ANA CRISTINA CURY

RECONSTRUÇÃO CRÍTICA DA PROPOSTA DO CURSO DE ARTE A DISTÂNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA NUM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Profª. Drª. Patrícia Lupion Torres.

CURITIBA

2005

A QUEM DEDICO

À minha mãe Rosa Maria e meus irmãos Guilherme, Leonardo e Ana Júlia, pelo apoio e crédito desde o momento em que decidi me lançar ao estudo da Arte.

Ao Vinicius, marido companheiro, que com paciência e amor me acompanha nesse desafio.

À Luciana de Luca Dalla Valle, minha admiração, carinho e agradecimento por seu exemplo e incentivo que me levou a aliar a Arte à Educação.

Aos colegas da SME, pela disponibilidade e atenção com que acompanharam as etapas deste trabalho.

E aos professores Dr.ª Marilda Aparecida Behrens, Dr. Paulo Roberto de C. Alcântara, Dr. Marco Antonio Massoler Eleutério, Dr.ª Elizete Lucia Moreira Matos e Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho que colaboraram com seu incentivo e atenção importantes nas diversas etapas desta pesquisa.

Agradeço especialmente à minha orientadora Dr.ª Patrícia Lupion Torres, pelo direcionamento, dedicação e amizade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO 1

1.1 **BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO PARANÁ** 15

CAPÍTULO 2

EM DEFESA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 24

2.2 **EM DEFESA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM O ENSINO DE ARTE** 31

CAPÍTULO 3

RECONSTRUINDO UM NOVO CURSO DE ARTE UTILIZANDO A MODALIDADE A DISTÂNCIA ON LINE 36

3.1 **HISTÓRICO DO MODELO ORIGINAL DO CURSO "ENSINO DA ARTE: UMA QUESTÃO DE COMPROMISSO"** 36

3.2 **ANTECEDENTES DO MODELO PILOTO** 41

3.3 **AS CARACTERÍSTICAS DO TEXTO E DO HIPERTEXTO NOS DOIS MODELOS DE CURSO** 47

3.4 **ALTERAÇÕES REALIZADAS PARA A ELABORAÇÃO DO MODELO RECONSTRUÍDO** 54

3.5 **ALGUMAS ALTERAÇÕES PARA O MÓDULO 1** 62

3.6 **ALGUMAS ALTERAÇÕES PARA O MÓDULO 2** 70

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA 76

4.1 **TIPO DE PESQUISA** 76

4.2 **AMOSTRA** 78

4.3 **ANÁLISE DE DADOS** 79

CONCLUSÕES 93

REFERÊNCIAS 95

ANEXOS 100

ANEXO 1: MODELO RECONSTRUÍDO - MÓDULO 1 100

ANEXO 2: MODELO RECONSTRUÍDO – MÓDULO 2 100

ANEXO 3: MODELO ORIGINAL – CADERNOS 1, 2, 3, 4, 5 100

ANEXO 4: MODELOS DE QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA 1 E 2 100

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo apresentar a reconstrução da proposta do curso de arte "Ensino da Arte: uma questão de compromisso", do programa "Curitiba: Lições de Modernidade e Cidadania". Trata-se de um curso gratuito com vistas na formação continuada desenvolvido na modalidade a distância para ser ofertado aos professores da rede municipal de ensino de Curitiba. A fim de coletar dados a respeito das características deste curso, foram realizadas entrevistas com professores que haviam participado do programa. Na reconstrução do modelo, os aspectos apontados pelos professores foram os norteadores das alterações propostas. O novo modelo foi elaborado para ser veiculado *on line* em um ambiente virtual de aprendizagem visando a promover melhorias na comunicação e interação. Fazem parte do modelo original, cinco cadernos com conteúdos e atividades correspondentes aos módulos deste modelo veiculado por correspondência, além de encartes contendo reproduções de obras de arte. No novo modelo, o curso foi composto por dois módulos onde foram mantidos alguns conteúdos que foram reelaborados, outros conteúdos foram alterados e acrescentados. As atividades do modelo original foram substituídas por outras, visando comunicação e interação. A nova proposta exige que o professor seja pesquisador para que o ambiente virtual seja constantemente transformado em face da ação colaborativa. O modelo reconstruído foi posto à avaliação de profissionais das áreas de arte e tecnologia com o objetivo de legitimar as alterações e levantar sugestões para melhoria do curso.

Palavras-chave: curso *on line*, educação a distância, ensino de arte, formação continuada de professores, aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

The purpose of the present work is to show the proposal's reconstruction of the art course: "Teaching Arts: a compromise's question" of the program "Curitiba – Modernity and Citizenship lessons". It is about a free discipline focused on continued formation developed on the model "far class" to be offered to teachers of Curitiba's municipal schools. In order to gather data about the characteristics of the mentioned discipline, it was done interviews with teachers who had participated in the program. In the model's reconstruction proposal, the aspects pointed by the teachers were taken as a guide to the proposed alterations. The new model was elaborated to be distributed on-line in a virtual learning environment and it was elaborated intending to promote improvement on communication and interaction. The original model is composed by five books containing activities and artwork reproductions that correspond to those five modules of this model distributed by post service. To the reconstructed model were kept some subjects that have their language re-elaborated. Other subjects were modified and enhanced. The original model's activities were substituted by others that focus communication and interaction. Artwork reconstruction were maintained changing its dimension and selection criteria. In the reconstructed model's proposal, the teacher will need to be a researcher in order to get virtual environment's constant changing to reach collaborative action. The reconstructed model was submitted to evaluation by professionals from art and technology areas. The target of this evaluation was legitimate the alterations and rise up suggestions to enhance the course.

Key words: On-line discipline, distance education methods, art teaching, teacher's continued formation, collaborative learning.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação traz uma proposta de reconstrução da forma e do conteúdo do curso "Ensino da Arte: uma questão de compromisso", do programa Curitiba: Lições de Modernidade e Cidadania que a Prefeitura Municipal de Curitiba vem ofertando desde 1994.

O uso das tecnologias como fonte de conhecimento vem se fortalecendo e ganha espaço com a evolução do ser humano. Para que se perceba a importância de considerar as novas influências na formação do conhecimento contemporâneo, faz-se necessário situar a tecnologia na sociedade em transformação.

Para tanto, é importante que se façam as seguintes ponderações a respeito da epistemologia e das mudanças de paradigmas, do conservador ao emergente.

A busca pelo conhecimento tem impulsionado a evolução humana desde o princípio. Assim, cada grande mudança de concepção de mundo ocorrida, tem gerado superações da concepção que a antecedeu. VALLE (2003) explica que na época primitiva, por exemplo, a ontologia vigente era sobrenatural, já na época clássica, a ontologia era relação de causa e efeito e no período medieval passou a ser a fé. Portanto, desde os tempos mais remotos, a humanidade vem procurando explicar, de distintas formas, a verdade sobre as coisas do mundo.

Apesar de as realidades social e cultural terem sido bem distintas nos três modelos citados, o primitivo, o clássico e o medieval, a verdade existiu como sendo algo transcendente, e este fato trouxe estabilidade para questões epistemológicas relacionadas à ontologia, gnosiologia, ética, estética e lógica.

A incerteza gerada pela decadência desta idéia de estabilidade, gerada pelo espírito renascentista de contestação aos antigos modelos de conhecimentos, instigou o surgimento de sérias considerações epistemológicas desde a era moderna até a atualidade.

A epistemologia, ao se ocupar de problemas como a investigação da natureza, das fontes e da validade do conhecimento, tem procurado oferecer respostas a questões como o que realmente é o conhecimento, como nós o alcançamos e qual é a influência das novas tecnologias para a aquisição do conhecimento.

Todos os povos têm uma educação pela qual transmitem a cultura, seja de maneira informal ou por meio de instituições. Ler, criar e produzir são necessidades incontestáveis de qualquer pessoa situada em um contexto histórico. Muitos brasileiros, porém, não tendo acesso aos meios que ofertam as soluções de suas necessidades sociais e culturais, tornam-se carentes pela ignorância do conhecimento. No entanto, faz-se necessária a reflexão especificamente sobre o ato de educar, ou seja, acompanhar reflexiva e criticamente a ação pedagógica, de modo a promover a passagem "de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica)" (SAVIANI, 1987, p.54.)

A função maior do conhecimento, segundo o professor VALLE (2003), é fazer com que o indivíduo saia do estado de natureza e entre no estado da cultura, tornando-se assim mais racional e, portanto, mais capaz de fazer uso de instrumentos teóricos, ou seja, de métodos que auxiliem a resolução de problemas.

Kant (1724-1804) define conhecimento como uma construção fenomênica que o sujeito faz em sua interação com o objeto, ou seja, nesta construção a essência do objeto nunca será esgotada. Assim, sempre haverá a possibilidade da transição da caixa objetiva de um determinado saber para a caixa subjetiva do mesmo, até que seja formada a caixa cultural, ou estado de cultura como se referiu VALLE (2003). São essas construções de busca do conhecimento que fazem com que o sujeito se aproxime da verdade sobre determinado objeto de estudo. Assim, a ciência está sempre em construção.

Essa constante busca pelo conhecimento gerou em vários períodos históricos rompimentos marcantes com paradigmas antigos, abrindo espaço para que novos paradigmas se instalassem.

A preocupação com o ensino de arte no Brasil, por exemplo, aconteceu por causa de uma série de mudanças ocorridas nos planos político e social dentro do Paradigma Conservador Tradicional, tendo como característica predominante a reprodução do conhecimento. A preparação para o trabalho era o objetivo principal dos políticos e intelectuais que tentavam estruturar a educação no país.

A visão fragmentada da educação pode ser notada claramente nas entrelinhas do cartesianismo e na forma com que tal sistema foi entendido e exercido.

Por volta de 1970, houve a imersão do paradigma tecnicista, fundado no positivismo e inspirado nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade, procurando minimizar todas as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. (BEHRENS, 2000, p.51)

Na modernidade foram criados conceitos de autonomia do indivíduo. e a razão foi sendo considerada instrumento para a emancipação individual. Percebe-se que este período recebeu como herança a dúvida do renascimento e a razão grega; apesar de, no tempo moderno, a razão da natureza dos gregos ter sido deslocada para a razão do homem.

Atualmente, o mundo encontra-se em fase de construção paradigmática. Por isso, constantemente, as pessoas deparam-se com dúvidas e anseios a respeito do futuro. Esta incerteza é conseqüência de diversas idéias surgidas com o novo milênio, especialmente do trabalho de DESCARTES (1596 - 1650) e LOCKE (1632-1704) em associação com a emergência da ciência moderna. Marcam esta época a supervalorização da ciência, a experimentação e a separação de áreas de conhecimento. Daí surge a idéia de educar para emancipação do sujeito pela razão, acompanhada da idéia de valorização do conceitual em detrimento do afetivo. (VALLE, 2003)

No que concerne às características educacionais, um fato da herança cartesiana é soberana: houve uma fragmentação do saber em suas mais possíveis formas. A educação entendeu e apreendeu a proposta de DESCARTES de forma parcial, ou seja, foram utilizados apenas os dois primeiros passos de seu método. Assim, após a fragmentação do saber não se conseguiu mais voltar ao todo, ficando restrito às partes. Destaca-se, portanto, uma especialização na parte e desconhecimento do todo, que resulta num conhecimento incompleto e não confiável.

Desta forma se fundamentou a postura tradicional no campo da educação. Quando o movimento para incluir a arte como livre expressão nas escolas primárias estava no auge, o Estado Novo iniciou a repressão, sustando o progresso no ensino de arte brasileira, que estava altamente influenciada por uma concepção mecanicista de mundo, em que o conhecimento era apenas reproduzido. Não apenas o conhecimento, mas até a própria disciplina foi pensada mecanicamente. "A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta apenas olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares" (FOUCAULT, 1979, p. 105-106).

Todas essas posturas mecanicistas foram questionadas com o desenvolvimento da ciência *pós-moderna*. Mesmo com muitas mudanças feitas no decorrer do processo, vários costumes cartesianos ainda se encontram na atual tendência educacional.

O reflexo dessa influência na sociedade atual, por exemplo, é o paradoxo da existência de uma educação sofisticada e do analfabetismo. Em se tratando de educação, há que se acrescentar o fato de a tecnologia ter trazido, com outros de seus atributos, a criação de uma nova figura de analfabeto: o analfabeto tecnológico digital.

Mesmo a educação conservadora estando arraigada em nossa sociedade, vários autores vêm realizando trabalhos a respeito de diferentes

epistemologias. O leque de estudo vai desde a epistemologia genética de PIAGET, a epistemologia crítica de POPPER, a epistemologia genealógica de FOUCAULT até a epistemologia complexa de MORIN, entre outros muitos autores que têm contribuído para a formação do paradigma atual. (VALLE, 2003)

Segundo a terminologia e os conceitos de TOFFLER (1995), vivemos a terceira onda: a do poder do conhecimento que veio substituir a predominância da onda agrícola, seguida da onda industrial, instalada entre nós desde o início da segunda metade do século 20.

Com o progresso desenvolvido no meio científico, surge uma orientação pedagógica holística, sistêmica. (CAPRA, 1996). O conhecimento volta-se para a visão do todo, em contraposição à fragmentação do saber ocasionado pelo cartesianismo e pelo desenvolvimento industrial. Além de abarcar as dimensões racional e sensitiva da aprendizagem, essa linha de pensar muito contempla as dimensões intuitiva e sentimental. Nesse processo de aprendizagem, o professor se propõe a recuperar com os alunos os valores esquecidos pela sociedade moderna.

O ensino de arte aproxima-se intrinsecamente do paradigma emergente. (BEHRENS, 2000). Pode-se dizer que a arte é uma área do conhecimento que possui facilidade para se adaptar ao novo, mesmo que de maneira inconsciente. Aluno e professor trabalham em parceria, propiciando um ensino mais qualitativo: presença da crítica, da produção, da reflexão e da transformação. Por haver uma forte relação da teoria com a prática, pode-se super o problema da dualidade deixado pelo cartesianismo.

Superado o problema da fragmentação do saber moderno, cabe à educação uma atenção à transformação social, um progresso em sua ação. Surge, assim, uma abordagem progressista que "alicerça uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói sua própria história" (BEHRENS, 2000, p. 78) . Nessa perspectiva, a educação preocupa-se em transpor as teorias reprodutivistas para construir uma pedagogia social e crítica. É preciso tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, onde seja

possível trabalhar as contradições sociais e problematizar a realidade: um saber na dependência das necessidades sociais vividas.

Está pressuposto, portanto, que não existe uma educação neutra; conseqüentemente, a escola acaba não sendo uma instituição neutra, mas tem uma função social, promovendo uma mútua participação reflexiva entre aluno e professor, de acordo com seus contextos. A importância do professor está dada pela sua necessária aglutinação em sala de aula, para que a discussão dos problemas não se ocupe com casuísmos e, em decorrência haja perda da visão do todo.

Nota-se, pois, o surgimento de condições para que o aluno participe da construção do conhecimento, ou seja, uma liberdade de expressão e conscientização, tornando-o responsável por sua produção. Mas para que isso aconteça, é necessária uma metodologia que lhe sustente, que parta da prática social para a problematização e retorne (mas de forma aprimorada) para a prática social, transformando o indivíduo em um ser histórico, participativo e ativo na construção do conhecimento e no processo social. Em vista disso, a avaliação necessariamente terá de ser contínua, processual e transformadora, assim como primará pelo caráter de auto-avaliação e de avaliação grupal. (SAVIANI, 1991)

Outra contraposição à reprodução e fragmentação do conhecimento faz-se sentir com o surgimento da sociedade de informação, que torna o conhecimento disponível em suas mais variadas formas. Deste modo, passa o conhecimento a ser produzido mediante um ensino com pesquisa.

Ao lado disso, vem ocorrendo a evolução da metodologia, desde a confusão de se ensinar teatro, dança, plástica e música ao mesmo tempo até a submissão de seguir unicamente os modelos dos livros didáticos. Depois, passou-se por uma fase de abdicação de certos tipos de linguagem artística em prol de outras, como da plástica em detrimento da música; até se entender hoje em dia, a linguagem artística como transdisciplinar sendo, como é sabido atualmente em todas as áreas, muito menos cartesiana do que se almejava na época em que foi estruturada como disciplina escolar.

O problema que se instaura é viabilizar uma forma adequada e confiável de acessar a informação. Portanto, a escola deve oferecer uma tecnologia cujo uso seja desenvolvido de acordo com uma orientação ética e produtiva.

Sendo a pesquisa e forma de identificar-se os atributos principais desta postura pedagógica, ao professor cabe a função de mediador e orientador do processo, no qual o aluno aprende a aprender. Ainda acrescenta-se como características fundamentais do professor a dinamicidade, a articulação, a criticidade e a criatividade, tudo para promover uma autonomia de conhecimento.

De sua parte, o aluno torna-se um investigador, com uma atitude ética e questionadora, utilizando-se do raciocínio lógico e da argumentação.

Conseqüentemente, a metodologia ultrapassa os costumes tradicionais de uso exclusivo do livro e de aulas expositivas, ampliando a compreensão da pesquisa, sendo esta não apenas copiada, mas produzida crítica e reflexivamente. Tal metodologia exige que o professor faça com que seus alunos se envolvam na busca de informações. Logo, a avaliação também se dá de maneira processual, contínua, participativa e contratual, enfatizando a discussão entre professor e aluno num verdadeiro processo educativo de envolvimento, participação e produção de conhecimento, qualificando tal processo.

Para se chegar a esse nível de ensino, foram propostas por BEHRENS (1999) três abordagens fundamentais para que um Paradigma Emergente (BOAVENTURA, 2002; BEREHES, 1999) fosse sustentado. Dentro da abordagem Progressista, a relação dialógica, crítica, reflexiva, com ações articuladas, o trabalho coletivo e a busca de transformações da realidade são valorizados. Na abordagem Holística (CARDOSO, 1995; CAPRA, 1996; BEHRENS, 2000) existe a reaproximação das partes na busca do todo, de um sistema integrado e interconectado. Por fim, na abordagem do Ensino com Pesquisa (DEMO, 1997; BEHRENS, 2000; CUNHA, 1996) há parceria entre os professores e alunos na busca do conhecimento e na superação da cópia e da repetição que foram tanto acionadas no Paradigma Conservador, agora em decadência. (BEHRENS, 2000)

Portanto, a atual tendência educacional caracteriza-se pela junção de posições pedagógicas, de acordo com a sociedade do conhecimento. Todas essas posições contemplam uma visão de totalidade do universo, constituído de uma complexidade interconexa, em forma de rede, de uma teia (CAPRA, 1996). Assim, a parte só é realmente compreendida e aprendida em vista do todo.

Nos acréscimos de posturas pedagógicas que contemplam o todo na compreensão da parte ou das partes, a tendência atual vai mais ao encontro de uma característica relacional das coisas. Em toda construção de conhecimento, o sujeito age de acordo com atributos essenciais, tais como a sociedade em que se encontra, a forma de compreender o mundo lingüisticamente e as intenções da consciência no conhecer. Assim, o ato de conhecer só é entendido de acordo com os fundamentos intrínsecos do sujeito.

Nota-se que durante todo o desenvolvimento das práticas pedagógicas ao longo da história, tais atributos sempre estiveram implicitamente presentes em suas discussões e que a decadência ou a insuficiência de alguma postura sempre esteve em consonância com a sublimação de pelo menos um desses atributos. Convém ressaltar que as práticas pedagógicas atuais tendem a contemplar o equilíbrio desses atributos em sua visão sistêmica, na qual o sujeito é agente e participante do processo de aprendizagem.

Isto não significa que a educação se enquadra em uma característica relativista, em que quaisquer ações e resultados são aceitos. A educação não é relativista, mas relacional, pois precisa comportar as características sociais em que o indivíduo está inserido, seus entendimentos e usos da linguagem e tudo isso fundamentado na consciência que age e interage com a realidade do que pode ser conhecido.

Portanto, de acordo com estas características relacionais, surge o que se entende por visão holística ou sistêmica, em que as partes não são isoladas e válidas em si, mas compreendidas conjunturalmente no todo. O mundo, portanto,

pode ser conhecido por muitas vias. Convém analisar as que se mostram confiáveis, de acordo com os atributos da prática educativa: eis o desafio constante da educação.

