

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - PPGAV
MESTRADO

CRISTIANE ALVES FREITAS

**TABLET, UMA JANELA PARA A ARTE: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS NA
FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS**

FLORIANÓPOLIS – SC

2014

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA -
UDESC**

CENTRO DE ARTES - CEART

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
VISUAIS - PPGAV**

MESTRADO

CRISTIANE ALVES FREITAS

Dissertação de Mestrado, elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais no CEART/UDESC, para a obtenção do título de Mestra em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

FLORIANÓPOLIS – SC

2014

F862t Freitas, Cristiane Alves

Tablet, uma janela para a arte: experiências colaborativas na formação docente em artes visuais / Cristiane Alves Freitas. - 2014.

273 p. : il. ; 21 cm

Orientador: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Bibliografia: p. 249-254

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de pós-graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2014.

1. Arte e ciência e tecnologia. 2. Arte - Estudo e Ensino. 3. Prática de ensino. 4. Escolas públicas e sistemas de ensino. I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de pós-graduação em Artes Visuais. III. Título.

CDD: 707.105 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

CRISTIANE ALVES FREITAS

**TABLET, UMA JANELA PARA A ARTE: EXPERIÊNCIAS
COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES
VISUAIS**

Dissertação de mestrado, elaborada junto ao programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC, para a obtenção do título de mestra em Artes Visuais, na linha de Ensino das Artes Visuais.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora _____

Prof^a. Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (CEART – UDESC)

Membro _____

Prof^a. Dr.^a Martha Kaschny Borges (UDESC)

Membro _____

Prof^a. Dr.^a Carla Carvalho (UNIVALI)

Florianópolis, 28 de Julho de 2014.

*Dedico esta pesquisa à minha filha
Camille, a todos os professores de Artes
Visuais que atuam na Rede Pública
Estadual de Ensino Catarinense, aos
profissionais que se dedicam à formação
docente continuada e especialmente aos
professores e professoras que participaram
da Oficina proposta durante este processo
de investigação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Camille Freitas Felipe, minha filha amada, pelo imenso amor a mim dedicado e por compreender que o silêncio e minhas ausências eram necessários e que meu não diante do convite para brincar neste momento seria passageiro.

Agradeço aos meus pais Ilma Alves Freitas e Manoel Paulo Freitas, pelo amor e apoio incondicional durante toda minha vida e trajetória profissional, principalmente durante esta experiência. Agradeço por terem cuidado do meu bem mais precioso, Camille, nos mementos de estudo em que precisei me ausentar.

Agradeço especialmente minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, a confiança e dedicação, as infindáveis horas empenhadas às discussões, leituras e releituras durante todas as etapas de construção dessa obra.

Agradeço as professoras da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Martha Kaschny Borges e Prof.^a Dr.^a Carla Carvalho, pelas ricas e preciosas contribuições, em especial a professora Carla, por me incentivar a ir à fonte e dialogar com as obras e o pensamento de Marx.

Agradeço aos funcionários e professores do PPGAV/UDESC, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, em especial aos colegas de mestrado Isadora e Edson, pelos momentos de incentivo e exemplos de dedicação.

Agradeço as amigas Rosane e Marizete, a primeira pelas conversas valiosas que muito me ajudaram nos momentos de incerteza e conflito e a segunda por me acolher em sua casa.

Agradeço aos professores da Rede Estadual de Ensino da Grande Florianópolis que participaram desta pesquisa e contribuíram para o meu crescimento profissional.

Agradeço aos profissionais e colegas de trabalho da 18ª GERED e SDR da Grande Florianópolis que, ao cumprirem com excelência o seu trabalho, colaboraram para o meu direito à liberação de estudos na garantia do êxito e cumprimento do dever como funcionária pública, de buscar aperfeiçoamento profissional.

Agradeço aos meus familiares amados, meu irmão Alexsandro, minha cunhada Angélica e meus sobrinhos Gabriela e Gustavo, pelos momentos de alegria e companheirismo.

Agradeço ao Antonius Frank Martins Felipe, amigo, esposo e companheiro, pela perseverança nos momentos de adversidade em que o sentimento de solidão nos distanciou.

Por fim, agradeço a Deus e às forças divinas que fortaleceram o meu espírito nos momentos de ansiedade e cansaço.

O processo criador em qualquer momento da criação humana, envolve dúvidas, questionamentos e curiosidades. Surge de uma necessidade de um devir a ser, idealizado num momento de reflexão, mas também do sentir.

Uma experiência colaborativa, solicita a troca, a cooperação a participação efetiva do grupo. Implica momentos de concentração, reflexão e discussão, durante um processo que pode ser tanto doloroso, quanto prazeroso, divertido e positivo.

Sejam quais forem os sentimentos despertados, há sempre no processo criador, a possibilidade de encontro com algo que nos será provisoriamente novo.

Cristiane Alves Freitas, 2014

RESUMO

Desenvolvida na Linha de Pesquisa Ensino de Arte, do Programa de Pós-Graduação de Artes Visuais da UDESC, esta pesquisa objetivou investigar o processo de incorporação dos tablets na formação docente continuada a partir de experiências estéticas e pedagógicas vivenciadas pelos professores de Artes Visuais durante a Oficina “Tablet uma janela para arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais”, um Projeto Piloto de formação continuada, planejado e desenvolvido para este processo de investigação. Esta pesquisa é qualitativa participante, com enfoque no método dialético. Os dados foram coletados entre março de 2013 e junho de 2014. Participaram da Oficina 7 professores de artes e 01 pedagoga, atuantes em escolas públicas da Grande Florianópolis que possuem o Tablet Educacional distribuído pelo MEC. Nossos referenciais teóricos têm fundamento no materialismo histórico dialético: Marx (1982) e Gramsci (1990), para refletir acerca dos conceitos de trabalho e consciência crítica; Kosik (1989), Vazquez (1995), e Peixoto (2001, 2002 e 2003), sobre a dialética, arte e práxis criadora; Vieira Pinto (2005), sobre o conceito de tecnologia, e Rosa (2004), Cunha (2008) e Sosnowski (2011), sobre a formação de professores e o ensino de artes. Como principais resultados desta investigação destacam-se: a importância dos cursos de formação continuada sob um enfoque histórico-dialético para o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma práxis criadora para os professores de artes; a necessidade de oportunizar aos professores uma discussão mais ampla das políticas públicas e potencialidades pedagógicas e estéticas do tablet para que haja uma efetiva incorporação dessa tecnologia no contexto escolar; a necessidade de melhores condições objetivas de trabalho para que os professores possam participar

dos processos de formação continuada, bem como a ampliação do acesso a arte digital, museus e conteúdos de qualidade das Artes Visuais disponíveis na web, nos processos de formação docente e ensino de artes.

Palavras chave: Formação docente. Consciência Crítica. Trabalho emancipador. Práxis criadora. Artes Visuais.

ABSTRACT

This research was developed in the field of researching on Teaching of Arts by The Postgraduate Program of Visual Arts of UDESC. This research had the aim to investigate the process of assimilation of the use of Tablets by Visual Arts teachers while they integrated the group of participants of teaching studies formation through aesthetical and pedagogical experiences in the mini course “Tablet uma janela para arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais”, “Tablet a window/perspective to Arts: collaborative experiments and works on continuum studies on Visual Arts”, a pilot project on Teachers continuum studies on Visual Arts which was planned and developed to this research.

This is a qualitative and participative research which the main focus was the dialectical method. The data was collected from March of 2013 to June of 2014. The participants of the mini course were 07 Arts teachers and 01 pedagogue that were working at Grande Florianopolis public schools and who had the “Tablet Educacional” which was distributed by MEC. The theoretical references were based on dialectical materialism: Marx (1982) and Gramsci (1990), to lead to a reflection about the concepts of work and critical awareness; (1989), Vazquez (1995), and Peixoto (2001, 2002 e 2003), about Dialectic, Arts and Creative Praxis; Vieira Pinto (2005), about the concept of technology, Rosa (2004), Cunha (2008) and Sosnowski (2011), about teaching formation and the Teaching of Arts. As main results of this research stand out: the importance of continuing formation courses to teachers under a dialectical historical point of view to the development of a critical awareness and a creative praxis to Arts teachers; the need for offering to teachers a more extensive discussion about public policies and pedagogical aestheTIC potential about the use of

the Tablet to occur an effective incorporating of this technology at school; the need for better work conditions to teachers to make them able to integrate and participate the processes of continuing formation, as well, the increasing to the access of digital art, museums and visual arts contents with quality that are available on the web, into the process of teaching formation and teaching of arts.

Key words: Teaching formation. Critical awareness. Emancipator work. Creative praxis. Visual Arts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Explorando o Tablet Educacional.....	187
Ilustração 2 - Pintura Digital.....	196
Ilustração 3 - Novo Olhar.....	197
Ilustração 4 - Touch Space.....	199
Ilustração 5 - Salvador Dali.....	201
Ilustração 6 - Sombras.....	202
Ilustração 7 - Interação.....	204
Ilustração 8 - Olharos.....	205
Ilustração 9 - Novas Possibilidade.....	207
Ilustração 10 - Socialização do vídeo Box.....	209
Ilustração 11 - Hand – Held de David Rokeby.....	210
Ilustração 12 - Saída de Campo A.....	216
Ilustração 13 - Saída de Campo B.....	217
Ilustração 14 - Beira Mar de São José.....	221
Ilustração 15 - Encontros.....	222
Ilustração 16 - Os diálogos do dia a dia.....	223
Ilustração 17 – Corre corre do movimento diário.....	224

Ilustração 18 - Tirar um tempo para nós mesmos e observar a natureza.....	224
Ilustração 19 - A natureza nos recarrega as energias.....	225
Ilustração 20 - Humanizar.....	226
Ilustração 21 - Marcas do tempo.....	227
Ilustração 22 - Caminhos.....	228
Ilustração 23 - O que há no vazio?.....	231
Ilustração 24 - Ilusão X Realidade.....	232

LISTA DE SIGLAS

CEART – Centro de Artes
EJA- Educação de Jovens e Adultos
GERED – Gerência de Educação
SDR – Secretaria de Desenvolvimento Regional
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
PAC – Professor de Artes Cênicas
PAD – Professor de Artes Desenho
PAV – Professor de Artes Visuais
PP – Professora Pedagoga
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
ProInfo Integrado- Programa Nacional de Formação
Continuada em Tecnologia Educacional
SDR – Secretaria de Desenvolvimento Regional
SED – Secretaria de Educação
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	25
2 FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: DESENVOLVENDO UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA.....	42
2.1 O TRABALHO DOCENTE NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO- DIALÉTICA	48
2.2 A PRÁXIS NA ATIVIDADE DOCENTE DE ARTES VISUAIS.....	67
2.3 ARTE COMO PRÁXIS CRIADORA E REVOLUCIONÁRIA	80
3 O CONCEITO DE TECNOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DE VIEIRA PINTO.....	89
3.1. VIEIRA PINTO: FILÓSOFO E PROFESSOR	90
3.2. OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DO TERMO TECNOLOGIA	95
3.2.1 Primeiro sentido: tecnologia como epistemologia da técnica.....	96
3.2.2 Segundo sentido: tecnologia como sinônimo de técnica.....	101
3.2.3 Terceiro sentido: tecnologia como conjunto de todas as técnicas.....	103
3.2.4 Quarto sentido: tecnologia como ideologização da tecnologia	107
3.3. AS TIC NA FORMAÇÃO DOCENTE: POR QUE DESMISTIFICAR O TERMO “ERA TECNOLÓGICA”?.....	111
4 EM BUSCA DE UMA PRÁXIS CRIADORA DESENHANDO UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM O TABLET.....	121
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA: INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISES DE DADOS	122
4.2 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA OFICINA.....	129

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE ESPERAM OS PROFESSORES, O QUE OFERECEM AS POLÍTICAS?	134
4.4 REFLETINDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM AS TIC.....	147
4.5 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA OFICINA: TABLET UMA JANELA PARA A ARTE.....	158
4.5.1. Abordagem pedagógica: caminhos para uma práxis criadora.....	162
4.5.2. Temas e conceitos que fundamentam a proposta da Oficina: relações entre a arte contemporânea e a arte digital.....	167
5 ENCONTROS PRESENCIAIS: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS.....	179
5.1 PRIMEIRO ENCONTRO: CONHENDO AS EXPECTATIVAS DO GRUPO DIANTE DO TATBLE EDUCACIONAL.....	180
5.2 SEGUNDO ENCONTRO: EXPLORANDO O TABLET EDUCACIONAL, SEUS RECURSOS E APLICATIVOS.....	185
5.3 TERCEIRO ENCONTRO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM A IMAGEM E O VÍDEO.....	192
5.3.1 Pintura Digital: brincando com a imagem.....	196
5.3.2 Experiências estéticas com o vídeo: da pesquisa a contemplação ...	208
5.4 QUARTO ENCONTRO: NAVEGAÇÃO E PESQUISA NA WEB....	212
5.5 QUINTO ENCONTRO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM A FOTOGRAFIA	216
5.5.1 – Construindo narrativas visuais: explorando os recursos da fotomontagem.....	222
6 CONDIDERAÇÕES FINAIS: AVALIANDO O PROCESSO	234

REFERÊNCIAS.....	252
APÊNDICES.....	258
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS.....	259
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL	262
APÊNDICE C - PROJETO PILOTO.....	264
APÊNDICE D- ROTEIRO DE ATIVIDADES PLATAFORMA MOODLE	269
APÊNDICE E - FOTOGRAFIA: A IMAGEM EDUCA E HUMANIZA.....	274

1 INTRODUÇÃO

Quando criança, ao me perguntarem sobre o futuro, não sabia ao certo a profissão que escolheria, minha lista era enorme: de bailarina a escritora, talvez porque meu gosto pelas coisas do mundo era também muito variado. Durante minha escolarização, gostava de todas as áreas de conhecimento: das artes à matemática e ciências, da literatura ao inglês, da física à história e geografia, tudo me parecia importante, instigante e curioso. Mas de uma coisa eu sabia: “não queria ser professora”, embora eu tivesse profunda admiração pela profissão e um imenso gosto e aptidão por ensinar. Aprendi, nesta fase de minha vida, que ser professora significava naquele momento histórico a permanência numa classe social explorada e desvalorizada.

Eu não sei ao certo em que momento tive consciência das diferenças sociais, em que momento compreendi que o mundo estava dividido entre os que possuem os bens materiais e os despossuídos, entre os que governam e são governados, entre os que dominam e são dominados. Mas, sem dúvida, foi no convívio com a escola pública que tive consciência dessas contradições no mundo. E percebi ainda muito cedo que, embora essas diferenças existissem, não eram permanentes e estáticas nas relações sociais, mas passíveis de mudança.

Nasci em uma família de classe popular. Meu pai operário e minha mãe do lar, concluíram apenas o Ensino Fundamental. Por serem os filhos primogênitos, ainda crianças tiveram que ajudar na gestão do trabalho doméstico: cuidar dos irmãos que eram muitos, trabalhar na agricultura ou nos arrastões de pesca na praia. Foi com meus pais que aprendi a

valorizar a educação e a escola como um possível instrumento de ascensão social. Embora a escola sirva muitas vezes como um espaço ideológico de manutenção dessas diferenças sociais, para a classe trabalhadora, da qual pertence, a escola é o mais importante instrumento de transformação da própria realidade, seja política, cultural ou econômica.

Foi acreditando nessa perspectiva de mudança que tracei minha trajetória profissional; primeiramente busquei na formação técnica em nível de Ensino Médio a superação para as minhas carências materiais e independência financeira. Mas foi somente com a maturidade, a partir do momento que compreendi o papel social do professor e sua importância neste processo de transformação e construção da sociedade, que verdadeiramente me assumi como educadora.

Deixei em segundo plano a luta pelo necessário, a que somos submetidos nas sociedades capitalistas, e busquei na formação docente, no campo da licenciatura, um caminho viável para a realização de um trabalho significativo e transformador. Por esta razão hoje aqui estou, diante do desafio de participar ativamente no mundo intelectual e da construção de novos modos de pensar.

A arte sempre teve um significado muito importante em minha vida. Foi através da arte que descobri meu potencial criador, minha capacidade humana de transformar não apenas a matéria, mas minha própria consciência. Por meio da arte encontrei uma forma de me comunicar e interagir no mundo com o mundo e com a humanidade. A arte nos possibilita materializar não apenas um objeto artístico contemplativo de um ideário imaginário. Seu caráter político, contestador e emancipador, nos permite uma aproximação do conhecimento verdadeiro, real. Através da arte podemos materializar também uma concepção de mundo, ampliar nossas capacidades humanas de pensar, agir e sentir no mundo com o mundo.

Com formação em Pedagogia, habilitação Séries Iniciais, e Licenciatura em Artes Visuais, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por quatro anos atuei na docência no Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em turmas de Alfabetização e Letramento. Durante esse período vivenciei a chegada dos computadores nas escolas, a substituição do retroprojeter, por data show, do mimeógrafo pela fotocopadora, depois a implantação das salas informatizadas, a chegada da Internet e atualmente o tablet.

Ao contrário de muitos de meus colegas professores, resistentes às inovações tecnológicas, busquei acompanhar esse processo de mudança e incorporação dessas tecnologias e, na medida do possível, utilizar esses recursos tecnológicos disponíveis na escola ao meu favor e a favor da aprendizagem dos alunos. Porém, muitas vezes essas inserções e o acolhimento ao novo aconteciam de forma intuitiva e solitária, tendo em vista que os cursos de formação pouco ou quase nada atendiam essa demanda que passava a modificar também as relações e processos educativos no contexto escolar.

Em 2004, depois de algumas experiências vivenciadas no Ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que desenvolvi alguns projetos educacionais coletivos e interdisciplinares na sala informatizada, ao constatar a dificuldade e resistência dos colegas professores em participar das atividades com o uso das tecnologias propostas pela Secretaria de Educação, comecei a me interessar ainda mais por esta área.

Em 2005, ingressei no serviço público com o objetivo de trabalhar na formação de professores, especificamente com incorporação das tecnologias educacionais no trabalho docente. Uma decisão fortemente influenciada por minha formação no Curso de Telecomunicações no Ensino Médio,

período em que percebi a influência das tecnologias em nossas vidas e nos processos de ensino e aprendizagem. Em 1990, ter acesso às tecnologias, dominar esses recursos e vislumbrar as suas possibilidades tanto nos processos de produção, quanto em outras esferas da vida pública ou privada já era sinônimo de poder.

Em 2006, tive a oportunidade de fazer parte da equipe do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), da Gerência de Educação da Grande Florianópolis (GERED – Grande Florianópolis), onde atuei por quatro anos, exercendo a função de Multiplicadora; trabalhei diretamente na formação dos Gestores, Professores, Assistentes Técnicos Pedagógicos e outros profissionais da Educação.

As principais funções dos multiplicadores do NTE¹ são fomentar, acompanhar e orientar a realização de trabalhos pedagógicos envolvendo o uso das TIC nas 120 escolas da Rede Pública Estadual da Grande Florianópolis, nos municípios de Anitápolis, Angelina, Águas Mornas, Biguaçu, Florianópolis, Palhoça, São José, Santo Amaro da Imperatriz, Antônio Carlos, Rancho Queimado, São Pedro de Alcântara e Governador Celso Ramos.

A equipe do NTE desenvolve projetos de capacitação e formação continuada com o afimco de incorporar essas tecnologias no dia a dia da escola, de forma a contribuir para uma educação mais significativa e transformadora.

Desde 2007 acompanho as Políticas Educacionais de Inclusão Digital, que orientam os sistemas educacionais: escolas, secretarias, NTE, nesse processo de incorporação das tecnologias contemporâneas no contexto escolar.

1 Para saber mais sobre as atribuições dos NTE leia o documento “Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE Caracterização e Critérios para Criação e Implantação”. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat_crit_NTE.doc> .
Acesso: 11 mar. 2013.

Compreendemos que conhecer essas políticas é uma necessidade que se impõe frente a este novo contexto decorrente das inovações tecnológicas que adentram também nas instituições de ensino.

Como a partir de 2007, após a reformulação do Proinfo² (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), o MEC em parceria com as Secretarias de Educação Estadual e Municipais, intensificou ações de incentivo à inclusão digital com a aquisição de salas informatizadas, internet banda larga, projetores multimídia, entre outros, poderíamos imaginar ou deduzir que nossas escolas estão preparadas para acompanhar a era das redes sociais e tecnologias cada vez mais interativas e que nossos professores e alunos são privilegiados.

Em contradição, observa-se que, na mesma velocidade em que surgem os novos meios de comunicação e informação no contexto escolar, surge também, não apenas a necessidade de inovar na sala de aula, mas a dificuldade em inovar. Na prática o que se percebe são tentativas de incorporação ainda consolidadas em práticas tradicionais.

O período entre 2006 e 2010, em que trabalhei no NTE da Grande Florianópolis, me possibilitou acompanhar algumas práticas docentes com o uso das tecnologias disponíveis na escola e também constatar as dificuldades de infraestrutura, administrativas e pedagógicas que prejudicavam as tentativas de integração dessas tecnologias no trabalho docente. Muitas vezes essa integração acontecia somente durante os processos de formação docente, que tinha como pré-requisito para certificação o desenvolvimento e aplicação de um projeto ou prática na escola.

2 Ver Portarias : Portaria nº 522 em 09/04/1997 e DECRETO Nº 6.300, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007., que regulamenta o ProInfo.

Em relação às inscrições dos professores com interesse em participar das formações oferecidas pelo Programa ProInfo Integrado/MEC (Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional), observou-se um dado importante: em 2009, para o curso de “Introdução à Educação Digital” (40h), entre os 183 profissionais inscritos, somente 4 informaram ser professores de Artes. Também em 2009, dos 48 profissionais inscritos para o curso de "Tecnologias na Educação" (100 h), somente 3 professores eram de artes.

Esses dados relativos à realidade das escolas quanto à inserção das tecnologias e a baixa frequência dos professores de artes nos cursos de formação continuada, me motivaram a ingressar, em 2012, no Mestrado em Artes Visuais. Senti a necessidade de compreender essa realidade e buscar alternativas para uma maior participação dos professores de Artes Visuais nos processos de formação docente envolvendo o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC.

