



FUNDAMENTOS CURRICULARES E TECNOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES

Edson Rodrigues Macalini. UDESC
 Giovana Bianca Darolt Hillesheim. UDESC
 Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. UDESC

RESUMO: Este artigo pretende apresentar fundamentos curriculares e tecnológicos para a formação de professores nas licenciaturas em Artes Visuais. Propomos um olhar sobre os discursos acerca do tema *tecnologia* na formação docente e suas relações sociais. Concentraremos nossa atenção aos *discursos oficiais*, que sustentam as políticas públicas para ao ensino, especificamente na educação básica e sua repercussão nas licenciaturas em Artes Visuais. Problematicamos tais discursos, identificando como o currículo pode tramcar processos na formação numa perspectiva crítica, para o uso das tecnologias como linguagem. Nesse cenário que a arte manifesta-se nos diferentes modos de abordar o contexto contemporâneo, inquiremos: Como as licenciaturas em artes podem abordar as tecnologias de modo crítico? Que momentos as artes dão pistas para o diálogo com a formação?

Palavras-Chave: Políticas públicas, Tecnologias, Formação de Professores de Artes.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar los fundamentos curriculares y tecnológicos para la formación de profesores en las licenciaturas en Artes Visuales. Proponemos una mirada a los discursos sobre la tecnología en la formación docente y sus relaciones sociales. Concentraremos nuestra atención en los discursos oficiales, que sustentan las políticas públicas destinadas a la educación, específicamente, en la educación básica y su repercusión en la licenciatura en Artes Visuales. Problematicamos tales discursos identificando como el currículo puede construir procesos de formación de los profesores en una perspectiva crítica, para el uso de las tecnologías como lenguaje. En este escenario, que el arte se manifiesta en los diferentes modos de abordar el contexto contemporáneo, preguntamos: ¿Cómo las licenciaturas en artes pueden abordar las tecnologías de modo crítico? Qué momento las artes propician pistas para ese diálogo con la formación?

Palabras clave: Políticas públicas, Tecnologías, Formación de Profesores en Artes.

Políticas públicas governamentais e tecnologia: entre o olhar inebriado, a palavra e a ação

Instaurar discussões sobre tecnologia e políticas públicas educacionais pode parecer uma preocupação voltada exclusivamente para o tempo presente, uma problemática nova, portanto distante das questões outrora discutidas: acesso aos espaços culturais, universalização do ensino, distorção idade x série, leitura e

letramento, dentre tantas outras que convivem com nossas angústias desde tempos remotos. De fato, dependendo do ângulo que posicionamos a questão, podemos simplesmente encarar o enfrentamento diante da tecnologia como um tema que nasceu muito recentemente, final do século XX, e ganhou força no início do século XXI. Não é, porém, esse olhar que trazemos para a discussão. Nossa mirada perpassa por algo bastante semelhante àquela que Jorge Luís Borges direcionou ao livro e seus usos:

Quando se proclamou que a Biblioteca abarcava todos os livros, a primeira impressão foi de extravagante felicidade. Todos os homens sentiram-se proprietários de um tesouro intato e secreto. [...] Que é um livro, se não o abrimos? (Borges, 2007, p.73).

Propomos um paralelo entre o surgimento da biblioteca e do computador, embora possa parecer bastante simplista nossa associação, principalmente se consideramos a materialidade do livro e a virtualidade das redes tecnológicas. Todavia, o princípio básico que dá origem a nosso pensamento é o desejo de preservar conhecimentos e a necessidade de organizá-los. Como diz Nóbrega (2002, p.120) “a prática do acúmulo evidencia a importante função de liberar a memória”. A consagração ao livro passa por discursos que se assemelham a uma verdadeira ode, seja nos sermões do Padre Antônio Vieira, “O livro é um mudo que fala, um surdo que responde, um cego que guia, um morto que vive”, seja nas vozes anônimas, “A leitura te dá asas”, “Ler é a maior viagem”, “Quem lê, sabe mais”... O discurso de sacralização do livro perpassa pela apropriação dos saberes, sendo a biblioteca o portal que abarca tais tesouros. Ser possuidor de uma grande biblioteca, adquirir livros raros, versões comentadas ou autografadas pelo autor, constituiu-se ao longo do tempo num fetiche, num sinal de status e refinamento, um mercado que movimentava fortunas no mundo inteiro.

