.

Após apresentar essas considerações sobre os comentários postados no Facebook finalizo e retomo o ciclo experiencial dewyano para proceder reflexões baseadas nos estudos realizados; nas experiências vivenciadas e nos depoimentos colhidos nesses espaços de convivência com os estudantes. O resultado dessas reflexões serão apresentadas nas considerações finais, próxima etapa desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como Morin e seus colaboradores na escrita da obra *Educar na era planetária*, penso que “o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem”. (MORIN et al, 2003, p. 20)

Ao me preparar para finalizar a escrita deste trabalho, reconheci que não tinha uma pronta, uma proposta de **docência transdisciplinar para o ensino da arte em rede**. O que eu tinha em mãos não poderia ser apresentado como um método pronto, e sim algo que está em constante processo de construção.

Apresento, neste trabalho, um recorte deste momento do meu método-caminho.²²⁶ Estou preparada para empreender a nova viagem na Argos, com os companheiros do Arteduca 2013 e, neste momento, me disponho a expor o que planejo para esse método-caminho, compartilhando minha proposta com quem mais desejar empreender aventuras de estudos online, tendo a arte como companheira.

Os fundamentos do meu método-caminho, permanecem, apoiados na **Abordagem Triangular**, de Ana Mae Barbosa, na **teoria autopoietica** de Humberto Maturana e Francisco Varela; no **construcionismo** de Seymour Papert, considerando a relevância de sua síntese dialética, baseada nas teses dos teóricos que se apresentam como seus grandes referenciais: Paulo Freire, Lev Vygotski, Jean Piaget e John Dewey.

Meu método-caminho será enriquecido com os novos referenciais que encontrei ao longo destes estudos: especialmente Edgar Morin e Basarab Nicolescu, com a **teoria da complexidade** e os **princípios da transdisciplinaridade**. O Arteduca se tornará, então, o laboratório no qual ele será testado e reconstruído, para as próximas viagens.

Ao basear os estudos propostos no curso nessas teses, devo manter constante atenção ao **ciclo experiencial** retomando a todo momento o processo reflexivo, de forma a perceber, com clareza, as necessidades de realização de depurações e redirecionamentos que possam surgir. Esse processo não deve ficar limitado ao discurso sobre o método, ele deve ser praticado constantemente, com absoluta clareza e honestidade, expondo aos participantes, parceiros de estudos, cada necessidade de redirecionamento que se mostre significativa. Só assim mantereirei a coerência com meu método-caminho.

Creio que dessa forma será mais fácil conseguir adesões para que sejam seguidas as novas linhas metodológicas, ou novas estratégias adotadas. Todos devem perceber a transição

²²⁶ Termo utilizado por Maria Zambrano, como relatam Morin e seus colaboradores, na obra *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana* (2003, p. 20).

entre as etapas do *continuum experencial deweyano*, para que se sintam co-construtores, no processo de aprendizagem.

Essa mesma sinceridade que pretendo imprimir no desenvolvimento do curso, encontro no discurso de Paulo Freire. Suas teses traduzem a amorosidade que caracteriza os que percebem no “outro”, um semelhante e, ao mesmo tempo, o respeitam em sua diversidade. É assim que devo agir.

Penso que em nossa abordagem metodológica não devemos apenas considerar a dialogicidade amorosa que fundamenta a matriz humanizante. Como proposta de aprimoramento da metodologia, devemos fazer com que os estudantes percebam claramente a influência das teses de Paulo Freire na proposição da matriz humanizante e nas bases do construcionismo, que fundamenta o processo de elaboração dos nossos projetos de ensino e aprendizagem. Cada atividade proposta deve considerá-los.

Início a apresentação do meu método-caminho abordando a proposta para os PEA, pois seus princípios essenciais devem ser considerados ao longo de todo o processo. Ao propor problematizações, Paulo Freire afirma que estudar é desocultar e perceber relações entre o que se estuda e seu contexto. Ao promover uma aproximação entre o que se estuda e o contexto de quem busca aprendizagem, na elaboração dos PEA, estamos considerando a “teoria dialógica da ação, na qual os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”. (FREIRE, 1987, p. 96)

Mediação e colaboração estão na base dessa teoria dialógica. O termo apresentado como Paulo Frere propõe - co-laboração - ganha novo sentido, se fortalece.