Também em 2012, ao conhecer o “Programa Educação Digital – Política para Lousas Digitais e Tablets”³, do MEC, definimos o objeto desta investigação. Diante da chegada dos tablets nas escolas brasileiras, com base em minha experiência profissional na formação de professores, acompanhamento e assessoramento às escolas da Rede Pública Estadual da Grande Florianópolis, observa-se que não basta apenas garantir aos professores e alunos das escolas públicas o acesso a mais um meio tecnológico, ao equipamento em sim. É necessário estimular uma apropriação significativa que de fato potencialize o trabalho docente. Contemplar os professores e professoras com um tablet, embora seja uma iniciativa valiosa, é mais uma entre tantos investimentos ou políticas públicas

3 Para saber mais sobre o Programa leia documento do FNDE disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/reunioes-downloads/category/25-iv-reuniao-ordinaria-curitiba?download=163%3Afnde-tablet>>. Acesso: 20 mar. 2014.

rumo à inclusão digital e práticas inovadoras na educação sem garantias de êxito.

Ao refletir sobre essa problemática, nossa pesquisa tem como ponto de partida três questões problematizadoras. Primeira - o professor de artes não usa o tablet por falta de formação, ele desconhece as potencialidades dessa tecnologia para o ensino de arte? Segunda - o professor não usa o tablet como forma de protesto às Políticas, pois as vê como uma ação de governo verticalizada em que cabe ao professor apenas operacionalizá-las? Terceira - o professor de artes usa o tablet esporadicamente como mais um recurso tecnológico, não o reconhecendo como um instrumento capaz de potencializar o acesso às imagens, museus e conteúdos de qualidade para as Artes Visuais disponíveis na web?

Observa-se que, ao serem contemplados com um tablet, também os professores de Artes Visuais se deparam com mais um novo desafio: o de vislumbrar e proporcionar novas formas e espaços para ensinar e aprender. Da mesma forma também nós, ao nos depararmos com este desafio, lançamos a pergunta: como o processo de incorporação dos tablets na formação docente de professores de Artes Visuais, abordado na Oficina “Tablet, uma janela para a arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais”, pode contribuir para uma práxis criadora e potencializar novos processos estéticos para ensinar e aprender?

Motivados por esta questão, temos como principal objetivo investigar o processo de incorporação dos tablets na formação docente continuada a partir de experiências estéticas e pedagógicas vivenciadas pelos professores de Artes Visuais durante a Oficina acima citada.

Ao definirmos os objetivos específicos para esta pesquisa, pensamos a inserção das tecnologias no contexto

escolar não apenas como mais um recurso tecnológico, mas que sua incorporação agregue novos conhecimentos e possibilite novas experiências, enriquecendo e dinamizando tanto novos processos artísticos quanto pedagógicos. Nesse sentido, temos como objetivos específicos: a) Refletir sobre a função da formação docente no desenvolvimento de uma consciência crítica para os professores de Artes Visuais frente as tecnologias que chegam na escola; b) Compreender o conceito de tecnologia segundo Vieira Pinto (2005) e suas contribuições para o presente estudo; c) Identificar o perfil dos professores de Artes Visuais que atuam no Ensino Médio da Grande Florianópolis e suas expectativas em relação à chegada do tablet na escola; d) Discutir sobre as Políticas Públicas Educacionais para inserção tecnológica, seu papel na formação docente e trabalho docente em Artes Visuais; e) Contribuir para uma práxis criadora em Artes Visuais, por meio da oficina: “Tablet, uma janela para arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais”.

A Oficina acima citada, foi planejada e desenvolvida pela pesquisadora, especificamente para este estudo, durante o mestrado no primeiro semestre de 2014. Sua validade e consequente continuidade se justifica pela necessidade de investir e fomentar os processos de formação continuada destinados aos professores que atuam na Rede Pública Estadual de Santa Catarina que atuam no Ensino Médio e em 2013 foram contemplados com tablets pelo MEC. Esta necessidade se confirmou na fala dos professores de artes, obtida por meio dos questionários⁴ aplicados durante esta investigação.

4 Ver Apêndice A: Questionário para os professores de Artes Visuais – encaminhado para as escolas da Grande Florianópolis em dezembro de 2013. Ao serem questionados sobre a chegada e uso do tablet na escola, os professores de Artes Visuais, apontaram a falta de formação docente e seu interesse em participar da Oficina.

Uma formação com caráter colaborativo⁵ é construída no próprio processo de colaboração, a partir do trabalho coletivo. Desta forma, valoriza as descobertas e produções realizadas no grupo, ou seja, este espaço é colaborativo na medida em que compartilhamos nossas descobertas, nossas produções, nossas críticas, nossas dúvidas e nossos acertos, ao mesmo tempo em que permitimos aos nossos colegas intervirem, se apropriarem, participarem ativamente desse processo criativo. Desta forma, potencializamos a práxis criadora em Artes Visuais ao ampliarmos as possibilidades de experiências ou processos estéticos para ensinar e aprender, ao agregarmos a uma proposta de formação continuada as descobertas e proposições compartilhadas pelos professores participantes durante a Oficina.

Em nossa perspectiva o verbo incorporar, seja para o uso do tablet ou qualquer outra tecnologia nos processos de formação docente, implica apropriar-se dessas tecnologias com vistas à realização de um trabalho colaborativo, criativo e inovador, articulado com o desenvolvimento dos conteúdos curriculares para que de fato, na prática, haja uma verdadeira

5 Ao tratarmos sobre o termo colaborativo nos fundamentamos inicialmente em Vygotsky (1989), importante autor no campo dos estudos sobre o trabalho colaborativo no ensino. Para ele as atividades desenvolvidas em conjunto, ou seja no grupo oportunizam inúmeros benefícios não possíveis em processos individuais de aprendizagem. Da mesma forma ao tratar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) enfatiza o caráter coletivo da aprendizagem e o papel fundamental da imitação ou seja do outro, tanto no processo de aprendizagem quanto de constituição do próprio sujeito. O sujeito se constitui como ser social e aprendi mediado pelo outro, num processo permanentemente ativo de desenvolvimento e novas possibilidades, as quais são potencializadas, ampliadas e diversificadas no grupo.

integração entre o documentado, aquilo que foi prescrito na legislação educacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), etc. - e o previsto (aquilo que se pretende com vistas à realidade ou contexto em que se insere).

Observa-se em nossa contemporaneidade um número crescente de trabalhos acadêmicos dedicados a discutir sobre Arte, Tecnologia e Ensino. Estudos como os de Rosa (2004), Cunha (2008) e Sosnowski (2011), são referências importantes neste campo e fornecem contribuições significativas para os processos de formação de professores que visam a incorporação das tecnologias no trabalho docente. Essas pesquisas apontam que no Brasil as instituições de ensino vivem um momento de transição, de muitas polêmicas e contradições em relação à incorporação das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), ou tecnologias contemporâneas. Esclarecem também que práticas educacionais envolvendo o uso dessas tecnologias são ainda muito incipientes e limitadas por uma infraestrutura precária, metodologias pouco ou nada inovadoras e políticas educacionais tendenciosas com fins econômicos e mercadológicos.

Ao considerarmos que o Proinfo foi criado em 1997 e reformulado em 2007, essas contradições evidenciam-se também no fato de que há mais de uma década os governantes brasileiros vêm investindo nas políticas públicas educacionais de incentivo à inclusão digital⁶, que visam tanto a formação docente continuada, quanto a aquisição de “novas tecnologias”. Embora não tão novas, o grande avanço tecnológico que acelera os meios de produção e

6 Conheça os Projetos e Programas relacionados ao Proinfo- MEC viabilizados por meio do FNDE. Disponível no link: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-apresentacao> . Acesso: 10 jan. 2013

consequentemente o desenvolvimento tecnológico, torna-as rapidamente obsoletas, ainda que no contexto das instituições públicas de ensino se apresentam como algo novo, outra contradição.

Vieira Pinto (2005), ao tratar sobre os fundamentos sociais da tecnologia, infere que compreender a essência da tecnologia, implica considerar a mediação dialética entre o indivíduo e o meio, em que cada tecnologia pertence a sua época, nasce e declina segundo as necessidades e carências correspondentes à sociedade em questão em cada fase da existência humana. Com base em seus fundamentos, deste ponto em diante, ao nos referirmos às tecnologias ou TIC, usaremos apenas o termo tecnologias contemporâneas.

Da mesma forma, nossa escolha pelos fundamentos teóricos com base no materialismo histórico dialético tangencia os conceitos aqui discutidos - tecnologia, humanização, inclusão digital, formação docente, consciência ingênua, consciência crítica, trabalho docente, práxis, arte como práxis criadora - que fundamentaram e nortearam nossas escolhas no campo das teorias que se cruzam e perpassam a formação docente destinada aos professores de Artes Visuais, ao mesmo tempo em que mobilizaram o planejamento e ações práticas da Oficina “Tablet uma janela para a arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais”.

Diante dos esforços dos governantes no incentivo à inclusão digital, mediante as ações e políticas⁷, realizadas a partir da criação do Proinfo e Proinfo Integrado, seja por parte do Ministério da Educação (MEC), seja por parte das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, seja por parte

7 Sosnowski (2011), ao tratar sobre “A Formação *Online* do Professor de Arte”, fornece alguns indicadores sobre as principais políticas e ações governamentais que contribuíram para formação inicial e continuada dos professores de arte, a partir de 1990 com o advento da internet.

dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), ao considerarmos a realidade das escolas da Grande Florianópolis, obtida por meio dos questionários direcionados aos professores de Artes Visuais, e nossa visita às escolas em que esses professores atuam, ao constatarmos que grande parte dos tablets continuavam bloqueados e em suas caixas, observa-se que há ainda, uma resistência muito grande por parte dos professores, inclusive dos professores de Artes Visuais, em incorporar às suas práticas docentes o uso das tecnologias contemporâneas que chegam nas escolas.

No entanto, diante dessa resistência, observa-se que um dos grandes desafios para os professores de Artes Visuais na contemporaneidade não está no uso em si dessas tecnologias, tão incorporadas no seu dia a dia, mas sim nas dificuldades por eles encontradas em incorporá-las nos processos de ensino e aprendizagem de modo significativo.

A fim de problematizarmos acerca das questões apontadas no início desta introdução, bem como refletirmos sobre as possibilidades de superação, desenvolvemos nossa pesquisa com os professores de artes que atuam no Ensino Médio da Rede Pública Estadual da Grande Florianópolis e que em 2013 foram contemplados com Tablets, através do “Programa Educação Digital – Política para Lousas Digitais e Tablets”⁸, do MEC.

Definidos nossos objetivos e estabelecidas as questões problematizadoras, partimos para a escolha dos instrumentos de coleta de dados. Optamos por três diferentes instrumentos: questionário, observação livre e entrevista de grupo focal, cada um desses instrumentos nos forneceu elementos diferentes, porém complementares, necessários à construção de uma

8 Mais informações sobre este Programa disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/reunioes-downloads/category/25-iv-reuniao-ordinaria-curitiba?download=163%3Afnde-tablet>> Acesso: 20 fev. 2014.

proposta colaborativa de formação docente continuada para incorporação do tablet no trabalho dos professores de Artes Visuais, conforme especificado no quarto capítulo deste trabalho.

A presente pesquisa foi estruturada em cinco capítulos:

No primeiro, a Introdução, apresentamos o problema de pesquisa e sua delimitação, os objetivos, as escolhas teóricas, justificativa, motivação e a relevância deste estudo.

No segundo, nossas principais referências são Marx (1982), Gramsci (1995), Vieira Pinto (2005), Vazquez (1990), Kosik (1989), Aranha e Dias (2009) e Pino (2006). Com base nesses teóricos, discutimos o papel da formação docente para os professores de Artes Visuais, apresentamos e refletimos sobre alguns conceitos como trabalho, práxis, consciência ingênua, consciência crítica e arte como práxis criadora. Em nosso entendimento, esses conceitos perpassam os processos de formação docente que visam o desenvolvimento de uma consciência crítica e a realização de uma práxis criadora para os professores de Artes Visuais.

Entendemos que os cursos de formação docente, tanto de graduação, quanto na formação continuada, têm papel fundamental no desenvolvimento de uma consciência crítica - ou consciência de si - para os professores de artes, num processo em que o trabalho, segundo Marx (1982) se constitui numa ação entre o homem e a natureza, num movimento dialético em que ao mesmo tempo em que o homem transforma uma natureza exterior, ele também modifica sua própria natureza, se desenvolve e desenvolve suas potencialidades e capacidades humanas antes adormecidas.

No segundo capítulo, mais que um estudo conceitual, se materializou um processo de ressignificação e reconstrução da própria consciência, uma vez que à medida que vamos

aprofundando nossos estudos acerca do tema, vamos dando contorno à nossa própria consciência, num processo interno em que nós também buscamos fazer essa passagem da consciência ingênua para uma autoconsciência crítica, ou consciência de si.

No terceiro capítulo desta dissertação, iniciamos nossas reflexões acerca das contribuições de Vieira Pinto (2005) sobre o conceito de tecnologia e a necessidade de desmitificar o termo “era tecnológica”. Para este autor, a disseminação de tal termo serve como instrumento ideológico de manutenção das estruturas sociais, na medida em que fortalece as relações de poder e exploração, ao reforçar a ideia de que os feitos tecnológicos pertencem a uma determinada classe ou tempo histórico. Essa ideia omite o caráter dialético da historicidade do homem e suas invenções, as quais não pertencem a uma classe ou grupo específico, nem tampouco um tempo presente.

Os autores por nós apontados nos ajudam a compreender que as invenções tecnológicas resultam do trabalho e do acúmulo de descobertas realizadas durante o percurso histórico da humanidade, e que toda criação humana tem origem na necessidade e vontade social. Logo, sempre vivemos uma era tecnológica e esta não é uma qualidade dos sujeitos atuais.

No quarto capítulo, apresentamos nossa metodologia de pesquisa, perfil dos professores que participaram da pesquisa, nossa proposta inicial para a Oficina “Tablet uma janela para arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais”, estrutura, metodologia de trabalho e conceitos acordados; apresentamos também nossas reflexões e discussões acerca das políticas públicas educacionais para inserção tecnológica com base nas expectativas e na participação dos professores nos processos de formação continuada com as TIC.

Nossas análises tiveram como base os dados sobre os professores obtidos por meio de questionário aplicado em dezembro de 2013, as falas dos professores obtidas durante Entrevista em Grupo Focal realizada durante a Oficina e análise de documentos sobre o ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional – MEC, o ProInfo Integrado - Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional e Projeto “Educação Digital – Política para Lousas Digitais e Tablets”.

No quinto capítulo, apresentamos as possibilidades de uso do tablet a partir da descrição reflexiva das experiências estéticas e pedagógicas vivenciadas pelos professores nos primeiros cinco encontros presenciais da Oficina “Tablet uma janela para a arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais”. Apresentamos, também, nossas análises acerca desse processo e suas implicações para a realização de uma práxis criadora. Da mesma forma, descrevemos e analisamos parte das ações contempladas na Oficina, uma vez que, para efeito de nossas análises, tendo em vista o tempo previsto para o mestrado, e início e conclusão da Oficina, foi necessário realizar um recorte para o período de coleta de dados, pois mesmo após o término da coleta, a experiência de formação contínua prossegue.

Nas Considerações Finais retomamos nossa trajetória, objetivando avaliar o processo de investigação e desenvolvimento da Oficina, apontar nossas possibilidades e perspectivas sobre as dificuldades e problemas abordados durante esse percurso de formação docente continuada.

Nesta pesquisa, nos vemos motivados a refletir sobre os processos de formação docente e as políticas educacionais para inclusão digital, na busca por conhecimentos e fundamentações necessárias à consolidação de um processo de formação docente em que as ações de ensino e aprendizagem tanto do

aluno, quanto do professor, possam desenvolver suas potencialidades, aperfeiçoar sua capacidade criadora e de fato produzir ações significativas no contexto escolar no campo do conhecimento em artes. A expectativa é de que também os conhecimentos em artes possam ressignificar as relações sociais e apontar as críticas necessárias ao entendimento e construção de um sujeito histórico-crítico mais participativo e politizado, num processo em que a arte como instrumento político e humanizador tem também a função de transformar a realidade social e contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Convém explicar que a Oficina iniciada a partir de um planejamento proposto pela autora deste estudo, consiste em um projeto piloto experimental de formação docente continuada, sendo que para aferir sua qualidade e torná-lo um projeto real, contamos com a colaboração dos professores que participam da Oficina. Por esta razão, nosso enfoque na construção de uma formação colaborativa⁹, por acreditarmos que é neste espaço que de fato o projeto se concretiza e toma forma real. É na medida em que incorporamos em nosso planejamento ou roteiro inicial, instrumento de partida para nossas ações e reflexões, também as descobertas e experiências socializadas e compartilhadas no grupo, pelos professores e professoras, os resultados de suas pesquisas e estudos

9 Fundamentados em Matusov e White (1996), entendemos a formação colaborativa como uma atividade realizada em grupo, em que os participantes em conjunto se mobilizam mutuamente na definição e desenvolvimento de objetivos comuns, durante o processo ou realização das atividades ou ações propostas ao grupo no grupo. Da mesma forma uma formação colaborativa implica, tomar decisões, resolver problemas, coordenar esforços, no grupo com o grupo, respeitando-se cada sujeito como agente integrante e valioso no processo de construção e socialização do conhecimento produzido no espaço de formação, seja presencial ou *On-line*. Assim sendo, uma formação colaborativa é potencializada a partir das contribuições e participação de cada sujeito integrante do grupo.

realizados durante a Oficina que o projeto se fortalece e se materializa.

2 FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: DESENVOLVENDO UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Para a mentalidade ingênua a nação é coisa que “já existe”, e precisamente existe enquanto coisa. Está feita, sua realidade é completa, ainda que admitindo-se que sofra modificações ao longo da história. [...] Ora, o que a consciência crítica desvendará é justamente o oposto: é a minha atividade que torna possível a existência da nação. A nação não existe como fato, mas como projeto. Não é o que no presente a comunidade é, mas o que pretende ser; entendendo-se a palavra “pretende” em sentido literal, como “pre-tender”, tender antecipado para um estado real. [...] A comunidade constitui a nação ao pretender ser; porque é assim que a constitui no projeto de onde deriva a atividade criadora, o trabalho. A nação resulta, pois, de um projeto da comunidade, posto em execução sob a forma de trabalho.

ÁLVARO VIEIRA PINTO
Consciência e realidade nacional, 1960.

Abordamos inicialmente a formação docente em Artes Visuais com o objetivo de compreender, sob a luz das teorias materialistas histórico-dialéticas, o conceito de trabalho, práxis e arte como práxis criadora. Em nosso entendimento, esses conceitos perpassam os processos de formação docente que visam o desenvolvimento de uma consciência crítica dos professores de Artes Visuais, na busca pela ressignificação e reconhecimento do trabalho docente. Conforme aponta Kosik (1989), se faz necessário romper com uma práxis fragmentária, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais, que tem contribuído para a uma compreensão distorcida da realidade, incutindo nas mentes ingênuas que a verdade é algo predestinado, quando, ao contrário, a verdade se faz, se desenvolve e se realiza.

Kosik (1989) explica que a dialética trata da “coisa em si”, contudo, a “coisa em si” não se revela imediatamente à humanidade. Por esta razão, o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa. Desta forma, percebe-se dois diferentes graus de conceito da realidade ou qualidade da práxis humana.

Primeiro, a práxis historicamente determinada e unilateral, que se constitui no mundo da pseudoconcreticidade ou falsa realidade, o mundo dos fenômenos externos em que as consciências são povoadas por representações manipuladas, fetichizadas pelos objetos fixados como naturais. Um mundo cheio de duplo sentido em que verdade e engano se misturam para constituir uma consciência ingênuas, que exclui dos homens e mulheres seu caráter criador e revolucionário, como se a sociedade fosse “coisa em si”, dada a priori naturalmente.

Segundo, a práxis crítica e revolucionária, que, como método dialético-crítico, tem a função de dissolver as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, buscando desenvolver uma consciência crítica ou autoconsciência de si, para que

esses mesmos homens e mulheres, possam vislumbrar o mundo real ao entenderem que a realidade, ou o mundo real, é o mundo da práxis humana, “É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura”. (KOSIK, 1989, p. 18). Tanto Kosik, quanto Vieira Pinto (2005), entendem que somente a partir de uma consciência crítica, ou consciência de si, é que a humanidade terá condições de perceber que a “coisa em si” é produto dos homens e mulheres socialmente constituídos enquanto sujeitos reais do mundo social.

Nesta perspectiva objetiva-se abordar os seguintes conceitos: Trabalho – para que o professor de Artes Visuais se reconheça enquanto classe trabalhadora e que, portanto, ele também é sujeito histórico, transformador e político social; Práxis – para que o professor atue na perspectiva de construir uma experiência em que ele de fato vivencie as relações entre teoria e prática, e ao analisar a própria prática busque fundamentação para uma nova teoria e ruptura com as estruturas de dominação; e Arte como práxis criadora – para que o professor de Artes Visuais se perceba como um sujeito criativo, capaz de reinventar as suas próprias práticas num processo em que o trabalho e as novas tecnologias fortaleçam o ensino-aprendizagem em Artes Visuais, em que a docência se concretiza como uma práxis criadora.

Ao tratar sobre consciência ingênua e consciência crítica, buscamos em Gramsci (1995) arcabouço teórico para sustentar nossas reflexões. Para o materialismo histórico dialético, a consciência crítica, ou consciência de si, tem suas bases na filosofia da práxis, em que “A filosofia da práxis não busca manter os 'simplórios' na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Busca um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais”. (GRAMSCI, 1995, p. 20).