Para a sociedade atual prevalece o entendimento de que a educação necessita romper os limites da sala de aula. Há necessidade de contextualizar os saberes escolares, inserindo-os no contexto real.

Um dos principais desafios da educação hoje é o desenvolvimento de um modelo criativo e inovador, que responda à necessidade atual.

A educação a distância[1], viabilizada pelos recursos tecnológicos, apresenta-se como uma alternativa a atender às necessidades de nossa sociedade em transformação, podendo também contribuir para melhoria do relacionamento humano.

A definição legal de EaD[2] está presente no Decreto do MEC n.° 2.494 de 10 de fevereiro de 1998.

> (...) uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação utilizados isoladamente ou combinados, e vinculados pelos diversos meios de comunicação.

Quanto ao conceito adotado por TORRES, a educação a distância é o processo educacional que se vale de instrumentos técnicos e tecnológicos de comunicação entre discentes e docentes eqüidistantes, em uma relação dialogal e colaborativa, com a finalidade de promover a aprendizagem autônoma. (2004, p. 69 - 61)

Essa relação colaborativa é definida por TORRES como atividade de grupo que pretende, com esforço conjunto e sem distinções hierárquicas, alcançar um

---

[1] Neste trabalho a locução adverbial “a distância” está empregada sem crase, já que tal uso é facultativo, segundo inúmeros gramáticos.

[2] Educação a distância

objetivo comum, regulando troca de informações e constante coordenação, por meio de uma comunicação direta, contínua e construtiva. (TORRES, 2004, p. 63 - 65)

Na mesma linha, entende AZEVEDO (2002, p.2) que a educação deve ser fundamentada na interação e no diálogo. Aprender, nesta proposta, significa construir coletivamente o conhecimento, a partir de uma atitude crítica, problematizadora e questionadora. Desta forma, ensinar significa animar, orientar, propor, a fim de fomentar a discussão entre pares.

À luz desses conceitos, prende-se esta análise à proposição de reconstrução de um modelo piloto do curso de formação continuada, ofertado a distância pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba aos profissionais da área de arte. O curso "Ensino da Arte: uma questão de compromisso".

Dados do ano de 2004, fornecidos pelo Departamento de Ensino Fundamental da SME, demonstram que grande parte dos professores, especialmente os que ministram aulas de arte, tem buscado apoio nos cursos de capacitação profissional a distância.

Essa procura por capacitação, levada a efeito pelos professores da área de arte, é estimulada por fatores como falta de graduação específica e pelo distanciamento entre esses profissionais . Isto acontece porque cada escola possui no máximo quatro professores de arte, geralmente atuando em turnos diferentes, o que dificulta a unidade de trabalho que a rede municipal propõe, com seus professores embasados na proposta do currículo básico.

Portanto, o curso em questão é um importante apoio aos profissionais de educação da rede municipal, que têm depositado nele grande expectativa e confiança. Considerou-se que o êxito obtido com o curso a distância, por correspondência, ofertado pela SME de Curitiba, deve-se às características específicas da EaD, das quais serão tratadas no decorrer deste trabalho.

Com vistas em preservar tais características que são primordiais para o sucesso do curso, optou-se por manter a essência de ensino a distância, modificando, porém, seu modelo de origem.

A modificação aqui proposta teve por base a resolução de problemas apontados pelos professores cursistas e profissionais da SME. O principal problema apontado pelos professores foi a precariedade na interação, em decorrência da deficiência da comunicação entre professor tutor e o professor cursista. Este fator, segundo os professores, gerou desestímulo resultando, muitas vezes, no abandono do curso ou em sua banalização com atitudes de cópia das tarefas avaliativas, que vem a ser a principal queixa da SME.

Buscam-se processos qualificados de comunicação por meio do contato permanente do cursista com o professor tutor e dele com seus pares, facilitada pela própria estrutura do curso.

Almeja-se que a característica da colaboração aconteça em três aspectos: na troca de experiências entre os participantes juntamente com os professores tutores, na possível contribuição teórica para o enriquecimento do curso e na disponibilização da pesquisa particular relevante ao trabalho profissional de cada participante a todos os usuários do ambiente virtual de aprendizagem.

Quanto à atualização, ela deverá ocorrer na reconstrução do novo modelo de três maneiras: na primeira delas o modelo vai ofertar de antemão vários acréscimos de conteúdo, como inclusão da arte paranaense e atualização da arte contemporânea; a segunda consiste na mudança do texto do modelo original para o hipertexto do modelo piloto, ressaltando as peculiaridades do hipertexto na facilitação da autonomia do estudo; a terceira está relacionada à mudança da proposta pedagógica de um ensino tradicional, mesmo que a distância, para o ensino com pesquisa na reconstrução do novo modelo.

O curso reconstruído deverá ser veiculado em um AVA[3], entendendo-se este como um espaço cibernético destinado ao desenvolvimento de um processo de ensino, que permite o fluxo de informações entre os usuários deste ambiente

[3] Ambiente Virtual de Aprendizagem

apresentando-se na forma de portais, bancos de dados, cursos a distância, entre outras. (GOMES, apud TORRES, 2004, p. 93)

No curso reformulado, o uso do AVA para veiculação aspira a proporcionar aos participantes o desenvolvimento de um novo modo de aprender que atenda à necessidade de interação e de capacitação continuada, beneficiando cada professor em particular, o grupo de estudo, o vínculo com a instituição e, como conseqüência, todos os alunos dos professores envolvidos.

Nesse contexto, enuncia-se o seguinte problema de pesquisa: **como propor, no curso de arte da SME[4] de educação a distância, um processo de comunicação mais qualificado para superar os problemas apontados pelos professores no modelo original?**

A experiência vivenciada como professora de arte da rede municipal de educação de Curitiba e o especial interesse pelo ensino a distância, mostraram a necessidade de investigar a qualidade e propor melhorias ao curso de capacitação a distância ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, aos professores de arte.

Nessa vivência profissional foi observada uma série de dificuldades no decorrer do curso, algumas provenientes da própria Secretaria, como a carência de pessoal específico, para que o curso fosse levado adiante, e outras provenientes dos professores cursistas, como a carência de apoio pedagógico e contato com colegas profissionais. A tentativa de solucionar as dificuldades dos professores teve como resultado esta dissertação.

Trata-se de um projeto piloto para ser ofertado pela SME, para a capacitação e formação continuada dos professores de arte, procurando atingir a aprendizagem colaborativa por meio de elaboração de planos de trabalho desenvolvendo o ensino com pesquisa. O estudo está programado para ser realizado *on line*, em dois módulos, que irão abordar: estudo teórico, troca de idéias e organização de projetos de ensino dos professores.

[4] Secretaria Municipal de Educação.

Serão apresentadas mudanças quanto à digitalização, reestruturação e atualização dos originais de cinco cadernos e encartes do curso “Ensino da Arte: uma questão de compromisso”, pertencente ao programa de educação a distância: Curitiba: Lições de Modernidade e Cidadania”.

Este trabalho pretende ser uma primeira etapa da reconstrução do curso, assim, será priorizada a linguagem da arte visual. Pretende-se, com o modelo piloto, avançar rumo à melhoria da capacitação profissional dos professores de arte da SME.

É importante ressaltar que este trabalho encontra-se respaldado no Currículo Municipal de Educação de Curitiba. Diante disso, a dissertação tem por objetivo geral propor a reconstrução atualizada do curso de arte a distância, a partir dos problemas apresentados pelos professores cursistas, submetendo sua eficiência à análise de diferentes profissionais.

Constituem objetivos específicos deste trabalho:

- Identificar, por meio de entrevista, as necessidades atuais dos professores de arte da SME para nortear a reconstrução do curso de arte a distância;
- Estabelecer observações críticas ao modelo original do curso;
- Pesquisar novos pressupostos para embasar a reconstrução do curso;
- Analisar os duas propostas do curso comparando-os;
- Revisar e atualizar o curso de arte da SME quanto ao conteúdo, à forma e interatividade;
- Proporcionar um modelo de curso que facilite a troca de experiência por meio da aprendizagem colaborativa.

Para dar conta da análise proposta, esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos.

O Capítulo 1 apresenta um panorama histórico do ensino de arte no Paraná, com a finalidade de aprofundar os referenciais teóricos.

O Capítulo 2 inicia tratando dos aspectos sobre a formação continuada de professores e finaliza defendendo esta formação para os professores de arte.

No Capítulo 3 busca-se apresentar a proposta de reconstrução de um novo curso de arte utilizando a modalidade a distância *on line*. Este capítulo inicia abrangendo o histórico do modelo original do curso "Ensino da arte: uma questão de compromisso". Também envolve a investigação do modelo original do curso ofertado pela SME como formação continuada de professores por meio de entrevistas como antecedente ao modelo reconstruído. Na seqüência, envolve as características do texto e do hipertexto nos dois modelos de curso e, finalmente, as alterações realizadas para a elaboração do modelo piloto.

O Capítulo 4 abrange a metodologia de trabalho, o tipo de pesquisa, a amostra e análise dos dados. São apresentados os resultados de entrevistas aplicadas a profissionais tendo em vista observações a respeito do curso.

Feitas as conclusões e recomendações, a dissertação ainda conta com um anexo com os novos conteúdos e exemplos de formatação do modelo reformulado, outro anexo com a cópia do modelo original do curso e outro com os modelos de questionário utilizados para a elaboração das entrevistas.

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO PARANÁ

As primeiras preocupações e, conseqüentemente, os primeiros progressos do ensino de arte no Paraná aconteceram da segunda metade do século XIX. Nessa época, as dificuldades decorrentes da falta de infra-estrutura e do fraco movimento cultural faziam parte do cotidiano dos pioneiros do ensino de arte.

A precariedade de comunicação era um dos maiores problemas para que as iniciativas relacionadas ao meio artístico pudessem sortir efeitos significativos. Segundo OZINSKI, apenas em 1853, com a Emancipação Política do Paraná, houve o início de mudanças relevantes. "Mesmo assim, a estrada da Graciosa só foi concluída em 1873, e a inauguração da estrada de ferro Curitiba Paranaguá deu-se apenas em 1885." (2000, p. 143)

A educação sofria carências diversas. Faltavam prédios escolares, os professores eram mal preparados e praticamente não se podia contar com recursos materiais e financeiros.

Com o passar dos anos, a educação no Paraná foi sendo organizada de maneira a atender às expectativas de controle do governo sobre as instituições que recebiam seu financiamento, mesmo sendo este financiamento constantemente falho.

Assim, a evolução hierárquica da organização do sistema educacional foi acontecendo desde o surgimento das primeiras instituições de instrução pública, o que distanciava cada vez mais o interesse do governo do interesse do povo.

Em 1890, o Paraná contava com cerca de 250 mil habitantes e somente 3.800 estavam matriculados em escolas públicas. (CARNEIRO, 1963, p. 336). OZINSKI relata que "o ensino secundário criado por força de lei em 1846, representado pelo Liceu de Curitiba e pela Escola Normal, fundada em 1876 para

suprir a demanda de professores na região, também teve, em seus primeiros tempos de existência, poucos interessados.” (2000, p.144)

O ensino de arte surgiu no Brasil quando se aplicava a pedagogia tradicional, que teve sua base no século XIX, percorreu todo o século XX e, ainda hoje, está presente em muitas das escolas. Os métodos tradicionais de ensino, pouco relacionados com a vida prática das pessoas, contribuíam para o esvaziamento das salas de aula.

Segundo essa pedagogia, o professor era visto como detentor do conhecimento, restando ao aluno ser passivo para receber este conhecimento. A formação profissional era, em sua grande maioria limitada, e os professores pouco se ocupavam com pesquisas e outros tipos de aprimoramento.

Na pedagogia tradicional, as artes enfatizavam um fazer técnico e científico e os conteúdos eram reprodutivistas, mais voltados ao desenho, valorizando a cópia, as ilustrações e as construções geométricas. A avaliação era feita pelo professor sobre o produto final e não sobre o processo de construção.

Seguindo a tendência nacional, em 1890 o Regulamento da Instrução Pública no Paraná inseria conteúdos relacionados à arte no ensino oficial. O regulamento incluía o “desenho com aplicação à indústria e às artes e o desenho geométrico e de ornamentos” em seu conteúdo programático, conforme OZINSKI, demonstrando sintonia com as idéias liberais e positivistas do reconhecimento do desenho como um instrumento capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico e industrial do país. (2000, p. 145)

O Paraná contava com escolas de artes desde o início do século XX, porém essas escolas eram todas particulares e se limitavam a ofertar música e ateliês de desenho e pintura. Entre os primeiros educadores de arte do Paraná, destacam-se por seu nível cultural e educacional, os nomes do português Mariano de Lima, do norueguês Alfredo Andersen, do italiano Guido Viaro e também dos poloneses Emma e Ricardo Koch. (OSINSKI, 2000, P. 146)

OZINSKI afirma que todos esses quatro fundadores das bases para o ensino de arte em nossa comunidade tiveram sólida formação artística em seu país de nascimento, fosse ela formal ou informal. No entanto, a maioria deles teve essa formação direcionada à produção artística, e não à educação propriamente dita. Esse é o caso de Mariano de Lima, Andersen e Viaro, que aqui chegaram como artistas, vindo a se envolver com o ensino e encontrando, por meio da prática, uma pedagogia artística pessoal. (2000, p. 146)

Assim, os primeiros passos da educação em arte no Paraná não se deram via instituições ou por meio do ensino oficial. Diante disso, ainda faltavam escolas oficiais de formação de professores de arte.

Com o passar do tempo, a pedagogia tradicional vigente nas escolas foi sendo questionada e viu-se a necessidade de avançar rumo a um ideal mais democrático. Então, a partir do final do século XIX, começou a ser expandida a pedagogia renovada.

Foi nesse período de transição que surgiram os rumores quanto aos desejos de fundar-se escolas públicas que oferecessem formação de artistas e de educadores de arte no Paraná. Sobre este fato, PROSSER afirma em seus estudos que:

> O que faltava a Curitiba, ainda, era uma escola pública de arte, que envolvesse todos os níveis do ensino, inclusive o superior. Esta era a escola tão almejada desde Mariano de Lima (quando propusera a criação de um Conselho Superior de Cultura e de uma Academia de Arte, "nos moldes dos países civilizados"), depois por Andersen (como seus vários projetos e seu trabalho incansável junto aos políticos) pela Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen, que continuava o esforço do mestre e, na década de 1940, pelo grupo que criara a SCABI, apoiado pelas demais instituições artísticas, culturais e intelectuais. (2001, p. 204)

Então, em 17 de abril de 1948, foi inaugurada a primeira instituição pública de ensino superior de arte, a tão reivindicada Escola de Música e Belas Artes do Paraná, a EMBAP (EMBAP, 2005).

A EMBAP começou a ofertar cursos para a formação de artistas, e somente mais tarde passou a ofertar cursos de licenciatura; em todos esses a formação de

professores não recebeu prioridade na maioria de seus cursos.

Na época de início do funcionamento da EMBAP, a chegada dos ideais da Escola Nova trouxe a proposta de experiências cognitivas que deveriam ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, as motivações, iniciativas e necessidades individuais dos alunos. O termo que definiu esta pedagogia foi “aprender fazendo”.

> A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. (...) Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos a ela. A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar. Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento. A matéria em estudo nada mais é do que alimento espiritual. (DEWEY, 1978, p. 46)

A escola novista rompeu com as cópias, viu o aluno como produtor de trabalhos artísticos e valorizou a espontaneidade vinda dos estados psicológicos das pessoas.

Porém, “depois dos anos 60, o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido.” (FUSARI & FERRAZ, 2001, p. 39) O processo passou a ser fundamental, enquanto o produto já não mais importava.

A oposição da Escola Nova à Tradicional trouxe a tona questões como a importância do trabalho espontâneo. Teve destaque, no Paraná, o educador Erasmo Pilotto que, apesar de não trabalhar diretamente com a arte, seguiu as propostas da Escola Nova. Segundo MIGUEL, “sem, no entanto, abstrair-se dos reais problemas da educação brasileira e paranaense que conformavam sua ação educacional e determinavam as prioridades a serem atendidas”. (2002, p. 8)

Apesar de a Escola Nova não ter se desenvolvido como previa, seus ideais

ainda inspiram o ensino de arte, como, por exemplo, na função de mediador atribuída ao educador e não mais de detentor de um conhecimento preestabelecido. Para OSINSKI, a Escola Nova não tinha como objetivo preparar o aluno para o trabalho profissional e, por isso, não atendia às exigências do mundo tecnológico em expansão. (2002, p. 57)

Utilizando o exemplo de Erasmo Pilotto como educador desse período, ainda MIGUEL explicita que "à idéia de, no ensino secundário, desenvolver-se a educação preparatória para o trabalho, mais especificamente a formação profissional, Pilotto preferiu a posição do projeto Langevin-Wallon elaborado na França, que trabalhava com a idéia de desenvolver plenamente os alunos (...)". (2002, p.12)

A necessidade de preparação para o trabalho foi um dos principais motivos para que outra pedagogia, a pedagogia tecnicista, tomasse força e se instalasse nas escolas brasileiras.

A pedagogia tecnicista procurou atender às solicitações do mercado de trabalho e visou formar alunos produtivos. Nesse mesmo momento histórico em que tal orientação pedagógica se enraizava no Brasil, foi assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tornou a Educação Artística disciplina obrigatória nos currículos escolares. Portanto, no ano de 1971, a Lei n.° 5.692/71 estabeleceu que todas as escolas de 1° Grau e em alguns cursos de 2° Grau deveriam ofertar a originalmente chamada disciplina de Educação Artística.

Nessa época, a escola tinha como características predominantes a fragmentação dos conteúdos e a reprodução do conhecimento. A preparação para o trabalho era o objetivo principal dos políticos que estruturavam a educação no país, por isso, o currículo exigido pelo Ministério de Educação baseou-se na prática de ateliê, seguindo algumas poucas informações teóricas acerca de história da arte e folclore.

A opção por substituir, mesmo que informalmente, o nome da disciplina se justifica pelos motivos a seguir expostos.

O termo Educação Artística propõe a valorização da tecnicidade e

profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica. “Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista”. (FUSARI & FERRAZ, 2001, p. 20)

Além disso, a Educação Artística geralmente é enfocada nas escolas de forma muito abrangente, chegando a definir objetivos diferentes dos pertinentes ao saber artístico. Muitas vezes a disciplina é corrompida com assuntos sociais, emocionais, cotidianos e outros que a afastam dos princípios mínimos que norteiam um ideal artístico e cultural.

Já o termo Arte vem propondo uma ação educativa criadora, ativa e aberta a novas metodologias de ensino e aprendizagem. Daí porque a nomenclatura Arte é especialmente aqui preferida por trazer em sua concepção a revalorização do educador da área, discutindo e propondo um redimensionamento do seu trabalho e conscientizando-o da importância de sua ação profissional e política na sociedade. (FUSARI & FERRAZ, 2001, p.21)

Retomando o tempo histórico quanto às conseqüências da inclusão da arte nos currículos, é oportuno salientar que somente em 1973 foram criados pelo Governo Federal os cursos para formação de arte educadores, a Licenciatura em Educação Artística.

No Paraná, em 1975, foi criado o curso de Licenciatura em Educação Artística na Universidade Federal do Paraná, juntamente com o curso de Desenho Industrial. Até então, os professores desta disciplina buscavam suporte nas já conhecidas Escolinhas de Artes, que atuavam como centros de produção artística e constituíram as principais fontes deste conhecimento.

Conseqüentemente havia carência na preparação de professores, o que resultava na pouca fundamentação dos planejamentos e, conseqüentemente, na baixa qualidade com que a arte era levada até aos alunos na sala de aula, não havendo lugar para apreciação artística e história da arte.

A precariedade na formação profissional também podia ser constatada pela

escassez de material publicado no Brasil sobre o tema. Segundo Ana Mae BARBOSA, durante todo os anos 70, foram publicados somente três livros de ensino de arte, mesmo já sendo, desde o ano de 1971, disciplina obrigatória nas escolas. (2002)

Dois desses livros são de autoria da própria Ana Mae Barbosa, de 1975 e 1978, sendo o outro de Edna Marin, de 1978. Os livros lançados anteriormente são cerca de sete volumes e trazem principalmente descrição de técnicas de pintura e desenho.

Traduções de livros estrangeiros quase não existiam, exceção feita ao lançamento, em português, de dois livros de Viktor Lowenfeld escritos nos anos 40.