Conhecer o contexto no qual pretendemos atuar, para propor projetos de ensino e aprendizagem, como previsto no Arteduca, é uma necessidade para que possamos “oferecer respostas aos desafios da realidade problematizada.” Deve ser nosso objetivo, planejar “a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la”. (FREIRE, 1987, p. 97)

A investigação deve ser baseada em “temas geradores”, ou da temática significativa para determinado contexto, a partir de cujo conhecimento é possível planejar qualquer ação pedagógica. Esse conhecimento instaura o ponto de partida, como uma síntese cultural da realidade para a qual não há modelo imposto, pois ela se insere na complexidade e dela emerge, como projeto. A partir daí, depois dele ser bem delineado, poderemos seguir nosso método, como previsto e apresentado nas propostas de atividades do módulo do PEA.

Se nossos estudantes precisam conhecer o contexto de aplicação de seus projetos de ensino e aprendizagem, de nossa parte precisamos conhecer, muito bem, os nossos estudantes. Compreender seu processo autopoiético, conhecer suas experiências significativas, suas

idéias, suas trajetórias até o momento do nosso encontro, é condição essencial para que a parceria de estudos aconteça da forma esperada. Mais importante ainda, é proporcionar condições para que eles próprios conheçam seus processos autopoéticos, saibam como ocorrem os acoplamentos estruturais resultantes das interações ocorridas ao longo dos estudos realizados no AVA para que, intencionalmente, busquem promovê-los por meio das pesquisas e dos trabalhos colaborativos propostos. Maturana e Varela poderão nos guiar nesse empreendimento.

De Maturana devemos, também, considerar as ponderações a respeito das necessárias restrições à competição na educação. Sua argumentação em defesa da colaboração aproxima seu discurso das teses de Paulo Freire. No dizer de Aurora Rabelo (2003), no prefácio da obra *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, “A petulância de instituições educativas e políticas tem muito a aprender com a simplicidade da reflexão de Maturana”.

Simplicidade, eis uma palavra que une Maturana a Paulo Freire. Amorosidade, eis a outra. A aceitação e o respeito ao “outro” está na base das teses de ambos. E deve estar na base da abordagem metodológica que proponho. Devo ter como princípio, ao enunciar essa abordagem, uma constante atenção para que o respeito a esse “outro” seja observado. Essa vigília é necessária em cada pequeno momento do processo. Cada detalhe deve ser cuidado, cada frase, cada palavra.

O comportamento ético e respeitoso deve permear toda ação pedagógica. Reconhecimento pelos saberes, pelos direitos, pela sensibilidade e criatividade de cada um deve estar na base da mediação da aprendizagem. Respeito pela diversidade, pelas formas de expressão e linguagens, devem ser preocupação constante, pois é muito fácil cometer um deslize, proferir uma palavra de impaciência, magoar, desmerecer, destratar.

No AVA temos a vantagem de poder ponderar, fazer uma pausa, refletir, pensar... e, só depois, responder. Tendo em mente a necessidade da vigilância e lançando mão dessa prerrogativa, podemos manter essa condição de respeito a esse “outro” que nos acompanha, mantendo a harmonia no ambiente de aprendizagem. E ao atuar desta forma, geramos a matriz humanizante e podemos conseguir comportamentos similares de nossos parceiros de aprendizagem.

É certo que o conflito faz parte da vida em uma sociedade democrática, na qual convivem ideias diferenciadas. Eles são parte da realidade complexa na qual estamos imersos. São inerentes à complexidade. Não devemos esperar que eles não transpareçam nas relações em nosso ambiente de estudos, que representa um recorte da sociedade. O que devemos buscar é conseguir a resolução pacífica desses conflitos que possam surgir. Nas relações

presenciais, nosso olhar e nossos gestos podem determinar o tipo de relação que estabelecemos com o “outro”. Num ambiente virtual, nossas palavras deverão expressar o que nosso olho não pode fazer. Por esse motivo elas devem ser muito bem escolhidas.

Conhecer nossos parceiros é muito importante para nos ajudar a escolher a palavra certa para cada momento. No Arteduca lançamos mão de duas atividades que nos ajudam a conhecer cada um. Elas são propostas em dois momentos de transição: na passagem da etapa de estudos preliminares para a etapa de estudos específicos e no momento de iniciarmos a terceira etapa, de elaboração do TCC.