Assim, também nós, ao nos dedicarmos nesta investigação, buscamos nos processos de formação docente contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica, em que as discussões, leituras e reflexões acerca do contexto que estamos estudando contribuam para a ampliação de nosso conhecimento intelectual, para que nosso pensamento extrapole os limites do senso comum. Dessa forma, buscamos melhores condições de refletir e compreender a realidade que nos cerca, imbuídos de conhecimentos que reflitam além da aparência, além de uma pseudoconcreticidade, para que tenhamos condições de vislumbrar as reais condições objetivas do nosso trabalho para um devir contínuo e consciente, capaz de romper com as limitações estruturais e ideológicas que desqualificam e prejudicam o trabalho docente também no campo das Artes Visuais.

Para Gramsci (1995), “O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma”. (GRAMSCI, 1995, p. 20 – 21). Contudo, passar de uma consciência ingênua para uma consciência de si, ou autoconsciência, envolve tanto forças e processos internos quanto externos ao sujeito. Neste sentido, vemos nos cursos de formação docente um importante mecanismo externo neste processo de desenvolvimento de uma consciência teórica em relação às ações do trabalhador. Assim, o professor de Artes Visuais, ao desenvolver uma consciência crítica, ou autoconsciência, terá também consciência de sua ação e contribuição nos processos de formação em que atua:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior

da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de “distinção”, de “separação”, de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (GRAMSCI, 1995, p. 21).

Ao considerarmos que a compreensão crítica de si é uma conquista que envolve uma luta hegemônica, e como tal se concretiza no campo ideológico, ressalta-se que passar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica não é um processo espontâneo e desinteressado. Exige um movimento também externo em que os desafios do trabalho, a aprendizagem dos alunos, as políticas educacionais, as inovações tecnológicas, entre outros mecanismos, se apresentam como forças motivadoras para uma transformação necessária. Num processo dialético, além de se apresentarem como forças externas motivadoras, os cursos de formação docente, ao abrirem espaços para a discussão e reflexão da práxis, também revelem não apenas a necessidade de mudança, mas - e principalmente - possibilidades concretas nesta direção.

Para o professor de Artes Visuais, desenvolver uma consciência crítica implica, também, que este desejo seja uma finalidade nas ações que envolvem o seu próprio trabalho em sala de aula, de forma que este processo seja consciente e contribua para as mudanças necessárias a fim de que este profissional realize um trabalho criativo e sinta-se sujeito no mundo, em que o uso das tecnologias contemporâneas disponíveis no seu tempo e espaço de trabalho possam também

se revelar como instrumentos potencializadores do seu trabalho e capacidade criativa a partir da sua experiência social.

Estudos como o de Saviani (1990) têm nos revelado que passar da consciência ingênua para a consciência crítica implica ultrapassar as barreiras do senso comum. Por seu caráter contraditório, o senso comum, baseado em elementos superficiais caracterizados por conceitos herdados da tradição ou disseminados pela concepção hegemônica acolhida sem crítica, tende a tornar o trabalho docente alienado. No entanto, a partir de uma consciência crítica, ou consciência filosófica, o professor poderá elevar a prática educativa, fundamentado em teorias que explicam a realidade e servem de guia para uma transformação social. Essa discussão será aprofundada ainda neste capítulo, ao tratarmos sobre a práxis no trabalho docente.

Na lógica dialética, em que estamos munidos de uma consciência crítica, consciência de si, compreender a história da humanidade significa considerar toda a trajetória humana, se perceber sujeito ativo, participante e constituinte de um todo.

Nos processos de formação docente com incorporação das tecnologias contemporâneas, compreender o conceito de trabalho é estratégico para se pensar as novas formas de relações e de produção no campo das Artes Visuais. Assim, com objetivo de contribuir na passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, em que o professor de Artes Visuais possa ver em seu trabalho uma atividade concreta e transformadora, num processo em que é fundamental a ressignificação e reconhecimento do trabalho docente, passamos a refletir sobre o conceito de trabalho docente na concepção histórico-dialética.

2.1 O TRABALHO DOCENTE NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA

Nossas reflexões partem da obra “O Capital”, de Karl Marx, e à medida que aprofundamos nossas discussões, buscamos em alguns de seus seguidores, como Gramsci (1995), Vazquez (1990), Pino (2006), Aranha e Dias (2009), Nosella (2009) e Saviani (1990), arcabouço teórico para compreender suas análises e contextualizar nossas discussões acerca das dimensões e elementos que constituem o trabalho humano e subscrevem-se no trabalho docente dos professores de Artes Visuais.

Segundo Marx (1982), o trabalho é uma atividade essencialmente humana, na qual os homens agem sobre a natureza, transformam a matéria, criam e recriam objetos artificiais e, diferentemente de qualquer outro animal que age por extinto, os homens idealizam, configuram em sua mente essa construção. Ou seja, toda e qualquer criação humana acontece primeiro no pensamento, na imaginação, para então, por meio do seu trabalho, transformá-la em realidade. Neste processo dinâmico e contínuo em que modificam a natureza, mediados por suas próprias invenções, os homens também se modificam e estabelecem as relações humano-sociais, criando uma nova realidade.

Na perspectiva de Marx, todo trabalho é uma atividade criadora? Ao existir diferentes categorias para o trabalho, em que categoria se inscreve o trabalho docente? Como podemos transformar o trabalho docente em práxis criadora e consciente? Que elementos precisam estar presentes em uma formação docente que visa contribuir para uma práxis criadora em Artes Visuais? O que precisamos valorizar na formação docente para ressignificação e autovalorização do trabalho docente? Que desafios diferenciados enfrentam os professores de Artes Visuais? Essas indagações certamente permeiam as

reflexões acerca da formação docente em artes e dos professores que desejam realizar um trabalho significativo, atento às necessidades e contradições da contemporaneidade tanto no que diz respeito à incorporação das tecnologias contemporâneas, quanto os conceitos e relações contemplados nas práticas de sala de aula.

Numa perspectiva materialista histórico-dialética, que pensa o trabalho docente em Artes Visuais como uma ação capaz de mobilizar os sujeitos a partir da reconstituição da história humana e da construção de espaço de discussão, reflexão e criação através da arte, para uma possível transformação da realidade, apontamos as produções de Marx (1982) e Aranha e Dias (2009) como importantes contribuições no sentido de pensar o trabalho docente como uma atividade que precisa unir dimensões objetivas e subjetivas conscientes.

Por intermédio do trabalho unem-se o subjetivo e o objetivo, o particular e o geral, sendo o instrumento de trabalho uma ferramenta subjetiva, na medida em que foi preparada pelo trabalhador e é por ele utilizada. Entretanto, tal instrumento é também objetivo na medida em que está objetivamente orientada em relação ao objeto de trabalho. (ARANHA e DIAS, 2009, p. 120).

Com base nas teorias de Marx e Gramsci, Aranha e Dias (2009) propõem também reflexões importantes acerca do “Trabalho, política e formação humana”. Segundo esses autores, o trabalho pode conter duas dimensões bastante contraditórias: uma construtora -ou emancipadora - e outra alienante. A primeira está relacionada ao produto final, a realização de um desejo ou necessidade humana. Nesta o trabalho é utilizado para construir as coisas, o mundo material, num processo que ao mesmo tempo transforma o meio e os sujeitos que participam dessa relação. A segunda, alienante e

opressora, estabelece uma relação em que o trabalhador não tem condições de interferir sobre os objetivos e produtos de seu trabalho. Nesta a força de trabalho, ou atividade do trabalhador, fica reduzida à condição de mercadoria.

Ao tratar sobre o trabalho social, em “O Capital”, Marx aponta duas diferentes dimensões para o trabalho humano, o trabalho concreto - ou produtivo - e o trabalho abstrato, sem utilidade. Na dimensão de caráter produtivo Marx classifica o trabalho concreto como a atividade transformadora da matéria, o trabalho propriamente dito, do marceneiro que transforma a madeira em mesa, do pedreiro que constrói a casa, do fiandeiro que constrói o fio, do professor que transforma a subjetividade do seu aluno e do artista que articula forma e conteúdo para presentificar o objeto artístico humanizador.

O trabalho concreto, ou produtivo, refere-se à atividade de todo e qualquer trabalhador que, ao agir sobre uma determinada matéria ou objeto, a transforma e, ao transformá-la, cria alguma coisa útil, conferindo à matéria transformada pelo seu trabalho um valor-de-uso, ou utilidade.

Para Marx (1982), a mercadoria é um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas tanto diretamente como meio de subsistência - ou objeto de consumo - ou indiretamente, como meio de produção. Ele explica que ao dispensarmos o valor-de-uso da mercadoria, ainda assim lhe restará apenas uma propriedade, a de ser produto do trabalho. No entanto um trabalho já transformado, em que já não são consideradas as formas e elementos materiais, ele já não é mais um objeto útil qualquer, nem mesmo trabalho produtivo. Eis aqui a segunda dimensão do trabalho humano: a ausência de caráter útil apaga qualquer forma de trabalho concreto, reduzindo-o a uma única forma de trabalho, o trabalho abstrato.

Ao considerarmos os aspectos abordados anteriormente compreendemos que os valores-de-uso, as mercadorias, são conjunções de dois fatores, matéria fornecida pela natureza e

trabalho. Já o valor da mercadoria, representa trabalho humano simplesmente, dispêndio de trabalho humano geral. O trabalho humano é medido pelo dispêndio da forma de trabalho simples, a qual em média, todo homem comum possui em seu organismo e seu valor é cultural e variável, determinado em cada sociedade.

Pino (2006, p. 51), ao tratar sobre as análises de Marx sobre “economia política”, enfatiza duas importantes contribuições: primeira, que esse “trabalho alienado” não tem origem natural, mas sim histórica, é criação dos homens que detém historicamente o poder sobre as bases das relações sociais; segunda, observa o lado positivo escondido detrás do lado negativo da história humana, ou seja, vê a história de forma dialética, dinâmica, e não como algo pré-determinado. Marx nos ajuda a compreender que essas dimensões contraditórias do trabalho são frutos do modo de produção capitalista e constituem um fenômeno social instituído historicamente.

Segundo Marx,

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso. (MARX, 1982, p. 54).

O trabalho docente em Artes Visuais também possui ambas as dimensões. No entanto, à medida que o professor perde de vista suas reais intenções e função dentro do seu processo de trabalho, ele se vê envolvido em um trabalho cada vez mais alienado e embrutecedor. E ao se submeter às leis do capital, vê o seu trabalho apenas como um dispêndio de força

humana, uma simples mercadoria que ele vende em troca dos meios de sua subsistência. Assim, seu trabalho perde a qualidade de trabalho útil, trabalho concreto transformador, e torna-se apenas trabalho abstrato.

Sendo o “trabalho alienado” uma construção social que está ao interesse das classes dominantes, que detém tanto os processos de trabalho quanto os meios de produção, destacamos como objeto de análise a condição dos cursos de formação docente como espaços de contradição e, a partir da formação, a possibilidade de interferir nesse processo de dominação, a fim de evitar que o professor envolvido num trabalho alienante torne-se, também ele, alienado. Neste sentido procura-se, cada vez mais, possibilitar processos de formação docente em Artes Visuais que contribuam para a realização de um trabalho docente significativo e contextualizado ao incorporar as tecnologias contemporâneas de modo crítico, e como produção humana voltada à superação das desigualdades culturais e à transformação das estruturas sociais tão desiguais.

Frente aos desafios recorrentes na contemporaneidade, acerca do trabalho docente em Artes Visuais, observa-se ainda a dificuldade em incorporar as tecnologias contemporâneas. O que implica uma atenção maior por parte dos cursos de formação continuada em estimular processos formativos incorporando as novas tecnologias. No entanto, apenas o uso dessas tecnologias não é garantia de êxito e qualidade do trabalho docente, nem tampouco sinônimo de consciência crítica ou consciência de si.

Uma visão histórica nos dará condições de compreender esses instrumentos ou ferramentas enquanto criações humanas no plano racional que expressam uma vontade e necessidade da humanidade e, como tal, atuam como mediadores da relação homem/natureza e podem potencializar e enriquecer os processos desenvolvidos durante o trabalho docente. Em Vazquez (1990) temos que:

O aparecimento de instrumentos mais aperfeiçoados modifica o tipo de relação entre o homem e a natureza, e, nesse sentido, é um índice revelador do desenvolvimento de sua força de trabalho e de seu domínio sobre a natureza. O poder de mediação do instrumento estendeu-se elevou-se com a introdução da máquina até chegar à automação, com a qual o homem fica separado radicalmente do objeto de produção. Mas quaisquer que sejam os instrumentos de que se valha para transformar a matéria conforme sua finalidade, é, sem dúvida, o homem que os utiliza e fabrica, e é ele, em última instância, que se valendo deles atua sobre as matérias e as transforma de acordo com suas necessidades. (VAZQUEZ, 1990, p. 195).

Tal autor enfatiza a importância das tecnologias na transformação da matéria, ou seja, nos processos de trabalho, ao mesmo tempo em que reafirma o caráter criador da humanidade potencializado também pelo uso desses instrumentos que cria segundo sua necessidade. Nesta perspectiva, nossa atenção se direciona aos professores de Artes Visuais que, na realização de um trabalho significativo com as tecnologias contemporâneas, as veem como instrumentos potencializadores da sua força de trabalho e, conseqüentemente, de suas ações em sala de aula.

Num processo dinâmico em que ao compreenderem como se constituem as tecnologias, possam utilizá-las ao seu favor para satisfazer não apenas uma carência ou satisfação sua, mas também de seus alunos, os professores de artes, conscientes do seu caráter construtivo, também se assumem como participantes ativos no desenvolvimento social, cultural e material da humanidade, no qual o trabalho é entendido como um processo de domínio do homem sobre a natureza e, ao

mesmo tempo, processo de domínio de si mesmo. Revela-se aqui a dimensão formativa do trabalho como processo de constituição do ser humano.

Ao retomarmos Marx (1982), compreendemos que, quando as relações de trabalho transcendem o plano material, alcançam a consciência, a razão e a abstração do espírito e na medida em que se manifestam como satisfação de um desejo humano, seja individual ou social, as relações de trabalho garantem à humanidade o sentido de sua liberdade. Isso porque, mediada pelas relações do trabalho social, a humanidade não depende mais exclusivamente das necessidades naturais para sobreviver, mas ela mesma cria seus próprios objetos segundo sua necessidade ou desejo, e assim cria uma nova realidade, agora também artificial.

Ao dominar os fenômenos da natureza em prol de suas próprias criações, o trabalhador extrapola o mundo natural, recriando um mundo artificial agora dirigido por ele mesmo, surgindo o que podemos denominar de verdadeira experiência ao produzir a sua própria cultura. Para Hegel, “[...] a experiência é necessária e de que o trabalho é formação, cultura”. (ARANHA e DIAS, 2009, p. 121).

Nossella (2009) explica que a ideia de trabalho como princípio educativo surge com Marx, contudo sua elaboração teórica levou um longo período. Em 1847, Marx e Engels lançaram as bases de uma nova concepção educacional recomendando combinar educação e trabalho fabril. Juntos inauguraram uma discussão pedagógica revolucionária, que viria a atender principalmente às crianças que trabalhavam nas fábricas, em consequência da Revolução industrial. Vinte anos depois, em 1867, Marx apresentou a conhecida fórmula pedagógica de educação politécnica e/ou tecnológica para esclarecer a sua ideia inicial, insistindo que o trabalho e a educação possuem uma base comum, historicamente determinada pelas condições econômicas do sujeito.

Contudo, somente em 1916 surge a ideia de escola como princípio educativo, após Gramsci ter se posicionado contrário ao ensino profissionalizante, segundo ele precoce, pragmático e tecnicista, e ao defender a ideia de que a relação entre escola e trabalho produtivo, assim como o marxismo a entende, inscreve-se numa concepção de cultura “desinteressada”.

Gramsci (1995), ao tratar sobre a organização da escola e cultura, afirma que a “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema nacional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1995, p. 118). Nesta perspectiva, ele observou que nas escolas profissionais o destino do aluno e sua futura atividade eram predeterminadas, no sentido de manter a produção de uma classe trabalhadora.

Para Gramsci (1995), pensar uma escola que tem o trabalho como princípio educativo é pensar uma escola politécnica unitária, que valoriza as diferentes áreas do conhecimento: arte, filosofia, política, integrando em um mesmo currículo atividades produtivas e tecnicamente avançadas. Nelas os métodos são também valorizados, avaliados, e fazem a articulação entre essas áreas do conhecimento e o mundo do trabalho, possibilitando a integração entre formação profissional e cultural geral no Ensino Básico. Isso significa pensar uma formação humanista em seu sentido mais amplo, para o desenvolvimento cultural e intelectual dos jovens com vistas à sua autonomia e inserção social.

Vemos no trabalho com princípio educativo uma alternativa no caminho da realização de uma docência criativa e emancipadora em Artes Visuais, num processo em que os cursos de formação continuada visam também resgatar a unidade na atividade teórico-prática, o devenir que leva à

humanização e satisfação dos homens. Observa-se que na concepção dialética a contextualização do conhecimento em arte requer também traçar conexões entre o passado e o presente, mesmo que nossas idealizações sejam projetos que objetivam transformações futuras.

Aranha e Dias (2009) explicam que esta contextualização cruza também com outros campos da filosofia e da política, num processo em que é fundamental resgatar o trabalhador, seus valores, sentimentos e saberes. O que implica também refletir sobre as reais condições de trabalho e os interesses hegemônicos que condicionam e controlam o trabalho humano.

Assim, ao propormos este estudo acerca da formação docente e da incorporação das tecnologias no trabalho docente, buscamos conhecer as reais condições de trabalho dos professores, que muitas vezes inviabilizam a realização de um trabalho emancipador, voltado a suprir as necessidades culturais e intelectuais do aluno para uma efetiva transformação da realidade concreta, ou realidade social.

Em dezembro de 2013, durante nossa investigação, ao questionarmos os professores sobre a chegada dos tablets na escola, constatamos que grande parte deles continuava sem utilizar tais aparelhos. Nesta ocasião, percebemos na fala dos professores um certo grau de alienação, decorrente da falta de conhecimentos, sejam específicos sobre o tablet, inviabilizando a sua manipulação, seja por falta de conhecimentos pedagógicos ou metodológicos acerca das possibilidades de uso do tablet em sala de aula. Ou ainda por falta de uma discussão coletiva mais ampla sobre as políticas públicas que adentram as instituições de ensino.

Sejam quais foram essas razões, que abordaremos mais especificamente no quarto capítulo deste trabalho, elas quase sempre estão vinculadas a questões de infraestrutura. Assim sendo, dizem respeito também aos meios de trabalho, as reais condições objetivas do trabalho docente.

Assim como o trabalho humano apresenta duas dimensões tão contraditórias, hora alienante, hora emancipatória, para Aranha e Dias (2009) o conhecimento advindo do trabalho é repleto de contradições que só podem ser compreendidas considerando-se o contexto histórico no qual foram geradas. Daí a necessidade de sua problematização. No entanto, para que esse conhecimento não desqualifique o próprio trabalho ou o trabalhador que o detém, é preciso superar o nível do senso comum.

Saviani (1990) explica que para sair do senso comum não basta apenas a reflexão filosófica, mas o acesso às filosofias e seu vasto repertório historicamente sistematizado. Para este autor, a filosofia como concepção de mundo nos orienta no sentido de caminhos possíveis à superação dos problemas de nossa época. Ele aponta, ainda, que o estudo crítico dos grandes clássicos da filosofia tem um grande valor educativo à medida que nos ajuda a compreender a humanidade, “já que a educação não é outra coisa senão o processo através do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria da espécie humana. (SAVIANI, 1990, p. 7).

Como princípio educativo, o trabalho permite um processo contínuo de aprendizagem e de autotransformação do trabalhador, reafirma sua capacidade específica de pensar e projetar. No entanto, no contexto capitalista, essas ações são prejudicadas, visto que nele o principal interesse das agências tem sido a força de trabalho, submetendo toda atividade produtiva humana à lógica de mercadoria inclusive a arte. “O capitalismo impõe às artes a submissão completa ao mercado, a transformação em mercadoria não apenas do fruto da produção – os objetos de arte -, mas também do próprio criador-produtor, transformando-o em assalariado, em mercadoria, força de trabalho”. (PEIXOTO, 2003, p. 23).

Ao abordar a arte e o modo de produção capitalista, Peixoto (2003) explica que a arte, ao ser submetida à lógica capitalista, sofreu uma ruptura da unidade criação-produção, consequência da fragmentação do trabalho e suas especializações que elegem como meta a produção de mais valia ao transformar tudo em mercadoria. Essa ruptura faz surgir no mundo capitalista três diferentes níveis de arte: arte elitista, arte para as massas e a arte popular.

A primeira é entendida como fruto da genialidade de seu criador. É a expressão de sentimentos e emoções pessoais, uma concepção de arte pura, ou arte pela arte, desinteressada, feita para um pequeno grupo conhecedor dos códigos refinados que exigem a sua apreciação, o que caracteriza uma arte excludente, que objetiva a conservação cultural e social ao legitimar e reforçar as diferenças sociais, uma vez que elege uma arte erudita como legítima arte, uma arte fetichizada e consagrada pelas instituições como museus, sociedades culturais, academias e salões.

A segunda, produzida pela classe dominante ou especialistas ao seu serviço, arte para as massas, é elaborada por métodos semi-industriais e tem como principal objetivo a distribuição para o consumo, por razões ideológicas e econômicas. Dessa forma, seu valor está na mensagem que vende a ideia de sujeição feliz. Sua produção visa especificamente o lucro e os interesses da classe dominante.

A terceira, produzida pela classe trabalhadora ou artistas que defendem os interesses dessa classe, caracteriza-se por uma produção livre dos princípios mercantis. Visa uma criação prazerosa e produtiva, seu valor está na representação e na satisfação solidária de desejos coletivos, em que os objetos artísticos têm a função de conscientização social e o desenvolvimento de uma nova sociedade ao aproximar a arte do grande público, ou seja, do proletariado. É uma arte para a reflexão, que visa a descoberta do próprio potencial criador, essência de todo ser humano. Uma arte fundamentada na

verdade que objetiva o processo de humanização e libertação dos homens e mulheres que constituem e se constituem na sociedade.