Embora respeitadas por seu valor histórico do ponto de vista conceitual, são obras que se tornaram obsoletas diante das pesquisas sobre o processo de desenvolvimento, representação e simbolização da criança feitas nas três últimas décadas. Entretanto, essas mesmas obras foram sendo, até depois dos anos 80, as cartilhas de quem trabalhava com o ensino de arte no Brasil. (BARBOSA, 1988, p. 17)

Importante é ressaltar que, nessa época, ainda não havia a facilidade de comunicação que a evolução da tecnologia vem hoje ofertar, visto que as mídias televisivas e radiofônicas pouco se ocupavam da educação. Também a Internet era improvável, pois só viria a se popularizar no Brasil por volta de 1997. Assim, o desamparo tecnológico e pedagógico, em decorrência da dificuldade de acesso às pesquisas sobre o ensino de arte, gerava carência na preparação de professores, o que resultava na pouca fundamentação dos planejamentos e, conseqüentemente, na baixa qualidade com que a Arte era levada até aos alunos na sala de aula, não havendo lugar, por exemplo, para apreciação artística e história da arte.

Em 1989, o Paraná deu mais um passo importante a favor do ensino de arte. Pela Lei Estadual n° 9.135, o Ministério da Educação aprovou a Faculdade de Artes do Paraná, alterando o nome da instituição e reconhecendo seus cursos. (BITTENCOURT, 2002, p. 45). A FAP, Faculdade de Artes do Paraná, também

oferta, desde então, cursos de Licenciatura em Educação Artística.

A partir da década de 1990, a formação dos professores trouxe muitas discussões acirradas. Pesquisadores como NÓVOA (1992) e FREIRE (1997) são exemplos de estudiosos que centralizaram algumas de suas investigações em respostas à pergunta: O que se espera do profissional professor na atualidade? De uma forma geral, as indicações desses autores apontam o caminho no sentido de que os professores tenham consonância com a educação de seu tempo, sendo mediadores e pesquisadores, competentes e reflexivos.

Dentro dessa perspectiva, NÓVOA (2002) enfoca que desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes e manter-se atualizado, são atualmente os principais desafios do professor.

Diferente do que se pensava anteriormente, o professor de artes está longe de ser um profissional acabado no momento em que recebe a sua habilitação profissional.

Os conhecimentos e as competências adquiridos pelo professor antes e durante a sua formação inicial, têm se mostrado insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a carreira.

A dinâmica social obriga os sujeitos que dela participam a refletirem sobre a necessidade de buscar novos caminhos para a prática pedagógica. Segundo BEHRENS (1996. p. 24), isto implica desestabilizar os referenciais absolutos, que geram a acomodação à reprodução de conteúdos cristalizados e buscam alcançar o desafio da pós-modernidade.

Essa nova visão do professor que está em permanente desenvolvimento teve a contribuição de vários fatores: as mudanças na sociedade que causaram também mudanças na escola, bem como as novas teorias pedagógicas que desencadearam pensamentos a cerca da complexidade da função e formação do professor.

Para atender à necessidade de atualização permanente dos professores, em 1995, foi criado pelo Governo do Paraná, em parceria com a COPEL, o maior programa de capacitação de profissionais da educação do país, a Universidade do

Professor. Na época, o objetivo pedagógico desta instituição era desenvolver projetos de formação continuada de professores visando à melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas.

A Universidade do Professor está situada em Faxinal do Céu, distrito de Pinhão, a aproximadamente 400 quilômetros da capital. Até a gestão governamental passada, a Universidade do Professor veio oferecendo cursos de capacitação profissional e eventos culturais ininterruptamente desde a sua criação; porém, com a mudança de governo, foram levantadas denúncias de irregularidade administrativa e, por isso, hoje a instituição encontra-se na berlinda à espera de iniciativa de regularização.

Atualmente, os professores paranaenses aguardam promoções de programas relevantes de incentivo público para sua formação continuada.

CAPÍTULO 2

EM DEFESA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O presente capítulo inicia delineando o perfil do paradigma atual, enfatizando a importância da evolução tecnológica, com o intuito de elucidar os motivos pelos quais se optou por estudar um curso de educação a distância para formação continuada de professores de arte.

Este estudo vem defender a formação continuada de professores vinda como conseqüência da maturidade pessoal dos cidadãos. A bandeira da formação continuada está sendo aqui levantada em razão de se acreditar que ela possa auxiliar o ser humano, e aqui especialmente o profissional da educação, na conquista sua integralidade.

O termo "formação continuada" é utilizado por autores como NÓVOA e PERRENOUD sob a ótica de ultrapassar as antigas concepções sobre formação de professores que atualmente não se mostram eficazes. (NÓVOA, 1992, PERRENOUD, 1993)

Pode-se considerar que a formação continuada seja uma tendência natural do ser humano, visto que, como detentor de vida intelectiva, "(...) escolhe intelectualmente seus próprios fins (...) e não se conforma com os fins da espécie, pelo contrário, também se propõe fins pessoais ou (...) tem em suas mãos a tarefa de criar sua própria vida, escrever sua própria história (...)" (ÁBIA, 2004)

De maneira geral, o exercício de equilíbrio, coerência e maturidade nas diversas atividades exercidas pelo ser humano facilita para que ele tenha seu caráter fortalecido. Assim também acontece com os educadores que, mediante a busca pelo aprimoramento de seus saberes podem ter sua prática valorizada, tanto em benefício próprio quanto de todos que participam de suas relações sociais, tornando seu

trabalho essencial e eficaz para o seu desenvolvimento, bem como para o desenvolvimento do educando.

A relevância de tratar-se deste tema surgiu da observação de quatro aulas de arte ministradas no ano de 2004 para alunos do ensino básico da rede municipal de ensino, por um professor que havia concluído o curso a distância do programa "Curitiba: Lições de Modernidade e Cidadania". Na oportunidade priorizou-se a observação do uso do material, os cadernos e as reproduções de obras, fornecidos pela SME como parte do curso "Ensino da Arte: uma questão de compromisso". Portanto, o foco da análise desenvolvida esteve direcionado para a utilização destes recursos.

Importa ressaltar que o professor em questão recebeu título de graduação em 1994 e afirmou ter freqüentado o programa de capacitação a distância com o objetivo de obter formação continuada e de acender no nível salarial.

As aulas iniciavam com os alunos pegando seus materiais, entre eles uma das reproduções de obra de arte fornecida em ocasião do curso, e usando o tempo da aula para reproduzirem uma obra anteriormente escolhida.

Foi positivamente significativo o fato de os livros utilizados pelos alunos não serem livros especificamente didáticos, e sim livros de uso cultural que podem ser encontrados como livros científicos de arte. Por não existir diferença entre o livro didático destinado à sala de aula e o livro que circula nas bibliotecas e livrarias, rompeu-se, de certa forma, a barreira entre a sala de aula e o mundo real. Este fato unido à importância de os alunos poderem escolher, mesmo dentro do critério do professor, os livros a serem utilizados por eles, foram os pontos positivos das aulas observadas.

Já a proposta de atividade apresentada nas aulas era equivocadamente chamada de releitura de obra de arte, e o exigido dos alunos foi uma mera cópia das imagens impressas.

Entende-se que o equívoco cometido na escolha do objetivo e no encaminhamento das aulas tenha sido de grande importância. No entanto, se ele não

fosse levado em consideração, poder-se-ia analisar a utilização do material como adequado e até mesmo a propriedade das aulas como autênticas.

Uma interessante constatação que se fez nessa oportunidade foi que em tais aulas a utilização dos livros tornou-se mais importante para o aprendizado que a presença do próprio professor.

Foram consideradas, assim, algumas razões para o ocorrido: muitos dos alunos que possuíam mais facilidade para a pintura não chegaram a comunicar-se com o professor em momento algum das aulas a não ser na hora da chamada; mesmo os alunos que acreditavam necessitar do auxílio do professor conseguiram facilmente executar seus trabalhos sem a interferência dele.

À primeira vista, poder-se-ia argumentar em prol da autonomia dos alunos e da defesa de que o professor seria dispensável. Ao lado deste último aspecto, poder-se-ia defender a extinção da instituição escolar, pretende-se, porém, defender o contrário.

Intenta-se aqui ressaltar a importância do papel do professor e da escola, juntamente com a importância do curso citado de formação continuada para os professores de arte. Corroborando com este pensamento está BECKER, ao afirmar que “o professor pode auxiliar, e muito, para que o aprendizado seja sentido com prazer, valorizando as pequenas descobertas e as novas dúvidas e, sobretudo, formulando novas questões”. (2001, p. 15)

Porém, ao analisar a seqüência de aulas citadas, o quadro observado demonstrou que o professor em questão não parecia ter mais a ensinar e, por sua vez, os alunos não haviam despertado interesse maior que ultrapassasse a atividade de cópia. Como agravante, o professor, acreditando estar trabalhando com uma pedagogia inovadora, usava erroneamente, talvez por modismo, o termo releitura, quando o que propunha não passava da tradicional cópia.

Diante desse cenário, questiona-se a qualidade pessoal e profissional deste e de outros tantos professores. Este não seria o educador em quem uma família

desejasse que o filho se inspirasse. Tampouco é de se esperar que algum aluno tenha despertado maior interesse pela arte tendo como base tais aulas.

Questionam-se, então, os valores embutidos na vivência dessas aulas e, problematizando mais ainda, os valores a respeito desta área do conhecimento que foram levados pelos alunos até suas famílias.

Em vista desses dados, pode-se afirmar que, além da falha na afetividade, necessária para a relação entre professor e alunos, alguns fatores, como doação, conhecimento e atualização, foram pontos gritantes apontados como geradores do fracasso da docência.

Cabe aqui uma análise sobre a função que a educação escolar vem exercendo ao longo da história.

Ao se detectar o capitalismo inserido no sistema escolar moderno, percebe-se que existe um forte interesse deste sistema por trás do discurso de que a educação é um bem necessário a todos.

Sob a ótica de ENGUITA, sempre é mais conveniente apresentar a história da escola como "longo e frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje ou de amanhã" (1989, p. 131). Com isso, o autor afirma o caráter otimista com que a história da escola vem sendo contada, enfatizando fatores de conquistas em detrimento da realidade.

Como exemplo disso tem-se o fato relatado anteriormente, em que os alunos não carecem da presença do professor. Apesar desta evidência estar apontando um alerta de falha no processo educacional, isto raramente será registrado na história daquela instituição. Em verdade, a maioria das pessoas que fazem parte daquele contexto provavelmente está tão envolvida no sistema que não enxerga o problema deste acontecimento.

O resultado dessa cegueira tem provocado a falta de questionamento de alguns conceitos que são passados pela escola. Não se questiona nem o que é uma releitura de obra, quanto mais a real importância do ensinamento escolar para o bem comum ou para o engrandecimento pessoal de maneira ampla com respeito ao meio,

ao próximo e a sim mesmo. Porém, em paralelo, não há como negar os benefícios trazidos pelo saber e, atualmente, a existência da instituição escolar é justificada pela responsabilidade de ofertar tais benefícios.

Para que haja liberdade, faz-se necessário ao educador, por exemplo, o entendimento de que há necessidade de se fazer várias reflexões sobre a dinâmica da escola. Entre estas reflexões estão as que dizem respeito a: diferentes valores atribuídos às áreas do conhecimento; relevância dos conteúdos trabalhados na escola e, principalmente, a importância da formação continuada dos docentes.

Um exemplo gritante da necessidade de questionamento é que evidenciamos, muitas vezes sem refletir, que a área de exatas que compreende a disciplina escolar de Matemática, por exemplo, é exaltada dentro da escola pelos próprios professores, em detrimento da área de humanas que compreende a Arte. Para o capitalismo, não é importante que o indivíduo seja criativo, crítico e inovador e sim passivo, preso e adaptável ao sistema.

Assim, sabendo que todas as áreas são igualmente importantes para o enriquecimento humano, o professor que tiver consciência desta desigualdade imposta pelo sistema provavelmente irá propagar a igual valorização de todas as áreas do conhecimento. Isto sem imposição hierárquica e sem discriminação, visando à formação integral dos educandos, independente dos valores preconceituosos estabelecido pelo sistema atual. Assim como há necessidade de o professor estar consciente da sua função atuante no espaço escolar, a formação continuada pode possibilitar ao educador uma visão mais completa e consciente de sua atividade.

Conhecer os fundamentos das práticas pedagógicas e, a partir daí, avaliar sua conduta, pode ter como conseqüência o aperfeiçoamento pessoal e profissional que aqui é defendido. Fernando BECKER (2001, p. 15) corrobora com a idéia de tomada de consciência do educador de sua prática pedagógica e afirma que atualmente há três diferentes modelos pedagógicos. São eles os modelos de pedagogia diretiva, não-diretiva e relacional.

O mesmo autor explicita e compara os dois primeiros modelos pedagógicos com modelos epistemológicos e os condena. O primeiro por exaltar a relação com o meio (empirismos) e o segundo, por exaltar a bagagem hereditária (apriorismo). BECKER (2001) defende que a pedagogia diretiva e a pedagogia não-diretiva, não são adequadas para a formação de sujeitos pensantes, críticos e operativos, responsáveis pelas suas ações e preocupados com o coletivo.

Já no terceiro modelo, o relacional, BECKER (2001, p. 23) apresenta a teoria de Piaget composta com o pensamento de Paulo Freire e defende o construtivismo, pois, tanto sua prática como sua teoria são fundamentais no processo de aprendizagem. Segundo este terceiro modelo, ensinar e aprender passam a ser função do professor e do aluno para haver a construção do conhecimento. Assim, para que exista a dialética no processo de aprendizagem é necessário um forte relacionamento entre os sujeitos da educação.

Em nossa realidade, a intimidade entre professor e aluno é dificultada pelo grande número de alunos em sala de aula, pelo pouco período de aula e pelo grande número de turmas de que o professor é encarregado. Essa dificuldade pode ser verificada no ensino de arte em que o professor tem o tempo de uma ou duas horas/aula por semana por turma onde encontra, na maioria delas, cerca de 40 alunos. O mesmo professor leciona para muitas diferentes turmas e, assim, é improvável que consiga acompanhar com eficiência a construção do conhecimento de seus alunos.

A pedagogia relacional pode ser considerada um dos melhores modelos pedagógicos apresentados por BECKER (2001), porém nem sempre a estrutura do ensino está organizada de forma a permitir que ele seja efetivado.

Atualmente, o sistema remunera mal e organiza as escolas de forma a favorecer a pedagogia diretiva e não-diretiva, posicionando-se contra as propostas inovadoras de educação. Assim, todo professor que se propõe a trabalhar de maneira diferenciada precisa ter consciência de que seu trabalho é também de resistência a este sistema.

As dificuldades que um professor provavelmente vai encontrar ao trabalhar no sentido oposto à propensão natural ditada pelo sistema, exigem trabalho dobrado, persistência e coragem.

O ideal seria que todo professor tivesse um bom período de trabalho destinado à pesquisa, à elaboração de suas atividades educacionais e ao seu enriquecimento cultural. Desta forma, cada professor poderia ser justamente cobrado por sua capacitação profissional.

Mesmo considerando o acima exposto e constatando a impossibilidade atual de os professores possuírem maior possibilidade de se aprimorarem profissionalmente e pessoalmente, o modelo de educador que aqui se propõe é aquele capaz de compreender a fala de Paulo Freire quando este afirma que "ensinar exige consciência do inacabado". Sim, pois esse inacabamento ou inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. O ser humano é um ser inacabado. (FREIRE, 1996, p.55)

O mesmo autor, educador Paulo FREIRE (1996), que defende a reflexão e a formação continuada de professores, afirma também que "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" e explica que as práticas docentes críticas, implicantes do pensamento, envolvem o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, com a reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua se vá tornando crítica.

Assim, entendendo a reflexão como elemento estrutural da formação do ser humano, e, portanto também do profissional educador, é fundamental que haja, por parte deste, uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Por isso, na formação permanente de professores é importante que, ao pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem, possa-se melhor a prática. Quanto melhor essa operação foi feita, tanto mais inteligência será ganha da prática em análise e maior comunicabilidade será exercida em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p. 42-44)

Essa forma de esclarecimento vem ajudar também na elucidação do sentido de vida do educador, afinal a atividade profissional que ele vem a exercer não pode ter sentido somente na remuneração ou no comodismo. É fundamental que se considere que a formação continuada pode possibilitar uma visão mais rigorosa, completa e consciente de sua atividade.

Conhecer os fundamentos das práticas pedagógicas e, a partir daí, avaliar sua conduta, pode ter como conseqüência o aperfeiçoamento pessoal e profissional que aqui é defendido. O professor que se dedica em seu aprimoramento defende com seu trabalho um ideal de educação para um futuro melhor.

Acredita-se, aqui, que a escola possa auxiliar as pessoas em seus caminhos de aperfeiçoamento filosófico, social, artístico, matemático, entre outros. Para tanto, é fundamental que os educadores estejam comprometidos com o desenvolvimento do saber. Este comprometimento exige o estudo constante, a atualização permanente, isto implica em dispensar tempo, interesses e vontade para seu aperfeiçoamento.

Dessa forma, enfatiza-se a necessidade da tomada de consciência do educador, entendendo que a formação continuada é um espaço de permanente reflexão.

2.1 EM DEFESA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM O ENSINO DE ARTE

Através dos distintos tempos históricos foram sendo elaborados e acreditados diferentes conceitos da educação para a arte. Um exemplo disso é que para a sociedade atual prevalece o entendimento de que as atividades inerentes à Arte, vêm sendo compreendidas cada vez mais como exercícios indispensáveis ao desenvolvimento humano, diferente do que acontecia em tempos passados.

A autora Ana Mae Barbosa (1994), que atualmente vem orientando com seus livros uma grande parte de professores brasileiros, defende a idéia de que não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. A autora continua afirmando que o aprendizado da Arte é fundamental em um país que se desenvolve e igualmente importante no processo de formação do indivíduo.

Para Ana Mae, não pode existir uma educação intelectual sem Arte, porque "é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte." (BARBOSA, 1994, p. 05)

Da mesma forma, as exigências a respeito da formação do professor de Arte vêm sendo modificadas com o tempo. As informações vêm atingindo a sociedade atual de modo rápido e profundo, e, como conseqüência, têm exigido também transformações no campo educacional. Essas transformações educacionais abrangem o processo de formação dos professores de arte. Dessa forma, o pensamento do teórico MC LUHAN é fortalecido, pois, nos anos 1960 já preconizou que o mundo se transformaria numa Aldeia Global, como conseqüência do avanço das telecomunicações e da informatização. (in FERRES, 1996, p.8)

A profundidade e a rapidez com que as novas TICs[5] vêm transformando muitos aspectos da vida cotidiana podem ser facilmente constatadas. Este fato constitui uma das principais marcas do atual período histórico.

Na análise de toda a evolução da humanidade, não se observa outro momento em que tenha havido transformações tão velozes e relevantes como nos tempos atuais.

Segundo TRINDADE, "no atual contexto cultural e tecnológico somos, a todo o momento, levados a enfrentar novos desafios, que nos exigem uma

[5] Tecnologias de Informação e Comunicação.

visão mais crítica e abrangente dos recursos que nos cercam, imprimindo uma nova ordem ao tempo e ao espaço em que vivemos" (1998 p.19).

Apesar de hoje em dia ser notório que a maioria da população encontra grandes dificuldades para se adaptar aos novos contextos pedagógicos do conhecimento, devido ao tempo em que o paradigma conservador esteve em evidência, propostas recentes com o auxílio da tecnologia vêm abrindo um caminho apto a possibilitar a melhoria do relacionamento humano, valorizando nesta interação a pluralidade das diversas formas do pensar e especialmente o compartilhamento das informações.

A vigente era de transformações tecnológicas requer “transformações também no campo pedagógico, para que possam, educação e tecnologia, finalmente firmarem uma parceria eficaz”. (DALLA VALLE, 2003 p.8)

Diferente do que se pensava no passado, o professor não deve ser considerado um profissional completo ao receber sua habilitação profissional. Dessa forma, os conhecimentos adquiridos pelo professor de Arte antes e durante a sua formação inicial têm se mostrado insuficientes para o exercício das suas funções no decorrer de toda a sua carreira.