É desse compreensível discurso de deslumbramento em torno do livro que queremos falar aqui ao introduzir a questão da tecnologia no ambiente educacional para, em seguida, adentrarmos na especificidade da tecnologia na formação docente em arte. Segundo Barreto (2009, p.27), o imaginário que circunda as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), está abarcado de uma aura semelhante àquela da biblioteca, com o adendo de que as mesmas têm sido vistas como “a” solução para a maioria dos problemas, estando a virtualidade intensificando o que Felinto (2005) chama de “imaginação espiritualizada da técnica”.

Barreto (2009) alerta ainda para o silêncio envolvido na aliança entre tecnologia, informação e mercados, resultando num novo senso comum que legitima a abordagem instrumental assumindo um sentido político em prol do pensamento hegemônico. Este pensamento lida com o acesso ao conhecimento na perspectiva econômica fazendo surgir novas desigualdades entre os info-ricos e os info-pobres, neologismos que distinguem as pessoas providas do direito da informação das desprovidas. A grande problemática reside nos usos que as pessoas das diferentes classes sociais fazem da tecnologia. Apesar de não partilhar da ideia de que esta seja a *sociedade do conhecimento*, Barreto concorda com Castells (2005, p.73) quando este afirma que “as elites aprendem fazendo e com isso modificam as aplicações da tecnologia, enquanto a maior parte das pessoas aprende usando e, assim, permanecem dentro dos limites do pacote da tecnologia”.

É fato notório que as políticas públicas nacionais têm adentrado na questão do acesso à tecnologia, haja vista a construção de salas informatizadas e a distribuição de computadores nas escolas públicas através do programa ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), ProUca (Programa Um Computador Por Aluno), Laptop na escola, entre outros projetos que incluem formação e distribuição de laptops para professores, computadores adaptados para pessoas com deficiências múltiplas nas salas de apoio especializado, bancadas tecnológicas para as escolas localizadas em zona rural, etc. A questão, porém, é a distinção entre *acesso* e *modos de acesso*, conforme alerta Castells (Op. cit.). A problemática se instala na separação entre as pessoas que fazem e as que ficam assistindo. É necessário perceber que o discurso da inclusão tecnológica tem como pressuposto a existência de excluídos. Tratar a tecnologia no viés da fechitização em nada corrobora para o empoderamento das pessoas, assim como o discurso de sacralização do livro em nada contribui para a real inserção social das classes populares na construção participativa do conhecimento.

Como a escola pode adentrar criticamente neste processo? Como as licenciaturas podem preparar professores que se apropriem de novas possibilidades pedagógicas através da tecnologia? E, nosso interesse mais específico, como o professor de arte pode repensar os processos de criação com auxílio da tecnologia? As experiências de uso das tecnologias por artistas nos apontam caminhos para a formação em arte. Estudos como os de Rush (2006), Aquino e Medeiros (2011) e

Beiguelman e Ferla (2010) desvelam como as propostas artísticas tem construído novas poéticas que podem permear também o universo de formação docente em artes, tanto para a imersão do professor no universo artístico, quanto para estimular a construção do currículo escolar. No entanto essa articulação entre tecnologia, arte e educação precisa se construir como processo reflexivo no contexto da formação inicial nos cursos de graduação em artes.

Teoria curricular: fundamentos críticos para a formação de professores de Artes

Como os professores de Artes reagem aos desafios da adaptação do currículo? Como definirão suas escolhas pedagógicas ao considerar as tecnologias como ferramentas para a promoção do aprendizado no ensino das Artes? Tais perguntas orientam o presente tópico fazendo um percurso desde as teorias curriculares que fundamentam o posicionamento crítico do professor até as práticas pedagógicas para uma educação contemporânea na formação inicial dos professores de Artes. Esse movimento de pensar a prática profissional alimenta a construção de um percurso formador ao longo da graduação.