Contudo, Peixoto (2003) ainda explica que esses três níveis da arte não são independentes. Ao contrário, determinam-se mutuamente nas intercomunicações existentes entre as classes sociais nas sociedades modernas, firmado por um contrato tácito entre a burguesia e os artistas e intelectuais eruditos, onde a burguesia concede aos artistas eruditos a legitimação e o monopólio da arte desde que os mesmos não se utilizem da arte para tratar de questões políticas e sociais. Nessa perspectiva, tanto os artistas e intelectuais eruditos, quanto as suas produções, são submetidos aos interesses do sistema capitalista de profissionais livres. Tornam-se produtores de mais valia para grandes e médias corporações nacionais e multinacionais.

Ao contrário, na perspectiva do materialismo dialético a arte como expressão e criação da humanidade, produzida por um sujeito contemporâneo consciente de sua realidade histórico-social, ou seja, consciente de sua participação ativa e transformadora no mundo, busca uma forma de “apreender o movimento do real pela reflexão e, como ser humano dotado de sensibilidade, pelo e no movimento da criação de obras de arte. [...] Em síntese, uma arte do homem, para o homem e pelo homem, uma arte social.” (PEIXOTO, 2003, p. 24).

Assim, inseridos nesta lógica do mercado capitalista que subjuga relações ao status de mercadoria, também as instituições de ensino sofrem essas influências. Algo que irá se refletir tanto nas relações administrativas, quanto pedagógicas no interior das escolas. Um problema que tem afetado consideravelmente os professores de Artes Visuais.

Como então superar essa lógica de dominação e exploração, que tende a distorcer a visão do professor e tirá-lo a própria consciência? Aranha e Dias (2009) nos dirão que

buscar a dimensão concreta do trabalho, além de provocar uma maior valorização da força de trabalho, possibilita um reencontro do trabalhador com a sua dimensão criativa e transformadora.

Objetiva-se nos cursos de formação docente, também, estratégias para resgatar a dimensão formadora do trabalho dos professores de Artes Visuais para que eles tenham condições de ressignificar o seu trabalho enquanto princípio educativo e assim retomar o reconhecimento de si e sua autovalorização. Na busca pela realização de um trabalho concreto, partimos do princípio de que a dimensão concreta do trabalho docente em Artes Visuais consiste na capacidade do professor de produzir saberes e mobilizar conhecimentos no próprio processo de trabalho, que estarão contribuindo tanto para a sua própria transformação quanto de seus alunos.

Para Aranha e Dias (2009), a compreensão do trabalhador como sujeito do saber, além de contribuir no processo de trabalho, na compreensão dessa categoria e nas lutas dos movimentos sociais, é fundamental no processo educativo, que precisa incorporar, valorizar e dialogar com esses saberes.

Nesse sentido, salientamos que o diálogo entre professores e formadores, entre alunos e professores, professores e professores, ou seja esse diálogo no campo da educação e formação docente com incorporação das tecnologias contemporâneas que visam a compreensão dos processos de trabalho, sua ressignificação e valorização, pode ser ainda mais significativo e elucidativo ao contemplar as teorias de Marx e sua atualidade para pensar o trabalho docente em tempos de capitalismo tardio.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a

natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. [...] No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1982, p. 202).

Ao conceituar o trabalho humano, ou trabalho social, o autor aponta três elementos constitutivos do processo de trabalho, que podem nos auxiliar diante do desafio de incorporar as tecnologias contemporâneas nos processo de formação docente. São eles: “1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho.” (MARX, 1982, p. 202).

Até o momento nossas discussões aconteceram em torno do conceito de trabalho como atividade exclusivamente humana para a realização de um determinado objetivo. Buscamos compreender nas dimensões do trabalho e suas implicações nos processos de formação docente um caminho possível para a ressignificação e reconhecimento do trabalho docente em Artes Visuais. Durante este percurso, constatamos que não há trabalho vivo sem transformação da matéria. Constatamos, também, a importância dos meios de trabalho -

no caso das tecnologias - neste processo de criação. Observa-se que, na medida em que aprofundamos nossas reflexões, saímos de uma ideia geral de trabalho, uma visão de totalidade, para entendê-lo em suas particularidades e chegarmos aos seus elementos constitutivos.

Com o auxílio de Marx (1982), compreendemos que a matéria, ou o objeto do trabalho humano, é todo o produto fornecido pela própria natureza, que ao ser extraído ou separado da natureza ou do seu estado natural, torna-se matéria-prima. Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. Para se tornar matéria-prima, o objeto de trabalho precisa necessariamente sofrer uma modificação decorrente do trabalho. Com efeito, nota-se que “o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz.” (MARX, 1982, p. 204).

O meio de trabalho é tudo aquilo utilizado pelo trabalhador para atuar sobre o objeto de trabalho, está entre o trabalhador e o objeto de trabalho. É a coisa ou instrumento que serve de mediação para transformar o objeto de trabalho, do qual o trabalhador se utiliza de suas propriedades mecânicas, físicas, químicas, etc., para transformar o objeto conforme seus objetivos ou finalidade. Convém observarmos que as tecnologias contemporâneas, como meios de trabalho, podem agregar novos conhecimentos, possibilitar o acesso às diferentes e híbridas linguagens artísticas (vídeo, fotografia, som, cinema, arte digital, arte interativa), além de potencializar o trabalho docente, através do acesso à internet, às redes sociais, aos sites educacionais, web Art, museus e galerias virtuais.

Peixoto (2003) aponta que o marxismo contemporâneo apresenta três principais interpretações da arte: a primeira, vista como ideologia, está diretamente vinculada aos interesses específicos de classe. Expressa a divisão social e o artista, assim como todo sujeito, é um ser social historicamente

datado. Dessa forma a arte tem também a capacidade de estabelecer pontes entre os homens de diferentes épocas pelo seu caráter à universalidade ou “universal humano que surge no e pelo particular”, como enfatiza Vazquez (1990).

A segunda vê a arte como forma de conhecimento, ou arte como verdade, ao indicar a sua aproximação com a realidade. Contudo, não elimina seu caráter ideológico, mas nesse viés a arte não é concebida como espelhamento da realidade, mas sim uma arte realista, que tem sua origem na realidade existente, objetiva, capaz de gerar uma nova realidade e expressar verdades sociais a partir de um homem concreto que trabalha, luta, sofre, goza ou sonha. Ou seja, o artista percebe que a própria realidade humana provoca transformações ao conteúdo da arte.

A terceira entende a arte como criação, como trabalho criador. Incorpora também seu caráter ideológico e de conhecimento, contudo não restringe a nenhum deles, por conceber que a principal característica da práxis artística é a criação como atividade humana consciente e social, capaz de criar algo novo a partir de uma realidade ou de elementos pré-existentes. Para Peixoto (2003, p. 39), “criar é fazer existir algo inédito, um objeto novo e singular que expressa o sujeito criador e, simultaneamente, o transcende, enquanto objeto portador de um conteúdo de cunho social e histórico e enquanto objeto concreto, como uma nova realidade social.”

Na contemporaneidade cada novo invento no campo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) apresenta desafios na sua incorporação nos espaços educativos, de modo geral por problemas de estrutura e gestão. Os professores vêm enfrentando o desafio de utilizar essas invenções no ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que os cursos de formação ampliam suas ações na superação das dificuldades e resistências por parte dos professores. Contudo, observa-se que na mesma velocidade em que se multiplicam

esses meios no contexto escolar, surge não apenas a necessidade de inovar na sala de aula, mas a dificuldade em inovar. Na prática, o que se percebe são tentativas de incorporação ainda consolidadas em práticas tradicionais:

Para incorporar as novas formas de ensinar usando as mídias, é comum o professor desenvolver em sala de aula uma prática “tradicional”, ou seja, aquela consolidada com sua experiência profissional – transmitindo o conteúdo para os alunos – e, num outro momento, utilizando os recursos tecnológicos como um apêndice da aula. São procedimentos que revelam intenções e tentativas de integração de mídias na prática pedagógica. Revelam, também, um processo de transição entre a prática tradicional e as novas possibilidades de reconstruções. No entanto, neste processo de transição, pode ocorrer muito mais uma justaposição (ação ou efeito de justapor = pôr junto, aproximar) das mídias na prática pedagógica do que a integração. (PRADO, 2005, p. 8).

Se por um lado “Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho” (MARX, 1982, p. 204), por outro tornam-se instrumentos ou ferramentas inúteis aos olhos dos trabalhadores - neste caso dos professores - quando não conhecidas as suas potencialidades, ou seja, seus valores-de-uso.

Na segunda etapa de nossa investigação, ao indagarmos aos professores de artes se eles pretendiam utilizar o tablet em seu trabalho, todos responderam que sim. No entanto, ao se justificarem sobre o não uso, relataram sobre a precariedade da internet, a falta de formação e orientações adequadas, além da baixa qualidade do equipamento. Convém observar que, nestes

casos, torna-se ainda mais relevante considerarmos meios de trabalho, no seu sentido mais amplo, todas as condições materiais necessárias à realização do processo de trabalho. Embora elas não façam parte diretamente do processo, ainda assim o trabalho fica, total ou parcialmente, impossibilitado de concretizar-se na ausência de tais condições.

Pino (2006, p. 53), ao tratar sobre as contribuições de Marx em “O Capital”, aponta que ele tenta articular dois tipos de análises: uma filosófico-política, que busca a superação da alienação do homem pelo trabalho, refletindo sobre o verdadeiro trabalho humano, como uma atividade libertadora, criadora, na conquista da própria autonomia. Essa é, ao mesmo tempo, uma análise da “economia política” que visa a necessidade de superação das contradições do mundo capitalista, principal causador da alienação do trabalhador. Outra, no campo da ação política, revela a necessidade de libertação efetiva do trabalhador da tirania do trabalho alienado, eliminando radicalmente o regime da “propriedade privada” que o produz. Revela-se como uma ação política e análise ideológica.

Vemos no trabalho social em Marx, na sua dimensão do trabalho concreto ou trabalho criador, uma categoria na qual o trabalho docente de caráter emancipador está inserido e, como tal, precisa pertencer e ser entendido. Igualmente, a existência de uma consciência ingênua e consciência crítica está diretamente relacionada ao tipo de trabalho a que a humanidade se propõe, sendo que somente uma consciência crítica, ou consciência de si, terá condições de realizar um trabalho criativo e emancipador. Da mesma forma, ao tratarmos sobre as diferentes concepções da arte no marxismo, observa-se que:

Ao aderir à concepção da arte pela arte, própria da arte erudita, e, assim, produzir obras centradas em meras questões formais, trabalhos

divorciados da vida e, como tal, humanamente empobrecidos em seu conteúdo, o artista, via de regra, deve negar a autenticidade, a verdade de sua arte. Torna-se, então, alienado não apenas como profissional, mas como indivíduo, ao não favorecer, com suas obras, o desenvolvimento de uma consciência social e histórica. (PEIXOTO, 2003, p. 32).

Cabe ressaltar que na realização de um trabalho alienado nas diferentes esferas sociais, seja no trabalho docente, no trabalho do artista, no trabalho do operário, impera uma consciência ingênua, que tem a função de perpetuar as relações de dependência e subordinação, num processo em que tanto o trabalhador quanto o artista negam a si mesmos como sujeitos livres e construtores da sociedade, ou da história humana. Ao contrário, no trabalho concreto, ou emancipador, a consciência crítica estabelece as finalidades pretendidas e escolhe os meios desejados para tornar sua vontade ou idealização uma realidade, ainda que possivelmente o real seja diferente do ideal, discussão a ser aprofundada nas reflexões acerca da práxis humana, no tópico seguinte deste capítulo.

Convém observar o quanto é fundamental que o professor de Artes Visuais tenha clareza sob suas ações e escolhas para que, munido de uma consciência de si, ou autoconsciência crítica, tenha condições de realizar um trabalho social ou criativo. Com consciência de que esse processo de passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, que irá também interferir nas suas relações de trabalho, acontece somente após inúmeros processos de reflexão, e que são resultado não apenas da sua prática, mas das teorias que sustentam o seu trabalho, numa relação de interdependência e dialética em que a prática serve de fundamento para as novas teorias.

Neste processo incansável de reflexão sobre si mesmo, seu trabalho, suas ações e interações no mundo, com o mundo,

ser um professor reflexivo significa assumir uma postura crítica diante dos problemas e imposições da realidade, comprometer-se com o desenvolvimento intelectual, cultural e político do seu aluno. A partir da análise e reflexão sobre a própria práxis, o professor terá condições de sair da condição de receptor e reproduzidor das ideologias e práticas dominantes, tornando-se um professor criativo, no sentido de munir-se de instrumentos ou conhecimentos necessários para essa transformação ou passagem e, assim, chegar ao reconhecimento de si e do seu próprio trabalho como mediação no mundo capaz de provocar a transformação do outro, mediada por uma práxis criadora, conceito que nos propomos a discutir a seguir.

2.2 A PRÁXIS NA ATIVIDADE DOCENTE DE ARTES VISUAIS

Iniciamos nossa reflexão buscando entender a afirmação “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VAZQUEZ, 1990, p. 185). Este autor define como atividade geral aquela que independe da vontade do agente, mas sim de suas propriedades ativas, que podem ser físicas, biológicas e humanas. Já a atividade enquanto práxis requer um movimento, uma ação no sentido da transformação da matéria ou objeto sobre o qual o sujeito exercerá sua ação, uma ação determinada pelo futuro e não pelo passado, sendo que esse objeto pode ser:

- a) o fornecido naturalmente, ou entes naturais;
- b) produtos de uma práxis anterior que se convertem por sua vez, em matéria de uma nova práxis, como os materiais já preparados

com que trabalha o operário ou com que cria o artista plástico; c) o humano mesmo, quer se trate da sociedade como matéria ou objeto da práxis política ou revolucionária, quer se trate de indivíduos concretos. (VAZQUEZ, 1990, p. 194 – 195).

Nos interessa neste momento, ao propormos uma reflexão acerca da formação docente em Artes Visuais e os caminhos possíveis para a construção de uma consciência crítica para a realização de uma trabalho criador e prazeroso, em que o professor de Artes Visuais tenha consciência de sua práxis, nos atermos às discussões que elegem como objeto da práxis os seres humanos. A sociedade ou indivíduos concretos são o objeto da práxis docente, são eles a matéria que sofrerá as ações da dimensão formativa do trabalho docente, nos processos de ensino e aprendizagem realizados nas instituições de ensino.

Entendemos que esta tarefa requer compreender o papel da filosofia da práxis como uma “atividade filosófica que elabora conceitos e teorias em relação à experiência humana e suas formas de relacionamento com o mundo; é por excelência, uma atividade por meio da qual o homem testemunha o mundo em que vive”. (CUNHA, 2009, p. 51). Ao testemunhar esse mundo, interage com ele e seus semelhantes. Logo, toda atividade da práxis precede uma ação e, portanto, é contrária a passividade. Ou seja, a atividade requer um movimento, uma ação, seja subjetiva ou objetiva, o que implica uma mudança de estado, seja da matéria, seja do sujeito ou ambos, e que nessas relações entre as partes e o todo se constitui uma totalidade concreta de dependências mútuas em que a matéria ou objeto - no caso da educação ou formação, os seres humanos - são transformados.

Desse ponto de vista o professor, assim como todo trabalhador, é também um sujeito da cultura e participa dos processos de construção da concepção de mundo. Reside aqui

a sua necessidade de compreender os fundamentos da filosofia da práxis enquanto teoria que contribui para a sua leitura e compreensão do mundo, mesmo que a sua realidade seja melhor compreendida a partir das suas próprias experiências, as quais também contribuem para a construção dessa cultura.

As ideias do professor tornam-se força material a partir do momento em que, ao se depararem com situações ou problemas concretos, tornam pensáveis o real, ou seja idealizam o mundo material ou a sociedade. “Trata-se da dialética histórica concreta, que cria realidades que vêm a ser o mundo da filosofia. Filosofia que é vir-a-ser teoria do novo mundo nascente”. (CUNHA, 2009, p. 53).

Conceber o trabalho docente enquanto uma práxis humana da dimensão educativa ou formativa da humanidade implica, também, compreender que esta é uma atividade teórico-prática, que tem sua origem na atividade transformadora, e se encontra na relação homem/natureza, sujeito/objeto, na qual o homem também é natureza e, portanto, pode ser tanto sujeito, quanto objeto nesse processo de transformação, construção social e ressignificação de sua própria vida e relações, seja na esfera pública ou privada, que abrangem suas relações de trabalho. Logo, a práxis extrapola o campo meramente racional, refletindo na totalidade humana e na construção da sua própria personalidade.

Convém, ainda, reafirmar esse vir-a-ser. Vazquez (1990) explica que o processo ativo implica na intervenção da consciência e apresenta dois diferentes resultados: um ideal e outro o produto real, no qual a finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito frente a uma realidade antes imaginada ou configura em sua consciência, portanto uma realidade ainda inexistente, na qual a finalidade prefigura idealmente o que ainda não se conseguiu alcançar, ou seja, aquilo que está em fase de vir-a-ser. Logo, a práxis enquanto uma atividade social e transformadora implica a existência de uma consciência da

situação atual, ou situação social também em relação às ideologias. O que de certa forma nos permite associar a práxis a uma ação política de transformação da realidade, que visa a mudança de uma dada situação real indesejada, ou que precisa ser superada.

Ao se pensar na prática docente, embora o professor, ao “pre-tender” definir uma proposta traçado inicialmente em sua mente como finalidades a serem cumpridas, nem sempre elas se concretizam. Há sempre uma distância, mesmo que mínima, entre o real e o projetado no processo de ensino e aprendizagem. Embora o professor tenha clareza dos caminhos a serem percorridos para chegar ao seu objetivo, durante este caminho vão surgindo imprevisibilidades que interferem no processo de construção da prática docente, provocando diferenças significativas ao final desse processo.

Vejamos o que nos explica Vazquez (1990) acerca do conceito de finalidade:

Mas os fins são produtos da consciência, e, por isso, a atividade que eles governam é consciente. Não se trata da atividade de uma consciência pura, mas sim da consciência de um homem social que não pode prescindir da produção de objetivos em nenhuma forma de atividade, incluindo por certo, a prática, material. Marx ressalta o papel da finalidade numa atividade prática como o trabalho humano: “ao final de processo de trabalho, surge um resultado que antes de começar o processo já existia na mente do operário: ou seja, um resultado que já tinha existência ideal. O operário não se limita a fazer mudar de forma a matéria que lhe oferece a natureza, mas sim, ao mesmo tempo, realiza nela sua finalidade, finalidade que ele sabe que governa como uma lei as modalidades de sua atuação, e a qual ele tem que sujeitar sua vontade.” (VAZQUEZ, 1990, p. 190)

Nesse processo ativo, conforme visto anteriormente, para Marx, em “O Capital”, o objeto é entendido como a matéria que lhe oferece a natureza e o trabalho, como atividade especificamente humana, pode transformar essa matéria (MARX, 1982, p. 202). Ao se pensar especificamente no ensino de Artes Visuais, o objetivo é a finalidade, ou seja, é o ideal pretendido pelo professor, que determina onde ele quer chegar, que transformações quer realizar, o que espera do aluno, seu objeto de trabalho, ao final de um processo de ensino-aprendizagem específico.

Os objetivos se manifestam ao professor como uma lei para seus atos, para ter êxito durante sua prática, seus objetivos governarão suas ações. Por esta razão é tão importante o professor ter claro onde deseja chegar, que tipo de conhecimento e experiência deseja proporcionar aos seus alunos, estabelecendo ao mesmo tempo uma relação de interioridade que é sempre o resultado de uma necessidade ou desejo humano, o que ressalta o caráter de ação consciente, implícito na práxis ao se ter consciência de si.

Conforme explica Vazquez (1990), somente numa práxis em que o sujeito da ação tem consciência de si, na qual a finalidade se apresenta como a causa de ação e determinação, há um grau de intencionalidade que vê como futuro nossos atos presentes. Contudo, essa atividade se constitui inicialmente como produção de objetivos que configuram um resultado idealmente antecipado, ou real desejado como produção de conhecimento da realidade.

Para Vazquez (1990), ao vislumbrar em nossos atos presentes o futuro, a humanidade manifesta sua capacidade de projetar uma existência ideal - que se desenvolve primeiramente em seu cérebro, como atividade consciente, movida pela sua insatisfação sobre si mesmo e sobre o mundo - da vontade de transformar-se e transformar ou criar uma nova realidade social. “O homem age conhecendo [...] se conhece

agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza.” (VAZQUEZ, 1990, p. 192).

Nessa lógica, temos que a matéria-prima dos professores de Artes Visuais serão os indivíduos concretos. Assim, também os cursos de formação, como atividade transformadora, têm como objeto de sua práxis esses professores de Artes Visuais. Nesse sentido, apontamos como uma importante atividade a ser contemplada no trabalho e formação docente a práxis social. Práxis em que o homem é sujeito e objeto da sua reflexão e ação. Práxis na qual ele atua sobre si mesmo, com os atos orientados para sua própria transformação como ser social, destinados a mudar a realidade ou relações econômicas, políticas e sociais as quais está submetido.

Vazquez (1990), ao tratar sobre a práxis política como atividade prática transformadora, explica que essa práxis pressupõe a participação de amplos setores da sociedade nos quais as finalidades buscam atender os interesses radicais das classes sociais. No entanto, sua realização está condicionada pelas possibilidades inscritas na própria realidade. Sua conquista requer uma luta consciente, organizada e dirigida, possibilitada pela criação dos partidos políticos, dos movimentos sociais, das organizações sindicais, no fortalecimento do trabalho coletivo, dos grupos de estudo, dos movimentos grevistas. Uma forma de se organizar e defender os interesses que convém ao seu grupo, mas que indiretamente refere-se a todas as categorias de trabalhadores, enquanto pertencentes ao mesmo grupo social ou de classe, a classe trabalhadora.

Os cursos de formação continuada, enquanto mecanismos que podem colaborar para a organização e transformação social neste processo de passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, primam pela conscientização dos professores, para o reconhecimento do

trabalho docente como uma atividade de caráter emancipatório. Contudo, reconhecem a necessidade de se voltar o olhar para a própria práxis e a importância de uma ação coletiva para uma mudança nas condições de trabalho.