Ao mesmo tempo em que a necessidade da formação continuada vem se acentuando, o conhecimento, de maneira geral, vem sendo cada vez mais disponibilizado pelos recursos tecnológicos. Por isso, defende-se, aqui, que o professor de Arte deve continuar sua formação tirando proveito das facilidades que a tecnologia vem a oferecer, para aprimorar e atualizar seus conhecimentos em prol do seu crescimento cultural e, conseqüentemente, da melhoria de seu trabalho.

A nova visão do professor que está em permanente desenvolvimento obteve a contribuição de vários fatores como as mudanças na sociedade que causaram também mudanças na escola e as novas teorias pedagógicas que desencadearam pensamentos a cerca da complexidade da função e formação do professor.

A dinâmica social obriga hoje os sujeitos que dela participam a refletirem sobre a necessidade de buscar novos caminhos para a prática pedagógica. Segundo

BEHRENS (1996, p. 24), isto implica desestabilizar os referenciais absolutos, que geram a acomodação à reprodução de conteúdos cristalizados e buscam alcançar o desafio da pós-modernidade.

Em consonância com o pensamento de DALLA VALLE, acredita-se que conceber o professor como elemento primordial da equipe de mudança é fundamental para o aprimoramento na educação. Isto remete a algumas implicações indicadas pela autora. A primeira delas é a valorização da atuação do professor por parte das instâncias públicas e de ensino, no que se refere a investimentos que traduzam condições dignas de vida e trabalho. Igualmente importante é a implantação e adequação de programas institucionalizados que capacite o professor a dominar as suas habilidades e adquirir tantas quantas sejam necessárias a contribuir para a formação do indivíduo polivalente que o mercado de trabalho exige. Outro fator é a efetivação desta capacitação feita pelos professores para comunicar e desenvolver práticas voltadas para a realidade do contexto social de sua atividade profissional, bem como resolver a necessidade iminente da revisão da prática e da formação profissional, baseado na reflexão. (2003, p. 16).

Portanto, para que o ensino de arte nas escolas seja aperfeiçoado, é necessário que os professores também se atualizem e se aperfeiçoem, sobretudo "o professor de artes precisa saber arte e saber ser professor de arte". (FUSARI & FERRAZ, 2001, p. 53)

Os cursos de capacitação de professores devem compreender possibilidades de reflexão, aliança de teoria e prática e, continuidade. Para que se efetive a formação sob esta perspectiva, NÓVOA (1992), analisa como fundamental considerar os professores a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. De acordo com este autor, a formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é

tão importante investir na pessoa a dar estatuto ao saber da experiência. (1992, p. 38).

Implica também repensar as práticas observadas nas antigas aulas de Educação Artística. Práticas estas que, ou coíbem a expressão pessoal impondo a simples reprodução de conhecimentos, ou que banalizam a livre expressão.

Portanto, a procura pela formação continuada é necessária aos professores da área de artes. Isto não só para cumprir as exigências legal e curricular, mas também para que todos os profissionais possam usufruir as oportunidades de engrandecimento pessoal e profissional que a fácil comunicação pode fornecer.

Entende-se a comunicação promovida pela formação continuada em artes como sendo um espaço de permanente reflexão. Para formar é preciso respeitar os professores como pessoas, assim pode-se ter a eficácia de uma formação contextualizada que busque transformar, que permita ao professor conhecer o grupo no qual se está inserido estabelecendo novos paradigmas e tendo muitas vezes como conseqüência um ressignificar de suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 3

RECONSTRUINDO UM NOVO CURSO DE ARTE UTILIZANDO A MODALIDADE A DISTÂNCIA *ON LINE*

3.1 HISTÓRICO DO MODELO ORIGINAL DO CURSO "ENSINO DA ARTE: UMA QUESTÃO DE COMPROMISSO"

Este capítulo vem apresentar um histórico do programa que deu origem ao curso aqui estudado. O programa em questão tem o título de "Curitiba: lições de modernidade e cidadania, de onde surgiu o curso "Ensino da Arte: uma questão de compromisso".

Para atender à necessidade de atualização permanente dos professores, em 1994 foi criado pela Prefeitura Municipal de Curitiba um programa de capacitação a distância para profissionais da educação. Este programa foi desenvolvido para abranger diversas áreas do conhecimento, entre elas, a arte. Na época, o objetivo pedagógico dessa instituição era desenvolver projetos de formação continuada de professores sem a finalidade de substituir os cursos então ofertados presencialmente. Consistia, pois, em uma opção a mais aos professores, visando à melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas.

Desde sua criação, os curso são ofertados por correspondência ininterruptamente, porém, com a mudança de governo houve remanejamento de setores e pessoal dentro da Secretaria de Educação e hoje os cursos não recebem o mesmo apoio pedagógico e administrativo que recebiam anteriormente.

Quando o projeto foi lançado, o Departamento de Educação a Distância contava com oito funcionários para acompanhar a produção dos materiais e dar suporte aos professores, corrigindo e auxiliando sempre que necessário. Atualmente

a estrutura do Departamento não dispõe mais de funcionários efetivos para tais atividades, portanto, há muita dificuldade em manter em funcionamento e sua atualização torna-se inviável. Apesar disso, os cursos a distância vêm sobrevivendo a mudanças administrativas relevantes.

Um exemplo da trajetória de persistência dos cursos de EaD ocorreu em 1997, quando uma nova administração optou por extinguir vários outros cursos ofertados pela SME e decidiu manter os cursos a distância pela grande procura por parte dos professores.

Os cursos foram elaborados e confeccionados por especialistas, ilustradores e técnicos, funcionários da Secretaria Municipal de Educação para serem ofertados por correspondência, gratuitamente, aos profissionais vinculados a esta instituição, sendo certificados com carga horária de 20 horas.

Um curso é composto por 4 ou 5 cadernos, dependendo da área do conhecimento, que correspondem a diferentes módulos e envelopes para transporte e armazenamento do material. O curso de artes traz também uma série de reproduções de obras primas da arte universal.

Em sua origem, os cursos foram sendo editados, ilustrados, revisados e impressos dentro do próprio Departamento de Educação a Distância da SME, por isso, as pessoas que ali trabalhavam afirmam manter carinho especial pelo projeto.

Em 1995, foi lançado o primeiro módulo em nível experimental. O curso Alfabetização – princípio básicos, destinou-se primeiramente a orientadores e supervisores de escolas municipais. Mais tarde, o mesmo curso foi expandido sendo ofertado aos professores das etapas iniciais da educação básica, as então chamadas Pré, 1ª. Série e 2ª. Série.

Vendo a necessidade de ampliar o projeto, buscou-se parceria com o Banco Bamerindus SA, hoje denominado HSBC, obtendo desta forma mais reproduções do material do curso e dispensando a capacidade operacional da SME, que já era insuficiente.

Em 1996, foi lançado o curso de Geografia aos pedagogos e, em 1997, este curso teve suas vagas ampliadas para ser também ser ofertado aos professores da Rede Municipal de Educação.

Com o aumento da demanda, foram abertas mais vagas para os cursos de Alfabetização e Geografia e as creches municipais e a região metropolitana de Curitiba também puderam ser beneficiadas.

O terceiro curso a ser lançado foi o de Matemática. A primeira turma deste curso contou com 1.700 profissionais inscritos.

Ainda em 1997, no segundo semestre, foi lançado o curso "Ensino da Arte: uma questão de compromisso". Este curso foi elaborado para ser concluído em cinco módulos com a finalidade de dar subsídio aos professores que exercem a função de professores de arte nas escolas municipais. O curso foi criado com vistas a embasar o professor no que se refere a diferentes linguagens artísticas. As linguagens enfocadas são: plástica, dança, música e teatro.

Nos três primeiros anos de funcionamento, os cursos a distância em geral chegaram a atender cerca de 4.500 profissionais.

Em 1998, foram lançados outros três novos cursos. Foram eles: História, Educação Física e Ciências. Os novos cursos também foram bem recebidos pelos professores.

Importa considerar que grande parte dos professores, especialmente os que ministram aulas de artes, vem ainda buscando constantemente apoio desses cursos de capacitação profissional a distância. Fatores como a falta de graduação específica têm sido responsáveis pela grande procura pelos cursos de artes.

Para participar de um dos cursos a distância ofertados pela SME, o professor deve preencher uma ficha de inscrição, que é enviada à escola pela Divisão de Apoio Didático-Operacional.

Quando inscrito, cada professor matriculado recebe um envelope personalizado contendo uma revista - que corresponde a um módulo - alguns materiais complementares, como impressões de obras famosas no caso do curso de

arte. Junto com a primeira unidade, é enviado também o manual de apresentação do programa.

Cada caderno contém sessões distintas referentes a leitura e reflexão, atividades de avaliação, textos complementares, sugestões de livros e filmes para enriquecimento dos conteúdos abordados e folha própria para relato de dúvidas e comentários. A primeira página apresenta os assuntos abordados no módulo e na última página são indicados os assuntos da unidade seguinte.

Ao final do estudo de cada unidade, o professor realiza as atividades propostas e preenche uma atividade de avaliação, insere esse material no envelope e o encaminha por malote ao Departamento de Ensino a Distância da Rede Municipal de Educação.

O material avaliativo de cada envelope que era anteriormente conferido pela equipe responsável pelo projeto, atualmente é encaminhado a diferentes departamentos para serem conferidos, nas correspondentes áreas. Desta forma, o Departamento de Ensino Fundamental fica responsável pela correção do material.

O cursista recebe conceitos por suas atividades avaliativas. Os conceitos A e B permitem que ele prossiga o curso, recebendo a revista referente ao módulo seguinte, porém o conceito C considera que o aprendizado foi insuficiente e, portanto, é necessário que ele realize atividades extras para continuar acompanhando o curso.

O envelope passa das mãos do professor à secretaria da escola, segue para o Núcleo Regional e chega até o Departamento de EaD.

No prazo médio de trinta dias, esse formulário retorna, no mesmo envelope, pela mesma via, às mãos do professor, corrigido e acompanhado de um outro livro correspondente ao módulo seguinte. Quando da origem do projeto, o prazo de correção era de 5 dias úteis, porém, pelas dificuldades citadas anteriormente, este prazo hoje se estende para cerca de um mês.

Antes também, o professor recebia informação de que deveria concluir seus estudos do módulo no prazo de 30 dias sob pena de justificativa para dar

continuidade ao curso, porém, tal prazo hoje não é mais respeitado, fato que deveria ser repensado.

Os professores participantes seguem, assim, os módulos necessários para a obtenção do Certificado Interativo de Conclusão de Curso.

Estão sendo desenvolvidos, em paralelo aos cursos acima referenciados, outros cursos mais atuais de EaD, que procuram trazer melhorias para a capacitação profissional. Sob a responsabilidade do Departamento de Tecnologia da SME, equipes estão realizando cursos de robótica via Internet, buscando estar atualizados com as pesquisas recentes da pedagogia a distância.

Esses cursos de robótica são ofertados à mesma clientela dos cursos por correspondência citados anteriormente, porém, as vagas são mais restritas e não chegam a atingir todas as áreas do conhecimento.

Segundo os professores tutores do Departamento de Tecnologia, uma das características acreditadas como originária do sucesso desses cursos, é que os vêm sendo desenvolvidos em período curto de tempo.

Para o bom funcionamento do curso via Internet, a SME disponibilizou um ambiente virtual de aprendizagem chamado de Aprender Curitiba, no *site* eletrônico www.aprendercuritiba.org.br/webensino/, em que as aulas acontecem procurando atender a projetos individuais dos cursistas.

Trabalham, viabilizando este projeto, cerca de oito professores que fazem a assessoria necessária para que os alunos dêem continuidade ao curso. Os mesmos professores mantêm contato com os cursistas via telefone, via visita ao local de trabalho e via aulas presenciais, que acontecem três vezes por curso. O certificado deste curso concede ao participante 180 horas de estudo. Para tanto, a SME considera as horas de trabalho do professor como horas de prática do curso.

Verificando os avanços dos cursos ofertados pelo Departamento de Tecnologia, percebe-se boa oportunidade para aperfeiçoamento também dos outros cursos a distância ofertados pelo Departamento de EaD, visto que o ambiente virtual

de aprendizagem pode ser utilizado para outros cursos e as trocas de experiências entre os setores da SME podem acontecer facilmente.

Porém, para que aconteça a reconstrução dos cursos, são necessários interesses e investimentos neste setor.

As inovações necessárias no campo da aprendizagem, especialmente no contexto da educação a distância, supõem a revisão das funções de todos os envolvidos com a educação, tanto o papel do professor tutor quanto o acréscimo de novas responsabilidades aos cursistas.

3.2 ANTECEDENTES DO MODELO PILOTO

Neste item, busca-se apresentar as contribuições levantadas em oito entrevistas feitas a professores. As entrevistas foram realizadas por meio de questionário. O objetivo principal da aplicação do questionário foi a coleta de opiniões dos professores que trabalham na SME.

Sendo o curso de EAD destinado aos professores da rede municipal de educação Curitiba, buscou-se uma mostra de opiniões a respeito de diversos aspectos, provenientes da opinião de vários professores que haviam realizado o curso “Ensino da Arte: uma questão e compromisso”, em seu modelo original. Os dados destas entrevistas embasaram os objetivos para a reconstrução do novo modelo, chamado piloto.

É importante salientar que a falta de graduação específica em arte foi fortemente apontada como fator motivador pela grande procura pelos cursos de artes.

Com os dados mais relevantes levantados em entrevista, verificou-se que sete dos professores (sujeitos A, B, C, D, F, G e H) afirmam ter usado cerca de 40 % do seu tempo livre para realizar os estudos exigidos pelo curso, outro professor afirma ter gasto cerca de 20 % (sujeito E). Já, para realizar a leitura de cada caderno, seis

dos oito professores (sujeitos B, C, D, F, G e H), a maioria novamente, disseram ter gastado de 1 a 2 horas, enquanto dois (sujeitos A e E) apontaram que demoram menos de 1 hora de dedicação para a leitura por caderno.

Quatro dos professores (sujeitos A, B, D e G) afirmaram ter decidido participar do curso por curiosidade e vontade de obter mais conhecimento na área de arte, outros quatro (sujeitos C, E, F, G e H) pela necessidade de obter mais subsídio para seu trabalho. Os oito professores afirmaram que buscaram concluir o curso em razão de obter o certificado fornecido pela PMC e para sete deles (sujeitos A, B, C, D, F, G e H) a maior motivação foi devida à qualidade do material utilizado, sendo que para o outro entrevistado (sujeito E) a maior motivação foi a possibilidade de conhecimento mais aprofundado a respeito da arte.

Ao serem indagados a respeito das vantagens do curso realizado a distância, os professores que haviam participado do curso da PMC apontaram como mais relevantes:

- *"A facilidade de utilização de tempo."* (Sujeito A)
- *"A flexibilidade de horário de estudo."* (Sujeito B)
- *"O fator principal é o tempo gasto para realizar as atividades."* (Sujeito E)
- *"Pude estudar em minha casa no horário em que meus filhos dormiam."* (Sujeito D)
- *"Sem horário determinado para cumprir, pude realizar meu estudos com maior tranqüilidade."* (Sujeito F)

No depoimento dos professores, estiveram presentes ainda os seguintes argumentos a respeito das vantagens da EAD:

- *"Não há necessidade de deslocamento."* (Sujeito C)
- *"Sem a obrigação de comparecer no local da aula, fica mais fácil de realizar o curso."* (Sujeito G)

- *"Eu não poderia fazer o curso de outra forma, pois trabalho em três períodos."* (Sujeito H)

Pela análise dos depoimentos dos professores, considera-se que o êxito obtido com os cursos a distância ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba deve-se especialmente às características específicas da educação a distância.

Entre tais características está a aproximação de pessoas dispersas em diferentes localidades, em especial os professores da rede municipal beneficiados por estes cursos, que residem em locais diversos e trabalham, quase que na sua totalidade, espalhados pela extensa periferia de Curitiba.

Outra importante característica que desperta o interesse pela EaD é a flexibilidade de tempo, que permite aos professores, mesmo aqueles que ficam quase todo período do dia no trabalho, organizarem seus horários de estudos conforme suas conveniências.

Assim, a modalidade a distância ficou garantida para o modelo piloto.

A qualidade do material impresso, especialmente as reproduções de obras de arte ofertado no curso, foi citada como item de maior ganho para a atuação dos professores traduzidos para os alunos:

- *"Ressalto a qualidade do papel e das ilustrações que tornaram o material bastante atraente no manuseio."* (Sujeito B)
- *"O material que tínhamos para mostrar aos alunos."* (Sujeito C)
- *"Além de um excelente material como recurso, ajudou-me na parte teórica para alguns assuntos que trabalhei na escola."* (Sujeito F)

Também a importância do conteúdo foi apontada para a valoração do curso:

- *"O material como apoio e o conhecimento básico de como trabalhar a arte."* (Sujeito A)

- *"Como não tinha formação em artes, adquiri um material que serviu de apoio na sala de aula."* (Sujeito D)
- *"O material proporcionou enriquecimento cultural."* (Sujeito E)
- "*Subsídios para criar melhores aulas."* (Sujeito G)
- "*Conhecimento cultural ampliado."* (Sujeito H)

Segundo os professores cursistas, as maiores dificuldades encontradas para concluir o curso foram:

- *"Resolução dos exercícios, dúvidas que não podiam ser sanadas na hora."* (Sujeito A)
- *"A falta de alguém para subsidiar, pois alguns temas eram de difícil compreensão."* (Sujeito B)
- "*Falta de compreensão e falta de apoio de algum profissional para responder as perguntas."* (Sujeito D)

Ainda sobre o mesmo aspecto, os professores apontam como desvantagem do curso realizado:

- *"Não ter ninguém para tirar dúvidas de imediato."* (Sujeito E)
- "*Falta de orientador."* (Sujeito F)
- *"Falta de orientação, porque nos cadernos de exercícios alguns assuntos não ficaram claros o suficiente para mim."* (Sujeito G)
- "*As dúvidas existentes não eram sanadas, isto prejudicou as respostas das atividades e a realização de trabalhos que deviam ser desenvolvidos*." (Sujeito H)

A respeito da qualidade da comunicação realizada entre os professores participantes do curso e os tutores que corrigiam as atividades, foram levantados os seguintes depoimentos:

- "*Unicamente através de correções de atividade."* (Sujeito A)

- *"Apenas via correção de exercícios. Não houve trocas de argumentos."* (Sujeito C)
- *"Nenhuma."* (Sujeito D)
- *"Não houve comunicação."* (Sujeito E)
- *"Nenhuma, só vi os resultados (correções)."* (Sujeito F)
- *"Não tive resposta às minhas dúvidas."* (Sujeito G)

O curso por correspondência que, segundo SHERRY (2003), foi amplamente usados até a metade do século passado na Europa - antes do rádio e da televisão se popularizarem – caracterizara-se pela comunicação mínima entre aluno-professor realizada de forma lenta e ineficiente.

De acordo com essa idéia e na verificação dos depoimentos dos professores, o sistema de postagem em que ainda funciona o curso a distância de Curitiba falha sempre que o professor participante sente necessidade de discutir sobre os livros encaminhados, principalmente em decorrência do surgimento de questionamentos. Perdem-se, dessa forma, todos os esclarecimentos e as contribuições que porventura poderiam vir a enriquecer o processo educacional.

Diante dessa constatação, na proposta do curso reconstruído visou-se ofertar maior possibilidade de comunicação entre todos os sujeitos do curso.

No modelo piloto, a EaD deverá ser realizada *on line* e, portanto, os professores poderão estar em contato com seus professores tutores em maior tempo. Recomenda-se o agendamento das horas de estudo para que o tutor possa estar disponível para o atendimento. Também se pensou em promover a interação entre alunos no sentido de um aluno poder auxiliar o outro em sua pesquisa e no esclarecimento de suas dúvidas.