A primeira consiste na elaboração do texto Um ser vivo chamado..., na qual eles fazem uma narrativa de seu processo autopoético, tendo como fundamento o estudo do texto intitulado Um ser vivo chamado Rosinha, no qual Rosamaria de Medeiros Arnt apresenta os fundamentos da teoria autopoietica, intercalada com relatos sobre sua própria autopoiese. O estudantes substituem as reticências pelo se próprio nome e publicam suas próprias narrativas.

Na transição para a etapa de estudos específicos, eles refazem suas trajetórias, incorporando alterações resultantes dos acoplamentos estruturais ocorridos ao longo do curso. Assim, redigem um texto intitulado Antecedentes de uma jornada. Este texto servirá de base para redigirem o texto introdutório de seus projetos de conclusão de curso. Para fundamentar essa atividade, utilizamos o texto que apresenta os antecedentes de minha própria jornada.

A preparação desses dois textos se insere no ciclo experiencial de cada um, como um momento de reflexão e preparação para uma ação subsequente. Considero tais reflexões imprescindíveis para que eles mantenham o olhar atento ao próprio processo, tornando-o mais significativo, efetivo e real.

Se o resultado dessas atividades é importante para os estudantes, para nós, mediadores, ele é também precioso, pois nos permite conhecer melhor a turma, proporcionando condições para que possamos planejar nossas ações. Como exemplo, cito a organização de grupos de estudos harmoniosos, que resultem em interações mais proveitosas. Além desse exemplo, cito outro igualmente relevante: podemos planejar formas de potencializar aprendizagens, considerando as zonas de desenvolvimento proximal dos participantes. Devemos lembrar dois princípios essenciais para nossa metodologia: a interação e a colaboração. Para que eles sejam postos em prática, é preciso organizar equipes de trabalho colaborativo com muita sensibilidade, de maneira a extrair o melhor possível dos co-laboradores. Nas narrativas compostas nessas duas atividades buscamos informações para cumprir essa missão e em Vygotski buscamos a necessária fundamentação.

Essa etapa inicial, na qual buscamos “temas geradores” e buscamos formar as equipes

para os PEA, é de primordial importância, pois é neste momento que nos preparamos para extrapolar os “muros” do Arteduca. Aí definiremos o alcance da nossa proposta e, conseqüentemente, do nosso objetivo de promover melhorias para a qualidade da educação.

Estaremos planejando ações pedagógicas a serem desenvolvidas em realidades que refletem a complexidade, torna-se, portanto, necessário buscar fundamentação nas teses de Morin e de Nicolescu, para melhor compreendê-las. Perceber a existência das múltiplas realidades é condição essencial para que possamos tentar contribuir para transformar a realidade educacional. Perceber similaridades entre elas e, ao mesmo tempo, afinidades entre os co-laboradores, torna-se o grande desafio, no momento de formar as equipes. Aceitar a possibilidade dessas equipes se alterarem, ou mesmo se desfazerem, é condição necessária. Assumimos o risco e seguimos adiante.

Da mesma forma as equipes devem iniciar os trabalhos aceitando a idéia da incompletude do conhecimento e reconhecendo que a razão não deve ser instrumento de certezas absolutas, do determinismo. Devemos nos manter em constante busca, considerando que certezas são sempre provisórias. Nessas bases devem ser formuladas as hipóteses para os PEA.

No momento de dar início a esses projetos, os estudantes devem ser convidados a se posicionar como **“resgatadores de esperança”** e devem ser lembrados de manter uma **atitude transdisciplinar**, direcionada ao alcance de uma **afetividade** crescente e uma **efetividade** perseguida, que assegure a ligação entre o todo e nós mesmos, como pretende Nicolescu. Retomar os princípios transdisciplinares, listados neste trabalho, deve ser uma atitude constante entre esses resgatadores.

E aqui eu me lembro de Herbert Read e passo a defender uma proposta de educação como um processo não somente de individualização, como também de integração, na **reconciliação da singularidade individual com a unidade social**. Todos nós temos de trabalhar nesse sentido. Nós, no Arteduca, propondo que eles elaborem seus PEA nessas bases, e eles, em suas escolas, propondo ações envolvendo seus respectivos estudantes, fundamentadas nos mesmos pressupostos. Assim todos nós estaremos conectados em uma proposta comum.

Defendendo, também, a uma proposta de educação que supere a compartimentação curricular e se baseie na educação integral, na qual o professor atue como mediador entre o estudante e seu meio, visando o bem comum, assumo meu papel como educadora transdisciplinar.