Para Vazquez (1990), seria possível afirmar que muitas vezes o professor - imbuído do senso-comum, quando ainda constituído de uma consciência ingênua, que não dá conta da totalidade das relações e conseqüentemente se vê alheio a sua própria história e de seus semelhantes - ao envolver-se em um trabalho mecânico e acrítico, não percebe as relações entre a teoria, a prática e suas implicações para as mudanças necessárias à sua própria prática. Gramsci (1995) explica que, para todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo, faz-se necessário saber:

1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. (GRAMSCI, 1995, p. 27).

Segundo Gramsci (1995), a doutrina necessária à emancipação das classes trabalhadoras entende a filosofia como concepção do mundo e o trabalho filosófico como luta cultural capaz de transformar a “mentalidade”, ou consciência popular. Contudo, assim como Vazquez, Gramsci, em suas análises acerca do materialismo histórico, já havia observado

que mudar o “panorama ideológico” de uma época não é uma tarefa fácil, nem tampouco individual. Todavia exigem-se esforços, lutas e uma doutrina coletiva e persistente, num processo vivo de trabalho árduo em que o pensar coletivo, embora reconheça uma hierarquização de autoridade e competência intelectual individual, tenha fins coletivos.

Para Gramsci (1995), somente os intelectuais que surgem das massas sustentarão os ideais dessa coletividade e serão capazes de reviver as exigências e necessidades da comunidade a que pertencem, na busca pela conscientização e transformação das massas, ou classe trabalhadora, porque também eles conhecem verdadeiramente as necessidades dessa classe.

Segundo ele, a conscientização e emancipação da classe trabalhadora requer uma doutrina em que as relações sociais sejam ativas e dinâmicas, em que o centro desta atividade é a própria consciência humana, que reconhece as potencialidades do ser, que admira e/ou cria, na medida em que conhece. Porém, tal doutrina não é de um homem concebido isoladamente, mas que se faz e se reconhece na coletividade, no outro, e sempre estará frente a um novo conhecimento. “(Assim como todo homem é filósofo, todo homem é cientista, etc.)”. (GRAMSCI, 1995, p. 41).

Dessa forma, tanto para o professor, quanto para o senso-comum, o prático numa dimensão exclusivamente utilitária contrapõe-se à teoria, que se faz nociva à prática. Nessa perspectiva do senso comum, a prática esvaziada de ingredientes teóricos reforça uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e superstições. Do ponto de vista do senso comum, o praticismo - prática sem teoria, ou com um mínimo dela - infere que o verdadeiro se reduz ao útil, com o que solapa a própria essência do conhecimento, contrariando os preceitos da reflexão filosófica.

Assim, o que irá se apresentar como verdade para o professor ficará subordinado aos seus próprios interesses e não

em consonância com uma realidade social necessária, na qual nossa consciência deveria estar subordinada. Nessa lógica, o melhor ou verdadeiro se revela como aquilo que é mais vantajoso ou mais útil acreditar em seu benefício, e não de uma necessidade social, coletiva, de classe e de grupo. Desse modo, salientamos a necessidade de buscar no conhecimento científico uma fonte para analisar, refletir e transformar não somente a própria prática, mas também os sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

Contudo, observa-se a importância de desenvolver uma aprendizagem viva, ativa, que valoriza e reconhece o discente como um sujeito dinâmico em contínuo desenvolvimento. Assim como o operário, ele - o discente - mantém uma relação ativa e criadora mediada pelos meios ou objetos utilizados no processo educativo. Observa-se que “também um sistema de mediação é um conjunto de abstrações, mas é impossível produzir objetos reais sem a mediação, objetos reais que são relações sociais e que contêm idéias implícitas”. (GRAMSCI, 1995, p. 138).

Para a lógica que compreende o princípio educativo como fundamento da práxis ativa e criadora, uma consciência ingênua prejudica a visão da totalidade. Na filosofia materialista, a categoria da totalidade concreta visa primeiramente a pergunta: *que é a realidade?* E em segundo lugar, é princípio epistemológico e uma exigência metodológica. Mas o que será então uma visão da totalidade, ou o que é realidade? Para kosik:

Que é a realidade? Se é um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo indivisíveis, disto resulta, em primeiro lugar, que a concreticidade é a totalidade de todos os fatos; e em segundo lugar, que é a realidade, na sua concreticidade, é essencialmente incognoscível pois é possível acrescentar, a

cada fenômeno, ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos, e mediante este infinito acrescentamento é possível demonstrar a abstratividade e a não-concreticidade do conhecimento. (KOSIK, 1989, p. 35).

Ao tratar sobre o conhecimento verdadeiro, Vazquez (1990) também explica a realidade na sua concreticidade. Olhar para a história humana e vê-la na sua concreticidade, não é uma tarefa fácil. Exige do professor um olhar crítico para o exterior, a libertação de princípios fundamentados no senso comum, que tendem a distorcer a realidade, constituindo o que Kosik chama de pseudoconcreticidade. “A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária”. (KOSIK, 1989, p. 19). Ao contrário, “a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções”. (KOSIK, 1989, p. 41). A realidade é um processo de concretização do todo que nos leva ao conhecimento verdadeiro, o conhecimento útil.

Vazquez (1990) explica que o conhecimento verdadeiro é útil na medida em que possibilita à humanidade transformar a realidade. Logo, é verdadeiro porque é útil e não o contrário, como vê o pragmatismo. Ou seja, para o marxismo o verdadeiro é reprodução espiritual da realidade, enquanto que o pragmatismo entende o verdadeiro como o útil.

Ainda ao tratar sobre o conhecimento verdadeiro, Vazquez (1990) levanta o problema das relações entre a teoria e a prática e de sua autonomia e dependência mútuas, o que, segundo este autor resulta na formulação de dois diferentes planos: histórico-social, referente ao comportamento humano em relação à natureza e à sociedade; atividades práticas para

produzir objetos úteis, criar uma obra de arte, transformar ou instaurar novas relações sociais.

Nesta perspectiva, o valor da experiência aqui refere-se à prática que fundamenta a teoria e vice-versa, num processo ativo em que tanto teoria, quanto prática, orienta o desenvolvimento e proporciona o progresso do conhecimento. Ao tratar sobre verdadeira experiência, Gramsci assim afirma a filosofia da práxis:

A experiência sobre a qual se baseia a filosofia da práxis não pode ser esquematizada; ela é a própria história em sua infinita variedade e multiplicidade, cujo estudo pode dar lugar ao nascimento da “filosofia” como método de erudição na verificação dos fatos particulares e ao nascimento da filosofia entendida como metodologia geral da história. (GRAMSCI, 1995, p. 152).

Nos espaços formativos, a práxis como verdadeira experiência, além de ampliar o conhecimento do professor, concomitantemente possibilita o redimensionamento e reposicionamento do trabalho docente, na medida em que o professor, ao desenvolver a sua consciência crítica, adquire, se apropria e/ou constrói instrumentos necessários à transformação da sua própria prática, num processo em que os saberes da filosofia potencializam um olhar crítico sobre a realidade.

Em “O Capital”, Marx (1982) afirma a tarefa indispensável da práxis revolucionária para uma transformação prática, efetiva, da sociedade capitalista. De acordo com Vazquez (1990, p. 223), “Ao descobrir as leis fundamentais da produção capitalista, seus conceitos básicos e por a nu suas contradições antagônicas, Marx nada mais faz do que fundamentar cientificamente a necessidade da passagem do

capitalismo ao socialismo”. Nesse sentido, conforme discutido no primeiro tópico deste capítulo, salienta-se que “O Capital” de Marx como teoria científica passa a ser condição indispensável de uma nova práxis que visa a ressignificação e o reconhecimento do trabalho docente. Marx nos ajuda a compreender que o trabalho humano concreto é vivo e fruto de uma práxis consciente em que o homem, ao apoderar-se das forças e elementos da natureza, dá vida aos objetos que cria e transforma-os de valores-de-uso possíveis em valores-de-uso reais para, mediados pelo trabalho, cumprirem suas funções.

Para Gramsci (1995), “A filosofia da práxis se realiza no estudo concreto da história passada e na atividade atual de criação de uma nova história”. (GRAMSCI, 1995, p. 151). Nesse sentido, salienta-se que a experiência docente em Artes Visuais, enquanto práxis revolucionária que prima pela totalidade ou realidade concreta, considera fundamental a correlação entre a prática e a teoria, num processo consciente e ativo em que a prática é finalidade, ou objetivo da teoria, numa correlação consciente das necessidades da prática a ser satisfeita por intermédio da teoria. Nesse sentido, observa-se que:

A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, a seu turno uma prática que ainda não existe e, desse modo, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está pronta em relação com a prática, porque de certa maneira se adianta a ela, pode ter essa vinculação posteriormente. (VAZQUEZ, 1990, p. 223).

A passagem de uma consciência ingênua do professor de Artes Visuais para uma consciência crítica - consciência de si ou da própria práxis - pode ser alcançada pela relação teoria e prática, na medida em que o professor passa a compreender o

papel da prática como fundamento crítico de verdade e finalidade da teoria, que se antecipa à própria prática. Esse conhecimento prévio imprime um caráter de legalidade ao objeto, uma vez que nos permite prever determinadas tendências de seu desenvolvimento. Desse modo, é possível antecipar com um modelo ideal uma fase de seu desenvolvimento ainda não alcançado.

Conforme vimos em Vazquez (1990), ao produzir esse modelo ideal, a teoria evidencia sua relativa autonomia e capacidade, ao mesmo tempo que influi na prática, modelando idealmente um processo futuro, o que lhe confere também a função de instrumento. No entanto, a teoria por si mesma, como produção de finalidades ou de conhecimentos, não transforma nada real e, portanto, não é práxis. A práxis é uma atividade teórico-prática, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, resultante de uma ação consciente em que o subjetivo se integra num processo objetivo.

Logo, a atividade prática desenvolvida por um indivíduo é simultaneamente subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal (o desejo que primeiro surgiu em seu pensamento, aquilo que foi idealizado, o que se “pretende”) e material (o concreto, o realizado na matéria) e tudo isso em unidade indissolúvel. O objetivo (o produto) é o resultado real de um processo que parte do ideal (finalidade). Porém, há uma unidade entre teoria e prática que implica, ao mesmo tempo, uma oposição e autonomia relativas em que o lugar dessa unidade é a própria prática. A consciência tem que permanecer ativa ao longo de todo esse processo, não só tratando de impor o objetivo original, mas também o modificando em prol de sua realização, quando necessário.

A atividade prática implica não apenas na sujeição de seu lado material a seu lado ideal, como também na

modificação do ideal em face das exigências do próprio real (matéria-prima, atos objetivos, instrumentos ou meios, e produtos). A prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático. Do ponto de vista do trabalho criador, é fundamental que o professor de Artes Visuais tenha definido previamente seu projeto de trabalho, seus objetivos e finalidades.

Também nos processos de formação e ensino-aprendizagem envolvendo o ensino de Artes Visuais, a finalidade não pode deixar de dominar, ou seja, a consciência precisa estar sempre viva no processo prático, e por isso tem que estar alerta às exigências imprevistas do processo objetivo de realização, o que aqui definimos como planejamento ou projeto do professor de Artes Visuais.

2.3 ARTE COMO PRÁXIS CRIADORA E REVOLUCIONÁRIA

Vazquez (1990), explica que há dois diferentes tipos de práxis, uma práxis reiterativa quando em conformidade com uma lei previamente traçada reproduz múltiplos produtos análogos, ou uma práxis inovadora, criadora, quando a criação não se adapta plenamente a uma lei pensada anteriormente, e assim poderá resultar em algo novo e único. Se o homem é um ser que, como vimos, está sempre criando e inventado novas soluções, também a reiteração se justifica nesse processo vitalício, até que a própria vida reclame ou solicite algo novo. No entanto, não podemos perder de vista que criar é a mais importante e vital necessidade humana, pois é somente criando o mundo que o homem cria a si mesmo.

A práxis e, por isso, essencialmente criadora. Entre uma e outra criação, como uma trégua em seu debate ativo com o mundo, o homem reitera uma práxis já estabelecida. Considerada em seu conjunto, assim como em suas formas específicas – política, artística ou produtiva - a práxis se caracteriza por esse ritmo alienado do criador e do imitativo, da inovação e da reiteração. (VAZQUEZ, 1990, p. 248).

Sendo a práxis essencialmente criadora, o objeto ideal aquilo que se pretende está inseparável da produção do objeto real, mesmo que esses sejam diferentes, pois a forma que o sujeito quer dar ao objeto, à matéria, tem origem na consciência desse mesmo sujeito, ainda que a forma que se plasma na matéria não é a mesma criada antecipadamente no imaginário do sujeito ou dos sujeitos que a idealizaram.

A diferença entre o objeto idealizado e o objeto real acontece porque a matéria resiste ao processo de transformação, ela não se deixa transformar passivamente, abandonar a sua forma original e dar lugar a outra. Os artistas que trabalham a matéria bruta bem sabem do que estamos falando, assim como os professores, que têm na matéria a ser transformada um indivíduo que traz consigo um vasto repertório de credences e valores que lhes foram incutidos ao longo da sua vida.

Peixoto (2001), ao tratar sobre arte e educação, traz elementos que nos ajudam a compreender este processo vivo de transformação da matéria, em que a humanidade, imersa no mundo da cultura, vivencia um processo contínuo de troca/colaboração, a partir da aceitação ou rejeição de algo, característica inerente à sua liberdade de escolha. Como seres livres, a humanidade, ou cada sujeito é capaz de construir uma dimensão social/pessoal de valores próprios, segundo suas próprias escolhas. Valores avaliados por cada sujeito, como

bons e serão seguidos, ou ruins e serão rejeitados. “A valoração/intervenção na cultura será tanto melhor exercida na medida que o homem desenvolva condições de conhecer e se comunicar com uma gama cada vez maior de elementos culturais próximos (e também remotos), o que lhe possibilitará um alargamento de horizontes e de atuação”. (PEIXOTO, 2001, p. 105).

Ao nos referirmos aos cursos de formação docente, é importante considerar que essa resistência inicial a uma nova forma de ser e estar no mundo é também uma consequência cultural e histórica. Reside na resistência da matéria, a necessidade de uma práxis em que a consciência precisa estar sempre ativa. Neste sentido, o professor de Artes Visuais, diante da resistência do aluno, ou das limitações impostas pelo sistema ou escola, precisa pensar novas estratégias ou ações para garantir o êxito de sua experiência ou ação, focando aquilo que ele pretende, as suas finalidades, que serão concretizadas, objetivadas, mediante o seu trabalho.

Salienta-se que, em um processo formativo, a aceitação da transformação de si mesmo pelo outro implica conhecer os reais objetivos e intenções daquele que tem em mãos o poder de transformação. Significa, ainda, compreender o sentido da educação como trabalho emancipador e transformador social:

Para tanto, a educação - em sentido estrito e lato - é crucial, constituindo, *pari passu* ao trabalho, as duas grandes necessidades fundamentais do homem enquanto ser da cultura. Os valores imprimem à práxis humana a dimensão do ‘dever ser’, que, contraposta ao estágio do ‘ser’, define o espaço vital da existência humana em sociedade e estabelece suas coordenadas ao definir os objetivos para a construção da história pessoal e social. Na verdade, é a dimensão da liberdade, das aspirações e da esperança aquela que empresta

sentido à vida, à educação e às lutas para a superação. (PEIXOTO, 2001, p. 105).

Peixoto (2001) reafirma que, para superar as formas de alienação a qual estão submetidos os homens e mulheres na sociedade capitalista, se faz necessário o desenvolvimento de uma autoconsciência, ou uma ‘consciência filosófica’. Neste processo de superação e lutas hegemônicas, aponta a arte como um conhecimento que amplia as possibilidades de compreensão da realidade. Salienta-se, ainda, que “É na ‘vida cotidiana’ que a consciência e a autoconsciência se processam; é aí que o indivíduo produz sua existência, sujeito ao bombardeio das mensagens simbólicas, dos fetiches e lugares-comuns” (PEIXOTO, 2001, p. 109). Na perspectiva de Peixoto, convém ressaltar que para evitar a consolidação dos processos de alienação

Há que se evitar, entretanto, atitudes românticas: imaginar que a sociedade não alienada poderá se instalar antes da transformação econômica e política, ou ainda, colocar-se em atitude de espera que tal transformação ocorra para, depois, em ‘condições ideais,’ intentar humanizar as relações do cotidiano. (PEIXOTO, 2001, p. 112).

Nota-se, em Peixoto (2001), que a arte possibilita ao homem ultrapassar o pensamento espontâneo do cotidiano, ou seja, romper os limites do conhecimento advindo do senso comum, ao agir como “autoconsciência e memória da humanidade”. Da mesma forma, a arte permite a fruição estética e livre, uma participação real dos homens e mulheres na coletividade humana, pois a arte tem também a função de desencadear um processo altamente educativo e, assim, possibilitar o crescimento e desenvolvimento humanos. Desse

modo, o fazer artístico ou a arte, provoca uma transformação não apenas na matéria originária do objeto artístico, mas também nos sujeitos que participam do processo de fruição estética, como vimos inicialmente ao tratar sobre a arte como uma práxis criadora.

Vazquez (1990) aponta três diferentes traços da práxis criadora que também se manifestam na criação artística: a) unidade indissolúvel, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e o objetivo; b) indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado; c) unicidade e irrepitibilidade do produto. Sendo que dentre as diferentes esferas da atividade humana, a arte se manifesta como uma práxis essencialmente criadora, e a obra de arte é a mais elevada expressão da capacidade criadora humana:

Outra forma de práxis é a produção ou criação de obras de arte. [...] a práxis artística permite a criação de objetos humanos ou humanizados que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humana, que já se revela nos produtos do trabalho. A obra artística é, acima de tudo, criação de uma nova realidade, e posto que o homem se afirma, criando ou humanizando o que toca, a práxis artística – ao ampliar e enriquecer com suas criações a realidade já humanizada – é uma práxis essencial para o homem. (VAZQUEZ, 1990, p. 198).

A arte como uma práxis essencial em nossas vidas, se situa também na esfera da ação, da transformação, em que uma matéria perderá sua forma originária para adotar uma nova forma, que se materializa, se objetiva, para atender ou satisfazer uma necessidade ou desejo humanos. Logo, situa-se também no terreno subjetivo, em que o objeto não é apenas uma expressão do sujeito, mas ao se materializar torna-se uma nova realidade que o transcende, ou seja, está na

materialização desse desejo ou necessidade a sua objetivação exterior.

Vazquez (1990) ainda explica que a criação artística, ou a obra de arte, exige uma unidade entre interior (esfera propriamente estética) e o exterior (esfera extra-estética), pois a sua criação ou execução durante o processo prático corresponde à unidade entre interior e exterior, ou seja, entre o subjetivo e o objetivo. Contudo, nesse processo incerto e imprevisível, a arte não é mera produção material, nem pura produção espiritual, apresenta-se no seu caráter prático, realizador e transformador, se aproximando também do trabalho humano, quando neste ainda há um caráter criador e emancipatório, na medida em que possibilita a elevação da atividade da consciência.

Enquanto na práxis criadora a matéria se ajusta à finalidade e também às mudanças imprevistas que surgem no decorrer do processo prático, na práxis reiterativa, ou imitativa, o ideal permanece imutável, pois já se sabe por antecedência o que se quer fazer e como fazer, uma vez que esse processo de criação está condicionado a leis imutáveis que regem o processo prático, logo, o planejamento e realização se identificam. Sendo o processo já conhecido, basta repeti-lo para se chegar ao objeto desejado. Numa práxis imitativa não há aventura, não há imprevistos, tendo em vista que esta tem como seu fundamento uma práxis criativa já existente, já anteriormente materializada.

As reflexões até aqui nos suscitam algumas questões acerca do trabalho docente: em que práxis tem se inserido o professor de Artes Visuais? O que de fato as relações de ensino têm reiterado ou criado? Como o professor de Artes Visuais, ao ver-se inserido numa práxis reiterativa, poderá transformar a sua prática em práxis criativa?

Ao aventurar-se em uma nova experiência, ao se permitir realizar uma práxis criadora, o professor de artes estará sujeito a um processo muitas vezes imprevisível, susceptível a mudanças, decorrentes das adversidades em sala de aula e das interações com seus alunos. Por esta razão a importância de um planejamento consciente com finalidades pré-estabelecidas na garantia do êxito da aprendizagem. Envolvidos numa práxis criadora professores e alunos, consciente de seus objetivos, meios e ações, participam de um processo de construção do conhecimento no qual ao mesmo tempo em que criam e provocam transformações significativas no outro, também formam-se e produzem-se a si mesmo, mediante uma atividade teórico-prática que nunca se esgota. Vemos tanto na práxis revolucionária quanto na práxis criadora um caminho pertinente para o professor de Artes Visuais que deseja a ressignificação e o reconhecimento do seu trabalho.

Retomando as discussões iniciadas neste capítulo, questiona-se, quem na escola nunca sofreu críticas danosas ao próprio processo de autonomia e liderança? Críticas que tinham a tendência de desvalorizar a capacidade humana criadora com vistas à disciplina e repetição de velhas metodologias e procedimentos já superados pelas inovações contemporâneas e/ou novas formas de pensar e agir a que nossa capacidade mental motivada por uma nova realidade ou necessidade se impunha.

Inseridos na lógica do mercado, que têm regido as relações de trabalho que imperam em nossa sociedade, é fundamental um posicionamento crítico e político diante desta realidade. Neste sentido, as teorias de Marx acerca do Capital apresentam-se como ponto de partida para compreender essa realidade, entendendo nesta lógica que o que move o mundo não são as ideias, mas sim o sistema.

Ao contemplar as questões apresentadas neste capítulo nos cursos de formação docente, buscamos contribuir para o

desenvolvimento de uma consciência crítica para os professores de Artes Visuais, que ao posicionar-se como classe trabalhadora, verá em si e na sua força de trabalho um instrumento de transformação social.

Contudo, ao ver no papel do professor o objeto de uma práxis social revolucionária, que visa à transformação da sociedade, apresenta-se como um importante desafio para os cursos de formação continuada provocar transformações significativas nessa matéria homem, no sentido de transformar a sua consciência ingênua em consciência crítica, para que ele, consciente de si de seu poder - e fortalecido nas suas relações de trabalho - atue como um agente transformador social com vistas à ressignificação e valorização da sua própria prática docente.