Finalmente, quanto às sugestões para a melhoria do curso, os professores apontam a necessidade de contato mais direto com um professor tutor especializado em arte, e, quanto à atualização do curso, sugerem:

- *"Deveria ser realizado juntamente com um profissional de artes, para se ter mais esclarecimentos."* (Sujeito A)

- *"Que tivéssemos pelo menos um encontro direto com o tutor."* (Sujeito B)
- *"Ter um acompanhamento de um professor especializado em arte."* (Sujeito C)
- *"Mais interação entre professor e tutor."* (Sujeito D)
- *"Deveria ter auxílio de alguém formado em arte."* (Sujeito E)
- *"O ideal seria que tivéssemos um orientador para os momentos de dúvida. Não adianta apenas corrigir as atividades, é necessário encaminhar o trabalho antes do erro acontecer, caso contrário as cópias das resoluções das atividades são inevitáveis."* (Sujeito F)
- *"Precisa que tenha mais contato com alguém da Secretaria para orientar o estudo. Senti dificuldade em vários momentos e não tive auxílio imediato."* (Sujeito G)
- *"O curso poderia ser atualizado sempre, principalmente os Textos Complementares e as sugestões do Para Saber Mais."* (Sujeito H)

Diante das sugestões dos professores, idealizou-se um novo modelo de curso que prevê a interação e o acompanhamento de professores tutores da área de arte para o apoio aos professores cursistas.

Planejou-se, para tanto, que, para a proposta reconstruída, cada professor tutor deva atender a cerca de cinco professores novos por curso aberto.

Para garantir que o maior número de professores possa usufruir o curso, este deverá ter duração de 30 dias. Os professores que já participaram uma vez do curso em novo formato poderão continuar usufruindo o ambiente com maior autonomia, sem necessidade de acompanhamento direto. Assim mesmo, é propósito do curso em novo formato, garantir tutoria a todos os participantes no esclarecimento de dúvidas e auxílio ao plano de trabalho.

FREIRE (1987) afirma que o professor não é um receptáculo de formação. Deve ser um sujeito de sua formação, respeitado pelas suas potencialidades e necessidades diversas. Fazer com que estas características do indivíduo sejam respeitadas na EaD, é o grande desafio sobre o qual o modelo piloto é proposto.

3.3 AS CARACTERÍSTICAS DO TEXTO E DO HIPERTEXTO NOS DOIS MODELOS DE CURSO

Neste capítulo pretende-se fazer ponderações sobre os formatos textuais que vão diferenciar os dois modelos de curso que são objetos desta pesquisa.

O primeiro modelo do curso, modelo 1 ou modelo original, refere-se ao curso já existente, por correspondência, que utiliza textos como elemento de informação. O segundo modelo do curso, o modelo 2, modelo piloto ou proposta reconstruída, refere-se ao curso aqui organizado para ser veiculado pela Internet e utiliza hipertextos como elemento de comunicação. Portanto, as principais diferenças aqui analisadas referem-se especialmente às diferenças entre o texto e o hipertexto e entre a informação e a comunicação.

No modelo original do curso, os textos são apresentados de forma linear e unívoca. A linearidade é evidenciada porque os cadernos sugerem que suas leituras sejam feitas de forma seqüencial, tanto que os cadernos para leitura só vão sendo entregues, um a um, ao cursista no momento em que estes provam ter finalizado o caderno anterior. Ou seja, o professor cursista que terminar de estudar o caderno 1 deve preencher a atividade avaliativa correspondente a este caderno e encaminhá-la, via malote, para o departamento responsável pela correção. Só depois de feita correção, o cursista receberá o resultado de sua avaliação, caracterizado por um parecer da equipe de EaD, juntamente com o caderno 2 e seu complemento de imagem. O procedimento para o caderno 2 deve ser o mesmo executado no caderno 1 e assim sucessivamente, até que o cursista conclua os cinco cadernos.

O modelo de curso é unívoco, admitindo apenas uma forma de interpretação. Ou seja, ao concluir cada caderno, todos os cursistas devem apresentar resultados similares a serem avaliados.

Em sendo unívoco, considera-se que este modelo não gera comunicação entre o proponente e o estudante. Sobre esta característica tão presente no texto impresso, CORREIA e ANTONY afirmam que: “a noção de texto impresso como ato estático remete a uma concepção de escrita e leitura unívoca, que não dialoga, que não se transforma porque não é considerado ato comunicacional, mas apenas ato informativo”. (2003, p.59)

Entende-se que o texto tenha função além de informativa, comunicacional. E, agregar a função comunicacional à informativa foi um dos principais objetivos propostos para a elaboração do modelo piloto. Dessa forma, o processo comunicacional consistiu em um dos aspectos mais relevantes desta pesquisa.

É relevante ressaltar que não se refere aqui aos processos de comunicação incapazes de produzir mudanças pessoais significativas, como os que MORAN (2003) identifica como inautênticos por não corresponderem à realidade da percepção, do pensamento e do sentimento humano.

Portanto, a comunicação almejada não abordou os seguintes processos: o processo de comunicação aparente, realizado com o intuito de mudar o pensamento do outro; o processo de comunicação superficial, que é uma interação limitada e previsível, “sobre temas socialmente definidos e com limites pré-estabelecidos”; e processo de comunicação autoritário que está ligado à relação de poder, dominação e controle, seja ele explícito ou não, como a camuflagem humanitária no discurso de marketing capitalista. (MORAN, 2003)

A comunicação que aqui teve relevância, é aquela possível de ser compartilhada e pode gerar o aprimoramento do pensamento humano. MORAN (2003) chama esta interação de real e ressalta que na troca de idéias, vivências e experiências os parceiros saiam enriquecidos.

Assim, com vistas na ampliação das possibilidades de comunicação real entre os professores, surgiu o desafio deste trabalho: a melhoria da comunicação proporcionada pelo programa de capacitação profissional na área de artes, do curso a distância do programa “Curitiba: Lições de Modernidade e Cidadania”.

O modelo piloto foi reconstruído com o propósito de ofertar ao invés de textos, hipertextos eletrônicos.

É sabido que em muitos hipertextos eletrônicos encontram-se versões iguais ou resumidas das versões de textos impressos, só mudando a mídia. Por isso, importa salientar que, na passagem de um modelo a outro, houve a preocupação com a não fragmentação dos conteúdos do curso, visando sempre à intensificação do conhecimento e não à sua superficialidade. É por esta razão que os conteúdos postados no segundo modelo cresceram em relação ao primeiro modelo.

A idéia foi organizar o curso de forma que o leitor pudesse ter uma experiência mais aberta, ao invés de assumir uma postura passiva diante dele.

A experiência aberta que o hipertexto proporciona vem da uma abrangência de intertextualidade implícita nele. Sobre o aspecto da abrangência contida no hipertexto salienta-se que se tomou cuidado para que o hipertexto no modelo piloto não caísse no equívoco de tratar de assuntos aleatoriamente sem um propósito e sim que a abrangência fosse no sentido de amplitude de conectividade de sentido.

Existe, também, um compromisso de filtrar os informativos, comerciais e shoppings que eventualmente poderiam estar dispostos no ambiente virtual. Esta idéia consiste em evitar que a intertextualidade seja tão abrangente a ponto de dispersar a concentração do cursista e perder de foco o cognitivo, que aqui é o principal.

As características que o hipertexto vem apresentar foram elementos de grande relevância para que esta escolha fosse feita. São destas características do hipertexto que se vai tratar a seguir.

A vantagem do hipertexto é que por meio dele o cursista pode usufruir a não linearidade, a intertextualidade, a heterogeneidade e a interatividade, que André PARENTE (1999) afirma possíveis de serem mais facilmente veiculadas por meio da tecnologia do computador.

Para explicitar cada uma das características, a não linearidade, a intertextualidade, a heterogeneidade e a interatividade, far-se-ão ponderações exemplificando-as segundo os dois modelos do curso.

Sobre o texto impresso do modelo de curso original, pode se afirmar que ele tenha características da não linearidade. Tais características estão presentes desde que o leitor faça conexões por meio de seu pensamento, suas memórias ou entrando em contato com outros suportes materiais, como sugerem os próprios cadernos ao registrarem na seção intitulada "Para Saber Mais". Nesse item, são indicadas outras fontes, como livros e filmes, para que o cursista venha buscá-los, caso lhe interesse. Porém, a característica da não linearidade no modelo 1 fica enfraquecida quando comparada com a não linearidade possível de ser encontrada no modelo 2.

No modelo 2, o piloto traz em seu hipertexto a não linearidade como característica predominante, pois sua forma não remete à linearidade e sim ao modelo de rizoma de DELEUZE e GUATARRI (1992), no qual um ponto do hipertexto pode ser conectado a outro ponto. Assim, neste modelo de curso, o cursista, na medida do possível, pode escolher aquilo que é de seu maior interesse para seguir seus estudos, na ordem que lhe convier.

Sobre a característica da intertextualidade, PARENTE afirma que:

> O hipertexto vai favorecer a intertextualidade em todos os seus níveis, um processo e abertura do texto através da qual este se dá a ler como uma rede de interconexões. (...) Na verdade, a intertextualidade constitui uma forma de pensamento em rede que se contrapõe à ideologia de uma leitura passiva, guiada pela ordem dos discursos. (PARENTE, 1999, p. 87)

Pode-se verificar que no hipertexto os conteúdos não denotam autonomia um sobre o outro e sim, eles se relacionam de alguma maneira. Dessa forma, no modelo 2 do curso, o hipertexto faz com que várias narrativas estejam em sintonia e garantam a formação de uma teia de idéias.

> As diferentes narrativas presentes no hipertexto, quando não interagem, tencionam-se, mas não constituem elementos autônomos, fechados – pois estão em interlocução com o todo. Dentro deles se manifesta uma

> pluralidade de sentidos. Às vezes, exprimem conflitos e oposições – outras, conexões e integrações. (CORREIA e ANTONY, 2003, p. 58)

Sobre a característica da intertextualidade, também se pode afirmar que ela exista nos dois modelos de curso. Há intertextualidade no primeiro modelo porque cada leitura resulta em um texto inédito, com as relações feitas no cérebro de cada leitor.

Segundo BAKHTIN (1993), cada texto produzido é feito em decorrência de outros produzidos anteriormente e pode desencadear outros diferentes textos. Da mesma forma, cada leitor possui um repertório de textos anteriores que vai auxiliá-lo na sua leitura única do texto, produzindo seu ponto de vista particular.

Apesar de o primeiro modelo de curso já trazer esta característica, não há como negar que, no segundo modelo, a característica da intertextualidade seja sugerida pelo próprio formato do hipertexto eletrônico, tornando tal elemento mais intenso se comparado com o primeiro modelo. No segundo modelo, o processo intertextual é externo, portanto possível de ser observado.

Assim como acontece com as características citas anteriormente da não linearidade e intertextualidade, a característica da heterogeneidade também pode ser encontrada em ambos os modelos.

A heterogeneidade diz respeito à combinação de linguagens utilizadas para a comunicação de algo e é esta característica que permite ao hipertexto agregar vários recursos visuais e sonoros no modelo piloto eletrônico.

No modelo original, a inserção de sons e movimento é nula. Apenas se apresenta de forma bastante limitada por meio de imagens fixas impressas nos próprios cadernos e em folhas avulsas que compõem um compilado que acompanha os cadernos. Essas últimas imagens fixas, compiladas impressas, foram mantidas na versão mais atual do curso por se acreditar que as imagens impressas sejam imprescindíveis para garantir que o professor cursista possa levar até sua sala de aula algumas obras de arte para serem lidas, admiradas e estudadas pelos seus alunos sem necessitar de recursos tecnológicos na sala de aula. Assim, estas as imagens

servem como recurso didático de fácil transporte e podem ser utilizadas em qualquer espaço educacional.

Ainda sobre essas imagens, vale ressaltar que elas foram selecionadas novamente, seguindo diferente critério de seleção e agrupamento que será tratado no capítulo seguinte, e que tiveram o seu formato alterado em função de melhorar sua visualização em da sala de aula. Desta forma, as imagens que antes eram impressas em formato A 4 de papel, agora estão disponíveis em formato A 3, ou seja, foram ampliadas.

A última característica do hipertexto, a interatividade, vem em resposta a um dos objetivos desta pesquisa, que é possibilitar ao professor cursista interferir no curso e transformar o texto no sentido de sugerir alterações, postar suas críticas e incluir seus próprios textos a fim de colaborar com o ambiente de estudo.

Vale a pena ressaltar que o ambiente de aprendizagem proposto no modelo piloto não apresenta um curso pronto, acabado, e sim quer ser um espaço de constantes contribuições que venham a transformar o conteúdo do curso, ou acrescentá-lo.

As interferências realizadas pelo cursista fazem dele um co-autor do texto, o que resulta em uma aprendizagem colaborativa. Para tanto, restrições de apresentação de temas a serem desenvolvidos pelos cursistas numa perspectiva horizontal foram feitas. Esta restrição foi mantida com o objetivo de não deixar que o curso se tornasse disperso, com conexões para qualquer coisa. Desta forma, o cursista deve optar por uma das quatro linhas de pesquisa ofertadas pelo curso e desenvolver seu trabalho de acordo com esta linha. Apesar do aparente rigor, ficou permitida a ampliação de conexões de sentido numa perspectiva vertical, ou seja, o cursista poderá optar pela delimitação do tema que lhe convier, pela forma de expressão a ser adotada e pelo conteúdo formal que desejar trabalhar, possibilitando, assim, a criatividade e criticidade na elaboração de seu trabalho.

Ao tratar da descrição do hipertexto eletrônico, CORREIA e ANTONY percebem duas espécies de interatividade, “uma que escolhe um percurso de acesso

de conteúdos, e outra que constrói um percurso de sentido." (2003, p. 62). As autoras afirmam que a interatividade consiste nestas duas ações, de escolha do caminho e construção de sentido. "A interatividade consiste em conectar temas e idéias em duplo sentido: escolher *links* e produzir inferências." (2003, p. 62).

Sendo assim, as duas espécies de interatividade podem ser realizadas nos dois modelos do curso.

No modelo piloto, o próprio hipertexto encaminha o leitor para a escolha de percurso e depende da autonomia de leitura para que seja lido, portanto, a interatividade é facilitada. Porém não se pode afirmar que esta seja uma nova característica do curso, já que no primeiro modelo pode-se detectar uma tentativa de dar autonomia ao leitor, visto que o texto contido nos cadernos em muitos momentos apresenta formato de diagramação de revista. Portanto, pode-se fazer uso deles produzindo percursos próprios de cada leitor, que pode dar andamento à leitura do texto conforme suas necessidades.

Nos dois modelos, pode-se afirmar que haja a possibilidade formação de sentido único ao leitor, resultante da combinatória entre as imagens e os textos. A diferença é que o hipertexto torna evidente a interatividade entre o leitor e o objeto de leitura.

Para que o cursista consiga conectar os itens a serem relacionados para que ocorra a interatividade, no primeiro modelo há necessidade de ele ter em mãos diferentes materiais como os encartes e os textos dos cadernos, por exemplo. Já no segundo modelo, o cursista pode visualizar em sua tela do computador as várias imagens e hipertextos que desejar relacionar, tendo, assim, o material necessário para suas conexões concentrados em um só lugar, ainda com a vantagem de ter acesso a eles de forma mais rápida.

Ao analisarem dois ambientes virtuais onde ocorre a interatividade, CORREIA E ANTONY verificaram que as características do hipertexto, da não linearidade e da intertextualidade, viabilizaram a característica da interatividade. Concluem, da análise, que "a escolha de percurso é viabilizada, sobretudo, pela

forma não-linear da apresentação dos conteúdos. A construção de sentidos é facilitada pela intertextualidade e pela criação de espaços, ambientes e momentos como fóruns, *chats*, seções de intercâmbio e expressão de idéias". (2003, p. 66) Da mesma forma, o ambiente proposto no modelo piloto é interativo por gozar da não linearidade e da intertextualidade, além da proposta de colaboração em que há chamadas para *chats*, espaço para expressão de idéias e local para postagem de trabalhos.

Na criação do segundo modelo pensou-se em oferecer um curso capaz de gerar nos participantes uma sensação de pertencimento ao grupo de educadores de arte da rede municipal. Para tanto, o que se pretendeu foi fazer com que o cursistas, além das atividades básicas no andamento de cada aula, usufruam os recursos de interatividade ajudando-se mutuamente na composição do ambiente.

Estipulou-se que a forma de colaboração de cada participante seria a postagem de um plano de ensino elaborado no andamento do curso. Este trabalho ficaria disponibilizado para consulta e utilização didática de todos os participantes, criando, assim, um ambiente virtual de aprendizagem de apoio à ação didática dos professores da rede municipal, seguindo a proposta da instituição.

3.4 ALTERAÇÕES REALIZADAS PARA A ELABORAÇÃO DO MODELO RECONSTRUÍDO

Aqui serão apresentadas as descrições de alterações na forma e conteúdo dos cinco cadernos correspondentes aos módulos do curso "Ensino da Arte: uma questão de compromisso" para a reconstrução do modelo piloto.

Salienta-se que o curso estudado foi reformulado dentro da proposta pedagógica do currículo de ensino da rede municipal de Curitiba. As vantagens e desvantagens desse modo de abordagem do ensino de arte não serão aqui discutidas, posto que isso demandaria todo um trabalho de comparação entre os diversos

modelos hoje disponíveis, e acabaria produzindo uma outra pesquisa. A este respeito, deseja-se apenas esclarecer que, mesmo confessando a necessidade de um convívio mais íntimo com outras posturas e currículos, estas páginas exprimem, implicitamente uma relação de apoio ao currículo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Portanto, o questionamento sobre a relevância dos assuntos abordados no curso é um problema secundário no âmbito da pesquisa que se inicia, visto que o que se persegue aqui é essencialmente aprimorar o aprendizado dentro desse formato em particular.

Além de prender-se a uma proposta pedagógica particular para a formação do curso, a escolha desta linha de abordagem apresenta um benefício adicional. O esforço que se concretiza nesta dissertação é também a tentativa de aquisição de uma metodologia de trabalho, ou melhor, de uma postura científica. Sob este ângulo, a preocupação com o rigor metodológico não deixa de ser uma boa experiência ao universo da pesquisa: é preciso exercitar-se e disciplinar-se para acender a ele. Se, mais tarde, a experiência, o conhecimento e a evolução tecnológica permitirem uma flexibilização maior, os esforços de aprendizado e conquista dos instrumentos fornecidos por este trabalho poderão servir de apoio para outros aprimoramentos deste curso.

Com este estudo, pode-se apontar dentro dos assuntos abordados aqueles que careciam atualização textual e de imagem. Pode-se, também, selecionar os conteúdos mais importantes e os menos relevantes para serem incluídos ou deixados de lado no momento da passagem do curso em papel para o ambiente virtual.

Diferente do modelo original, que era composto por cinco módulos, correspondentes a cinco cadernos, o modelo piloto é composto por apenas dois módulos. O módulo 1 será compostos do conteúdo teórico de todos os cadernos do modelo original. O módulo 2 terá uma proposta de ensino com pesquisa, diferenciada do modelo original, apesar de ambos os modelos do curso objetivarem o auxílio ao professor em seu planejamento.

Importa ressaltar que o modelo reconstruído não se aterá a apresentar a formatação de *web design* das páginas do ambiente virtual. Assim, o conteúdo e a forma aqui reestruturados estão abertos para serem adaptados ao AVA disponível para sua veiculação.

O curso reconstruído irá abordar apenas a linguagem da arte visual, sendo que para outra etapa, as demais linguagens artísticas - a dança, o teatro e a música - podem também serem integradas ao curso. Por esse motivo, os poucos aspectos das linguagens da dança, teatro e música abordados no modelo não poderão ser encontrados no modelo reconstruído. O modelo original já priorizava a linguagem visual em todos os cadernos trazendo poucas referências das outras linguagens. Por esse motivo, priorizou-se reconstruir o curso enfocando a linguagem visual e, por questão de organização, optou-se por retirar os conteúdos referentes às outras linguagens na proposta piloto.

Com o intuito de explicitar as alterações realizadas no modelo reconstruído, elaborou-se uma tabela relacionando os conteúdos do curso contidos nos cadernos do modelo original com seus correspondentes no modelo piloto. A tabela está inserida ao final desta exposição.

Todos os textos foram alterados com o objetivo de tornar a linguagem mais clara e direta quando passadas para o hipertexto. Alguns dos textos foram alterados em sua essência porque não condiziam com a nova proposta e outros apenas quanto à forma e linguagem, sendo readequados para atender a nova proposta de comunicação virtual. Alguns novos hipertextos foram inseridos para tornar o ambiente virtual mais completo.

Para melhor visualização da nova proposta, foram organizados dois mapas, referentes a cada módulo do curso reformulado. Estes mapas acompanham este capítulo podendo ser localizados ao final da descrição das alterações realizadas para a reconstrução dos módulos.

