

# DOCENTES EM PROCESSO APRENDIZAGEM – REFLEXÕES SOBRE ENSINO DA ARTE, TECNOLOGIAS DIGITAIS E IMAGENS TÉCNICAS

Ana Alvarenga – UERJ  
Jéssica Góes – UERJ  
Joice Henck – UERJ

## RESUMO

A partir da reflexão sobre as configurações da paisagem informacional do mundo contemporâneo, perscrutamos o processo de formação docente na área do Ensino da Arte, atentando para a produção de novos saberes. Discutimos a posição do “mestre ignorante” (Rancière, 2002) que ocorre entre as posições do mestre aprendiz ao aprendiz mestre, considerando a interação docente/discente na aquisição da competência para o domínio da equipagem eletrônica. O jogo com a caixa preta (Flusser, 1985), inesgotável nas possibilidades de uso dos recursos digitais, se dá no agenciamento dos saberes em coletividade. A principal condição de se perceber educador é o entendimento dessa situação de troca e interação dos saberes entre os agentes do ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino da Arte, formação docente, tecnologia digital, imagem técnica.

## ABSTRACT

*From the reflection about the configuration of the informational display of the modern world, we scanned the formation process on the area of Art, focusing to the production of new knowledge. We discuss the position of the "ignorant master" (Rancière, 2002) which occurs between the positions of master apprentice and apprentice master, considering the interaction teacher/pupil on the acquisition of competence to the domain of electronic equipment. The game with the black box (Flusser, 1985), inexhaustible possibilities of digital resources, its given with the intermediation of the knowledge in the collectivity. The main condition to if it intends educator it's the understanding of this situation of exchange and interaction between the agents of teaching and learning.*

**Key words:** Art Teaching, teacher training, digital technology, technical image.

## 1. Considerações iniciais

A identificação das tecnologias digitais no nosso dia a dia não é uma tarefa tão simples: cremos bastar olhar ao redor para verificarmos equipamentos que nos conectam e expandem nossas capacidades como, por exemplo, celulares multifuncionais, computadores, caixa eletrônico, entre outros. Na verdade, uma infinidade de outros sistemas complexos e imperceptíveis ao nosso olhar constroem espaços de controle e vigilância que derrubam o sentido do público e privado. Sistemas de trânsito e transmissão em rede e em tempo real, de fenômenos sociais, deflagram uma

superexposição a que estamos sujeitos. Virilio (1993, p. 14) nos fala que “esta superexposição atrai a nossa atenção na medida em que define a imagem de um mundo sem antípodas, sem faces ocultas, onde a opacidade não é nada além de um ‘interlúdio’ passageiro”. Uma das marcas tecnológicas que se perde a evidência é a Internet. Se “a partir de 1995, penetrou no mercado, iniciamos uma nova revolução, a revolução digital, a era da inteligência em rede, na qual seres humanos combinam sua inteligência, conhecimento e criatividade” (TAJRA, 2008, p. 21), hoje essa trama, hipercomplexa, ultrapassa nosso entendimento de suas interconexões e configurações. O agenciamento no uso da máquina se contrapõe ao entendimento da engenharia informacional, que aumenta na medida da sua complexidade, tornando-se em alguns momentos opaca e em outros diáfana aos olhos comuns.

Essas transformações sociais e avanços das tecnologias digitais nas últimas décadas refletiram na necessidade de mudança e readaptação das escolas<sup>1</sup>. Harper (1980) já observava em seu livro “Cuidado, escola!” na década de 80 que a instituição não é um mundo à parte, fechado e protegido, que se apresenta isolado dentro de uma redoma de vidro. Ela é viva! Dialoga e reflete a sociedade, e faz parte do processo de socialização de qualquer indivíduo.

Tajra (op. cit., p.21) observa que a tecnologia na educação deve se desenvolver nesse âmbito político da crítica:

Algumas dessas mudanças podem ser realizadas pelo professor que, tendo uma visão de futuro e possuindo mente aberta para refletir criticamente sobre sua prática no processo de ensino-aprendizagem, torna-se um agente ativo no sistema educacional.