Pensando em uma síntese das teses de Nicolescu, Morin, Paulo Freire e Read, assumo

minha missão entre os educadores “resgatadores de esperança”, e passo a encorajar a reciprocidade, a co-laboração, para a proposição de ações pedagógicas nas quais a arte possa desempenhar um papel significativo na articulação entre a singularidade individual e a unidade social. É recomendável retomar a leitura dos **sete saberes necessários à educação do futuro**, lembrando que **o futuro é construído no agora** e que **o agora depende de cada um de nós**. Para reavivar a memória, deverão ser consultados os textos nos quais Morin (2011b) apresenta esses saberes²²⁷.

Recomendo, também, uma revisão dos **princípios da transdisciplinaridade**, sintetizados por Rosamaria de Medeiros Arnt (2007), destacados a seguir: (a) **reconhecer o mundo em que vivemos**, visando manter a coerência entre ação docente e a ética e respeito ao meio, à condição planetária; (b) **reencontrando o tempo do ser**, que diz respeito à formação do sujeito docente com base no seu processo de individuação, considerando o que está previsto no artigo 11 da Carta da Transdisciplinaridade (ensinar a contextualizar, concretizar, globalizar); (c) **acolher as partes**, princípio que emerge das experiências dos estudantes, nas quais transparecem características específicas de cada um; (d) **criar circunstâncias para a comunhão**, que emerge de experiências nas quais se observa as peculiaridades das diversas turmas de estudantes; (e) **criar juntos**, que aponta para possibilidades de diálogo na ação comum, na co-criação.

A revisão desses princípios nos levará a concluir que nossa metodologia já se apoiava nesses princípios, ao considerarmos o contexto em que se aplicam as os PEA, ao levar em conta as experiências prévias dos professores/estudantes, ao praticar a matriz humanizante e ao basear nossas práticas na interação e na co-laboração. Considero muito importante, entretanto, para manter o olhar bem atento, a realização de reuniões semanais com toda a equipe de tutores, para avaliação do processo e planejamento da etapa seguinte, tendo sempre em mente tais princípios.

Esse momento, que integra o ciclo experiencial, é extremamente relevante para que sejam feitas as devidas depurações e redirecionamentos para a etapa seguinte. É nesse momento que praticamos a (co)laboração²²⁸ para a (re)construção processual da proposta. É nesse momento que descobrimos novidades, que recriamos nossa prática pedagógica com base nas descobertas ocorridas nas interações com/entre os alunos. Sem envolver todas as duplas de tutores não há co-laboração.

No campo da educação estética, permanece a intenção de fundamentar os estudos nas

²²⁷ Ou poderá ser consultado o resumo desses sete saberes inseridos neste trabalho, a partir da página 133.

²²⁸ Peco licença a Paulo Freire para fazer essa pequena adaptação ao utilizar o termo (co)laboração.

ações previstas na Abordagem Triangular, base metodológica da proposta. Sem apontar um método específico à *priori*, deverá ser exercitada a **crítica**, que possibilitará o despertar da capacidade de análise, baseada em conhecimentos construídos pelo estudante a respeito do mundo visual, por meio da práxis mediada pelo professor, que deverá conhecer as relações entre a estética, a crítica e a história da arte, compreendendo, também, a forma como elas se articulam. Deveremos propor um aprofundamento de estudos a respeito das teorias estéticas, que possam fundamentar a ação de leitura de imagens.

Ao propor experiências estéticas baseadas na Abordagem Triangular, devem ser desenvolvidas atividades relacionadas com a interpretação de obras, seguindo proposições de Terezinha Losada Moreira, com a intenção de imprimir aos estudos o **olhar ativo**, consciente, ampliando as possibilidades de leitura de mundo defendida por Paulo Freire. Dessa forma estaremos instrumentalizando os participantes, para a realização de pesquisas individuais a respeito de diferentes teorias estéticas e abordagens teóricas voltadas para a leituras de imagens, acredito que poderemos promover sua autonomia para a interpretação de obras de arte e de outros tipos de textos.

Nesse sentido, é muito importante encorajar a realização de pesquisas e de estudos sobre a teoria da arte. As obras de Terezinha Losada Moreira podem ser um começo. A partir dela os estudantes poderão descobrir diversos teóricos e dar continuidade aos estudos, conhecendo novas possibilidades de interpretação e descobrindo novos caminhos para a pesquisa e para o aprofundamento suas reflexões a respeito da estética. Poderão, então, exercitar a autonomia de aprendizagem e eleger os métodos que considerarem adequados para analisar criticamente as obras. Após realizarem atividades colaborativas no curso, poderão co-construir metodologias para realizar tal ação fundamentando suas próprias práticas pedagógicas.