Estudos realizados por Garcia & Moreira (2008), Moreira & Tadeu (2011) e Silva (1990) apontam que o currículo tem deixado de lado o caráter meramente técnico, considerado como um artefato cultural e social. O currículo molda-se de acordo com as determinações históricas, sociais e de produtividade econômica e textual. Deve-se ter um olhar crítico acerca do foco tomado pelos currículos escolares, pois os mesmos não se encontram neutros ou inocentes, estão impregnados de relações de poder e interesses privados na produção de uma identidade globalizada, possuem questões sociais particulares que reoxigenam o capital financeiro no mundo do trabalho.

Para Silva (1990, p.09) “o currículo diversifica-se para atender as divisões de trabalho exigidas pela sociedade industrial, fragmentando-se para poder atender inúmeras especialidades e modalidades ocupacionais”. Nesse caso, uma formação de qualidade que desperte a consciência política do professor poderá mudar o percurso introduzindo questões fundamentadas no conhecimento humano na contemporaneidade e no desenvolvimento histórico da humanidade. Sendo assim,

cabe ao professor a responsabilidade pelas escolhas dos conteúdos que vai trabalhar em sala de aula.

Apple (2011), corrobora com esses aspectos interpretacionais ao orientar que a pedagogia crítica reflete acerca do processo de construção do imaginário social articulando proposições que promovam a integração dos sujeitos envolvidos nas práticas escolares, bem como desenvolvendo estratégias coesivas, técnicas didáticas participativas relacionando tempo e espaço adequados. A Educação Crítica colaborará aos propósitos e métodos de uma avaliação mais coerente e emancipatória ao desenvolvimento educacional e humano.

Ao priorizar uma postura política e transformadora nas escolas entendemos que o professor do ensino de Artes, o profissional que trabalha com as imagens, deva evitar levar para seus alunos uma imagem descontextualizada, pois ao perder seu sentido estético e sua função social a imagem artística se torna frágil aos seus significados. Segundo Fischer (1987, p.57) “A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade”. Por isso, percebe-se que a atitude do professor é um dado diferenciador no ensino. Romper os elos das dominâncias sociais e culturais é compreender que as imagens tanto podem comunicar diversas interpretações, como direcionar e formar um olhar viciado e com deficiências interpretativas. Nesse caso, suas escolhas são fundamentais em definir um currículo para o ensino de Artes que seja crítico à indústria cultural, rompendo o distanciamento que as Artes vem promovendo através da história ocidental. Voltando ao contexto das teorias do currículo que proporcionam a autonomia para as escolhas pedagógicas, situamos este profissional que leva consigo sua bagagem para poder ensinar da mesma maneira como aprendeu a ensinar. Diante dessa realidade temos um professor embasado nos princípios do ensino na contemporaneidade, buscando relacionar práticas diferenciadas nas abordagens metodológicas em sala de aula, entre elas a inserção das tecnologias para o ensino de Artes. Não devemos esquecer que os meios tecnológicos muitas vezes não fizeram parte da formação inicial desse profissional, algumas ações realizadas em programas de formação para educadores segue o modelo “formação no trabalho”, ou mesmo, “formação continuada”.

Os programas de formação em serviço complementam a formação das universidades aos aspectos da tecnologia, no entanto os conteúdos específicos de cada área disciplinar, no caso as artes, ficam esquecidos nas formações continuadas como aponta Ultramari (2007). Agravando esse cenário, muitos professores se julgam temerosos ao assumir a tecnologia em suas aulas, muitas vezes pela falta de domínio dos conteúdos, outras pela falta de estrutura tecnológica nas escolas. Estudos mais atuais como os do CETDIC (2010 e 2011) demonstram que muitos já utilizam as tecnologias para uso pessoal, embora tenham dificuldade de utilizá-las como estratégia pedagógica. O documento-base orientador *Projeto de Criação e Desenvolvimento dos Cursos de Especialização em Educação na Cultura Digital (2013)* aponta que a partir da inserção de programas de apoio ao uso de tecnologias muitas práticas diferenciadas foram construídas nos últimos tempos, assim os novos programas de formação, tanto na graduação, na pós-graduação, como na formação continuada, precisam considerar essas trajetórias.