Uma formação docente que visa contribuir na construção dessa consciência crítica para os professores busca entender que, não sendo este um processo espontâneo, não é esta uma responsabilidade exclusiva dos professores ou da escola, mas sim e principalmente dos governos que instituem as diretrizes e políticas públicas que orientam a gestão escolar e o trabalho docente.

Desse modo, essas diretrizes ou políticas precisam contemplar um olhar para a realidade, espaços de discussão, reflexão. Não basta trazer à tona os problemas e dificuldades. É necessário propor uma ação colaborativa e participativa na qual o professor possa fazer parte desse processo de reconstrução social, o que implica compreender o discurso hegemônico e se posicionar frente a ele como sujeito que se vê no mundo e com o mundo se organiza e reivindica os seus direitos de cidadania.

Na sequência introduz-se as questões que serão abordadas no terceiro capítulo deste trabalho, acerca do

conceito de tecnologia. Observa-se que as políticas públicas de inclusão digital podem contribuir na construção dessa consciência crítica necessária aos professores dessa escola no contexto da era digital. Contudo, os cursos de formação docente precisam contemplar conhecimentos não apenas técnicos sobre o uso e aplicação metodológicas, mas também priorizar a filosofia, para uma compreensão da totalidade. “O princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo”. (KOSIK, 1989 p. 40).

Nesta perspectiva, o papel da filosofia na educação é o de acompanhar reflexivamente e criticamente os fundamentos teóricos que orientam o trabalho docente também em Artes Visuais, a fim de que nossas análises sejam capazes de romper com a hegemonia dominante na busca de um trabalho em Artes Visuais verdadeiramente criador e emancipador.

3 O CONCEITO DE TECNOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DE VIEIRA PINTO

Ao conhecer a obra *O Conceito de Tecnologia*, de Vieira Pinto, observa-se que suas análises sob o viés do materialismo histórico dialético sobre a tecnologia sistematizam conceitos que contribuem para um entendimento crítico das questões pertinentes à incorporação da tecnologia nos processos educacionais, principalmente para a formação docente. Também Silva (2013), ao se propor analisar a conceituação da tecnologia na perspectiva de Vieira Pinto, nos auxiliou em nosso entendimento acerca desta temática e suas contribuições no campo da educação para uma compreensão mais crítica sobre essa problemática.

Por esta razão, neste capítulo apresenta-se um conjunto de contribuições de Vieira Pinto acerca do conceito de tecnologia. Salienta-se que seus escritos filosóficos fundamentam nossas reflexões no sentido de compreender questões pertinentes à atualidade, conforme também apontado por Silva (2013), como o problema do tecnocentrismo. Este problema influencia todas as esferas sociais, atingindo também os processos de formação docente e trabalho docente, logo, refletem também nos processos de ensino e aprendizagem que se concretizam nas escolas com a inserção das tecnologias importadas de forma descontextualizada.

Os conceitos abordados por Vieira Pinto, ao refletir sobre os diferentes sentidos do termo tecnologia, fundamentaram nossas reflexões e análises para uma compreensão crítica acerca dos questionários aplicados em 2013 com os professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual da Grande Florianópolis cujas escolas foram

contempladas com tablets. A teoria proposta por Vieira Pinto também auxiliou na compreensão do papel das políticas públicas e diretrizes que orientam os processos de inclusão digital de professores e alunos, objeto de nossas análises no decorrer do quarto capítulo.

Convém ressaltar que as análises de Vieira Pinto (2005), contribuem nos processos de construção de uma consciência crítica - ou consciência para si - ao apontarem para a necessidade de superação das velhas estruturas sociais capitalistas que tendem a utilizar a tecnologia como instrumento ideológico de dominação e alienação da classe trabalhadora. Nesse sentido, salienta-se que a incorporação das tecnologias contemporâneas na formação docente, com vistas à superação desses processos de dominação, perpassa também pelo desafio de sua compreensão epistemológica, ou seja, de sua compreensão conceitual historicamente construída, o que significa reconhecer a tecnologia como um campo do saber ou conhecimento científico.

Apresentamos, a seguir, as contribuições teóricas de Vieira Pinto que fundamentaram nossas reflexões acerca dos temas aqui discutidos, na garantia de uma compreensão crítica acerca dos processos de formação docente com incorporação das tecnologias contemporâneas.

3.1. VIEIRA PINTO: FILÓSOFO E PROFESSOR

Álvaro Vieira Pinto¹⁰ (1909 – 1987), considerado um dos mais importantes filósofos brasileiros de todos os tempos, foi catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia da

10 As informações sobre o professor e filósofo Álvaro Vieira Pinto apresentadas neste subcapítulo foram elaboradas com base na “Nota do Editor”, contidas no livro “O conceito de Tecnologia” de Vieira Pinto (2005).

Universidade do Brasil (hoje UFRJ). Unia formação clássica rigorosa à condição de matemático.

Professor por várias gerações, ganhou projeção a partir de 1956, quando se juntou ao grupo de fundadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB -, a mais importante entidade envolvida no debate desenvolvimentista nas décadas de 1950 e 1960. No ISEB, passou a chefiar o Departamento de Filosofia e dedicou-se a compreender filosoficamente os vários modos de pensar o ser nacional a partir da periferia do sistema mundo, mantendo-se fiel ao seu propósito investigativo: compreender o lugar do trabalho e da forma de trabalhar na configuração cultural do povo brasileiro. Dentro do ISEB e fora dele, o professor e filósofo Vieira Pinto influenciou significativamente a geração de intelectuais de sua época.

Vieira Pinto teceu uma teia analítica ao redor do conceito de trabalho, no transcorrer de duas décadas, entre 1955 e 1985, período em que desenvolveu seus principais escritos: *Consciência e realidade nacional*, *El conocimiento crítico en demografía, ciência e existência*, e *O conceito de tecnologia*, ao qual dedicaremos especial atenção no decorrer desta dissertação, por sua profunda e exaustiva reflexão sobre o fenômeno da técnica e seus impactos sobre a sociedade. Seus três primeiros trabalhos foram escritos durante o exílio no Chile, onde fixou moradia depois do golpe militar de 1964.

O estudioso Vieira Pinto destaca-se pela sua obra *O conceito de Tecnologia*, originalmente com 1.410 laudas, concluída e revisada pela última vez em 5 de abril de 1973. Foi publicada pela primeira vez somente em 2005, muitos anos após a sua morte. Não fosse casualmente encontrada por seu irmão, que a encaminhou a Marília Barroso, ex-aluna de Álvaro, talvez jamais saberíamos de sua existência.

De acordo com o panorama intelectual brasileiro do século XX, Vieira Pinto, na opinião de muitos, era compreendido como expressão do “seu contexto”. De temperamento reservado, foi capaz de protagonizar o papel de “ideólogo do desenvolvimento”.

Segundo Freitas (2005), *O conceito de Tecnologia* é um manuscrito denso e monumental que para os críticos indica a completude da obra de Vieira Pinto. Nela ele apresenta sua plataforma conceitual para responder à questão: o que é trabalhar na periferia sob a dominação econômica e cultural do centro? Sua análise acerca da dicotomia centro-periferia possibilita nossa compreensão em relação ao incremento tecnológico e a utilização da técnica para a substituição do trabalho manual.

Freitas (2005), aponta que para Vieira Pinto o centro se utiliza de um dos significados da tecnologia e ideologicamente o proclama universal, para levar o mundo da periferia à condição de “paciente receptor” das inovações técnicas e, assim, evitar que os povos periféricos tenham uma consciência crítica da própria realidade, em que não conseguem ver que, na verdade, já vivem uma “fase histórica” na qual também são capazes de atuar como “agente propulsor” do próprio desenvolvimento econômico e tecnológico.

Freitas (2005) ainda explica que Vieira Pinto compartilhava a tese de que no centro o crescimento industrial havia tocado amplos setores da sociedade, produzindo uma certa homogeneidade quanto à produtividade e qualidade de vida às populações assalariadas. Ao contrário na periferia, apenas os setores envolvidos com a industrialização do centro se beneficiavam dos avanços tecnológicos. Vieira Pinto encontrará nesses setores privilegiados algo que denominará “consciência ingênua”.

Ao discorrer sobre o tema *O conceito de tecnologia*, Vieira Pinto (2005) aponta que a consciência ingênua impede que as massas trabalhadoras tenham uma compreensão aprofundada de sua própria condição de trabalho. Essa consciência ingênua se deixa conduzir por falsas concepções ideológicas que se prestam para garantir a permanência ou condicionamento das massas num estágio de desenvolvimento desejado pelas nações centrais. Nesta perspectiva, salienta-se que uma consciência ingênua representará para as massas o seu atraso e impossibilidade de manusear a realidade com recursos cada vez mais elaborados. Para ele, o homem trabalha e quanto mais elaborada é a sua capacidade de trabalhar, mais humanizado ele se torna.

Freitas (2005), esclarece que para Vieira Pinto a consciência crítica é sempre um patrimônio das massas, sendo que essa consciência torna-se crítica na medida em que o trabalhador passa a ter clareza de que “deve” mudar a realidade:

A noção de “dever fazer”, adquirível num processo educativo, consolida-se num movimento que reúne redução e indução, ou seja, quem precisa mudar o mundo descobre o “porque” no mesmo momento em que descobre o “como” transformar a realidade, que passa, então, a ser percebida como mutável”. (FREITAS, 2005, p. 6).

Deste modo, na visão de Vieira Pinto compreende-se que a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica é possível somente a partir da ação dos sujeitos que efetivamente necessitam mudar a realidade vigente. Nesse sentido há uma convergência entre a concepção de Vieira Pinto e Gramsci. Ambos buscam na filosofia da práxis um caminho para o progresso intelectual das massas,

que as conduza a uma concepção superior de vida e à superação de concepções baseadas no senso comum, ou místicas. Essas concepções induzem as nações a um processo alienante, ou seja, a uma consciência ingênua, que impede uma elaboração superior da própria concepção do real.

Tanto Vieira Pinto (2005), quanto Gramsci (1995), ao tratar sobre consciência crítica, ou consciência de si, defendem o princípio de que uma real transformação da realidade será possível somente quando as massas trabalhadoras tiverem consciência da sua própria realidade e da necessidade de mudança, pois são as massas trabalhadoras a classe mais interessada numa efetiva mudança social, a fim de que também possam partilhar e se beneficiar mais igualmente tanto dos processos de construção, quanto da apropriação dos meios, utensílios, instrumentos, produtos, enfim, da gama de objetos artificiais e técnicas desenvolvidas pela humanidade.

Vieira Pinto (2005), ao sistematizar o conceito de tecnologia como um fenômeno da humanidade, além de discutir sobre o conhecimento tecnológico, nos revela e nos convida a refletir sobre a característica política inerente à tecnologia e, assim, nos aponta um caminho possível para a construção de uma consciência crítica, ou consciência de si. Passamos a seguir às contribuições deste autor sobre o conceito de tecnologia.

3.2. OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DO TERMO TECNOLOGIA

Ao tratar sobre o conceito de tecnologia¹¹, Vieira Pinto disserta sobre os múltiplos sentidos ou dimensões inerentes ao termo. Ele elenca quatro significados principais que se inserem nos demais sentidos existentes: 1) tecnologia como epistemologia da técnica; 2) tecnologia como sinônimo de técnica; 3) tecnologia como conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; 4) tecnologia como ideologia ou ideologização da técnica. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 219).

Para o autor, o entendimento do termo tecnologia como epistemologia da técnica constitui seu sentido primordial. Segundo ele, a “tecnologia” tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 219). Enquanto que o último refere-se a ideologização da tecnologia e tem sido fundamental para a sociedade moderna, por esta razão dedica-se especialmente a compreensão deste estudo. Apresentamos a seguir as quatro

11 Convém registrar que outros autores abordam o mesmo tema, porém, por se tratar de uma abordagem sob outra clave epistemológica, optamos por não incluí-los em nossos referenciais. Alguns a saber:

CALTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informatização**: Economia, sociedade e cultura. 2 ed. v. 1. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.
LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, Editora 34, 1995.

_____. **O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1995.

dimensões, ou sentidos, do termo tecnologia segundo Vieira Pinto.

3.2.1 Primeiro sentido: tecnologia como epistemologia da técnica

Para Vieira Pinto a técnica, como ato produtivo essencialmente humano, abriu caminhos para considerações teóricas e justificou a instituição de um setor próprio do conhecimento, com vistas a uma consciência e reflexão crítica sobre o processo objetivo de criação da humanidade, por ele definido como ciência da técnica, ou epistemologia da técnica. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220). Neste sentido, este autor esclarece que o termo tecnologia assume maior importância, pois além de indicar a necessidade de unificar as considerações sobre a técnica, concebendo-a como objeto da pesquisa filosófica, revela a existência de um campo original, específico de estudo, a ser elucidado mediante as categorias do pensamento dialético crítico. Ou seja, a técnica como um objeto real, uma ideia consciente, requer uma reflexão racional para seu esclarecimento teórico:

Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende-se tenha obrigatoriamente de haver a ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada de “tecnologia”, conforme o uso generalizado na composição das denominações científicas. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 221).

Vieira Pinto (2005) explica que a constituição de uma ciência da técnica surge da necessidade de reflexão crítica acerca dos aspectos do trabalho profissional, em que a sistematização dessas formulações possibilite uma imagem teórica da própria realidade existencial dentro do processo de trabalho, para que principalmente os técnicos possam ter clareza sobre a natureza de seu trabalho e sua função, tendo em vista que, por falta de formação crítica adequada, os técnicos revelam-se incapacitados de compreender a natureza do trabalho que executam e de sua função nele.

Além do mais, ao definir a Epistemologia da técnica como conceito primordial nas suas reflexões, Vieira Pinto aponta para a necessidade de uma compreensão mais ampla e universal acerca da técnica, ou seja, uma compreensão unitária da técnica, para que se possa perceber o universal contido em cada forma de técnica, ou ato produtivo. “Deste modo, a prática aparentemente mais grosseira ou confinante conduz, pela apreensão do seu significado teórico ou epistemológico, à aquisição do universal, representado pelo igual valor existencial do trabalho de cada homem”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 223).

Para o autor, a tecnologia, atrelada às condições sociais, necessita de um campo específico de estudo que dê conta de seu significado, valor e finalidades, considerando-se o contexto político, econômico e social, a que pertencem. “O domínio teórico da técnica pelo homem liberta-o da servidão prática à técnica, que vem sendo, crescentemente, o modo atual de vida pelo qual é definido e reconhecido”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 223).

Assim sendo, uma epistemologia da técnica, ao conferir ao termo tecnologia o seu real significado histórico, evita concepções enganosas e de origem muitas vezes supersticiosa, que tendem a ver a tecnologia como algo maléfico à

humanidade. Como se pudesse ser autônoma e dissociada das relações humanas, um fim em si mesma. Como se a tecnologia por si só fosse capaz de dominar os seres humanos e traçar o destino da humanidade. Um engano que, segundo Vieira Pinto (2005), para ser superado implica que a consciência do pensador liberte-se das abstrações idealistas em que tradicionalmente se formou e tome sua atenção aos suportes objetivos, ou seja, à realidade física e social em sua volta:

Ora, os suportes, no mundo hoje, são o sedimento de técnicas e objetos artificiais que recobrem a superfície da realidade física e social com que o homem tem contato. Deste modo o pensamento, ao tentar elaborar a compreensão do mundo, tem de fazê-lo entendendo por “mundo” cada vez mais o conjunto de objetos artificiais, filhos da técnica, que lhe estão ao alcance da mão e, por essa via, da reflexão”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 224).

Vieira Pinto (2005) explica que como a atenção dos homens agora se volta às suas próprias criações, ao mundo artificial projetado e criado segundo suas necessidades e vontades, deixamos de admirar a lua, as estrelas, e passamos a admirar os satélites artificiais, obras da própria criação humana. Esses objetos artificiais passam, então, a ser os suportes objetivos da contemporaneidade, o foco da admiração e reflexão que servirão para explicar aos homens a realidade de si mesmos. “Atualmente são os métodos de invenção humana que se substituem aos fenômenos, agora o termo fenômeno passa a indicar o comportamento humano, ao referir-se ao fenômeno o homem está referindo-se a si próprio”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 224).

O autor explica que essa transmutação, ou deslocamento de interesse, em que os objetos artificiais

tornaram-se o foco de admiração, ocorreu devido a força técnica criadora que possibilitou povoar cada vez mais o mundo com objetos criados pelo próprio homem. No entanto, esclarece que é nas relações sociais onde esses objetos adquirem conteúdo de valor neles reconhecidos. “Por isso o homem cada vez mais somente tem acesso aos fenômenos do mundo físico pela mediação social, pela qual se engendram as coisas de que necessita.” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 224)

Dessa forma ao entender por “fenômeno” o comportamento dos outros homens, e não mais o comportamento da natureza, a técnica perde seu caráter primordial, o qual caracterizava o conceito de tecnologia como epistemologia da técnica. Ao ignorar as relações de propriedades invariáveis dos corpos naturais para encontrar formulação do seu conceito lógico, na maneira pela qual os homens organizaram as relações sócias de produção, a tecnologia passa a ser uma ideologia. Vieira Pinto explica:

Na qualidade de fundamento, é nas relações sociais que cada indivíduo encontra a possibilidade, ou não, de ter acesso aos bens de consumo a que aspira. Cria-se assim uma epistemologia da técnica, fundada não na relação do homem com a natureza, definidora do aspecto essencial, variando unicamente segundo as condições determinadas pelo progresso científico, mas sim nas relações dos homens uns com os outros, que são acidentais, enquanto formações históricas sucessivas. Elevando-a a categoria de ideologia social. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 225).

Observa-se então, em acordo com Vieira Pinto (2005), que em nossa sociedade contemporânea a epistemologia da técnica vê-se fundada não mais nos fenômenos naturais, fundamento das invenções humanas, mas sim nas relações

sociais de produção inerentes ao sistema capitalista, em que a realidade dos sujeitos se constitui e se modifica na mesma velocidade em que surgem os novos suportes históricos, ou objetos artificiais que criam uma nova realidade. Assim, envolvida neste emaranhado de invenções cada vez mais complexas, para compreender a si mesma a humanidade busca não mais na natureza suas referências, mas nas obras de outros homens.

Vieira Pinto (2005) nos alerta que a origem de concepções ingênuas acerca da tecnologia reside no fato de não saber interpretar dialeticamente essa nova realidade objetiva. Ademais, a falta de um esforço intelectual conjunto entre teóricos e práticos - ou pensadores e técnicos - e a negação da totalidade, também impedem a consolidação de uma compreensão superior unitária acerca das problemáticas decorrentes da tecnologia. Nesse sentido, “O processo histórico perde a natural força criadora, para se tornar o depósito de valorações emanadas de espíritos iluminados”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 230). Assim, essas concepções ingênuas acerca da tecnologia são aceitas como verdadeiras ao se perder de vista o fator histórico constitutivo do desenvolvimento tecnológico.

Para Vieira Pinto (2005) a tecnologia em seu primeiro sentido constitui um tema definido da reflexão filosófica, numa reflexão mais ampla a compreensão da tecnologia constituirá a verdadeira teoria da práxis, em que “Viver no mundo da técnica enuncia a normal definição da condição humana, porque expressa aquilo que a distingue do animal”. (VIEIRA PINTO, p. 254). Para o autor, a tecnologia em seu sentido mais amplo significa a capacidade e realização criadora da humanidade. Nesta perspectiva, o nome tecnologia refere-se à própria práxis humana. Uma práxis criadora, constituída num processo dialético onde a mediação do trabalho humano possibilita transformar e construir um mundo cada vez mais

artificial e que, ao criar uma nova realidade social, também transforma a si mesmo.

3.2.2 Segundo sentido: tecnologia como sinônimo de técnica

Ao tratar sobre a tecnologia como técnica, Vieira Pinto observa que é muito comum dar o mesmo sentido a esses dois termos, ou seja, o termo tecnologia é utilizado como sinônimo de técnica. Contudo, essa atitude está longe de ser algo casual ou impensado. Ao contrário, é um fato ideológico, com fins velados ou muitas vezes propagandísticos, em que convém aos praticantes da técnica, em qualquer modalidade, apresentá-la sob a variante vernacular “tecnologia”, para dar um valor científico. “Sob o nome de técnica, as atividades profissionais tradicionalmente se apresentam a título de exercício de atos produtivos úteis”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 254).

Este fato, segundo Vieira Pinto (2005), desencadeia um processo nocivo que serve para manter na consciência ingênua a necessidade de tecnologia como um único fator para o país se elevar à plena realização de suas potencialidades, como se todas as suas carências ou deficiências, sejam elas culturais, econômicas ou sociais, fossem consequências exclusivas da falta de tecnologia. Deste modo, “a identificação verbal de 'técnica' e 'tecnologia', embora inevitável no uso diário e sem rigor desses vocábulos, serve de funcionamento à quarta acepção” (VIEIRA PINTO, p. 256), de tecnologia como ideologia.

Segundo o autor, essa equivalência do termo técnica e tecnologia, além de constituir-se como uma porta aberta para a alienação cultural, serve para sua manutenção. Além disso, igualada à técnica, a tecnologia recebe outro sinônimo

americano conhecido como “*know how*”, ou seja, a técnica estrangeira passa a ser avaliada como superior e cobiçada pelos povos que se veem em situação inferior, quando não possuem uma determinada tecnologia, já presente nas nações com um grau maior de desenvolvimento econômico. Por assim acreditarem, a técnica cobiçada tende a ser a técnica estrangeira e todo sacrifício é válido para conquistá-la. Instaura-se a ideia de que os países subdesenvolvidos necessitam adquirir a tecnologia estrangeira para superar seu atraso ou deficiência, seja em qual for o setor ou área, industrial, educacional, cultural ou econômica.

Para Vieira Pinto (2005), a tecnologia importada de outros países servirá de instrumento para a aceleração do desenvolvimento de uma nação, apenas quando adquirida por livre escolha, com o objetivo de proporcionar aos sujeitos de sua sociedade uma consciência de si, em especial à classe trabalhadora, ou seja, não pode estar atrelada a interesses políticos ou vantagens alheias ao bem social.