Para apoiar o estudante nesse processo, é preciso que o professor/mediador conheça bem as relações entre a estética, a crítica e a história da arte e que compreenda como elas se articulam no processo histórico.

É essa capacidade que buscamos alcançar no Arteduca: formar novos professores/pesquisadores que possam mediar esse processo e, ao mesmo tempo, se reconheçam como “resgatadores de esperança”. É o que buscamos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. *in ProInfo: Informática e formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância - Ministério da Educação, 2000.

_____. 1999. Projeto: uma nova cultura da aprendizagem. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0030.html>>. Acesso em 13/08/2013.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005a.

ANTÔNIO, Severino. *Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. *Docência Transdisciplinar: em busca de novos princípios para ressignificar a prática educacional*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo. De Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 5

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

_____. *Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no Ensino de Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

_____. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo. MAC-USP. 1982.

_____. (Org.) *História da Arte-Educação. I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação*, São Paulo: Universidade de São Paulo - Max Limonad, 1986.

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

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

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

_____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003

_____. (Org.). *Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. (Org.) *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Abordagem Triangular*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Arte na educação: interdisciplinaridade*. In CAMPELLO; Sheila M. C. R.; GUIMARÃES, Leda M. B. *Projeto Interdisciplinar de ensino e aprendizagem I*. Série GTArtes – Módulo 24. Brasília; Sheila Campello; 2011

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos e AMARAL, Lilian (Orgs). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2008.

BARBOT. M.; CAMATARRI G. *Autonomia e aprendizagem: a inovação na formação*. Porto: Rés-Editora, 2001

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

BEHNCKE Rolf C. *Ao pé da árvore in MATURANA & VARELA A árvore do conhecimento: as bases do entendimento humano*. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

BHABHA. Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001

BIANCHO, Antonio. *Um Aplicativo Multimídia para o Ensino da Arte: Geometria* Dissertação de Mestrado. Departamento de Artes Visuais, UnB - Orientadora: Prof.a. Dra. Suzete Venturelli, 1997.

_____. *Ampliação das possibilidades de leitura das obras de arte: a contextualização*. Módulo virtual do curso Arteduca. Brasília: Grupo Arteduca, 2006.

BRANCO Ângela U.; VALSINER, Jaan. *A questão do método na Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva co-construtivista*. in PAZ, M. G. T. da. TAMAYO, A. (org.) *Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Editora UnB. 1999.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In BARBOSA, A. M. T. B. *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha. *Educação em Arte: uma proposta de formação continuada dos professores de artes visuais por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação*. Dissertação de mestrado. Brasília: Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

_____. *A educação em arte em uma perspectiva pós-moderna*. Módulo virtual do curso Arteduca, 2005. Disponível na biblioteca virtual do Grupo Arteduca em <http://www.arteduca.unb.br/biblioteca/educac327a303o_arte_pos_moderna/view>. Acesso em 2/2/2013.

_____. *Licenciatura em Artes Visuais a distância no Instituto de Artes da Universidade de Brasília*, publicado nos anais do 16º Encontro Nacional da Associação dos Pesquisadores em Arte, em 2007.

_____. *Arte-educação em rede: a proposta do curso Arteduca in* VENTURELLI, S. *Arte e Tecnologia, interseções entre arte e pesquisas tecno-científicas*. Brasília: Pós-graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, 2007

_____. *Tecnologias Contemporâneas na Escola*. In CAMPELLO, S. M. R.; GUIMARÃES, L. M. B. *Tecnologias Contemporâneas na Escola 2*. Série GTArtes. Brasília: LGE Editora, 2010.

_____. *O ensino da Arte no ciberespaço: a proposta metodológica do curso Arteduca*. In BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda da Cunha. *Abordagem Triangular*. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPELLO, Julia C. R. R. *Métodos e técnicas em Antropologia Cultural*. In CAMPELLO, S. M. R.; GUIMARÃES, L. M. B. *Projeto Interdisciplinar de Ensino e Aprendizagem*. Série GTArtes. Brasília: LGE Editora, 2011.