Projetos como o LapTop na Escola¹ investigam o uso da imagem como estratégia da aprendizagem nos computadores portáteis do PROUCA e tem demonstrado como o professorado reage diante dessa nova abordagem, ao utilizar os computadores não somente como ferramenta para compor imagens, mas como estratégia para ensinar Artes. Esse reposicionamento metodológico tem gerado resultados variantes; por parte daqueles que conhecem as tecnologias as respostas são positivas e exitosas, por parte daqueles que carecem de informações ou práticas tecnológicas prepondera à angústia de não saber articular as ferramentas computacionais com o desenvolvimento educacional. Nota-se que esse empoderamento ao uso das tecnologias é uma forma de perceber como andam as políticas educacionais para a formação desses profissionais que buscam e anseiam um preparo adequado para melhor educar na contemporaneidade. Outro aspecto a ressaltar são as condições de acesso as tecnologias que são um pré-requisito para desenvolver um bom trabalho. Para Garcia & Moreira,

As novas tecnologias e a informática ilustram as profundas transformações que se estão dando na esfera da produção do conhecimento técnico/administrativo, transformações que tem implicado tanto para o “conteúdo” do conhecimento quanto para sua forma de transmissão. (2011, p. 42).

Essas transformações implicam diretamente nos conteúdos escolhidos pelo profissional da educação, que muitas vezes não concebe a forma de como transmitir não somente um novo conteúdo, mas sim, de como trabalhar com uma nova abordagem quebrando os paradigmas impregnados nas práticas vigentes.

Não incorporar uma compreensão dessas transformações a nossa teorização curricular crítica, significará entregar a direção de sua incorporação à educação e ao currículo nas mãos das forças que as utilizarão fundamentalmente para seus objetivos mercadológicos e de preparação de uma mão de obra adequada aos fins de acumulação e legitimação. A teoria educacional crítica não pode ficar indiferente a esse processo, nem tampouco pode rejeitá-lo em nome de um certo humanismo antitecnicista. Em vez disso, é importante compreendê-lo e encontrar formas de utilizá-lo de uma forma que seja compatível com nossos objetivos de democracia, igualdade e justiça social. (Garcia & Moreira. 2011, p.42)

Ao assumirmos um posicionamento crítico diante da tecnologização no ensino, duas questões vêm à tona e se confrontam. De um lado temos as políticas nacionais de inclusão para as tecnologias, que articuladas aos aparatos tecnológicos educacionais, vêm promovendo o acesso à informatização da sociedade, pois, contribuem para a extinção daqueles sujeitos que continuam excluídos da informatização. Por outro lado, temos a alienação e a formação do sujeito que, para corresponder às questões básicas de operacionalização do uso da informática para o mercado de trabalho, vem se tecnologizando mecanicamente.

Tais apontamentos devem ser compreendidos e combatidos com posicionamentos críticos que rompam a problemática da dominância e do poder neoliberal diante da nossa sociedade. Como já mencionado acima, as políticas para a formação nas licenciaturas não aferem tal problemática, pois, muito das propostas formativas não preparam o profissional para a instrumentalização técnica se tratando do uso dos meios tecnológicos nas práticas educacionais. Ressalta-se que no contexto das artes existem muito material produzido por artistas que poderia alimentar o currículo escolar. Efland (2005) já apontava em décadas anteriores que os conteúdos da arte mais cedo ou mais tarde acabavam influenciando as práticas escolares.

De outro modo, muitas formações ocorrem por meio de palestras sensibilizadoras que pouco colaboram, pois estamos tratando aqui das licenciaturas que formam futuros professores e estes necessitam de orientação básica para seus exercícios pedagógicos. Nesse sentido, os currículos das licenciaturas deveriam

estar organizados de modo a contemplar a promoção para uma educação tecnológica crítica, implicando na inovação para novas abordagens metodológicas, bem como, na adaptação do currículo para esse novo espaço e contexto. Cabe ressaltar que o entrecruzamento das tecnologias com os processos artísticos ampliam as possibilidades de vivência pelo professor dos processos poéticos propostos pelos artistas, possibilitando uma melhor compreensão dos conceitos e problematizações das artes.