As mudanças almejadas passam por forças políticas/ideológicas conferidas às instituições que tem no professor o seu gestor, contudo, nos espaços instituídos, a dinâmica das relações cria brechas “instituintes” que se constituem em prelúdios para as mudanças significativas no âmbito escolar. Desta forma espera-se que a nova realidade que se desenha no campo das tecnologias digitais, possa compor o espaço pedagógico reflexivo, investigativo, sensível e crítico do professor, tornando a sua prática potencialmente viva na interação com a realidade.

Freitas (2009, p. 8-9) é bem claro quando aborda o assunto:

Não se trata apenas de informatizar a escola, mas os professores precisam compreender o próprio contexto em que vivem os alunos no qual a informatização já se faz presente [...] Trata-se da compreensão de um presente que está gerando um novo futuro.

## **2. O corpo coletivo-tecnológico – uma experiência de formação na ação.**

A experiência que se pretende relatar teve início no Núcleo de Arte Copacabana, Unidade de Extensão da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2008, com treze professores de arte. Esse pequeno grupo se constituiu num coletivo, movido pela necessidade de buscar uma formação na ação, já que a Secretaria Municipal de Educação disponibilizava, então, notebooks para todos os professores da rede que, diante da novidade, manifestavam as reações mais diversas quanto à sua utilização.

O mestre, diante da sua ignorância que ora se apresentava na forma de um equipamento tecnodigital, pode perceber que para além de um simples recurso tecnológico a serviço de uma prática pedagógica, estava emergindo uma mudança substancial no pensar as relações entre educação, comunicação, informação e formação. Com a urgência de se fazer conhecer, a nova linguagem computacional se revela ainda enigmática aos olhos desses aprendizes-mestres-ignorantes que passam a empreender esforços no desejo da sua conquista. Rancière (2002) afirma que nada está para aquém de uma nova linguagem que não a vontade que se tem de aprender e compreender. A inteligência emancipada do aprendiz é conduzida a um mergulho na direção da aprendizagem, do qual podem sair sozinhos. Dessa forma, professores aprendizes, sabedores da sua ignorância para o uso da máquina, assumem a própria potência intelectual, descobrindo a medida da sua capacidade e da sua forma de aprender.

Estes mestres emergentes de uma sociedade dos textos precisam rapidamente decodificar essa nova linguagem informacional capaz de modificar sobremaneira sua forma de ser e estar no mundo. Uma linguagem que transforma o mestre em aprendiz e o aprendiz em mestre, se considerarmos as novas gerações nascidas e criadas nessa

nova era cultural que Santaella (2003) denomina como sendo a “era digital”. Da mesma forma que aprendem a língua materna, sem a intermediação dos mestres, as crianças e os jovens aprendem e mostram total desenvoltura no lidar com games, softwares e as redes de relacionamento como o *Facebook*, *Orkut* e *Twitter*, problematizando a condição de mestres e aprendizes no domínio da linguagem computacional. Dessa forma, Frade (2011) atenta para o fato da escola

[...] aproveitar esses domínios e trazê-los para a experimentação pedagógica é uma aventura a qual não podemos protelar. Criar as galerias virtuais, os hipertextos nas turmas, o jornal eletrônico da escola, as discussões e projetos compartilhados, entre outros procedimentos ativados pelas mídias eletrônicas, é poder usufruir de um espaço onde os recursos estão sempre se multiplicando.

“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 85) dessa forma, diante das inovações tecnológicas e de toda a problematização gerada por essa questão, os professores foram tocados pela convocatória à mudança e despertados para a necessidade de compartilhar saberes na realização de um aprendizado em comunhão. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39), tomando de empréstimo o pensamento de Paulo Freire, verificou-se na prática que a partilha dos saberes constrói um corpo cognoscente num esforço permanente de vir a ser individual e coletivo autônomo e liberto. A partir dessa percepção de si frente aos novos desafios postos pela contemporaneidade, o grupo de professores de artes inaugurou um pequeno laboratório de investigação e experimentação para o domínio do equipamento tecnodigital. Os saberes compartilhados atendiam às necessidades desse corpo coletivo no fazer-se e refazer-se enquanto sujeito cognoscente.

## **2.1. Uma metodologia construída na ação.**

O professor precisava estar aberto, disposto, mobilizado e finalmente curioso na aventura de trafegar e desvendar um novo território que, para Virilio (op. cit., p. 11), se “constitui em superfície e velocidade de transmissão”. Na prática, esse professor confrontava suas dúvidas, seus medos, seus conflitos, mas no exercício da partilha no coletivo, encontrava no outro o correspondente e juntos se libertavam das amarras pessoais e institucionais.