CAMPELLO, S. M. C. R; ROCHA A. C. *Abordagens teóricas aplicadas à educação a distância*. Módulo 2 – Unidade 3. Curso Arteduca: Arte, educação e tecnologias contemporâneas. Brasília: Grupo Arteduca, 2008

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*, São Paulo: EDUSP, 1998.

CASTELO BRANCO, Revista Mente, Cérebro e Filosofia, nº 6 – Foucault e Deleuze: a dissolução do Sujeito, São Paulo: Editora Duetto, sem data.

CASTELS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTORINA, J.A., et al. *Piaget – Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. *Considerações sobre a interdisciplinaridade em Ciências ambientais*. São Paulo: Signus, 2000.

COSTA, Leci M. A. C. *Dimensões da imagem: leitura e leitores*. Módulo virtual do curso Arteduca. Brasília: Grupo Arteduca, 2006.

_____. *As dimensões da imagem na relação entre arte e tecnologia*. Dissertação de mestrado. Orientadora: Suzete Venturelli. Brasília: Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade de Brasília, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DEMO, P. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979

DOMINGUES, Ivan (Org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: Editora UFMG; IEAT, 2001.

_____. *Conhecimento e transdisciplinaridade II*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

DUFRENNE, M. *Estética e filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

- ELIAS, N., *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FAGUNDES, L. C., SATO, L. S., MAÇADA, D. L., *Aprendizes do futuro: as inovações começaram in* Cadernos de Informática para a Mudança em Educação. MEC/SEED/ProInfo, 1999 *apud* ALMEIDA, M. E. B. *Conviver e o aprender em uma formação de professores contextualizada*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2000.
- FAZENDA, I. C. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, Papirus, 1994.
- FERRARI, M. Ovide Decroly. In Educar para crescer. Revista virtual. Editora Abril. 2011. Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/ovide-decroly-307894.shtml>>. Acesso em 4/3/2013.
- FICHEMAN, Irene K. *Ecosistemas digitais de aprendizagem: autoria, colaboração, imersão e mobilidade*. Tese de Doutorado. Escola Politécnica de São Paulo. 2008.
- FERRAZ, M.H.C.T.; FUSARI, M.F.R.. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FURLANETTO, Ecleide. *Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. São Paulo: Paulus, 2003.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- GIBSON, W. *Neuromancer*. São Paulo: Alepp, 1991
- GIDDENS, A. *The consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990
- GOFFMAN, I *A Representação do Eu na vida cotidiana*, Petrópolis: Vozes, 1985.
- GUIMARÃES, Leda M. B. In CAMPELLO, S. M. C. R.; GUIMARÃES, L. M. B. *Estágio Supervisionado em Artes Visuais*. Série GTArtes. Brasília: LGE Editora, 2010

GUINSBURG, J e BARBOSA, Ana Mae (org). *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARASIM, L. et al. *Redes de aprendizagem : um guia para o ensino e aprendizagem on line*. São Paulo : Editora Senac, 2005.

HENDRICKES, Jon, (Curador e Editor). *O que é Fluxus? O que não é! O porquê*. Catálogo da exposição Fluxus no Brasil. Brasília/Rio de Janeiro/Detroit: Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), The Gilbert and Lila Silverman Collection Foundation, 2002.

HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDEZ, F. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JIMENEZ, Marc. *Estética*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.

INOCÊNCIO, M. L. (2012). O e-learning: uma prática pedagógica desafiadora na Uni-CV. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5(1), 33-46 [Online], disponível a partir de <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em 19/07/2013.

JOHNSON, Steven, *Cultura da Interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

JUPIASSU, H. *Questões epistemológicas*. São Paulo: Imago, 1991.

JUSTINO, Marta José. *Criticar... é Entrar na Crise*. In GONÇALVES, L. R.; FABRIS, A. *Os lugares da crítica da arte*. São Paulo: ABCA: Imprensa Oficial do Estado, 2005.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, 1998 n.o 8 (Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KE NSKI.pdf>) Acesso em 15 de junho de 2007

KIPNIS, Bernardo, *Elementos do Processo de Pesquisa*. Brasília: Universidade de Brasília – UNESCO - SESI – Serviço Social da Indústria, 2003.

KLEIN, Julie Thompson. *Crossing boundaries: knowledge, disciplinarity, and interdisciplinarity*. Virginia: University Press of Virginia, 1996.

KOFFKA, K. *The Growth of the Mind: an introduction to child psychology*. Trad. Robert Morris Ogden, Londres: 1928. *Apud* READ, Herbert. *A educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70, 1958.