O mapa do MÓDULO 1 apresenta os caminhos a serem percorridos pelo professor cursista, mostrando as conexões de acessos às caixas de textos, às

atividades de cada etapa (A1, A2, A3, A4) e, em negrito, os *links* de navegação até o final do módulo.

O mapa do MÓDULO 2 apresenta três diferentes linhas de pesquisa com *links* diferenciados. O professor cursista deverá escolher o caminho para uma delas para clicar. Este caminho será percorrido até o final do módulo. Em cada linha de pesquisa estão definidas algumas delimitações do tema, em que o professor cursista também deverá clicar fazendo sua escolha e continuando a traçar seu caminho. Algumas delimitações já apresentam textos complementares, retirados do modelo original, que podem ser acessados *on line*, outras delas necessitam de busca de material específico a respeito da delimitação do tema que abordam. Após ter optado pela delimitação do tema, o professor cursista deverá continuar sua escolha clicando sobre uma das formas de expressão ofertadas para o desenvolvimento da pesquisa.

As formas de expressão estão restritas a apenas seis, porém, o modelo reformulado prevê a ampliação também neste aspecto. Depois de definida a forma de expressão, o professor cursista optará pelas estruturas artísticas que enfocará em seu plano de trabalho. Também aqui estão definidos cinco aspectos de estruturas artísticas que deverão ser ampliados futuramente. A seguir, o professor cursista poderá clicar selecionando mais de uma opção.

O professor cursista, ao realizar tais escolhas, as enviará ao professor tutor que analisará as informações dessa atividade e encaminhará ao *e-mail* do orientando um formulário de plano de trabalho para ser preenchido com sua pesquisa.

A estrutura do plano de trabalho foi embasada na proposta de MASETO (1997, p. 85 - 103), podendo ser alterada, caso a SME julgue necessário.

Após o término deste trabalho, devidamente aprovado pelo professor tutor, os planos serão colocados à disposição dos usuários em um banco de dados do ambiente que deverá ser atualizado constantemente pelo professor tutor.

3.5 ALGUMAS ALTERAÇÕES PARA O MÓDULO 1

Esta parte do trabalho irá exemplificar os caminhos pelo que leitor deverá percorrer para que participe do primeiro módulo do curso no modelo reconstruído e as alterações mais relevantes realizadas na elaboração deste modelo.

O curso deverá ser iniciado com um encontro presencial. Este encontro é fundamental para que o professor cursista possa receber as orientações e esclarecer eventuais dúvidas sobre o encaminhamento do curso, para que possa aprender a manusear as ferramentas do AVA e para conhecer pessoalmente seus colegas de curso e os professores tutores. Nesta oportunidade também deverá ser definido o professor tutor de cada cursista, e o contato por meio de *e-mail* e *chat* entre eles deverá acontecer desde então.

Idealizou-se para a realização do modelo reconstruído pelo menos outros dois encontros presenciais. O segundo encontro deverá acontecer de forma individual somente entre o professor tutor e o professor cursista logo no final do MÓDULO 1, e o último encontro deverá acontecer no final do MÓDULO 2 com todos o grupo.

O MÓDULO 1 é composto por cinco blocos com hipertextos. São eles: ARTE NO CURRÍCULO, PROCESSO HISTÓRICO, ARTE POPULAR E ERUDITA, ESCOLA NOVA EM OPOSIÇÃO À ESCOLA TRADICIONAL e PROPOSTA DA SME. Entre um bloco e outro há diferentes atividades para o cursista participar.

No primeiro bloco de hipertexto do modelo piloto, intitulado ARTE NO CURRÍCULO, o leitor irá encontrar duas caixas de texto que se abrirão ao clicar sobre o as sentenças LEI N.° 9394/96, LEI N.° 5692/71 e um *link* que se abrirá ao clicar na palavra PROCESSO HISTÓRICO que estão inseridos no contexto do hipertexto. As duas Leis trarão citações das mesmas em sua integridade, sendo que na segunda Lei será apresentado um quadro ilustrativo a fim de esclarecer o

momento histórico. Já o acesso ao PROCESSO HISTÓRICO levará o leitor a um hipertexto maior, pertencente ao bloco 2.

Ao concluir sua leitura a respeito do PROCESSO HISTÓRICO, o leitor será levado a participar de uma atividade, A1.

É importante destacar que as atividades aqui sugeridas somente servem de base para que o professor tutor possa iniciar o curso com tais recursos já definidos, porém, todas essas atividades devem ser alteradas conforme novas turmas forem sendo abertas, não devendo ser repetidas como forma de manter o curso em constante atualização.

Nessas condições, sugere-se como primeira atividade a descrição de uma aula que o professor tenha participado em seu tempo de estudante, comparando com uma aula atual, visto que ele terá acabado a parte dos estudos do bloco 1, que se refere às mudanças ocorridas no contexto educacional do ensino de arte. A questão será acessada em forma de caixa explicativa onde o professor cursista terá espaço para responder e enviar sua resposta ao seu professor tutor. O professor tutor deverá encaminhar a resposta de um professor cursista a outro para que eles comentem a proposição do colega. Depois de concluída esta atividade, a questão deve retornar ao professor tutor.

O professor tutor deve ler, argumentar, comentar e discutir a resposta dos dois orientandos quantas vezes forem necessárias, a fim de se aproximar mais das suas idéias e adquirir mais intimidade com a realidade deles. É importante que a atividade não funcione como exercício de passagem, ou seja, que ela não bloqueie o acesso aos demais hipertextos. Sendo assim, os professores poderão pesquisar em conteúdos colocados a frente e retornarem a eles sempre que desejem esclarecer dúvidas. Dessa maneira fica bloqueada a passagem para o MÓDULO 2, caso não tenham sido cumpridas as quatro atividades propostas.

A primeira alteração no conteúdo do curso realizou-se no nome do mesmo curso e em sua primeira proposta de conteúdo. Ao invés da discussão em torno da diferentes nomenclaturas Educação Artística e Ensino da Arte, optou-se no modelo

piloto por incluir brevemente também as nomenclaturas Arte-educação, Educação Para a Arte e Arte. No modelo original o curso é denominado “Ensino da Arte: uma questão de compromisso”, no modelo piloto o curso será denominado “Arte: uma questão de compromisso”. Da mesma forma, todo o curso reformulado irá chamar a disciplina de Arte e não Ensino da Arte, como sugere o modelo original, pois considerou-se a justificativa para o uso desta nomenclatura inválida pelas seguintes razões:

O modelo 1 traz como justificativa para o emprego de Ensino da Arte a seguinte citação: “Segundo a LDB n.° 9394/96, o termo utilizado para designar essa disciplina é Ensino da Arte”. Porém, o que o capítulo II da Educação Básica, Seção das Disposições gerais apresenta no § 2° é o seguinte: “O ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Entende-se que a citada Lei tenha se referido à disciplina como arte e não ensino da Arte da forma como foi colocado no modelo 1. O fato do termo ter sido escrito com letra minúscula, e não em maiúscula, como o caderno equivocadamente apresenta, não o torna nomenclatura da disciplina e sim uma maneira qualquer de se referir a ela evitando o termo original Educação Artística.

Na seqüência do texto no modelo piloto, optou-se por esclarecer o cursista sobre a tendência atual da área de arte. Baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN Arte, o texto pretende orientar o professor quanto às diferenças entre seu aprendizado em tempos de Ensino Fundamental e do aprendizado atual, enfatizando três vertentes que a arte na escola deve trabalhar: a produção do aluno, a fruição das obras e a reflexão, como sugere o PCN – Arte, ou como se refere a proposta da Secretaria Municipal de Educação: o trabalho criador, as estruturas artísticas e os movimentos históricos.

O modelo original do curso apresenta no início do Caderno 1 um panorama da arte no currículo escolar. Optou-se, para o modelo piloto, por não seguir a mesma introdução, pois considera-se que ela esteja colocada de forma confusa e

fragmentada. Assim, no modelo piloto procura-se apresentar a questão da Arte no currículo de maneira mais organizada e clara ao leitor.

No segundo bloco, que comporta o hipertexto PROCESSO HISTÓRICO, o leitor encontrará seis caixas explicativas inseridas no hipertexto que o levarão a especificações e curiosidades a respeito do temas abordados. Assim, ao clicar sobre PADRES JESUÍTAS, o leitor poderá observar uma ilustração. Ao clicar sobre PADRE JOSÉ DE ANCHIETA o leitor acessará um resumo sobre sua vida. Da mesma forma, A CATEDRAL BASÍLICA DE SALVADOR poderá ser observada junto com sua descrição. Há uma imagem a ser acessada ao clicar em D. JOÃO VI, e em MISSÃO FRANCESA poderá ser observada uma ilustração de Jean Baptiste Debret, juntamente com uma breve explicação sobre o estilo neoclássico trazido pelos franceses.

O texto sobre CULTURA, que no modelo de curso original era apresentado como segundo tema do caderno, agora é inserido no contexto do processo histórico e acrescentado um quadro demonstrativo com uma citação do Currículo Básico. O texto sobre simultaneidade foi retirado no modelo piloto por se tratar de um texto confuso e sem muita relevância para esta etapa do curso. O tema será abordado de forma mais sucinta no segundo módulo.

O hipertexto sobre ARTE POPULAR E ERUDITA é apresentado com ilustrações dos períodos Neoclássico, Barroco Europeu e Barroco Brasileiro. Este hipertexto abre o terceiro bloco e, para finalizá-lo, o leitor deverá acessar uma caixa explicativa que dará acesso à participação em um fórum de debates, que será a atividade 2, A2.

Na atividade 2 procurou-se elaborar três questões que abrangessem diferentes aspectos polêmicos a respeito da arte. Estes aspectos são: o conceito e entendimento sobre o que é arte, o papel da arte na sociedade e a importância do acesso a arte no Brasil.

As sugestões de questões a serem lançadas no fórum são:

Questão 1: A todo o momento fazemos uso do termo Arte em diferentes contextos, mas afinal, o que é Arte?

Questão 2: Para que serve a Arte?

Questão 3: Atualmente, verifica-se que no Brasil apenas as pessoas privilegiadas socialmente e economicamente têm acesso Arte. Você concorda com esta afirmação? Você acha que o aprendizado da Arte deveria ser para todos? Por quê?

Estas questões têm relevância neste período do curso visto que o bloco 3 trata da polemicidade da arte em nossa cultura. O fórum de debates deve ser iniciado neste ponto do curso, porém, ele não deve encerrar por aqui uma vez que a discussão deve continuar sendo alimentada por todo o módulo.

É fundamental a participação do professor tutor no fórum a fim de mediar as discussões e esclarecer dúvidas.

As caixas explicativas que compõem o terceiro bloco são: PEDAGOGIA TRADICIONAL, que traz uma breve explicação sobre o tema, ESCOLA NOVA, que também apresenta explicação. O *link* deste bloco é intitulado ESCOLA NOVA EM OPOSIÇÃO À ESCOLA TRADICIONAL e abre o quarto bloco. Há aqui outra atividade, A3, para ser cumprida.

A atividade 3 será acessada por uma outra caixa explicativa. A sugestão para esta atividade é a resposta à seguinte questão:

Diante das novas propostas para o ensino de arte, quais características você aponta como indispensáveis a estas aulas?

Essa atividade terá uma reposta objetiva, visto que ela pode ser encontrada nos três aspectos enfatizados no currículo da SME, como norteadores do ensino de arte. Assim, o professor enviará a resposta para o professor tutor que lhe responderá através de um texto analítico que possa lhe esclarecer as dúvidas.

O quarto bloco possui seis caixas de explicativas. A primeiro trata do movimento SOCIALISTA e apresenta um texto explicativo sobre ele e um quadro explicativo acompanhado de uma ilustração. A segunda explica o movimento

POSITIVISTA e depois, a terceira o LIBERALISTA. A quarta traz uma explicação sobre ESCOLINHAS DE ARTE, e a quinta dá acesso uma fotografia de um MIMEÓGRAFO. Na sexta e última caixa explicativa são apresentadas NOVAS PROPOSTAS em um quadro com vários itens. O modelo original, ao tratar da concepção progressista para o ensino de arte, faz referência às bases de tal concepção, mas não chega a citá-las. “No ensino da arte, a concepção progressista desenvolve o trabalho baseado na crítica das relações sociais, na busca da construção do conhecimento e da humanização do homem.” (CURITIBA, unidade 1, p. 14) Assim, no modelo piloto, buscou-se destacar tais bases para que o cursista possa esclarecer a origem do novo conceito de ensino.

A frase do hipertexto ficou assim:

“No ensino de Arte, a concepção progressista desenvolve o trabalho com base nas novas propostas voltadas à crítica das relações sociais, à busca da construção do conhecimento e à humanização do homem.” Para o conteúdo, usou-se a referência do livro Metodologia do Ensino de Arte, de Maria Heloísa Ferraz e Maria F. de Resendi e Fusari. Então, o complemento da frase, a ser acessado pelo link, ficou da seguinte maneira:

> BASE DAS NOVAS PROPOSTAS:
> - nas necessidades psicológicas dos alunos;
> - em suas necessidades e problemas ambientais, comunitários e sociais
> - no ensino e aprendizagem pensado a partir da própria arte, como um sistema de conhecimento do mundo;
> - no conhecimento da arte advindo de fazer artístico e também da apreciação e história da arte;
> - nas articulações dos atos perceptivos e verbalizadores dos alunos como base da experiência estética;
> - nos alcances e limites da interdisciplinaridade e entre os diversos métodos de ensinar a aprender os conhecimentos em arte;
> - nas necessidades de mudanças da formação do educador em arte, visando à melhoria da qualidade de escolarização desde a infância. (FERRAZ E FUSARI, 1993)

O *link* PROPOSTA DA SME abre o último bloco e dá acesso a três outros *links*.

Neste hipertexto está a atividade 4, A4, e os três aspectos a serem abordados no planejamento, segundo a proposta da SME.

A atividade 4 é um preparo para que o professor possa preencher os requisitos do módulo seguinte. Nesta atividade o professor é convidado a estudar a proposta da SME e fazer algumas opções que nortearão a continuidade de seu trabalho.

Nessa etapa, deverá acontecer o segundo encontro presencial entre o professor cursista e o professor tutor, quando serão esclarecidas eventuais dúvidas e também será encaminhado o trabalho de pesquisa.

No *link*, TRABALHO CRIADOR, é apresentado um texto explicativo e apresentará um *link* para o tema PROBLEMATIZAÇÃO. Na problematização será abordado o tema Situação faz-de-conta relacionando-o com os elementos caracterizadores e variações técnicas.

O *link*, ESTRUTURA ARTÍSTICA, apresenta cinco itens desta estrutura, sendo COR, LINHA, PLANO, VOLUME E TEXTURA, todos com *links* contendo ilustrações e texto explicativo.

Quando trata da explicação das estruturas artísticas, o modelo 1 apresenta um exemplo comparativo entre a visão de um marceneiro e a visão de uma artista sob uma obra pictórica.

> Por exemplo, se analisarmos uma obra pictórica, sob o ponto de vista de um marceneiro, percebe-se o tratamento dado à composição da forma no emprego dos materiais expressivos da madeira com a tela. Enquanto que, sob olhos do artista, é feita uma leitura dessa mesma obra voltada à organização dos elementos cor, linha, textura, plano e volume, que foram utilizados para compor a obra. (CURITIBA, unidade 1, p. 14)

Considerou-se para o modelo piloto que tal exemplo não tenha relevância para esclarecer a questão proposta, que é apontar os elementos caracterizadores da linguagem artística.

Dessa forma, optou-se por excluir tal frase substituindo-a pela seguinte: “No caso das artes visuais, por exemplo, os elementos significativos caracterizadores são: cor, linha, plano, textura, volume, forma, espaço e luz que foram utilizados para compor uma obra.” Acredita-se que, com isso, o cursista pode mais claramente compreender quais são os tais elementos que caracterizam a linguagem visual que é interesse do modelo piloto.

O *link* MOVIMENTOS HISTÓRICOS trata de explicar os diferentes movimentos, apresentando alguns dos principais artistas e algumas importantes obras de arte.

Para reformulação desta fase foram revistos os textos apresentados no modelo original do curso e reorganizados de maneira que, no modelo piloto, o conteúdo de cada movimento pudessem estar concentrado em um só lugar, ao invés de distribuído em vários lugares do curso.

Os movimentos que foram mantidos são RENASCIMENTO, BARROCO, BARROCO BRASILEIRO, ROCOCÓ, NEOCLÁSSICO, IMPRESSIONISMO, EXPRESSIONISMO, FAUVISMO, CUBISMO, FUTURISMO, DADÁ e SURREALISMO.

Os movimentos do CONCRETISMO, ARTE FIGURATIVA, ABSTRACIONISMO e ABSTRACIONISMO INFORMAL que eram, no modelo original, citados brevemente em partes distintas do texto, no modelo piloto ficam compondo o movimento que lhes compete.

A ARTE INTERATIVA, ARTE META-FIGURATIVA, ARTE MODERNA, MODERNISMO NO BRASIL e ARTE CONTEMPORÂNEA, que não faziam parte do modelo original do curso, foram incluídos no modelo piloto para que o cursista tenha também a visão mais atualizada da expressão artística.

Para classificar a ARTE CONTEMPORÂNEA optou-se por pesquisar a linguagem semiótica da arte e selecionar obras segundo a classificação semiótica, tal como praticado pelos pesquisadores da linha norte-americana, que ficou conhecida

como linha de Charles Sanders Pierce, com o intuito de compor mais integralmente a linguagem visual.

As proposições de PIERCE (in: PUPPI, 2003) a respeito do signo abrangem sentenças, idéias e conceitos de ordem lingüística, possibilitando a elaboração de uma teoria sobre a maneira de pensar, de acordo com a lógica. Os esforços desta fase da pesquisa dizem respeito a uma abordagem sobre a pesquisa de algumas obras selecionadas de artes visuais, segundo a classificação ARTE FIGURATIVA, ARTE CONCRETA OU ABSTRAVIONISMO FORMAL, ABSTRACIONISMO INFORMAL, ARTE INTERATIVA, ARTE META-FIGURATIVA e ARTE CIBERNÉTICA.

É relevante ressaltar que em todos os movimentos, especialmente do período moderno em diante, buscou-se inserir aspectos da arte brasileira, priorizando a arte paranaense, a fim de que o cursista possa usufruir um curso mais completo que valorize o conhecimento também da cultura local.

3.6 ALGUMAS ALTERAÇÕES PARA O MÓDULO 2

O segundo módulo do curso piloto apresenta uma proposta de ensino com pesquisa. A idéia é que os professores cursistas se inscrevam em uma linha de pesquisa e selecionem os aspectos que gostariam de pesquisar para montar um plano de trabalho.

A interface do módulo 2 compreenderá a exposição das linhas de pesquisa em que o professor deverá se inscrever.

Esse módulo está organizado em 3 linhas de pesquisa. São elas:

- As convenções sociais e manifestações simbólicas da cultura tribal produzidas pelo ser humano e reelaboradas na paisagem artística (ritos);
- Os diferentes espaços construídos pelo homem e reelaborados na paisagem artística (espaços tecnológicos; recreativos, utilitários, rurais, urbanos e outros);

- A interculculturalidade reelaborada na paisagem artística (cultura das mídias, performance, cultura oriental, cultura ocidental).

Cada linha de pesquisa contará com sua definição.

No próximo passo, os professores deverão optar por uma alternativa de delimitação do tema.

Quanto à primeira linha de pesquisa, “As convenções sociais e manifestações simbólicas da cultura tribal produzidas pelo ser humano e reelaboradas na paisagem artística (ritos)”, as alternativas serão: casamento; batizado; aniversário; formatura; funeral; refeição; banho; morte; iniciação; outros (definir).

Quanto à segunda linha de pesquisa, “Os diferentes espaços construídos pelo homem e reelaborados na paisagem artística (espaços tecnológicos; recreativos, utilitários, rurais, urbanos e outros)”, as alternativas serão: habitação; parques e praças; circos e teatros; feiras e mercados; calçadas; sistema de sinalização; pontos de ônibus; outros (definir).

Quanto à terceira linha de pesquisa, “A interculculturalidade reelaborada na paisagem artística (cultura das mídias, performance, cultura oriental, cultura ocidental)”, as alternativas serão: arquitetura; história em quadrinhos; propagandas; vestiário; maquilagem; alimentação; crenças; festas populares e religiosas; outros (definir).