Para o pensador e educador Paulo Freire, a curiosidade se constitui em condição para a aprendizagem, assim ele nos coloca: "como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" (op. cit., p. 95).

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser, um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. (op. cit., p. 98)

Tomados pelo fascínio, medo e muita curiosidade, o coletivo de professores-artistas se enredou por paisagens informacionais na busca de conquistar a nova linguagem, que há muito já conquistou e instigou a curiosidade dos alunos jovens e crianças.

Em encontros semanais de duas horas, no próprio local de trabalho, o grupo, portando seus notebooks, alinhava-se por mesas longas a espera das orientações que os levassem a interagir com o equipamento tecnodigital.

Figura 1: Momento inicial do coletivo de professores: saberes compartilhados. Fonte: acervo pessoal.

Sem uma programação previamente pensada ou definida a metodologia dessa formação foi sendo construída em função das necessidades do grupo de professores. Sendo assim, a formação foi dividida em três momentos: o primeiro destinado a conhecer o equipamento partindo de ações muito simples como o ligar e desligar; o

segundo voltado a conhecer e utilizar alguns programas, considerando uma nova abordagem da prática pedagógica; e o terceiro para a compreensão do espaço expandido, do espaço de comutação da informação, do território desterritorializado, do campo de interação e de conexão.

Durante os meses de formação em exercício, professores-aprendizes compartilharam seus conhecimentos de forma a atender às vontades, em mergulhos coletivos na experiência de aprender a nova linguagem.

No irromper das novas tecnologias digitais, as práticas educativas precisam ser revisitadas e reorientadas considerando os novos modos de saber, aprender e habitar esse novo espaço emergente, de experimentação e troca, de conhecimentos que se renovam e se ampliam continuamente. Vale destacar que no âmbito do conhecimento que se reconstrói, inscreve-se o universo das imagens quem ganham a denominação de imagem técnica e migram do campo da representação para o campo da imagem referencial. São imagens que na fala de Bourriaud (2009), não resultam mais do gesto ou de uma ação física como segurar um pincel, lápis ou segurar uma câmera, mas sim uma imagem resultante de cálculos. "A imagem visível não é mais o traço de quem quer que seja, e sim um encadeamento de números; sua forma não é mais o terminal de uma presença humana: as imagens agora funcionam sozinhas" (op.cit, p. 97). A discussão acerca da imagem técnica está presente no campo da arte contemporânea e se faz necessária na formação em exercício desse professor de arte.

A prática pedagógica, nesse novo contexto, quebra com estruturas de ensino-aprendizagem. Para Lévy (1999), ao professor não cabe mais a função de difusor do conhecimento, tarefa muito bem desempenhada, agora, pelo uso da máquina que dispõe de bancos de dados acessíveis à busca online, além dos espaços virtuais de interação e aprendizagem cooperativada. É da sua competência então, incentivar a aprendizagem e o pensamento do aluno, "o professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo." (op. cit., p. 171).

### **3. Formação docente via ação discente**

Ainda hoje, não é difícil vivenciarmos casos onde os estudantes são tidos como espectadores passivos diante da figura do professor, sendo este superior no processo de ensino aprendizagem, uma vez que é designado “detentor do saber”. Porém, o estudante tem acesso a variadas ferramentas as quais os tornam agentes ativos e participativos. Desta forma, como fica o papel do docente na era digital? Ele, por sua vez, deve estar aberto para receber esse sujeito, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem uma via de mão dupla: discente e docente apreendem juntos, colaborativamente, os novos recursos tecnodigitais. Aqui reside a inversão da lógica do “sistema explicador” que fala de uma incapacidade do aluno em aprender e por isso necessita de um explicador-professor. Rancière (op. cit.) afirma ser o explicador, aquele que tem a necessidade do incapaz, é o próprio explicador quem constitui o incapaz como tal. “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só.” (op. cit., p., 20).