LASZLO, Ervin. *Macrotransição: o desafio para o terceiro milênio*. São Paulo: Axis Mundi; Antakarana; Willis Harman House, 2001. *Apud* ARNT, Rosamaria de Medeiros. *Docência Transdisciplinar: em busca de novos princípios para ressignificar a prática educacional*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999

_____. *As Tecnologias da Inteligência – Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACEDO, Roberto. *Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-Formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MAGRO, C., PAREDES, V. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

WILSON, B.; WILSON, M. *A visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças*. In BARBOSA, A. M. T. B. (org) *Arte-educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução

_____. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, 2002

MATURANA, H. , VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Editorial Psi, 1995

MEDEIROS, Maria Beatriz de Medeiros. *Aisthesis: estética, educação e comunidades*. Chapecó: Argos, 2005.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo, Papyrus, 1997.

_____. *Teoria e prática em holomovimento*. Pontifícia Universidade de São Paulo. 2000

_____. *Mediação sob o enfoque sistêmico*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2000.

MOREIRA, Terezinha Maria Losada. *Teoria da Arte*. Rio de Janeiro: Duo Print, 2009.

_____. *A interpretação da imagem: subsídios para o ensino da arte*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

MORIN, E. *Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011a

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, DF: UNESCO, 2011b.

MORIN, E., CIURANA, E. MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.

_____. *Definition of transdisciplinarity*. 2003. Disponível em <<http://www.caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/nicolescu1.pdf>>. Acesso em 30/1/2013

NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, N; FREITAS, L. de; MORIN, E. *A carta da transdisciplinaridade*. Disponível em <www.cetrans.futuro.usp.br>. Acesso em 29/01/2013.

NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. 9. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

OLIVEIRA, Inés; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel. *Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP& A, 2005

PAREYSON, Luigi. *Os Problemas da Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIAGET, J. The moral judgement of the child. Londres, 1932 *apud* READ, Herbert. *A educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70, 1958

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Limites em expansão*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.

_____. *Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino da Arte: o contemporâneo de vinte anos*. In BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda da Cunha. *Abordagem Triangular*. São Paulo: Cortez, 2010.

POSTMAN, N. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994

PRADO, G. *Dispositivos interativos: imagens em redes telemáticas*. Disponível em <<http://www.cap.eca.usp.br/wawrwt/version/textos/texto17>>.

PRADO, G. *Dispositivos interativos: imagens em redes telemáticas* in (localizar)

_____. *Uma leitura poética de ambientes virtuais multiusuário. Desertesejo de Gilberto Prado*. ARS (São Paulo) - vol.2, no.3. São Paulo, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-53202004000300003&script=sci_arttext>.

Acesso em 2/2/2013

RANDOM, M. *O pensamento transdisciplinar e o real*. São Paulo: TRIOM, 2000.

READ, Herbert. *A educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70, 1958.

_____. *Funções da arte na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. *O sentido da arte*. São Paulo: IBRASA, 1978.

RIBEIRO, G. *Tecnotopia versus tecnofobia, o mal-estar no século XXI*. em Série Antropologia – 248. Brasília, UnB, 1999.

ROCHA, Adriana C. *A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de estudantes e tutores de curso online*, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2008.

ROCHA, Adriana Conde; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. *Educação online: um caminho para a construção da autonomia?* Linhas Críticas – Revista da Faculdade de Educação - UnB. Brasília, v.14, n. 27, jul/dez. 2008. ISSN 1981-0431. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=193517382001>>. Acesso em 2/2/2013.

OTT, Robert W. *Ensinando crítica nos museus* in BARBOSA, A.M.T.B *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e inetrdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008

SAUNDERS, Robert. *A Educação criadora nas artes*. in *AR'TE*. 10, São Paulo, 3 (10): 18-23, 1984. apud FERRAZ, M.H.C.T.; FUSARI, M.F.R.. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 24

SCHEPS, R. (org.) *O império das técnicas*. Campinas: Papirus, 1996.

SCHLICHTING, Julia Campello. *Métodos e técnicas em etnografia*. Módulo 8 – Texto de Apoio. Curso Arteduca: Arte, educação e tecnologias contemporâneas. Brasília: Grupo Arteduca, 2011.