O currículo deverá, portanto, proporcionar conteúdos mais abrangentes e críticos quanto à tecnologização; esta servirá para instrumentalizar e se armar frente à dominância do capital promovendo a transcendência da tecnização. A formação de professores deverá adquirir um caráter mais político e mais crítico ao formar sujeitos que sejam rigorosamente competentes para compreender as tramas organizacionais do neoliberalismo na contemporaneidade, construindo um percurso a partir das artes e sua inserção social.

Meandros da relação Tecnologia e Arte na Formação de Professores

Para que possamos discutir os limites, as possibilidades pedagógicas e curriculares das tecnologias faz-se necessário situar as mudanças ocorridas pela apropriação mais popularizada da *tecnocultura*. Para tanto problematizamos seu conceito na medida em que o construímos na junção da técnica e da cultura. “(...) a chamada tecnocultura (ou a cultura dos multimeios, ou a cibercultura) não raro choca-se com os valores sociais, geralmente tendo seu potencial criativo questionado pela moral e as formas tradicionais de percepção comunicativa vigentes”. (FERNANDEZ e SANTOS, 2007, p 21). O primeiro cenário a destacar diz respeito à forma de acesso à tecnologia, pois nos anos de 1980 a internet foi utilizada apenas por um grupo mais seletivo que dominava os aparatos tecnológicos, deste modo não atingia a vida cotidiana. Há, no entanto, uma transformação nos últimos anos na medida em que “a criação de interfaces gráficas comandadas por toque se conjugou com protocolos que permitiram a criação e a transmissão de hipertextos digitais por pessoas com pouco conhecimento (RUDIGER, 2008, p. 19)”. A interface mais criativa possibilitou uma *usabilidade acessível, melhor qualidade da interação, uma interação mais amigável*. Os computadores pessoais estimularam um maior conhecimento da relação sem a necessidade de formação adicional, tornando

a *World Wide Web* um cenário multimídia, estimulando práticas diferenciadas no contexto da cibercultura. Podemos dizer que os conceitos que destacamos (usabilidade acessível, qualidade da interação e interação amigável) apontam nos processos artísticos e na democratização do acesso, capacidades de participação social de grupos excluídos historicamente no campo das artes.

Dentro do diversificado cenário contemporâneo os artistas também utilizaram a rede como linguagem, como modo de expressão artística, criando um conjunto de *simulacros* capazes de articular realidade e ficção.

Leão (2005) aponta que alguns trabalhos de *Fax Art* realizados por artistas na década de 1980 já apontavam modos de interação que hoje podem ser realizados corriqueiramente na internet. Esses artistas utilizavam-se de recortes, colagens, mixagens através de máquinas copiadoras capazes de integrá-las criando uma nova imagem.

Outro trabalho desenvolvido neste viés foi o CD ROM Arte Cidade. Este possibilitou interações a partir de textos de poesias capazes de proporcionar transformações e alterações em textos e imagens. Ainda segundo Leão (2005, p. 41) “o caráter interativo é elemento constitutivo do processo hiper-textual. À medida que a hipermídia se corporifica na interface entre os nós da rede e as escolhas do leitor, este se transforma em uma outra personagem. Dentro dessa perspectiva, minha tese é: o leitor é agora um construtor de labirintos”, destaca Leão (2005). A linguagem da internet oferece a construção de caminhos desalinhados, um conjunto de possibilidades e opções que necessitam de variadas opções de entrada, por isso a ideia de rede.

As disponibilidades de materiais que abordam os processos artísticos tecnológicos oferecem ao professor em formação um contato mais aprofundado com os materiais produzidos e já sistematizados, por outro lado a gama imensa de materiais coloca o professor num labirinto de escolhas no campo das artes tecnológicas. Algumas bases de informação já disponíveis na Internet para a seleção de materiais estimulam o uso pelo professor em formação ao longo da licenciatura em arte quando o curso disponibiliza uma disciplina para este fim, ou

quando grupos de professores tem produção artística no campo da tecnologia, ou mesmo, quando utilizam poéticas de arte e tecnologia em suas disciplinas.