Com a intenção de delinear caminhos que nos permitam verificar os novos desafios tecnodigitais, é importante compreender suas relações entre os conteúdos de conhecimento, as atividades de ensino, as metodologias e os processos de aprendizagem. Ensinar e aprender requer o exercício da alteridade, o qual possibilita o despertar significativo, bem como humanizado e afetivo. O discurso pedagógico das escolas e a metodologia do docente deve explicitar esse movimento de troca; um modelo de aprendizagem cujo processo de construção sensível do conhecer seja simultaneamente singular – no que se refere às particularidades da era digital e do próprio meio social e experiências dos discentes – e plural – por ser cada vez mais necessário abarcar a troca e reflexão entre docente e discente sobre as novas práticas e linguagens artísticas, sem deixar de lado as anteriores<sup>2</sup>.

Na cibercultura, faz-se latente a percepção de que a formação de ambos os sujeitos, discente e docente, ocorre de modo integrado e não puramente técnico. Isto é, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2010, p.12). Na verdade, esse processo implica na construção de uma atividade mútua, onde o ato de ensinar e aprender se dá na troca; e é justamente onde o educador se sente despreparado, que o educando se apresenta nativo<sup>3</sup>, exibindo uma imensa bagagem,

principalmente no campo tecnológico o qual exercem papel de produtores de conteúdo, fazendo valer o “vai e vem”. Não há mais espaço para o controle e detenção da informação. Esta está difundida e ao acesso de todos, cabendo ao professor não mais transmitir ou transportar conhecimento, mas agenciar e propor situações de colaboração na construção de – “antigos” e “novos” – saberes.

Os jovens participam ativamente em sites como *Youtube*, *Facebook*, *Flickr*, *Twitter*, *MySpace*, entre outros, como espaço relacionais, de debate e produção coletiva, contribuindo para a construção de novas formas de subjetividades. Essas plataformas revelam as capacidades das novas mídias como práticas participativas e colaborativas – resultado das interações entre seus usuários. O desafio se encontra na possibilidade de conjugar essas redes populares nas práticas educacionais, principalmente na área artística.

Esse avanço das tecnologias digitais no campo da arte – artes midiáticas, por exemplo –, transformou o espaço da galeria/museu: o público não mais como espectador passivo. A experiência estética agora não depende só do olhar, da apreciação da obra, mas das sensações corporais advindas do atravessamento entre o corpo, o objeto e o lugar, pessoais ou coletivas. Estão acentuados aspectos da obra que implicam em participação, no ato, no trajeto, no resquício de processos multiconectados. A prática das mídias eletrônicas como meio de comunicação e de informação, quando aliadas à arte, constroem uma nova linguagem poética.

Diante dessas novas transformações no universo das artes, juntamente com a estética tecnológica (SANTAELLA e ARANTES, 2008) e relacional (op. cit., 2009), temos que considerar também o ciberespaço. Esse ambiente virtual, por exemplo, tem capacidade de expandir as possibilidades da arte relacional – “uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado” (op. cit., p. 19). Para o pesquisador Arlindo Machado (2004), “artemídia” é a designação das artes nesse novo espaço.

É justamente no ciberespaço – âmbito que os jovens apresentam total domínio e desenvoltura sobre inúmeros recursos – onde se podem dar as trocas de saberes, os

diálogos e a construção do pensamento crítico com o intuito de se refletir o modo como à sociedade contemporânea se constitui, apresenta, relaciona e expressa.

Dessa forma, são possíveis interações mais amplas que combinem tanto o presencial quanto o virtual, explorando os potenciais latentes que podem nascer das relações entre sujeitos e objetos tecnológicos. Edmond Couchot (1993), em seu texto *Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração*, fala sobre essa nova relação entre objeto, imagem e sujeito, que se interpenetram podendo a imagem ser imagem-objeto (simulação), imagem-linguagem (automatização) e imagem sujeito (interação):

A topologia do Sujeito, da Imagem e do Objeto fica abalada: as fronteiras entre esses três atores da Representação se esbatem. Eles se desalinham, se interpenetram, se hibridizam. A imagem torna-se imagem-objeto, mas também imagem-linguagem, vai-vem entre programa e tela, entre as memórias e o centro de cálculo, os terminais; torna-se imagem-sujeito, pois reage interativamente ao nosso contato, mesmo a nosso olhar: ela também nos olha. O sujeito não mais afronta o objeto em sua resistência de realidade, penetra-o em sua transparência virtual, como entra no próprio interior da imagem. O espaço muda: virtual, pode assumir todas as dimensões possíveis, até dimensões não inteiras, fractais. [...] Impõe-se uma outra visão do mundo. Emerge uma nova ordem visual. (COUCHOT in PARENTE, 1993, 42)