Nas palavras do autor, “O poder de decisão na escolha, manutenção e direção da tecnologia, não só quanto à origem mas igualmente quanto à natureza dela, constitui o traço mais significativo para comprovar a posse da autoconsciência pelo país subdesenvolvido”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 257). Do contrário, sua aquisição está condicionada a um crescimento relativo e consentido, em que na verdade os beneficiados são os dirigentes vigentes ou detentores da tecnologia em questão, que, para se manterem no mercado e na direção das relações sociais, estimulam a compra de suas tecnologias - muitas vezes já obsoletas - pelos países subdesenvolvidos (é o que acontece com os equipamentos de TIC que chegam no Brasil). Ou seja, o produto importado normalmente chega para nós somente quando no mercado estrangeiro seu consumo já se esgotou, ou quando sua tecnologia já foi superada por outra mais complexas, com mais qualidade e/ou vantagens.

Este fato, avalia Vieira Pinto (2005), para os países subdesenvolvidos representa a perda de oportunidade de criação própria, e de aproveitamento dos próprios bens naturais para si. Promove-se um processo em que quem continua realmente ganhando são os países ricos ou as grandes potências, que aqui se instalam, se apropriam do nosso mercado, de nossa matéria prima e alargam seu mercado consumidor, instituindo uma mentalidade alienada na classe trabalhadora, cada vez mais espoliada, que ao adquirir a tecnologia importada tem a falsa percepção de crescimento econômico. Convém ressaltar que essas discussões serão aprofundadas no quarto capítulo, ao discutirmos sobre Políticas Públicas Educacionais que tratam sobre a tecnologia e a chegada dos tablets nas escolas brasileiras.

3.2.3 Terceiro sentido: tecnologia como conjunto de todas as técnicas

Vieira Pinto (2005, p. 332), ao abordar “A tecnologia como o conjunto das técnicas existentes em uma dada sociedade, em certo momento de sua história”, explica que não há uma única sociedade constituída por uma uniformidade tecnológica. Ao contrário, numa mesma sociedade coexistem técnicas passadas e contemporâneas, que demarcam ou representam diferentes momentos do desenvolvimento histórico desta mesma sociedade, ou seu respectivo grau de progresso tecnológico, que também irá influenciar e ser influenciado por questões econômicas distintamente entre países ricos e pobres, ou técnicas superiores e inferiores, respectivamente.

Segundo ele, tanto a técnica, quanto a tecnologia se prestam também a posicionar economicamente os países e estimular relações hierárquicas em que a técnica tem papéis diferentes. Enquanto os países ricos investem seus recursos na expansão das tecnologias para ampliação do domínio da técnica, sua incorporação e geração de técnicas mais complexas ou superiores contínua. Já os países pobres, por não disporem de condições ou bens próprios para criarem uma tecnologia superior à já existente, se vêem obrigados a comprar no mercado internacional técnicas superiores. No entanto, sua incorporação é feita de forma descontextualizada, pois não leva em consideração as necessidades objetivas próprias à sua sociedade. Assim, contrariamente ao que se espera, o país subdesenvolvido empobrece cada vez mais.

A diferença consiste em que no país alto a tecnologia superior, de vanguarda, sendo descoberta e produzida em função das forças produtivas mais adiantadas disponíveis, o que significa sem laivos de alienação, exerce função ativadora e aceleradora, na verdade torna-se a técnica geradora, logo a seguir, de outra ainda mais avançada, num movimento de produção endógena, característico da economia do país em plena expansão. (VIEIRA PINTO, p. 332).

Ao elucidar essas diferenças dadas ao valor da técnica, Vieira Pinto (2005), esclarece que no país subdesenvolvido a incorporação descontextualizada, ou alienada, das tecnologias superiores tem um efeito contrário, pois embora em certa medida proporcione a sobreposição do novíssimo sobre o velho, desorganiza o sistema global da produção nacional, provocando disparidades significativas e até mesmo antagônicas regionais, com o acréscimo das diferenças sociais, em que de um lado tem-se uma fabricação modernizada e de outro áreas estacionárias ou em declínio. Diferenças que

servem para fortalecer muito mais o prestígio pessoal e de classe, em função de influências e interesses políticos do país.

Segundo Vieira Pinto (2005), não se pode planejar um desenvolvimento nacional em função de um relativo desenvolvimento atingido, mas sim em função das necessidades objetivas da realidade atrasada ou existente. Transplantar uma tecnologia superior, com fins puramente econômicos e políticos, sem se valer das reais necessidades objetivas de uma nação, ou classe trabalhadora, não é garantia de desenvolvimento. “Na verdade o que se tem que dar às massas trabalhadoras não é o resultado da tecnologia mas a própria tecnologia. Esta deve pertencer-lhes porque significa o conhecimento e a consciência do trabalho que fornecem”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 335). Observa-se, então, que ao contrário do que se pensa, a importação de uma técnica, quando não fundamentada nos interesses reais da nação, prejudica ainda mais o processo de desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, que ao importarem essa tecnologia externa, deixam de investir em seu próprio potencial expansivo.

Enquanto se denominarem classes produtoras aquelas não empregadas o trabalho produtivo real, mas com suficiente força social para atribuírem a si próprias com exclusividade esse título, será impossível facilitar no trabalhador o surgimento da compreensão de sua verdadeira posição. A consciência do trabalhador reflete o estado do seu meio social e por isso o efeito das transformações induzidas pela tecnologia alienígena nua, segundo temos repetido, é desprezível. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 336).

Munidos de uma consciência de si, ou consciência de sua própria realidade ou necessidades objetivas, os países subdesenvolvidos terão uma percepção verdadeira e correta

frente às próprias necessidades sociais. Dessa forma, importarão somente uma tecnologia realmente necessária ou inevitável para o trabalhador, que consciente da sua função e papel neste processo, ao tê-la em mãos saberá utilizá-la de forma criadora e autônoma. Assim, as tecnologias estarão sendo criadas para o trabalhador e não ao contrário como, nos querem fazer acreditar.

Vieira Pinto (2005), nos ajuda a compreender que somente mediante uma visão crítica acerca das questões que envolvem a técnica e a tecnologia, somos capazes de revelar os reais interesses ideológicos e políticos, camuflados nas falsas concepções engendradas com fins meramente mercantis e publicitários. Falsas concepções tendenciosas que supervalorizam as nações com tecnologias superiores e ao longo da história humana tem ocultado uma relação de dominação e exploração, reiteradas por um processo de submissão e exploração colonial que tornou possível aos países ricos o título de criadores da tecnologia. Munidos de uma visão crítica saberemos quanto esse título custou aos países subdesenvolvidos, ao terem além de suas reservas de matérias-primas ou recursos naturais também o trabalho braçal da sua população colonizada explorados. Uma população marcada por um regime de exploração colonial a que nós brasileiros também fomos expostos e ainda hoje sofremos consequências dessas relações espoliadoras.

Contudo, o autor explica não ser a única opção de resistência a negação e não incorporação por parte de nossa nação essa tecnologia importada. Segundo ele, não é este o caminho para o desenvolvimento endógeno, sonhado. Ao contrário, sua aquisição precisa ser consciente, estar a serviço das massas e de suas reais necessidades no caminho da afirmação da soberania nacional. “A condição para que se opere essa transformação reside na conversão do trabalho alienado em trabalho para si”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 338)

Na perspectiva de Vieira Pinto (2005), é fundamental que se valorize o trabalho das massas e a compreensão de que as massas trabalhadoras são dotadas da técnica que lhes é possível ter, possuidora de uma tecnologia variada. Esta precisa ser transformada e não anulada para o alcance da tecnologia superior, pois a nova tecnologia está sempre apoiada na antiga. Assim, todo trabalhador, por mais rudimentar que seja o seu trabalho, pratica ações de caráter técnico, logo possui um certo grau de tecnologia.

Vieira Pinto (2005) ainda elenca duas interpretações distintas para a definição da tecnologia enquanto conjunto das técnicas sociais: a primeira, legítima ao considerar a diversidade de operações e concepções tecnológicas existentes nas sociedades ou nações subdesenvolvidas; a segunda, ingênua e nociva por desconsiderar a diversidade da realidade tecnológica do mundo pobre. Logo, não possui compreensão dialética, ou seja, é uma interpretação unilateral, e desencadeia uma atitude de inferioridade e imitativa das populações subdesenvolvidas em relação às nações desenvolvidas, que cobiçam e importam tecnologias superiores das nações desenvolvidas de forma alienada, ou seja, não leva em consideração suas reais necessidades e finalidades sociais. Deste modo, essa interpretação se presta também ao quarto sentido da tecnologia como ideologia.

3.2.4 Quarto sentido: tecnologia como ideologização da tecnologia

Segundo Vieira Pinto (2005), ao elevar a tecnologia como ideologização da técnica, surge o problema do tecnocentrismo, em que os dominadores da técnica superior -

ou dominadores da consciência das massas trabalhadoras - querem nos fazer acreditar ser a teoria tecnológica uniforme e sua formulação exclusividade dos grupos dominantes economicamente. Acrescenta-se que tecnologia - ou ideologia da técnica - relaciona-se diretamente com o estado de desenvolvimento da técnica e se constitui como ideologia social para garantir duas finalidades essenciais dos grupos dominadores: internas – fazer da técnica uma mitologia ao santificar os seus processos e à conquista da cumplicidade da massa nacional explorada; e as externas – utilizar a técnica como instrumento de dominação, como produto ideológico carregado de nefastas intenções, para disseminar uma concepção falsa que julga os pensadores da metrópole (ou países centrais) os únicos capazes intelectualmente para criar tanto os grandes feitos tecnológicos, quanto sua teorização, por terem mais recursos materiais e financeiros para a pesquisa.

É fato que “A tecnologia é uma ideologia, mas nada tem de contemplativa, não corresponde ao produto imaginário de um pensamento desligado da realidade, e sim enraíza a sua verdade na prática da existência de quem a concebe”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 322). Assim, as nações dominadoras, ao utilizarem-se intencionalmente do caráter ideológico da tecnologia, asseguram sua ação nociva sobre os povos espoliados, que, persuadidos a crer em sua incapacidade criadora e intelectual, aceitam agradecidos o papel de povo pobre receptor dos bens ideológicos e produtos materiais da metrópole, pois enfeitiçados por uma ideologia autodepreciativa que supervaloriza o potencial das nações centrais exploradoras, incute nas massas trabalhadoras uma consciência alienada, desprovida de autoconsciência ou consciência da sua condição de nação explorada, serviçal e marginalizada.

Assim sendo, a tecnologia como ideologia servirá para manutenção de interesses políticos e econômicos,

principalmente como ideologia de exportação, mascaramento da realidade e alienação das massas trabalhadoras, maioria da população dos países subdesenvolvidos. Para manter o vínculo de subordinação cultural e econômica dos países pobres em relação aos países ricos, alimenta-se um processo contínuo e nocivo em que:

O importante está em nunca dar realmente ao país atrasado a oportunidade de criar para si a invenção técnica, que, naturalmente, viria acompanhada de uma percepção ideológica nova de sua realidade e assentaria os autênticos alicerces da formação da consciência para si. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 325).

O autor acrescenta que, de fato, interessa às nações provedoras da tecnologia de ponta manter a consciência das nações trabalhadoras sobre seu domínio. Assim, inserem nas nações pobres técnicos e especialistas sob o seu controle, fazem acordos com os técnicos e dirigentes nativos, instalam nas regiões pobres institutos educacionais, intrometem-se nas decisões políticas dos países receptores. Esses, condicionados ao se julgarem incompetentes em assuntos vitais tornados herméticos pela política de dominação, se sujeitam às estratégias e condições externas a fim de sentirem-se incluídos nesse processo de desenvolvimento e progresso tecnológico contemporâneo. Uma vez revestida desta aura de hermetismo, a tecnologia como ideologia tem também a função de induzir as mentes ingênuas a pensarem que a não aceitação ou incorporação da tecnologia importada é uma ação retrógrada e de permanência em um estágio de inferioridade em relação às nações com maior capacidade tecnológica.

Para Vieira Pinto (2005), essa atitude corresponde a uma aceitação acrítica em que as nações pobres, desprovidas de uma consciência para si, não levam em consideração as suas

reais necessidades ou realidade social, se deixando conduzir por interesses externos dirigidos pelo sistema mercantil dos países exploradores. Contrário a esse processo, emerge cada vez mais a necessidade de que:

O dever dos pensadores críticos está em arremeter contra essa inércia mental que, na verdade, protege uma clamorosa falsidade histórica. [...] Munida da concepção crítica correta que lhe vale de precioso instrumento de análise, todos os aspectos do ser nacional do país subdesenvolvido e os dos situados em planos mais altos tornam-se facilmente compreensíveis. Em particular, quebra-se o encanto do feitiço ideológico da tecnologia, deixa de ter efeito misticador, logo que as intenções do enfeitador revelam-se transparentes. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 329).

Passar do estado de país subdesenvolvido para o de desenvolvido, para o autor, exige dos sujeitos manusear o mundo de forma mais elaborada em que “[...] a realidade é um ponto de partida para a compreensão dos processos de aquisição de conhecimento por parte do homem que trabalha”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 15). Conceber a tecnologia como um elemento místico, descontextualizado do mundo real ou material, como algo transcendental, como objeto contemplativo de admiração e espanto, impede a humanidade de alcançar o verdadeiro sentido ou significado da tecnologia. Essa visão mística, nos impede de perceber na tecnologia sua potencialidade transformadora da realidade a partir da mediação ou trabalho humano, e assim nega aos homens sua capacidade de criar e transformar a própria realidade.

Ao discutir as dimensões ou diferentes sentidos inerentes à tecnologia, Vieira Pinto (2005) nos alerta sobre a necessidade da construção de uma consciência crítica acerca das questões que envolvem os processos de desenvolvimento e

conceituação da tecnologia, os quais repercutem também nas relações de trabalho. Ao concordarmos com este autor, salientamos a necessidade de propiciar aos professores de Artes Visuais uma maior participação nos processos de formação docente continuada com incorporação das tecnologias contemporâneas, sob um viés crítico e atento às problemáticas sociais. Para que a incorporação das tecnologias contemporâneas no contexto escolar ultrapasse questões apenas operacionais, mas alcance o plano conceitual e político em que, segundo Vieira Pinto (2005), é fundamental primeiramente desmistificar o discurso da “era tecnológica”.

Para Vieira Pinto (2005), o termo “era tecnológica”, tem servido como instrumento ideológico de manutenção das estruturas sociais e, até certo ponto, de uma forma velada continua sendo disseminado e reforçado por outros instrumentos também de controle social provenientes das instituições governamentais, o que passaremos a discutir a seguir.

3.3. AS TIC NA FORMAÇÃO DOCENTE: POR QUE DESMISTIFICAR O TERMO “ERA TECNOLÓGICA”?

Vieira Pinto (2005), ao refletir sobre o conceito de tecnologia também contribui para nosso entendimento acerca das concepções ingênuas que inviabilizam uma consciência crítica. Ele esclarece que, envolvidos numa lógica de dominação e controle, os países subdesenvolvidos por muito tempo têm contribuído para a manutenção de ideologias com forte apelo místico a respeito das tecnologias. Desta forma, contribuem para a proliferação de uma consciência ingênuo na qual não se faz da reflexão uma passagem para a consciência

crítica. Assim, esses falsos discursos que elevam a tecnologia a um caráter transcendente, que tendem a valorizar a tecnologia em si, desconsideram o que de fato importa, o ser humano e sua capacidade criadora. Acrescenta-se que:

O fenômeno do espanto, do maravilhar-se, tem de ser entendido em seu fundamento histórico e social. Se o primeiro objeto de admiração é, compreensivelmente, das forças produtivas, mostra que o mundo está ainda pouco povoado de criações da habilidade e da invenção humanas, e por isso, ao lado de reduzido número de objetos de arte, elaborados expressamente para suscitar a admiração, o que predomina no conteúdo do estado de maravilhamento são os fenômenos do mundo material, especialmente as regularidades dos ciclos astronômicos das funções vitais, não parecendo imediatamente compreensíveis em seus mecanismos, espicaçando assim a imaginação a procurar adivinhar-lhes a razão. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 36).

Vieira Pinto (2005) explica que, possivelmente, esse maravilhar-se da humanidade frente aos seus próprios inventos denota o quanto os seres humanos perderam a noção de autoria de suas obras, que por isso lhes parecem estranhas. Fato esse que lhes rouba também a consciência de que as transformações da matéria, recorrentes no mundo físico, são frutos de seu trabalho e, como tal, assim também lhes pertencem todos os bens aqui produzidos.

O autor acrescenta que para desmistificar esse estado de espanto e maravilhamento diante dos inventos tecnológicos exagerados a que estamos destinados na contemporaneidade, é fundamental primeiro compreendermos que toda e qualquer invenção humana surge de uma possibilidade social. Nesse sentido, apontamos que a realização de uma determinada tecnologia, em um dado tempo histórico, é possível mediante

três fatores principais: 1) a humanidade estava biologicamente preparada para conceber uma determinada ideia e compreender seu processo de criação – condição biológica cognitiva; 2) foram compreendidos os processos naturais necessários para sua produção, ao mesmo tempo em que foram descobertas as forças que os movimentam – ou seja foram compreendidos os fenômenos naturais que lhe garantem a origem do objeto; 3) havia num determinado momento histórico a possibilidade material e instrumental da sua criação – existência de uma tecnologia anterior ou precursora.

Salienta-se que esse processo de criação e desenvolvimento tecnológico, em que os homens transformam a matéria ao mesmo tempo em que transformam a si mesmos, não é linear, nem tampouco unidirecional, ou seja, essas etapas dialogam dialeticamente, num processo cumulativo, evolutivo e formativo em que, para entendermos, convém perceber que primeiramente a humanidade passou a imitar os fenômenos da natureza, e só quando houve uma possibilidade social, as forças da natureza foram canalizadas pela humanidade e possibilitaram a produção dos diversos inventos que hoje compõem o mundo que nos cerca.

São instrumentos, utensílios, maquinários os mais variados que a humanidade há milhares de anos vem desenvolvendo e aperfeiçoando para interagir no mundo, com o mundo e com os seus semelhantes. Portanto, consiste em um erro restringir nossa contemporaneidade à “era tecnológica”, como se este caráter fosse algo pertencente exclusivamente ao nosso tempo, quando, ao contrário, sempre esteve presente na vida também de nossos ancestrais, mesmo que de uma forma menos elaborada e mais rudimentar. O que nos permite afirmar que não vivemos uma “era tecnológica”, mas que em todos os períodos da história humana sempre houve grandes feitos tecnológicos possíveis em cada um desses momentos.

Para Vieira Pinto (2005) o conceito de “era tecnológica” insere-se na dimensão da tecnologia como ideologia. Deste modo, está repleto de valor ideológico nocivo e tem servido como mais um instrumento de subordinação e controle das massas trabalhadoras das sociedades subdesenvolvidas. Temos então que:

O conceito de “era tecnológica” constitui importantíssima arma do arsenal dos poderes supremos, empenhados em obter estes dois inapreciáveis resultados: (a) revesti-lo de valor ético positivo; (b) manejá-lo na qualidade de instrumento para silenciar as manifestações da consciência política das massas, e muito particularmente das nações subdesenvolvidas. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 43).

Vieira Pinto (2005), ainda observa que a falta de compreensão histórica impede uma visão crítica da realidade. Deste modo, principalmente a classe trabalhadora não consegue perceber as relações de interdependência entre os diferentes sujeitos e classes que constituíram e constituem a civilização humana. Se estimulam relações hierarquizadas que supervalorizam um pequeno grupo elitista em detrimento de uma maioria pertencente aos países subdesenvolvidos que, por representarem as forças de trabalho, continuam sendo espoliados e ideologicamente manipulados por meio da disseminação de discursos impregnados de subversão de valores e descrença em si.

Observe-se que também os professores de Artes Visuais sofrem as consequências desses discursos subversivos, na medida em que, ao receberem as tecnologias que chegam na escola como algo que vem de cima, externo a eles, assumem a função de incorporá-las inquestionavelmente no trabalho docente. Explica Vieira Pinto:

Noutras palavras, os avanços superiores da cultura científica só podem ter lugar nas áreas dominantes. [...] Aos países subdesenvolvidos só resta o recurso de se incorporarem à era tecnológica na qualidade de séquito passivo em marcha lenta, consumidores das produções que lhes vêm do alto, imitadores, e no máximo fabricantes, do já sabido, com o emprego de técnicas que não descobriram, necessariamente sempre as envelhecidas, as ultrapassadas pelas civilizações verdadeiramente vanguardistas, que não têm o direito de pretender engendrar. (VIERA PINTO, 2005, p. 43 – 44).

De fato, no que tange ao contexto escolar, quando observamos a fala dos professores, em relação à chegada do tablet, constata-se nos questionários relatos de descontentamento e desconfiança. É comum ouvirmos afirmações sobre a falta de qualidade e obsolescência em relação às tecnologias que chegam nas escolas tais como: “[...] fui atrás para ver qual a configuração, o tablet que recebemos é extremamente mediano [...] tem pouca memória. [...], comprei outro com uma configuração melhor, prefiro usar meu celular”. (Questionário – PAC4)¹².

Parece-nos que, de fato, essas tecnologias surgem apenas como mais um instrumento operacional para suprir uma carência material do professor, ou mesmo para tornar o Estado consumidor do mercado internacional de produção de objetos tecnológicos. Como se o simples fato de inserir objetos tecnológicos na prática docente fosse lhes tirar da condição de inferioridade em relação àqueles que já a dominam. Além do

12 Questionário aplicado em dezembro de 2013 – Professor de Artes Cênicas (PAC4) - Essas discussões serão aprofundadas no capítulo quarto desta dissertação, ao tratar os sobre a chegada dos tablets na escola e o processo de formação docente.

mais, a sua aquisição por parte do governo, ao que tudo indica, não considera a realidade e necessidade tanto do professor, quanto da escola. O que de fato denota nossa condição de meros receptores ou consumidores passivos de mais uma tecnologia proveniente dos mercados internacionais. Nos interessa, ao levantar essas questões pertinentes ao contexto escolar, explicitar como o uso do termo “era tecnológica”, influência também as relações e processos formativos.