Então, os professores escolherão a forma de expressão que deverá ser evidenciada em seus trabalhos. Neste primeiro momento do curso serão ofertadas apenas cinco formas de expressão que poderão ser ampliadas futuramente. As opções serão comuns a todas as linhas de pesquisa. São elas: arquitetura; desenho; escultura; fotografia; gravura; pintura.

A última escolha será do conteúdo formal, e os professores definirão do que tratará o objetivo geral de seus projetos. Aqui, não será limitado o número de conteúdos a trabalhar, ficando isto a critério de cada professor. Para tanto, os

professores poderão escolher entre os seguintes itens: cor; linha; plano; volume; textura.

Cada linha de pesquisa comportará um bloco de informação. Os três blocos de informações conterão sessões de apoio ao professor participante daquela linha: TEXTOS COMPLEMENTARES e recomendações de material alternativo para consulta. Os materiais de apoio não estão apresentados de forma fixa no ambiente virtual, devendo ser ampliados ou substituídos conforme a necessidade dos professores cursistas.

Os professores devem optar pelos itens citados acima e formalizarem seus pedidos de ingresso na linha escolhida. Assim que tenham feito suas inscrições o professor tutor deve agendar um encontro presencial para auxiliar o ponto de partida da pesquisa garantindo que os aspectos da proposta da SME, Trabalho Criador, Estruturas Artísticas e Movimentos Históricos estejam presentes no plano de trabalho do professor.

De acordo com a FORMA DE EXPRESSÃO escolhida, os professores receberão um envelope contendo material de apoio. Este material poderá ser entregue no encontro presencial e deverá ser composto por imagens de obras de arte impressas em formato A3. Desta forma, conforme a opção do professor, ele poderá receber imagens de arquitetura desenho, escultura, fotografia, gravura ou pintura.

Ao analisarem o modelo original do curso, os professores ressaltaram a importância das imagens fornecidas junto com os cadernos, assim, neste novo modelo optou-se por manter as imagens, porém alterando seu tamanho para facilitar a visualização do aluno em sala de aula. No modelo piloto os cursistas receberão imagens que tenham relevância a sua pesquisa, podendo os mesmos sugerir os temas que desejem obter.

Também no encontro presencial o professor tutor apresentará ao professor cursista um roteiro para organização do seu plano de trabalho a fim de garantir uma unidade e organização dos trabalhos para a futura inserção ao AVA.

Este formulário abrangerá os seguintes aspectos: IDENTIFICAÇÃO, OBJETIVOS, CONTEÚDO, ESTRATÉGIAS, AVALIAÇÃO, CRONOGRAMA, e REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

4.1 TIPO DE PESQUISA

No presente trabalho optou-se pelo uso de uma metodologia de pesquisa denominada estudo de caso descritivo, em que se faz análise do curso "Ensino da Arte: uma questão de compromisso", desenvolvido na modalidade a distância.

Na definição de YIN (1989, p. 23): "o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas".

Portanto, a aplicação do estudo de caso é justificada nesta pesquisa primeiramente porque tenta responder como fazer para a melhoria do curso a distância e por que fazê-lo. O estudo de caso foi escolhido também porque, além de tratar de acontecimento contemporâneo, visa não controlar eventos comportamentais da pesquisa. Como o interesse é de que não haja controle sobre o ambiente da coleta de dados, neste caso qualquer comportamento é relevante para seu resultado. PONTE, ao descrever este aspecto do estudo de caso, cita que nele "o investigador não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela lhe surge" (PONTE, 1992)

A abrangência proporcionada por este método foi igualmente importante para que ele fosse preferido. Sobre este aspecto, Yin afirma que "(...) o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si (STOECKER, 1991), mas uma estratégia mais abrangente. A maneira como a estratégia é definida e implementada constitui, na

verdade, o tópico do livro inteiro" (YIN, 2001, p. 33), salientando a importância da estratégia elaborada pelo pesquisador na composição de seus relatos.

Os estudos de caso podem ser classificados de diferentes maneiras: explicativo, descritivo, ilustrativo, explorativo e meta-avaliativo. Este estudo vem aplicar o estudo de caso descritivo, pois sua aplicação vem "descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre" (YIN, 2001, p.34).

Para realizar o estudo de caso descritivo foram selecionadas duas amostras. A primeira delas foi composta a partir de entrevistas com professores da SME que já haviam concluído o curso a distância em seu formato original. A segunda amostra foi composta por entrevistas a profissionais de educação que se dispuseram a analisar o modelo piloto. Assim, a primeira amostra focou as vantagens e desvantagens do modelo original apontadas por professores cursistas e a segunda amostra focou as vantagens e desvantagens do modelo piloto apontadas por diferentes analisadores das áreas de arte e tecnologia.

Baseando-se nos objetivos do estudo de caso de STAKE (1988) citado por PONTE (1992), pode-se afirmar que o relato da primeira etapa deste estudo de caso é uma narrativa cujo objetivo é acrescentar algo de significativo ao conhecimento existente a respeito do curso original de EaD da rede municipal de ensino, e o relato da segunda etapa pretende ser tanto quanto possível interessante e iluminativo para a ocorrência de melhorias no mesmo curso.

Ainda sobre a segunda etapa do estudo de caso, importa dizer que esta trata de um caso-piloto e, portanto, seu objetivo foi produzir um relatório que pudesse indicar as modificações e indicações de correção que podem vir a serem efetivadas resultando em um protótipo final.

Vale aqui enfatizar a importância de se ter realizado nesta segunda etapa o estudo de caso-piloto.

Ao definir o estudo de caso-piloto YIN afirma que "(...) um *teste-piloto* não é um *pré-teste.* O caso piloto é utilizado de maneira mais formativa, ajudando o pesquisador a desenvolver o alinhamento relevante das questões (..)

providenciando algumas elucidações conceptuais para o projeto de pesquisa". (2001, p.100)

Em outra parte de seu livro, YIN continua sua definição elucidando a importância da realização do estudo de caso-piloto. Afirma que "o estudo de caso piloto pode ser tão importante que se pode destinar mais recursos a essa fase da pesquisa do que à coleta de dados de qualquer caso verdadeiro." (2001, p.101)

O objetivo deste processo esteve centrado na abordagem qualitativa em que importou a "obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes". (BOGDAN e BIKLEN, 1982, apud GONÇALVES, 2002, p.10)

4.2 AMOSTRA

Envolveram-se como sujeitos da pesquisa dezesseis profissionais ligados ou com o ensino de arte ou com a tecnologia. Foi relevante a pesquisa que estes profissionais ocupassem diferentes cargos hierárquicos na área da educação como forma de obter amplitude de visão.

O foco principal foi obter uma visão ampla comparativa sobre as mudanças que o trabalho realizado possa causar.

As duas etapas avaliativas que compõem a pesquisa tratam de duas entrevistas, a primeira delas foi realizada com oito professores da SME a respeito do curso em seu modelo original (resultado apresentado no item "Antecedentes do Modelo Piloto", p. 42), e a segunda etapa foi realizada com outros oito diferentes profissionais de arte e tecnologia a respeito da proposta de alteração (resultado a ser apresentado a seguir).

Na primeira etapa os participantes puderam analisar o material de veiculação da educação a distância. Todos possuíam o material por terem cursado efetivamente o programa.

Sendo o curso em questão destinado aos professores da rede municipal de educação Curitiba, buscou-se preferencialmente uma mostra a respeito de diversos aspectos, provenientes da opinião de vários professores que haviam realizado o curso “Ensino da Arte: uma questão e compromisso”.

Na segunda etapa, o grupo de amostra pode realizar uma avaliação da proposta de alteração do curso.

Para esta amostra, foram convidados além de professores atuantes na área de arte da rede municipal de ensino, profissionais que trabalham com a capacitação de professores na prefeitura municipal de Curitiba, professores atuantes em diferentes instituições de Ensino Superior na área de arte e coordenadores atuantes em diferentes instituições de ensino da área de tecnologia.

A opção de incluir nesta segunda amostra tais profissionais se deu por motivo para que houvesse uma análise avaliativa mais ampla da nova etapa que este trabalho vem propor.

4.3 ANÁLISE DE DADOS

Ao serem indagados sobre quais as maiores dificuldades poderiam ser encontradas pelos cursistas para concluir o curso de arte a distância no modelo *on line*, os sujeitos se manifestaram de três maneiras. Alguns julgaram a tecnologia o principal empecilho, tanto no aspecto do manuseio quanto no fator tempo:

- *“As dificuldades que eles poderão ter serão somente quanto ao conhecimento mínimo sobre a informática, pois o curso é simples e esclarecedor em todas as suas etapas.”* (Sujeito 1)
- *“O uso da tecnologia: fator tempo, fator receio.”* (Sujeito 5)
- *“O uso do computador. Acredito que nem todos os professores possam acessar o curso, a não ser da escola.”* (Sujeito 6)

Outros sujeitos apontaram a falta de formação específica em arte como principal possível dificuldade:

- *"Nem todos os cursistas possuem formação em artes."* (Sujeito 2)
- *"Acho bem difícil que um professor não formado em arte consiga acompanhar 100% o curso. O professor da área terá muito mais sucesso no desenvolvimento dos seus estudos."* (Sujeito 7)

E outros ainda não acreditam que os professores poderão sentir algum tipo de dificuldade:

- *"Acredito que os cursistas não terão dificuldades."* (Sujeito 3)
- *"O curso é muito bem planejado e não creio que haja maiores dificuldades."* (Sujeito 4)
- *"O curso bem orientado e planejado proporcionará a todos um bom resultado."* (Sujeito 8)

Quando questionados sobre os aspectos que acreditam serem relevantes para que o professor (a) decida fazer o curso, alguns dos sujeitos responderam enfocando o ensino de arte e o planejamento:

- *"Vários aspectos, dentre eles: as etapas pelas quais passa, construindo de maneira gradativa todo um conceito de arte e do ensino de arte. Enriquecendo o professor e por conseqüência suas aulas."* (Sujeito 1)
- *"As inúmeras formas de expressão junto às estruturas artísticas auxiliam o professor a planejar as suas aulas"*. (Sujeito 2)
- *"O acesso às informações sobre a proposta da PMC de arte que o curso on line oferece. Tudo está colocado de maneira a facilitar a vida profissional do educador. Acredito que este seja o aspecto mais relevante."* (Sujeito 7)

Outros enfocaram mais a tecnologia:

- *"Divulgação por todos os meios comunicativos da rede."* (Sujeito 3)
- *"Tecnologia pode atrair o professor e a curiosidade pode ser um fator decisivo."* (Sujeito 4)
- *"A necessidade de capacitação. A curiosidade de participar de um ambiente colaborativo."* (Sujeito 5)

- *“O interesse voltado a novos conhecimentos e a chance de novas descobertas no micro.”* (Sujeito 6)
- *“A oportunidade de capacitação, da ampliação de seus horizontes através da comunicação em um ambiente colaborativo.”* (Sujeito 8)

A respeito das vantagens do curso *on line* a distância sobre o curso original, os sujeitos entrevistados alegaram:

- *“São muitas as vantagens. Uma delas é que o curso a distância on line parece estar mais completo e claro, o que é muito importante para qualquer curso. Outra é a possibilidade que o curso oferece quanto aos planos de trabalho e material disponível. E claro quanto ao custo do curso on line ser mais acessível para a prefeitura.”* (Sujeito 1)
- *“O curso on line é mais prático e muito mais organizado, além de ser completo.”* (Sujeito 2)
- *“O curso on line proporciona mais direcionamento, enfocando mais conteúdos.”* (Sujeito 3)
- *“O fato de o curso estar disponível, ao alcance de um clic, pode ser grande vantagem: não é presencial.”* (Sujeito 4)
- *“A abertura que o curso possibilita de poder sempre ser atualizado, tornando conhecimento, informações just in time.”* (Sujeito 5)
- *“Por ser on line, é mais moderno, atual, atraente, disponível e oferece imagens ótimas”*. (Sujeito 6)
- *“O curso on line é mais dinâmico, mais interessante e mais atual. Além de oferecer acompanhamento de um professor tutor para auxiliar nos estudos.”* (Sujeito 7)
- *“O curso on line é mais dinâmico, atual, de alcance ilimitado, além de ser prático em questão do não presencial.”* (Sujeito 8)

Todos se referem à dinamicidade que o curso *on line* oferece para que o cursista tenha à mão, sempre que precisar, conteúdos atualizados e monitoramento adequado sob ponto de vista assistencial.

Sobre as desvantagens do curso *on line* a distância em relação ao modelo original por correspondência os sujeitos apontaram:

- *"A possível falta de acesso a computadores e à Internet ou mesmo a falta de conhecimento por parte dos professores para operar um computador."* (Sujeito 1)
- *"Nenhuma."* (Sujeito 2)
- *"Ainda não vi nenhuma."* (Sujeito 3)
- *"O fato de que nem todos possuem computador em suas casas."* (Sujeito 4)
- *"No contexto educacional municipal o documento impresso poderia ser levado para todos os lugares, visto que nem todos os profissionais têm computador em casa. Isso limita a ação apenas à escola."* (Sujeito 5)
- *"A impossibilidade de levar consigo o material, pois nem todos poderão imprimi-lo."* (Sujeito 6)
- *"Nem todos os professores poderão ter o curso em suas casas, visto que nem todos possuem computador próprio."* (Sujeito 7)
- *"A falta do computador próprio pode dificultar, mas não impedir o acesso ao curso."* (Sujeito 8)

Analisando os dados acima, conclui-se que o maior empecilho para a realização plena do curso é a dificuldade no acesso ao computador para aqueles que não podem usufruir dessa tecnologia sempre que necessitarem.

Ao serem indagados se acreditavam ter havido melhora significativa na interação do modelo reconstruído em relação ao modelo original, os sujeitos responderam:

- *"Claramente. O primeiro modelo acaba dificultando o entendimento dos conhecimentos do professor por não seguir uma linearidade dos*

conhecimentos. E claro, pela falta de informações importantíssimas para ser claramente chamado de um bom curso." (Sujeito 1)

- *"Sim."* (Sujeito 2)
- *"Com certeza."* (Sujeito 3)
- *"Acredito que a nova forma está perfeita. EaD é a maneira de se aprender no nosso tempo."* (Sujeito 4)
- *"Acredito que sim, pela facilidade da comunicação virtual."* (Sujeito 5)
- *"Acredito. A tecnologia está em toda a parte e na escola o apelo é significativo."* (Sujeito 6)
- *"Sim, acredito. O modelo atual ficou muito melhor."* (Sujeito 7)
- *"Sim, sem sombra de dúvidas."* (Sujeito 8)

Portanto, é unânime entre os entrevistados a opinião de que o modelo reconstruído vem ao encontro do ritmo em que se efetua a comunicação atualmente.

Sobre o tempo que os sujeitos dedicaram para a análise do curso, dois responderam 1 hora (sujeitos 1 e 2), quatro responderam 1 hora e 30 minutos (sujeitos 4, 5, 6 e 7) e dois responderam duas horas e trinta minutos (sujeito 3 e 8).

Sobre o tempo em que os sujeitos acreditam que os alunos devam se dedicar para a leitura e preenchimento dos requisitos de cada módulo, três indicaram de 1 a 2 horas (sujeitos 1, 4 e 7), três apontaram de 2 a 3 horas (sujeitos 2, 3 e 6), e dois apontaram de 3 a 4 horas (sujeito 3 e 8).

Sobre o tempo em que os sujeitos acreditam que os alunos devam ser dedicar a leitura e preenchimento dos requisitos de todo o curso as repostas obtidas foram: cerca de 15 dias (sujeito 1), menos de 1 mês (sujeito 2), de 1 a 2 meses (sujeitos 3, 4, 5, 6, 7 e 8).

O tempo então passa a ser fator flexível que deve ser analisado de acordo com o grau de envolvimento do projeto e o tempo que cada indivíduo disponibiliza para execução e ainda a facilidade ou não de contar com a tecnologia à disposição para esse fim.

Na proposta do modelo reformulado havia-se pensado em estipular o prazo de um mês para a conclusão do curso, visto que, no momento de criação do modelo original era este o prazo estipulado. Porém, diante das sugestões da maioria dos entrevistados, acredita-se que se deva acatar a decisão de ampliar o prazo para até dois meses como forma de garantir a qualidade do estudo.

Ao serem convidados a classificar os conteúdos do curso, os sujeitos apontaram: "ótimo, o curso pode ser lançado com estes conteúdos desde que eles sejam complementados posteriormente" (sujeitos 1, 2, 5, 6, 7 e 8). O sujeito 1 ainda adicionou a sua reposta "complementação e atualização constantes são sempre imprescindíveis para a manutenção de um curso de qualidade". Outra resposta apontada foi "excelente, os conteúdos não necessitam de alteração" (sujeitos 3 e 4).

Essas afirmações demonstram que o curso reformulado foi bem recebido pelos sujeitos entrevistados, porém, a maioria enfatizou a já antes proposta de constante revisão e complementação dos conteúdos do curso.

A respeito do formato do curso reconstruído, dois sujeitos apontaram a resposta "ótimo, o curso pode ser lançado com este formato desde que ele seja revisto posteriormente" (sujeitos 1 e 6). A reposta "excelente, o formato do curso não necessita alteração" foi apontada por todos os demais entrevistados.

Ao serem indagados se poderiam fornecer sugestões quanto ao formato do curso, os sujeitos responderam:

- *"O formato é excelente, permitindo principalmente, uma clareza na construção do conhecimento."* (Sujeito 1)
- *"Não."* (Sujeito 2)
- *"Não, está perfeito para o que pretende."* (Sujeito 4)
- *"Não. Está muito bom."* (Sujeito 5)
- *"Não tenho nada a acrescentar porque já está ótimo!"* (Sujeito 6)
- *"Não tenho sugestões para fornecer. Para mim, o curso está muito bom."* (Sujeito 7)
- *"Não. Está muito bom assim."* (Sujeito 8)

O sujeito 3 não respondeu à questão.

Quanto às repostas as duas últimas questões referentes ao formato do curso, os entrevistados concordaram com o proposto e não forneceram sugestões de alteração. Deve-se levar em conta a proposta de atualização, adaptação e adequação dos conteúdos e do formato do curso, para ir ao encontro do que o cursista precise e, seguindo o levantamento das necessidades de alterações que o professor tutor detectar, modificações devem ser feitas à medida que se tornarem relevantes. O resultado dessas questões serve para validar a mudança de formato para o curso *on line*.

Ao serem consultados se acreditam que o professor cursista possa ter um bom aprendizado realizando o curso no modelo reformulado e sobre quais são as condições para que isso ocorra, os sujeitos entrevistados responderam:

- *"Com certeza! O curso leva ao professor o conhecimento sobre a história do ensino de arte, fazendo-o, assim, refletir a atual situação do ensino e como este deseja se posicionar em sala. Os conteúdos sobre os movimentos artísticos são claros e completos, e as possibilidades que o curso oferece para os planos de aula incentiva o professor a uma pesquisa e busca constante em relação à sua constante formação."* (Sujeito 1)
- *"Sim. As condições são excelentes. Basta a dedicação e a iniciativa do cursista."* (Sujeito 2)
- *"Acredito sim. Por ter um tutor que te oriente e esclareça as dúvidas."* (Sujeito 3)
- *"Sim. Há. É necessária uma aproximação da tutoria e um real acompanhamento. O resto o professor fará."* (Sujeito 4)
- *"O curso dá as condições certamente, mas uma boa aprendizagem depende também da escola, da facilidade do uso da tecnologia..."* (Sujeito 5)
- *"O curso oferece as condições. Além disso, a curiosidade pode ser relevante no aprendizado."* (Sujeito 6)

- *“Sim, o professor poderá facilmente freqüentar o curso desde que lhe seja garantido o acompanhamento do professor tutor.”* (Sujeito 7)
- *“Sim. Com as condições propostas e o acompanhamento de um professor tutor.”* (Sujeito 8)

Com todas as respostas positivas, detecta-se que os entrevistados concordam com a possibilidade de bom aprendizado com o curso no modelo reformulado. Nota-se, portanto, que quatro pessoas apontam a figura do tutor como peça relevante no processo de aprendizagem *on line*. Sobre as condições para que o aprendizado aconteça, além das quatro respostas obtidas enfatizando a importância do trabalho do professor tutor, outra aponta o ambiente de trabalho e o uso da tecnologia, outras apontam a iniciativa e a curiosidade dos cursistas.