Nesse contexto, novas perspectivas devem e precisam ser oferecidas ao processo de formação de agentes educativos; que proporcionem a abertura de um campo de experimentação e maturação na formação de sujeitos investigativos, criativos e comprometidos com o processo educacional atual. Como coloca Hernández (2005, p. 32), “o primeiro que teríamos que sinalizar é que não se trata somente de ensinar aos futuros docentes estratégias para serem professores, mas se trata de que vivam essas estratégias mediante a criação de situações de vivência, convivência e colaboração”.

#### **4. Estudo da imagem: reverberações na história e na prática social/educacional**

Lipovetksy e Serroy (2009) explicam nossa época como sendo uma verdadeira inflação de telas: televisão, computador, videogame, celular, webcam, máquina fotográfica; muitas delas imperceptíveis que nos acompanham desde o nascimento, como a ecografia. Nunca antes nos servimos de tantas telas, e não apenas para vermos o mundo, mas para vivermos conectado a todos esses aparatos tecnológicos, principalmente à suas telas:

A rede telânica transformou nossos modos de vida, nossa relação com a informação, o espaço-tempo, as viagens e o consumo: tornou-se um instrumento de comunicação e de informação, um intermediário quase inevitável em nossa relação com o mundo e os outros. Existir é, de maneira crescente, estar ligado à tela e interconectado nas redes. (op cit., p. 257)

Pensar a imagem no contexto das telas, das novas tecnologias na educação em arte requer visitar brevemente a sua história. Como criador da primeira imagem técnica, cabia ao fotógrafo ser fornecedor de evidências históricas: ele que selecionava quais aspectos do mundo real seriam retratados, produzindo símbolos, manipulando-os e os armazenando. As imagens estavam a serviço da história e suas convenções sociais, muitas delas se empenhando em imitar as artes tradicionais. Peter Burke (2004) critica a veracidade da fotografia, esta que registrava não “a realidade social, mas ilusões sociais” (op. cit., p. 34-35). Outra prática também recente na história é o vídeo. Ela era utilizada como forma de educar as novas classes que surgiam no século XIX, sendo concebida na lógica da expansão capitalista (ROSLER, 1985.).

Flusser (1985) trata das imagens técnicas, não como mero registro, ressaltando seu poder mágico diante do observador que “tende a projetar essa magia sobre o mundo” (op. cit., p 32). Tem como finalidade remagizarem os textos, como ele coloca:

[...] o propósito das imagens técnicas era reintroduzir as imagens na vida cotidiana, tornar imagináveis os textos hermenéticos, e tornar visível a magia subliminar que se escondia nos textos baratos. Ou seja, as imagens técnicas (e, em primeiro lugar, a fotografia) deviam constituir um denominador comum entre conhecimento científico, experiência artística e vivência política de todos os dias. (op. cit., p. 34-35)

A dinâmica da internet mudou tudo: o usuário agora auxilia na construção da história; e essa realidade está cada vez mais presente nas práticas cotidianas devido ao barateamento dos aparelhos. Na perspectiva de Michel de Certeau (1998), é clara a importância dos estudos das práticas cotidianas e de introduzi-las nas experiências particulares, onde se interroga sobre “operações do usuário” as quais se pressupõe serem passivas e disciplinadas:

Por exemplo, a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. (op. cit., p.39)

Por acreditamos ser de fácil manuseio, deixamos-nos levar pela ideia de liberdade que o aparelho proporciona. Vítém Flusser (op. cit.) explica que se trata da alienação do homem em relação a seus próprios instrumentos. O interior da máquina fotográfica se constitui num sistema complexo que o homem se empenha cada vez mais em querer revelar suas potencialidades, como se trabalhasse em função do aparelho. Contudo, o autor nos diz que:

Na realidade, homem e aparelho se co-implicam, e vão formar um amarrado de funcionamento: a máquina funciona em função do fotógrafo, se, e somente se, este funcionar em função da máquina. (FLUSSER, 1982)

Flusser define esse aparelho como caixa preta, e este “é brinquedo e não instrumento no sentido tradicional” (op. cit., p. 43). Feita essa observação, fundamental saber como se apropriar do meio e esgotá-lo, tendo entendido aqui que é o gesto do fotógrafo combinado a inteligência da máquina que “se confundem, para formar unidade funcional inseparável” (op. cit., p. 51). Couchot (op. cit.), por outro lado, esclarece como se deu a automatização numérica da imagem, desde o quattroceto, o impressionismo, a câmara escura até chegarmos à última etapa que se deu com o advento do computador, o qual permitiu manipular e controlar a imagem pelo cálculo automático.