SCHUDI, S.; LAFER, S. *The interdisciplinary teacher's handbook. Integrated Teaching Across the Curriculum*. Portsmouth: Boyntin/Cook, 1996. Apud HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SIDKI, Cathleen. *Enfoques na Educação Artística*. Brasília. Instituto de Artes. Departamento de Artes Visuais. Universidade de Brasília, 1998.

SOETHE, José Renato. *Transdisciplinaridade: um novo padrão civilizatório?* São Leopoldo: Oikos, 2005.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUSA, M. de .F G.; NUNES, I. B. *Abordagens técnico-históricas em educação a distância*. Brasília: SESI, 2003.

_____. Módulo 2 do Arteduca. *Aprender a aprender em Educação a Distância: a construção da autonomia do aprendiz*. Brasília: UnB, 2006.

SUASSUNA, A. *Iniciação à estética*. Rio de Janeiro, José Olympio, 2011.

STENHOUSE, L. *The humanities Project: an introduction*. Londres: Heinemann Education Books, 1984. *Apud* HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STIEGLER, B. *Reflexões (não) contemporâneas*. MEDEIROS, M. B. (org. e trad.), Chapecó: Argos, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TURKLE, S. *A vida no ecrã: a identidade na era da Internet*. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

VENTURELLI, S. *Arte: espaço _tempo _imagem*. Brasília, Editora UnB, 2004.

VENTURELLI, S. MACIE, M., MEDEIROS, S. *A luta contra o poder não acabou*. In VENTURELLI, S. (Org.) *Arte e Tecnologia: para compreender o momento atual e pensar o contexto futuro da arte e museus*. Pós-graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. 2008, p. 302

YIN, Robert. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bokman, 2010.

VIANA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líbe Livro Editora, 2007.

VIGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1989. v

WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.

ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo. Porto Alegre: Artmed, 2002. In SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

Referências na WEB

PRADO, G. *Desertesejo*. <<http://www.itaucultural.org.br/desertesejo/>>. Acesso em 14/08/2009.

VESNA, V. <<http://artsci.ucla.edu/BlueMorph/>>. Acesso em 14/08/2009.

ORKUT. <www.orkut.com>. Acesso em 14/08/2009.

EBAH. <<http://www.ebah.com.br/>>. Acesso em 14/08/2009.

CAMPELLO, S. / GRUPO ARTEDUCA.

<<https://www.facebook.com/groups/129622517100436/>>. Acesso em 14/08/2009.

LEITÃO, Anderson. <<http://educacaoarteanderson.blogspot.com.br/>> Acesso em 14/08/2009.

_____. <http://www.facebook.com/professorandersonarte>

ART ROOM BLOGS FROM AROUND THE WORLD.

<<http://www.k6art.com/2012/12/16/art-room-blogs-from-around-the-world-2/>> . Acesso em 19/07/2013.

Games

BATTLEFIELD VIETNAM.

<http://www.gameogre.com/reviewdirectory/reviews/Battlefield_Vietnam.php>. Acesso em 14/08/2009.

MUD VALINOR. <<http://mud.valinor.com.br/>>. Acesso em 14/08/2009.

RAGNAROK-a. <<http://www.youtube.com/watch?v=sFD4jxi3L64>>. Acesso em 14/08/2009

RAGNAROK-b. <<http://www.youtube.com/watch?v=sFD4jxi3L64>>. Acesso em 14/08/2009

SECOND LIFE. <<http://secondlife.com/>,> Acesso em 14/08/2009.

THE SIMS. <<http://www.thesims3.com/>>. Acesso em 14/08/2009.

ANEXOS

Anexo 1: Agenda do 1º Encontro Presencial do Arteduca (1º EPA)

Anexo 2: Caderno de Resumos e Agenda do 2º Encontro Presencial do Arteduca (2º EPA)

Anexo 3: Caderno de Resumos e Agenda 3º Encontro Presencial do Arteduca (3º EPA)

Anexo 4: Caderno de Resumos e Agenda 4º Encontro Presencial do Arteduca (4º EPA) e 1º Encontro Nacional de Arte-educação em Rede (1º ENAER)

Anexo 5: Caderno de Resumos e Agenda 5º Encontro Presencial do Arteduca (5º EPA) e 1º Encontro Nacional de Arte-educação em Rede (2º ENAER)

Anexo 6: Caderno de Resumos e Agenda 6º Encontro Presencial do Arteduca (6º EPA) e 1º Encontro Nacional de Arte-educação em Rede (3º ENAER)