O acesso facilitado por meio da Internet aos materiais disponíveis das artes e da educação incitam a análise da perspectiva ética e crítica da produção e veiculação dos conteúdos sistematizados. O Portal do Professor, o Portal da CAPES, a TV Escola, os espaços culturais que apresentam páginas virtuais², são fontes de coleta e análise de materiais possíveis de subsidiar a prática pedagógica. As 300 horas de estágio propostas pelo governo, Resolução CNE/CP2, DE 19 de fevereiro de 2002, possibilitam espaços privilegiados de produção de recursos a fim de diagnosticar a realidade de acesso crítico as tecnologias já no processo de formação nas licenciaturas em artes.

Observa-se a partir de diferentes práticas artísticas, utilizando as tecnologias como linguagem, que no meio artístico nos anos atuais existe um grupo significativo de poéticas que dominam o viés da tecnocultura. Por outro lado, essa perspectiva não aparece entre os professores de artes da mesma forma, pois de modo geral os currículos de formação trazem poucas disciplinas que abordam os conteúdos tecnológicos.

Analisando a discussão da Arte na era da reprodutibilidade técnica tal como posta por Walter Benjamim (1985) observa-se a existência de um combate a discussão modernista do lugar da reprodução/ versus originalidade. Já as ideias pedagógicas que se constituem nos anos iniciais do século XX reforçam a concepção de originalidade no ideário do professor de arte, que por sua vez identifica nas práticas tecnológicas uma fuga do conceito de “originalidade”, do fazer artístico infantil, dogma bastante difundido pelos princípios do movimento escolanovista em períodos muito recentes. Essa herança presente no ideário pedagógico pode afastar os professores de artes da ação junto às tecnologias e embora use-as para atividades pessoais (email, facebook, blog`s, twitter) pouco as utilizam para atividades educacionais. Nesse sentido o currículo das licenciaturas precisa apontar para a formação tecnológica dos professores de artes identificando as práticas sociais de uso das tecnologias, instigar a reflexão sobre o uso educacional e a intersecção das tecnologias com as Artes como vivência crítica do professor em formação.

Outro cenário relevante para a formação nas licenciaturas em artes diz respeito às novas políticas públicas de inserção das tecnologias na escola. Tais políticas propiciaram introduzir as tecnologias de forma mais eminente nas escolas como os programas já abordados nos tópicos anteriores, não só no Brasil como em toda a América Latina como aborda Manso et ali (2011). Os profissionais que não obtiveram formação significativa no âmbito das tecnologias na sua formação inicial apresentam insegurança em relação a sua inserção nas escolas. Manso e sua equipe de investigadores (2011) destacam que a entrada dos computadores do tipo, um para cada aluno, exigiu dos professores um redobrado esforço, na medida em que não tiveram tempo de preparo anterior a implementação do trabalho nas escolas.

Sancho (1998) já apontava na década de 90 o medo existente entre os professores acerca da inserção das tecnologias na escola, no entanto este medo foi cedendo espaço, em pouco mais dez anos, para importantes experiências de adentramento das tecnologias ao espaço escolar de modo a ampliar paulatinamente as práticas pedagógicas.

Na experiência desenvolvida pelo projeto LapTop na Escola em três Estados da região sul, observou-se que os professores apresentam distintas experiências em seus estados. A qualidade das experiências surge mediatizada pelo nível de formação continuada que participaram e pela qualidade da estrutura e suporte tecnológico no Estado. Pôde-se observar que obstante a existência de experiências pessoais diferenciadas, coletivamente, nos estados em que existiu maior investimento de redes municipais e estaduais o trabalho dos professores apresenta uma melhor desenvoltura no sentido de se apropriar pedagogicamente dos Laptops.

Um último cenário a abordar diz respeito ao uso ufanista dos conteúdos disponibilizados na Internet em relação à produção artística. Observa-se que essa produção mantém estreita relação com a arte institucionalizada, ou seja, a produção branca, dominante, norte-americana e europeia. Podemos dizer que a mesma crítica que a área de Ensino de Arte faz aos livros didáticos e material de apoio à disciplina pode ser feita em relação à web: existe uma preponderância de produções modernistas, da arte institucionalizada e dominante. A pesquisa mais aprofundada realizada pelo professor na coleta de dados propiciará uma seleção mais apurada

contemplando outras perspectivas culturais. Essa abordagem vai ao encontro das proposições da lei 10.639/2003, lei que institui as diretrizes étnico-raciais para a inserção dos conteúdos da cultura afro-brasileira na escola, proporcionando uma reflexão curricular e buscando outros cenários étnico-raciais que também mereçam foco nos cursos de licenciatura.