Por conta disso, é fundamental o entendimento dos processos de decomposição da imagem até seu menor componente: o *pixel*, este que define a imagem ponto a ponto, a partir das instruções de um *programa*, escrito na linguagem do computador. Isto é, as tecnologias numéricas romperam com a lógica figurativa, pois “a imagem numérica não representa mais o mundo real, ela o simula” (op. cit., p. 42). A tendência é seguir por um modelo de simulação mais racionalizado, o qual não visa corresponder ao real. Todavia, é preciso desfazer o mal entendido de que esses modelos não passam exclusivamente pelas vias matemáticas e “podem ser dotados de certa plasticidade, tornam-se suscetíveis de modificação, dependendo das exigências do experimentador” (op. cit., p 45). Usar a tecnologia a favor do domínio artístico, tendo em vista que ambos possibilitam desencadear nossa capacidade imaginativa e formas de percepção de mundo.

O estudo da imagem no ensino das artes perpassa por essa compreensão da visualidade. Nos períodos antecedentes a década de 1980, as “únicas imagens na sala de aula [eram] as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas para colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças.” (BARBOSA, 1992, p. 12). Atualmente, o trabalho com imagem abraça novas possibilidades, como coloca Forte (2011, p. 832):

a perspectiva da cultura visual vem produzindo novos sentidos para o campo educacional, uma vez que suas pesquisas e estudos apontam para um caminho mais flexível, um caminho que está relacionado com os espaços transitados por alunos e professores, com as imagens e produtos culturais de cada um, buscando investigar e conhecer as relações estabelecidas entre sujeitos e visualidades. [...] Esses estudos não se restringem apenas a obras de arte, mas às imagens que nos povoam e que nos afetam, produtos de uma cultura pertencente a cada indivíduo, nos permitindo dialogar, indagar e estabelecer posicionamentos tanto sobre a arte quanto a outros aspectos da vida.

As imagens que permeiam o mundo cibernético recaem sobre as formas de sentir e pensar do sujeito. Vincent Lanier (1984) explica suas hipóteses voltadas a um currículo eficiente cujo objetivo é ampliar a qualidade das experiências estéticas visuais, partindo do ponto que o jovem vive imerso numa cultura visual antes mesmo de entrar na escola. Hoje, para além das pinturas, gravuras e reproduções de grandes clássicos da história da arte, o docente de arte deve estar preparado e aberto a aprender com os estudantes – que são nativos nessa essa nova linguagem – a lidar com a fruição, contextualização e produção dessa nova estética, dessa nova prática.

## **5. Considerações finais**

O escopo da formação docente em arte, na contemporaneidade, circunscreve aspectos constitutivos de novos modos de pensar o mundo. Os equipamentos tecnodigitais tecem as ações humanas, que se refazem na progressão dos agenciamentos tecnológicos, complexificando o entendimento dos processos gerados no interior da máquina e, em contrapartida, simplificando a interação do usuário pela produção das mais diversas interfaces. Nesse contexto, está problematizada a formação do docente em arte, que na relação docente/discente se revela aquém das possibilidades para o uso dos equipamentos tecnicodigitais. O interstício dessa relação se configura numa

defasagem que tende a se aprofundar, na medida em que o professor não se coloca como um agenciador desses novos recursos.

Em se tratando do docente em arte, outra questão deve ser destacada: a identificação e a compreensão da imagem técnica. Virilio (apud Maciel, p. 253) denomina a Era Paradoxal como a da imagem que atinge alta definição, e que para além da técnica, esta, substitui o real. Essa tem início com a videografia, a holografia e a infografia, que se configuram no fim da representação na virtualidade.

Desta forma, faz-se premente a necessidade de se pensar a formação docente em diálogo com os novos equipamentos tecnológicos, de maneira que este assuma a sua competência enquanto agenciador da máquina.