Em resposta à questão sobre os ganhos que os professores cursistas poderiam ter para a sua atualização profissional, os entrevistados citaram:

- *“Desde o seu rico conteúdo até a troca de informações e planos de trabalho postados constantemente por diferentes professores.”* (Sujeito 1)
- *“Ganhos cultural e cognitivos.”* (Sujeito 2)
- *“Todos! Principalmente para aqueles que gostariam de dar a disciplina mas não são formados.”* (Sujeito 3)
- *“A formação continuada do professor é algo em que acredito. Aprender mais é necessário”*. (Sujeito 4)
- *“Uma visão moderna sobre como trabalhar com a arte na escola.”* (Sujeito 5)
- *“A atualização, os novos conhecimentos, saberes específicos apoiados na pesquisa do professor.”* (Sujeito 6)
- *“O acompanhamento do professor tutor em uma atividade prática do cotidiano do professor, a elaboração do plano de trabalho.”* (Sujeito 7)
- *“O professor estaria ampliando sua área de atuação e de conhecimento.”* (Sujeito 8)

É inegável o reconhecimento de que o aumento do nível de capacitação profissional traz satisfações pessoais.

Sobre os ganhos possíveis de serem traduzidos aos alunos, os sujeitos entrevistados relataram:

- *"Desde que o professor cursista saiba aproveitar os curso, os alunos se sentirão respeitados, pois terão uma aula de arte com conteúdo verdadeiro."* (Sujeito 1)
- *"Todo um conhecimento referente à arte importante e essencial para a formação do ser humano."* (Sujeito 2)
- *"Enriqueceria as aulas com novidades, aumentaria o interesse por esta área."* (Sujeito 3)
- *"Melhor professor, melhores alunos. O tutor fará seu melhor, logo, o professor..."* (Sujeito 4)
- *"Criticidade, respeito às diferenças, senso crítico, plasticidade."* (Sujeito 5)
- *"O professor poderá direcionar os seus alunos para o crescimento que ele terá com o curso."* (Sujeito 6)
- *"Um professor melhor em conhecimento, responsabilidade e atitude colaborativa, terá mais a acrescentar na vida de seus alunos."* (Sujeito 7)
- *"Quanto melhor for o professor melhor desempenhará suas funções. Quem lucra são os alunos."* (Sujeito 8)

Observa-se a importância do aprimoramento que torna os profissionais mais eficazes, confiantes e que se fazem respeitados quando atuam.

Ao serem questionados se acreditavam na validade do tipo de aprendizagem colaborativa que o modelo reformulado propõe, e sobre os possíveis ganhos que poderiam ser obtidos mediante a troca colaborativa entre os cursistas, os sujeitos entrevistados responderam:

- *"A troca colaborativa enriquece e incentiva o professor em sua pesquisa constante."* (Sujeito 1)

- *"Sim. Troca de experiências, vivências e conhecimentos."* (Sujeito 2)
- *"Acredito e muito! Os ganhos são para todos. Você acaba ajudando e recebe ajuda também."* (Sujeito 3)
- *"Todos os ganhos possíveis: melhores professores resultam em mais qualidade da escola."* (Sujeito 4)
- *"Acredito que só se cresce profissionalmente com o fazer e refazer. Tendo colaboração de colegas aprendo também com o fazer do outro, isso diminui a possibilidade de erros, aumenta a parceria, ressalta a importância de estudo e atualização permanente."* (Sujeito 5)
- *"O ensino de arte tem poucos professores com habilitação para tal. A troca colaborativa é essencial nesse processo de aprendizagem."* (Sujeito 6)
- *"A troca colaborativa é um exercício que só vem acrescentar no aprendizado do trabalho em equipe."* (Sujeito 7)
- *"A troca de experiências é um modo eficaz de aprendizagem."* (Sujeito 8)

Portanto, a troca colaborativa é relevante para que as boas experiências sejam divulgadas e difundidas.

A respeito da forma de expressão e o número de contatos que o sujeito entrevistado julga adequados para a comunicação entre o professor cursista e o professor tutor no andamento do curso, as repostas obtidas foram:

- *"A forma poderia ser on line mesmo, seguindo o curso. O número de contatos poderia ser de no mínimo uma vez a cada etapa do curso, podendo aumentar de acordo com a necessidade do professor cursista."* (Sujeito 1)
- *"Muitos. Tantos quantos necessários. A expressão concreta é interessante."* (Sujeito 2)
- *"Acredito que três vezes presenciais e muitas virtuais, podendo ocorrer outras se o professor cursista precisar."* (Sujeito 3)
- *"Pelo menos quinze vezes durante o curso."* (Sujeito 4)

- *"Chat, e-mail semanais, anteriores a data de permanência do professor cursista."* (Sujeito 5)
- *"O número mínimo deve ser seis vezes (uma a cada semana) e o máximo será determinado pelos contatos feitos pelo cursista."* (Sujeito 6)
- *"Depende muito do professor cursista. Acredito que o tutor deva manter contato ao menos uma vez por semana, porém, se o professor cursista necessitar mais orientação, o tutor deve estar pronto para auxiliá-lo."* (Sujeito 7)
- *"Tantas quantas forem necessária para que o cursista seja bem orientado. On line ou não, conforme agendamento."* (Sujeito 8)

A recomendação quanto à freqüência do atendimento variou muito, porém, um fator preponderou: a necessidade do cursista.

A respeito do número ideal de orientando para cada professor tutor, os entrevistados citaram como ideal:

- *"Sete."* (Sujeito 2)
- *"No máximo dez."* (Sujeito 4)
- *"Com cinco orientandos o professor praticamente terá um dia de trabalho semanal para cada. Número ideal."* (Sujeito 5)
- *"Cada tutor deverá ter entre quatro e seis orientandos."* (Sujeito 6)

  Os sujeitos 1 e 3 não responderam a questão.
- *"Acho que cinco orientandos para cada tutor é o número ideal já que o curso pode ter duração curta e, com isso, muitos professores podem se beneficiar do acompanhamento do tutor."* (Sujeito 7)
- *"Acredito que quatro ou cinco orientandos seja razoável."* (Sujeito 8)

Fica claro nos resultados que um número abaixo de dez orientandos é melhor para que o tutor possa dispensar-lhes melhor atenção. Na proposta do modelo reformulado foi sugerido o número de cinco orientandos por vez aos tutores, o que vem ao encontro das opiniões dos entrevistados.

Ao serem indagados sobre como o professor tutor deve agir para evitar que haja comportamento inadequado (cópia textual, resistência à metodologia, banalização das atividades) no andamento do curso, os entrevistados se manifestaram da seguinte forma:

- *"Esse tipo de comportamento existe em qualquer curso, seja on line ou não. A conscientização deve partir de cada aluno, devendo o professor tutor estar sempre alertando e conversando com o aluno."* (Sujeito 1)
- *"Diversificar as atividades."* (Sujeito 2)
- *"Ser claro com o cursista, expor com educação a proposta do curso para que não haja tal comportamento."* (Sujeito 3)
- *"Com a maior aproximação e orientando sempre seus alunos cursistas. O professor deve conhecer o pensamento do cursista."* (Sujeito 4)
- *"Desafiar seu orientando (?). Enviar textos, imagens, idéias que façam cada cursista se diferenciar do outro e ser atendido na sua necessidade."* (Sujeito 5)
- *"Acompanhar o desenrolar do aprendizado do cursista é função do tutor. Orientá-lo é fundamental."* (Sujeito 6)
- *"Estimular a produção própria de cada cursista. Com trabalhos específicos, dificilmente surgirão fraudes."* (Sujeito 7)
- *"Orientando claramente o cursista e acompanhando as etapas de seu desenvolvimento."* (Sujeito 8)

A diversidade de respostas salienta a importância de o professor tutor ser um profissional dinâmico, responsável e consciente de que seu trabalho deve ultrapassar o capo cognitivo. Deve se engajar no projeto do curso para que possa estimular seu orientando a ir em frente, sendo ele mesmo responsável e orgulhoso pelo seu próprio desempenho. Deve conduzi-lo a isso pela sua capacidade de transmitir-lhe confiança em si mesmo e em sua criação, seu trabalho.

Os aspectos positivos do modelo reestruturado, apontados pelos sujeitos entrevistados foram:

- *"Clareza de idéias e um formato que auxilia e muito esta clareza. Informações completas, incentivando sempre a reflexão e pesquisa. A troca colaborativa que julgo ser muito enriquecedora, por diversos aspectos. A facilidade de acesso: onde quer que esteja (tenho acesso à NET) a pessoa terá possibilidade de continuar a acessar seus curso."* (Sujeito 1)
- *"Facilidade, atualidade, criatividade, entre outras coisas."* (Sujeito 2)
- *"Bem planejado (organizado); ilustrações adequadas; textos claros..."* (Sujeito 3)
- *"A inovação. São novos tempos e o antigo curso já estava ... antigo, defasado e confuso."* (Sujeito 4)
- *"Mesclar arte e tecnologia + capacitação de professores: ocupa uma lacuna que desafia a escola (o ensino de arte) e ao mesmo tempo salienta o uso das tecnologias como agentes de mudança, algo vital para a sobrevivência (profissional ou não) no mundo de hoje."* (Sujeito 5)
- *"A inovação, a chance de rever os itens quando quiser, a oportunidade de enviar as próprias produções ao menos uma vez a cada seis meses, disponibilizando seus saberes para universalizá-los."* (Sujeito 6)
- *"Agregar arte e tecnologia."* (Sujeito 7)
- *"A inovação, a facilidade de trocar experiência, utilizando-se da tecnologia e de uma forma dinâmica reciclar-se em um curso bem planejado."* (Sujeito 8)

A vontade de renovação, da novidade é inerente ao ser humano. Por isso, a reformulação, a modernidade é sempre bem aceita. Maneira nova de aprender gera técnica nova para ensinar.

Os aspectos negativos do modelo reestruturado, apontados pelos sujeitos entrevistados foram:

- *"O ponto negativo é a possível falta de acesso a um conhecimento básico de arte e/ou a Internet. Ou a falta de conhecimento sobre informática por parte do professor."* (Sujeito 1)
- *"Acho que os professores cursistas deveriam se conhecer mais pessoalmente para conversarem informalmente."* (Sujeito 2)
- *"Não tem! Mas, como sugestão: colocar mais links explicativos sobre as formas de expressão (arquitetura, desenho, escultura, ...). Sobre a definição de cada uma delas."* (Sujeito 3)
- *"Não encontrei pontos negativos."* (Sujeito 4)
- *"Negativos: nenhum!"* (Sujeito 5)
- *"Haverá momentos específicos para o professor efetivamente estudar?"* (Sujeito 6)
- *"Não há aspectos negativos. O curso é muito interessante e inovador."* (Sujeito 7)
- *"Nenhum."* (Sujeito 8)

Os pontos negativos apontados servirão de base para incrementar o programa, tentando diminuir a distância que muitas vezes erroneamente se coloca entre a tecnologia e a aprendizagem. Uma deve complementar a outra para facilitar e auxiliar a tarefa do professor. Aqui se salienta, novamente, a importância do professor tutor como agente que vai detectar os aspectos negativos no decorrer do curso, para que, levantados os problemas, possam ser solucionados.

CONCLUSÕES

Esta dissertação propôs a reconstrução do modelo original do curso de educação a distância ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba a seus professores.

O trabalho de análise do curso de "Ensino da arte: uma questão de compromisso" realizado com base nos depoimentos de professores da rede municipal de ensino de Curitiba, que participaram da primeira fase das entrevistas desta pesquisa, permitiu que se tivesse uma visão mais ampla do curso. Com isso pôde-se apontar os aspectos que necessitavam de mudanças e, a partir daí, elaborar-se uma proposta de reconstrução visando sanar os problemas indicados pelos entrevistados.

Com a conclusão do modelo reformulado, buscou-se a opinião de diferentes profissionais a fim de avaliar o novo curso antes de colocá-lo em funcionamento, sempre tendo em conta o problema de pesquisa, que consistiu em propor, no curso de ensino a distância da disciplina de arte, um processo de comunicação mais qualificado para superar os problemas apontados pelos professores no modelo original.

Nessa esteira, ficou destacada a importância de o professor, que se propõe a participar do curso a distância, atuar como pesquisador e colaborador, disponibilizando aos demais participantes seus planos de trabalho desenvolvidos conjuntamente, com o apoio da estrutura do ambiente virtual.

Essa colaboração é o elemento do programa que vai dar continuidade no processo de inovação e atualização permanente do curso, gerando novas idéias, novas propostas e conseqüentemente dando vazão à força do mecanismo reconstrutor da formação continuada.

As inovações necessárias no campo da aprendizagem, especialmente no contexto da educação a distância, exige a revisão das funções de todos os envolvidos com a educação. É fundamental, portanto, o papel do professor tutor, que é o elemento elo entre o cursista e o conteúdo, exigindo-se uma atuação engajada com a pesquisa, com o conhecimento, com a crítica, para que possa transmitir ao cursista, de um modo claro e eficaz, os saberes necessários para impulsioná-los a alterar a qualidade de sua própria formação.

Também, é importante salientar, que nesse ambiente colaborativo, deve-se fortalecer e valorizar vínculos da comunicação entre todos os envolvidos, para que se sintam pertencentes ao processo educativo da SME. Tanto o papel do professor, quanto o acréscimo de novas responsabilidades aos estudantes são condições que devem alterar a qualidade da própria formação.

Dessa forma, conclui-se que a educação a distância, por meio desta proposta colaborativa, representa uma possibilidade de inovação, que permite aos professores cursistas e professores tutores encontrar novas oportunidades de aprimoramento, em tempo e espaço adequados às suas necessidades e realidades.

REFERÊNCIAS

ÁBIA, Roberto. Notas de sala de aula. Disciplina Filosofia da Pessoa Física, curso de Especialização em Desenvolvimento Profissional e Familiar, UEPG, 2004.

AZEVEDO, Wilson. **A vanguarda (tecnológica) do atraso (pedagógico). Impressões de um educador on line a partir do uso de ferramentas courseware.** Disponível em: <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/vanguarda.html> Acesso em: 01 mar. 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 15-35.

BEHENS, Marilda Aparecida. **Formação Continuada de Professores e a Prática de Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996. p. 24.

_____. **O paradigma Emergente e a prática pedagógica**. 2.ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BITTENCOURT, Cândida Alayde de Carvalho. **A formação filosófica-educacional dos arte-educadores à luz da Teoria Crítica**, PR. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2002.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Clodoaldo. **A canção da Inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Sumus, 1995.

CARNEIRO, David. **Galeria de ontem.** Curitiba: Vanguarda, 1963.

CORREIA e ANTONY, Ângela Álvares e Geórgia. **Educação hipertextual: diversidade e interação como materiais didáticos.** In: Linguagens e interatividade na educação a distância. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (51 a 74 p.)

CUNHA, Maria Isabel. **Relação ensino e pesquisa**. In: VEIGA, Ilma Alencastro. (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CURITIBA, Prefeitura. 1997 (Tanigushi). Secretaria Municipal da Educação. Currículo Municipal de Educação.

DALLA VALLE, Luciana R. de Luca. **Reinventando a Tv na escola:** uma experiência da Tv escola com os professores do Paraná. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em engenharia da Produção com ênfase em Mídia do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

DELEUZE, GUATARRI. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

EMBAP, Portal da Belas Arte. Disponível em: < http://www.embap.br/ > Acesso em: 01 jan. 2005.

ENGUITA, Mariano. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 105-131.

FERRÉS, Joan. Normas para análise crítica da publicidade. In: Televisão e Educação. Porto. Alegre. Artes Médicas, 1996. Cap. 10, p.111-121.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia do oprimido**. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro : Graal, 1979

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na Educação Escolar.** 2ª ed. Revista. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

JUSTINO, M. J. **Modernidade no Paraná:** do Andersen impressionista aos anos 60. In: Museu De Arte Contemporânea Do Paraná. Tradição/Contradição. Curitiba: 1986. Catálogo de exposição.

KEHRWALD, Isabel Petry. **Ler e escrever em artes visuais.** In: Ler e escrever – Compromisso de todas as áreas. – 5ª. Ed. – Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003.

MASETTO, Marcos. Um plano e seus componentes. In: **Didática: a aula como centro.** 4. ed. São Paulo: FTD, p. 85 – 103

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A Escola Nova e o Intelectual Educador**. Revista Araucárias. Palmas, PR. 2002.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. São Paulo: Papirus** 2000. Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/textos.htm > Acesso em: 19 nov. 2003.

_____. As Muitas Formas Decomunicar-nos. São Paulo: Paulinas 2002. Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/textos.htm> Acesso em: 19 nov. 2003.

NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Educa, 2002.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba.** Curitiba. (Dissertação de Mestrado. Setor de Educação) Universidade Federal do Paraná, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília; MEC/SEF, 1997. 130 p.

PARENTE, André. **O hipertextual.** In: *O virtual e o hipertextual.* Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas e Profissão Docente:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993 (p. 17 – 31)

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. São Paulo: José Olimpio, 1994.

PONTE, João Pedro da, **O estudo de caso na investigação em educação matemática.** Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: < http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Estudo%20caso).pdf > Acesso em: 7 dez. 2004.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Sociedade, Arte e Educação:** Criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, PR. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2001.

PUPPI, Alberto. Notas de sala de aula. Disciplina Semiótica, do curso de Licenciatura em Educação Artística – Desenho, UFPR, 2003.

SAVIANI, Demerval. (1991) **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras Aproximações.** São Paulo: Cortez / Autores Associados..

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Moderna, 1987.

SHERRY, L. Issues in Distance Learning. *International Journal of Educational Telecommunications*.Disponível em: < http://carbon.cudenver.edu/~lsherry/pubs/issues.html > Acesso em: 18 set. 2003.

TOFFLER, A. **Powershift: As mudanças do poder**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TORRES, Patrícia L. **Laboratório *on line* de Aprendizagem**: Uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2004. 232 p.

TRINDADE, Maria de Lourdes de Araújo. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Reflexões sobre a educação no próximo milênio.** Secretaria da Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

VALENTE, Vagner, **Saber científico, saber escola e suas relações.** Curitiba: 2002. Palestra, Seminário Avançado de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

VALLE, Bortolo. Notas de sala de aula. Disciplina Epistemologia, curso de Mestrado em Educação, PUCPR, 2003.

YIN, Robert K., **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. – 2 ed. – Porto Alegre: Boockman, 2001, 205 p.

ANEXOS

ANEXO 1 O MODELO RECONSTRUÍDO – MÓDULO 1

Este anexo compreende os conteúdos do modelo reconstruído organizados conforme o percurso que o professor cursista deverá percorrer quando navegar pelo ambiente virtual. Desta forma, o texto está organizado de forma a representar o conteúdo do hipertexto que abre cada bloco, seguido de suas correspondentes caixas explicativas e seu *link* de acesso à seqüência. As palavras em negrito representam acessos às caixas explicativas e as palavras em negrito e sublinhadas representam acessos aos *links*.

ANEXO 2 O MODELO RECONSTRUÍDO – MÓDULO 2

Pretende-se aqui explicitar o conteúdo do modelo reconstruído correspondente ao segundo módulo do curso. Em seguido ao texto que inicia este anexo está o roteiro que o professor deverá seguir na elaboração de seu plano de trabalho.

ANEXO 3 O MODELO ORIGINAL

No Anexo 3 estão os cinco cadernos que compõem o modelo original do curso “Ensino da Arte: uma questão de compromisso”.

ANEXO 4 QUESTIONÁRIOS

Estão no Anexo 4 os modelos de questionário aplicados nas duas etapas de entrevistas. O primeiro deles - QUESTIONÁRIO PARA O (A) PROFESSOR (A) SOBRE O CURSO A DISTÂNCIA DE ARTE PROMOVIDO

PELA PMC - corresponde às entrevistas analisadas no CAPÍTULO IV, item 4.2 - ANTECEDENTES DO MODELO PILOTO. O segundo - QUESTIONÁRIO SOBRE O MODELO RECONSTRUÍDO – corresponde às entrevistas analisadas no CAPÍTULO V, item 5.3 - ANÁLISE DE DADOS.