Considerações Finais

Queremos, por fim, refletir acerca dos aspectos a serem problematizados na formação inicial de professores de artes. Embora tenhamos na atualidade um conjunto de políticas públicas que, somados às diretrizes e bases para a formação inicial do professor, contribuam para uma formação que contemple a tecnologia, acreditamos que determinados aspectos precisam de ênfase. Sendo assim, estruturam-se nossas considerações acerca de três tópicos - Políticas públicas educacionais, Formação de professores e Tecnologias para o ensino de artes, tal qual apontados no texto acima.

O primeiro deles diz respeito ao diagnóstico da realidade educacional, da percepção das questões éticas, políticas e sociais, da inserção das tecnologias no ensino de artes. Adentra-se no contexto da importância das bibliotecas e conseqüentemente dos livros físicos, que historicamente formaram e intelectualizaram a sociedade moderna, para situar o campo de expansão das tecnologias na formação profissional, em nosso caso, os professores de artes. Assim como um livro não é *bom* pelo simples fato de ser um livro, assim como nem toda leitura é agregadora de conhecimento, nem todas as maneiras de oportunizar o contato com a tecnologia contribuem de fato com a formação emancipatória. É inquestionável a afirmativa da necessidade do acesso à máquina, ao instrumento e seu concomitante manejo. Todavia, concluindo a metáfora proposta, não basta entender o *funcionamento* do livro (da esquerda para a direita, de cima para baixo, páginas numeradas, sumário, capítulos, capa, contracapa, editora, etc...) para que nos tornemos leitores. É necessário muito mais que o acesso e o manuseio. É necessário imersão, formação de repertório por gênero, entendimento das sutilezas dos discursos; ou seja, uma leitura só agrega conhecimento quando te faz levantar os olhos para além das páginas e refletir possibilitando que se estabeleçam conexões com outras leituras, pessoas e acontecimentos.

Pensamos a tecnologia na formação de professores da mesma forma: o contato e o manuseio já não bastam. É preciso ir além e formar um professor de artes que se aproprie da tecnologia e a perceba como possibilidade de criação, não somente de armazenamento. A própria arte produzida na contemporaneidade abre caminhos, basta que seja convidada a entrar nas licenciaturas e se torne *parceira* do futuro professor de artes. Desta parceria brota o segundo tópico a considerarmos: A construção de um professor que possa vivenciar experiências estéticas entre arte e tecnologia e suas problematizações atuais. Quais as questões e teorias abarcadas no currículo que orientam a prática tecnológica para além da instrumentalização pedagógica no cotidiano de professores e alunos nas escolas? Acreditamos que uma construção profissional crítica colaborará nas escolhas dos conteúdos e na maneira de promover experimentações com tecnologias a favor do ensino de artes.

O terceiro aspecto, portanto, diz respeito à compreensão do currículo em suas multi-dimensões considerando as relações que se estabelecem na formação, na construção das práticas artísticas e pedagógicas, bem como no intrincado processo de pesquisar na e sobre a sua prática. Nesse quesito sustentamos a ideia de que as licenciaturas em Artes podem estimular o acesso crítico às tecnologias nos cursos desde as disciplinas iniciais, bem como, as poéticas artísticas construindo ao longo do curso uma cultura de manuseio e reflexão das artes tecnológicas, como também refletindo sobre sua inserção na escola. Reiteramos que a abordagem metodológica para a utilização das artes tecnológicas na escola não se dá pela via da aprendizagem isolada do uso da máquina, mas da vivência de experimentar os diferentes usos enquanto se aprende arte e seu ensino na trajetória de tornar-se professor de arte.

A inserção das tecnologias nos cursos de licenciatura em artes nos coloca o desafio de pensar em outros estudos investigativos que possam analisar como se dá nos dias atuais as relações entre tecnologia e arte na prática pedagógica dos professores que atuam nos cursos de licenciatura em artes visuais.