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que, desde 1983, em nosso país se faz presente Projetos do Governo Federal de atualização das escolas públicas, estando em vigor o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo que pretende incentivar uso pedagógico da informática na rede pública de ensino.

<sup>2</sup> Como ressalta Santaella (2008, p.40): “estéticas precedentes não desaparecem quando surgem novas tecnologias. Ao contrário, elas vão se somando, complementando-se, interconectando-se”.

<sup>3</sup> De acordo com Marc Prensky (2007) nativo digital é o nome dado a toda a atual geração que nasce sob a influência da tecnologia digital e a encara com naturalidade. O que difere dos “migrantes digitais” que abrange todos aqueles que estão passando à era digital.

## Referência Bibliográfica

- BARBOSA, A. Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins, 2009.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Florianópolis: EDUSC, 2004.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Vol. 1 - Artes de fazer, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- COUCHOT, Edmond. **Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes de figuração**. In: A imagem-máquina. André Parente (org) Ed.34, 1993.
- FORTE, M. **Repertório visual na formação do professor de artes visuais**. RJ: 20º Encontro Nacional da ANPAP: Subjetividades, utopias e fabulações. 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/html/ceav.html>.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1985
- \_\_\_\_\_. **O instrumento do fotógrafo ou o fotógrafo do instrumento?**. In: Revista IRIS, 1982. <<http://www.fotoplus.com/fpb/fpb017/b017c.htm>> Acessado em 20 de março de 2012.
- FRADE, I. **Tecnologias do afeto**. Revista Palíndromo, 2011. Disponível em: [http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/4ensino\\_de\\_arte/4\\_artigo\\_1\\_frade.pdf](http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/4ensino_de_arte/4_artigo_1_frade.pdf)
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. T. A. (Org.). **Cibercultura e Formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda, 2009.

---

HARPER, Babette. **Cuidado, escola!** São Paulo: Brasiliense, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais.** In: OLIVEIRA, Marilda de O; HERNÁNDEZ, Fernando. (orgs) **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Ed. UFSM, 2005. p. 22-42.

LANIER, Vincent. **Devolvendo Arte a Arte-educação.** In: ARTE-EDUCAÇÃO Leitura no subsolo. Ana Mae Barbosa (org.) - São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

MACHADO, Arlindo. **Máquina e Imaginário: O desafio das poéticas tecnológicas /** Arlindo Machado. - 3 ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ROSLER, Martha. **Vídeo: expandindo o momento utópico.** RJ: Concinnitas, ano 8, volume 2, número 11, dezembro 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual.**Belo Horizonte:Autentica, 2002.

SANTAELLA, Lúcia e ARANTES, Priscila. **Estéticas tecnológicas.** São Paulo: EDUC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Culturas e artes do pós-humano.** São Paulo: Paulus, 2003.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação.** 8ª Edição. Editora: Érica. 2007. Horizonte. Editora autentica 2ª edição. 2008.

VIRILIO, P.. **O Espaço Crítico.** Rio de Janeiro:Ed34, 1993.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article). Acessado em 13 de março de 2012.

### **Ana Maria Alvarenga**

Docente no Núcleo de Arte Copacabana SME/RJ, integrante da equipe *Observatório de Comunicação Estética* OCE/CNPQ. Mestranda no PPGARTES/UERJ. [amoalvarenga@ig.com.br](mailto:amoalvarenga@ig.com.br)

### **Jéssica Góes**

Licencianda do Instituto de Artes da UERJ, membro da equipe do projeto *Ceramicaviva*, bolsista PIBIC/UERJ, artista integrante do coletivo *O Círculo*. Integra equipe de pesquisadores do GP/CNPq *Observatório de Comunicação Estética*. [jessicargoes@gmail.com](mailto:jessicargoes@gmail.com)

### **Joice Henck**

Docente no Município do Rio de Janeiro. Mestranda no PPGARTES/UERJ na linha de Arte cognição e Cultura. Integra equipe de pesquisadores do GP/CNPq *Observatório de Comunicação Estética*. Membro da equipe do projeto *Ceramicaviva* e artista integrante do coletivo *O Círculo*. [joicehenck@gmail.com](mailto:joicehenck@gmail.com)