Notas

¹ LAPTOP NA ESCOLA: Um estudo da produção da imagem como estratégia de aprendizagem é financiado pelo Cnpq e teve seu início em 2011. A proposta analisa as imagens produzidas pelos estudantes, em uma turma de artes de 47 escolas da região sul. O projeto é coordenado pela profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva CEAD/UDESC.

² Muitas vezes chamados equivocadamente de Museus Virtuais. Sobre este tema ver Bellé (2012).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W, *in*. Moreira, Antonio Flavio. Tadeu, Tomaz. *Currículo, cultura e sociedade*. – 12 ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

AQUINO, F., e MEDEIROS, M. B., *Corpos informáticos. Performance, corpo, política*. Brasília: Editora PPGAV, UnB, 2011.

BARRETO, R. G. *Discursos, Tecnologias, Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

BEIGUELMAN, G., e FERLA, J (Comp). *Nomadismo tecnológico: dispositivos móveis: usos massivos y practicas artísticas*. Buenos Aires: Ariel, 2010.

BELLÉ, L. A. *Museus Virtuais e a Formação de Professores de Artes Visuais no Contexto da Lei 10.639/2003*. Dissertação de mestrado, Florianópolis: PPGAV/UDESC, 2012. 186p.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*, v. I, Magia e técnica, arte e política, trad. S.P. Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BORGES, J. L. A Biblioteca de Babel. *In Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CETDIC (2010). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras - TDIC Educação 2010. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2010/index.htm>>. Consulta: abril. 2013.

CETDIC (2011). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras - TDIC Educação 2011. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2011/index.htm>>. Consulta: abril. 2013.

DOMINGUES, D. (Org.) *Arte e vida no século XXI* São Paulo: UNESP, 2003.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. *In*: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) *O pós-modernismo*. São Paulo: *Perspectiva*, 2005. p. 173-188.

FELINTO, E. *A Religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura*. Porto Alegre, Sulina, 2005.

FERNANDES, E., SANTOS, E. tv espetáculo - a estética indefinida da tecnocultura. *Revista Brasileira de Marketing*, 1, dez. 2007, 07-26. Disponível em: <http://www.revistabrasileirmarketing.org/ojs-2.2.4/index.php/remark/article/view/39/49>. Acesso em: 07 Mai. 2013.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte*. Trad. Leandro Konder. – 9ª Ed. – Rio de Janeiro : LTC, 1987.

GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios/ 3 ed.* – São Paulo: Cortez, 2008.

LEÃO, L. *O Labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Fapesc/Illuminuras, 2005.

MANSO, M. , PÉREZ, P., LIBEDINSKY, M., LIGHT, D., e GARZÓN, M. *Las TIC en las aulas: experiências latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz. *Currículo, cultura e sociedade*. – 12 ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

NÓBREGA, N. G. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In YUNES, E. *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo, Loyola, 2002.

RESOLUÇÃO CNE/CP2, DE 19 de fevereiro de 2002

RUDIGER, F. *Cibercultura e pós-humanismo*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

RUSH, M. *Novas Mídias na Arte Contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANCHO, Juana M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

OLTRAMARI, D. C. Professores de Arte: O investimento do Estado de Santa Catarina na formação continuada de 1995 a 2005. *Revista da Fundarte*, v. 11, 12, p. 50-55, 2007.

Edson Rodrigues Macalini

Mestrando PPGAV/UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão. Membro do Projeto Laptop na Escola: Um estudo da imagem como estratégia de aprendizagem – Cnpq.

Giovana Bianca Darolt Hillesheim

Professora do curso de Artes Visuais da UNIDAVI. Membro do grupo de pesquisa Educação, Arte e Inclusão. Mestranda do PPGAV-UDESC. Membro do Projeto Observatório da formação de professores no âmbito do ensino da arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina /CAPES-MINCYT.

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Professora do DPAD e do PPGAV/UDESC. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão. Coordenadora dos projetos: Laptop na Escola: Um estudo da imagem como estratégia de aprendizagem – Cnpq e Observatório da formação de professores no âmbito do ensino da arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina /CAPES-MINCYT. Atualmente coordenadora do PPGAV/UDESC.