Referimo-nos a ação de explicitar o uso do termo “era tecnológica” e suas implicações no contexto escolar, como uma práxis de ordem política importante para a construção de uma consciência crítica que, mediante uma visão histórico-dialética, propicia aos sujeitos que participam desse processo o desvelamento dos mecanismos ideológicos que servem para o fortalecimento e conservação das estruturas sociais desiguais. Compreende-se que os processos de formação docente com vistas à incorporação das tecnologias contemporâneas têm tanto a função de denunciar ou manter essas estratégias que estimulam a espoliação econômica dos países subdesenvolvidos. Logo podem contribuir para o desenvolvimento de uma consciência ingênua, ou crítica nas massas trabalhadoras, sua função está diretamente relacionada ao sentido que se dá a tecnologia, e também aos objetivos pretendidos, por meio de sua incorporação, neste caso no contexto educacional.

Em nossa contemporaneidade, mais do que em qualquer outro momento histórico, devido à dimensão e alcance proporcionado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, evidencia-se a necessidade de criação de mecanismos contrários às forças de alienação. Assim, também no campo das Artes Visuais, busca-se formas de participar e fomentar esses processos para que também os professores tenham condições de desmistificar essa ideia universal de que

os burocratas das tecnologias dos países ocidentais são os únicos detentores do saber.

Para Vieira Pinto (2005), “O exame do conceito de 'civilização tecnológica', para nós, povos subdesenvolvidos, tem de começar pela exposição e desmascaramento dos fatores políticos que encobrem à consciência as possibilidades de as nações privadas do poder se pensarem a si mesmas”. (VIEIRA PINTO, p. 46). Nesta perspectiva, ao nos referirmos à incorporação das tecnologias nos processos formativos, o desmascaramento do caráter maravilhoso e das disparidades perpetuadas pela “era tecnológica” implica posicionar-se contrário a este sofisma, em que a não aceitação às más condições objetivas de trabalho, ou condições verticalizadas, impositivas, descontextualizadas, implicam a negação de uma uniformização não desejada, não qualitativa. Então, sob esse viés poderíamos afirmar que a negação, rejeição ou resistência à incorporação de uma determinada tecnologia, significa não uma resistência equivocada, ou *status* de inferioridade, por não se condicionar ou se incluir neste sistema, mas sim uma ação consciente e propositadamente realizada como mecanismo de protesto e desvelamento de uma problemática social?

Ao tratarmos, por exemplo, sobre a chegada dos tablets nas escolas, antes de fazermos qualquer afirmação em relação à resistência dos professores quanto ao uso ou não desta interface, convém, primeiramente, investigar e refletir sobre as reais condições objetivas e materiais de trabalho do professor. Propiciar ao professor a reflexão sobre a sua aplicabilidade, suas possibilidades dentro da realidade a que estão submetidos, para que o não uso, ou rejeição deste instrumento de trabalho, não seja associado a uma negação meramente de cunho político-partidário ou descontextualizada.

Destaca-se que ações se fazem necessárias tendo como fundamentos os argumentos apontados pelos próprios

professores, ao alegarem que a incorporação do tablet no contexto escolar tem sido inviabilizada por problemas de infraestrutura, falta de internet banda larga, falta de formação, além da falta de finalidade que justifique seu uso. “Recebemos o tablet com ironia, achamos graça. Para que nos serve o tablet se nos faltam outras tecnologias na escola? Se a internet não funciona, o tablet não terá utilidade”. (Questionário – PAV1)¹³)

Observa-se que o professor, além de lidar com as falsas concepções ou visões místicas que tendem a elevar a tecnologia a um grau de superioridade tal que desprivilegia seu trabalho e compete consigo a atenção dos seus alunos. Para garantir o êxito de seu trabalho e participar ativa e conscientemente do processo de “inclusão digital”, enfrenta solitário o difícil desafio de superar essas barreiras ideológicas, e outras de ordem administrativa e material que limitam o seu trabalho. Cientes dessa difícil realidade, como os cursos de formação docente em Artes Visuais podem contribuir positivamente nos processos de inclusão digital?

Entendemos que nossa finalidade em discutir a incorporação das tecnologias contemporâneas na formação docente continuada perpassa também a construção de processos formativos colaborativos, para que o professor possa enfrentar esses desafios não solitário, mas em conjunto com outros que visam também a qualidade do ensino e a superação de concepções ingênuas acerca do conceito de tecnologia e “era tecnológica”, que fortalecem o tecnocentrismo.

Ao tratar da desmistificação do termo “era tecnológica”, Vieira Pinto (2005) nos alerta sobre as concepções idealistas acerca do conceito de tecnologia, que tem por finalidade tornar a história um produto tão somente da técnica, como se a tecnologia por si só fosse capaz de

13 Questionário aplicado em dezembro de 2013 – Professora de Artes Visuais – PAV1

transformar a sociedade, fosse capaz de anular a presença humana.

Certos da importância e função de cada sujeito no processo histórico da humanidade, objetivamos uma formação docente continuada que contribua para a construção de uma consciência de si, ou consciência crítica, também para os professores de Artes Visuais, para que, engajados em projetos e ações educativas com o uso do tablet, tenham também uma maior clareza sobre o seu valor no processo de incorporação das tecnologias contemporâneas, bem como de suas finalidades e caminhos a serem trilhados na efetivação de um trabalho emancipador, conforme vimos em Marx (1982), e uma um práxis criadora, segundo Vazquez (1990).

Deste modo, visamos uma formação que possibilite para além de conhecimentos operacionais, saberes que possam contribuir para a ressignificação e valorização do trabalho docente, que nos oriente no sentido de realizarmos uma práxis criadora, transformadora da realidade ou do meio em que trabalham os professores de Artes Visuais.

Buscamos uma práxis fundamentada em finalidades próprias e conscientes, com vistas a um processo dialético em que, à medida que dominamos as tecnologias com as quais mediamos nosso trabalho, ampliamos nossa capacidade de interagir e transformar não apenas o nosso espaço de trabalho, mas inclusive as relações que se estabelecem ali e transformam cada um de nós participantes desse processo de hominização, ou de constituição da humanidade, em que também as artes, como atividade especificamente humana têm função de instrumento político e ideológico na construção de uma consciência crítica.

A partir de nossas reflexões baseadas em Vieira Pinto (2005), complementamos que uma formação docente com

vistas à incorporação das TIC, ao compreender o homem como um ser biologicamente destinado a viver em grupo, que se desenvolve no nível social, vive em dependência mútua e em colaboração, busca também propor ações colaborativas, interativas e contextualizadas. Num processo em que por meio da arte e das experiências estéticas a máquina é concebida não como o resultado final da ação do homem sobre o mundo, mas como o instrumento de criação de mediações necessariamente humanas entre os homens, destinado efetivamente a humanizá-los.

Nesta perspectiva, vemos a possibilidade efetiva de rompimento com um possível determinismo ideológico a que as classes trabalhadoras estariam inicialmente submetidas, ao conceber a tecnologia como uma ideologia a serviço das classes ou países que detêm o poder econômico. Dessa forma, se por um lado a tecnologia que chega às escolas brasileiras estão a serviço de uma classe dominante na manutenção de velhas estruturais econômicas e sociais, ao estimular interesses exclusivamente mercadológicos, por outro lado, sua incorporação pelo professor em suas práticas pedagógicas, de forma crítica e contextualizada, pode ser a possibilidade de rompimento com essas estruturas, a caminho de uma transformação social. Ou seja é exatamente dentro da possibilidade de incorporação das TIC no trabalho docente, que os professores podem potencializar o desenvolvimento de sua consciência crítica, uma vez que o processo de incorporação das tecnologias contemporâneas no contexto escolar não é um processo determinista.

Pensar uma formação docente com vistas à incorporação das tecnologias nos processos formativos implica, também, estar atento aos discursos incentivados e disseminados sobre as tecnologias através das políticas públicas educacionais, foco de nossas reflexões do capítulo seguinte.

4 EM BUSCA DE UMA PRÁXIS CRIADORA DESENHANDO UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM O TABLET

Neste capítulo, objetivamos refletir e discutir acerca das expectativas e a participação dos professores nos processos de formação continuada com as TIC, bem como apresentar a proposta pedagógica da Oficina.

Nossas análises têm como base os dados sobre os professores obtidos por meio do questionário aplicado em dezembro de 2013, as falas dos professores obtidas durante a formação de um grupo focal durante a Oficina "Tablet: uma janela para a arte", articulado à análise dos programas "ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional – MEC", "ProInfo Integrado - Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional" e Projeto "Educação Digital – Política para Lousas Digitais e Tablets".

Salientamos que as reflexões aqui apresentadas justificam-se pela necessidade de compreensão das contradições apontadas durante nosso processo de investigação em que se constatou uma lacuna significativa entre a teoria - ou seja, o prescrito nas Diretrizes e Políticas Públicas Educacionais de incentivo à inserção das tecnologias nos processos formativos - e a realidade das escolas e professores de Artes Visuais frente à chegada dos tablets educacionais no contexto escolar.

Convém destacar que a elaboração de uma proposta de formação continuada para incorporação das tecnologias contemporâneas perpassa pela necessidade de viabilizar espaços de discussão sobre as temáticas aqui elencadas, para

que, desveladas tais contradições, possamos nos posicionar e de fato contribuir significativamente nos processos de formação docente com vistas a uma transformação efetiva da realidade ou práxis docente.

Acrescente-se que pensar uma proposta de formação continuada colaborativa implica conhecer as expectativas dos professores, sua realidade, dificuldades, e seu contexto profissional, a fim de viabilizar condições necessárias para que de fato se concretize uma práxis criadora nos processos formativos.

Passamos, a seguir, para a apresentação dos aspectos metodológicos do desenvolvimento da pesquisa.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA: INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISES DE DADOS

Nossa investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa participante com enfoque marxista, como explica Triviñus (1987). Para o autor uma pesquisa qualitativa com enfoque no marxismo objetiva compreender e analisar a realidade, uma realidade concreta, com enfoques crítico-participativos e visão dialética da realidade social. Partimos da necessidade de conhecer, por meio de percepções, reflexão e intuição uma determinada realidade para não apenas compreendê-la, mas também para colaborar com a transformação de fato, para realizarmos um trabalho concreto ou emancipador.

Para Triviñus (1987), a pesquisa participante (ou participativa) pode prestar-se melhor a um enfoque dialético, que tenha por objetivo transformar a realidade que se estuda.

Assim sendo, como pesquisadores que optam por uma pesquisa qualitativa participante fundamentada no marxismo, temos por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo. Dessa forma nos apoiamos no método dialético com enfoque no contexto do fenômeno social que estudamos, neste caso o espaço de formação da Oficina “Tablet uma janela para a arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais”.

Assim como aponta Triviñus (1987) ao tratar sobre a pesquisa qualitativa, nossa pesquisa também privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade durante o processo de investigação. Esse tipo de pesquisa valoriza muito mais o processo, ao buscar desvendar seus aspectos essenciais, assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas qualidades, suas dimensões quantitativas caso existam. Logo, visa realizar por meio da ação, a transformação da realidade investigada.

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana. (TRIVIÑUS, 1987, p. 129).

Triviñus (1987), ao se apoiar em Bogdan, aponta algumas características da pesquisa qualitativa: 1º) tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) é descritiva; 3º) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) os

pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. 5º) o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Contudo, pesquisas qualitativas do tipo dialética partem do fenômeno social concreto e buscam captar não apenas a aparência do fenômeno, mas sim sua essência, suas causas, origens, relações, mudanças e se esforçam por intuir as consequências que terão para a vida humana. Dessa forma, seus significados se avaliam na prática social. “O enfoque dialético parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a “coisa em si”, o número, que se definem e se justificam existencialmente na prática social”. (TRIVIÑUS, 1987, p. 130).

Salientamos que, ao considerarmos Triviñus (1987), ao traçarmos nossos objetivos e estabelecermos nossas questões problematizadoras, já apresentadas na introdução deste trabalho, partimos para a escolha dos instrumentos de coleta de dados. Optamos por três diferentes instrumentos. Cada um nos forneceu elementos diferentes, porém complementares, necessários à construção de uma proposta colaborativa de formação docente para incorporação do tablet no trabalho docente em Artes Visuais. A saber: questionário, observação livre e entrevista de grupo focal.

Esses instrumentos de coleta de dados apresentam caráter colaborativo na medida em que os dados por eles apontados serviram de parâmetro ou fundamento para a definição da Proposta Pedagógica da Oficina como: abordagens metodológicas, temas e conceitos abordados, necessidades dos professores quanto ao uso do tablet (operacionais e pedagógicas), tempo presencial previsto para a Oficina, discussões e encaminhamentos que sugeriram durante esse percurso. Apresentaremos mais detalhadamente tais dados no decorrer deste capítulo. Assim sendo, durante nossa

pesquisa, passamos por diferentes etapas de investigação, também complementares e indissociáveis:

Primeira etapa: o levantamento bibliográfico foi fundamental durante todo o processo de investigação. As teorias marxistas apresentadas no segundo e terceiro capítulos deste trabalho foram fundamentais para o nosso entendimento sobre os temas e conceitos que permeiam os processos de formação docente continuada e que, como tal, devem ser contemplados em uma formação para a incorporação das TIC, bem como serviu de estofa para as análises do quinto capítulo.

Ademais, acreditamos que as teorias materialista histórico dialéticas, apontadas neste trabalho, fortalecem os processos de formação continuada e nos ajudam a articular melhor as relações entre teoria e prática, tão necessárias numa pesquisa que visa também a elaboração de uma proposta de formação docente com vistas não apenas a compreensão do nosso objeto de investigação, mas também de sua transformação para uma conseqüente valorização e ressignificação do trabalho docente em Artes Visuais.

Dessa forma as teorias de Marx, Vazquez, Kosik, Teixeira, Vieira Pinto, dentre outras, apresentadas e discutidas no segundo e terceiro capítulos deste trabalho, ao abordarem conceitos fundamentais como trabalho emancipador, práxis, arte como práxis criadora e o conceito de tecnologia como epistemologia da técnica, além de algumas passagens sobre as políticas educacionais que tratam sobre a inclusão digital, foram fundamentais para a elaboração de uma proposta de formação continuada colaborativa e voltada para uma práxis criadora, também desenvolvida durante este processo de investigação.

Na segunda etapa, utilizamos como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário. Convém relatar

que as dificuldades durante o processo de investigação, iniciaram nesta etapa da pesquisa, quando em dezembro de 2013, ao encaminharmos via e-mail institucional os questionários destinados aos professores de Artes Visuais, para as 65 escolas de Ensino Médio da Grande Florianópolis, com o objetivo de obter um diagnóstico sobre a chegada dos tablets nessas escolas, obtivemos inicialmente apenas quatro respostas.

Para atingirmos a nossa meta inicial de no mínimo 10 participantes, recorremos ao contato por telefone com a direção de algumas escolas para marcar horários para conversar pessoalmente com o professor de artes e explicar sobre o projeto. Dessa forma, conseguimos a participação de 11 professores, dentre os quais 10 eram de Artes Visuais e 01 de Artes Cênicas.

A partir deste questionário foi possível verificar o perfil profissional dos professores de artes: idade, formação, tempo de serviço, tipo de contratação (se efetivo ou substituto). Buscou-se também, a partir do questionário, observar a participação dos professores nos cursos com as TIC oferecidos pelo MEC; relação dos professores com as TIC como tecnologias mais usadas pelos professores, o uso ou não do tablet; sua compreensão sobre arte contemporânea, se associa ou não arte contemporânea com tecnologia; se trabalha sobre arte contemporânea com seus alunos ou não.

Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário, foram transcritos, tabulados e quantificados quando possível. A análise desses dados serviu também para verificarmos o interesse dos professores em participar da Oficina, constatar as dificuldades, necessidades e interesses dos mesmos em relação ao uso pedagógico do tablet, bem como nos serviu de orientação para a elaboração e definição da estrutura desta Oficina, metodologia de trabalho, atividades,

conceitos e temas abordados no processo de formação docente, conforme apresentamos no decorrer deste capítulo.

Em fevereiro de 2014, já com os questionários em mãos, constatado o interesse dos professores em participar da Oficina e a necessidade de formação continuada para incorporação dos tablets no trabalho docente em Artes Visuais, novamente entramos em contato com os professores sem intermediação da escola, para confirmarmos sua inclusão na Oficina. Nesta ocasião nos deparamos com outra dificuldade: definir um horário que fosse viável para todos os professores. Devido às dificuldades em conseguir um número expressivo de participantes, abandonamos a ideia inicial de uma Oficina exclusiva para professores de Artes Visuais e abrimos vagas para professores de outras áreas. Dessa forma, iniciamos a Oficina com 3 professores de Artes Visuais, 3 professores de Artes Cênicas, 01 professora de Artes Desenho e 01 professora da sala de tecnologias – Pedagoga, conforme detalhado no item “Perfil dos Professores participantes da Oficina” e na tabela 1 (Perfil profissional dos docentes). Convém também ressaltar que, embora ao longo de nossa investigação tenhamos obtido respostas de 14 professores de Artes Visuais ao questionário direcionado - primeiro instrumento de coleta de dados - para efeito de análise optamos por apresentar somente o perfil dos oito professores que participaram efetivamente de todas as etapas de investigação de nossa pesquisa (aplicação de Questionário, Oficina e realização de grupo focal).

Na terceira etapa de investigação utilizamos como instrumento de coleta de dados os registros realizados no espaço de formação continuada possibilitado pela Oficina: registros descritivos, audiovisuais, e fotográficos obtidos por meio das observações participativas neste espaço de formação; registros das atividades e discussões presenciais; registros das atividades e discussões realizadas no espaço *On-line* (Fórum).

Na quarta etapa de investigação utilizamos o encontro do Grupo Focal como instrumento de coleta de dados, que também aconteceu durante os eventos presenciais realizados durante o desenvolvimento da Oficina. Caplan (1990), explica que o Grupo focal, ou entrevistas de grupo focal, é muito utilizado no meio acadêmico como instrumento de coleta de dados nas pesquisas qualitativas exploratórias, tendo como principal objetivo estimular um pensamento científico ou aprofundar estudos sobre um determinado problema.

Em nosso caso, acredita-se que este método é a melhor opção para estimular a geração de novas ideias para que o professor possa vislumbrar diferentes possibilidades pedagógicas e estéticas de uso do tablet. Igualmente, permite que o professor aprofunde suas reflexões acerca de uma proposta viável de formação docente para incorporação do tablet no trabalho pedagógico com vista a uma práxis criadora. Ademais, esse tipo de instrumento de coleta de dados favorece o debate, discussões e avaliações ao tratarmos sobre as políticas públicas e nosso processo de formação docente continuada.

Segundo Triviñus (1997), em toda e qualquer pesquisa os instrumentos de coleta de dados como entrevistas, questionários, etc, são fortalecidos e ganham valor exclusivamente mediante o referencial teórico, da mesma forma também a análise de conteúdo precisa necessariamente estar embasada em um bom referencial teórico.

As etapas de coleta e análises de dados realizadas durante o processo de pesquisa qualitativa com enfoque dialético, não é algo estanque, nem linear, ao contrário é dinâmico, característica que exige uma especial atenção por parte do pesquisador tanto em relação às anotações ou registros de campo possibilitados pelas gravações audiovisuais e fotográficas, quanto ao informante, ou seja aos professores que participam do processo investigativo. Nesse sentido, passamos

a seguir a apresentação dos professores que contribuíram e participaram efetivamente da nossa pesquisa.

4.2 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA OFICINA

Todos os docentes que participam desta Oficina trabalham na Rede Pública Estadual de Ensino da Grande Florianópolis, atuam em sala de aula em turmas do Ensino Médio, nas áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas e Pedagogia (sala de informática). Têm entre 26 e 48 anos, todos graduados com especialização concluída ou frequentando.

Observa-se que, com base na tabela 1, "Perfil profissional dos docentes", apresentada abaixo, para mantermos o anonimato dos professores não utilizaremos o seus respectivos nomes. Assim sendo, quando nos referirmos às falas dos professores, utilizaremos as siglas que correspondem ao termo Professor ou Professora (P) e as iniciais correspondentes a sua graduação, que são: AV (Artes Visuais), AC (Artes Cênicas), AD (Artes Desenho) e P (Pedagoga).

As informações sobre o perfil dos professores e professoras foram obtidas por meio de questionário (Apêndice A: Questionário para os professores de Artes Visuais). A partir desse questionário também foi possível definir o perfil profissional dos docentes com base em sua formação: graduação, pós-graduação e formação continuada com TIC, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Perfil profissional dos docentes

Docentes	Graduação / licenciatura	Pós Graduação Especialização	Formação continuada com as TIC
PAV1	Artes Visuais	Artes Visuais Cultura & Criação	Não
PAV2	Artes Visuais e Pedagogia	Inclusão	Não
PAD3	Educação Artística – Desenho	Arte Terapia – está frequentando	Gestão e Tecnologia. Tecnologias na Educação 100 h.
PAC4	Educação Artística -Artes Cênicas	ProEja	Não
PP5	Pedagogia	Práticas Pedagógicas Interdisciplinares Educação Infantil / Séries Iniciais – está frequentando	Introdução à Educação Digital (40 h). Elaboração de Projetos (40 h).
PAV6	Artes Visuais	Linguagens Plásticas Contemporâneas	Introdução à Educação Digital (40 h). Tecnologias na Educação (100 h).
PAC7	Educação Artística - Artes Cênicas.	Não informado	Não informado
PAC8	Educação Artística - Artes Cênicas	Gestão escolar e Metodologia de Ensino	Não

Fonte: da autora

A participante PAV1 tem 33 anos de idade, possui Graduação em Artes Visuais e Pós- Graduação em Artes Visuais Cultura & Criação, atua há 10 anos como professora de artes, se efetivou na Rede Pública Estadual há dois anos e atualmente é professora efetiva na escola EEB Profª Ursulina de Senna Castro, da Rede Pública Estadual no município da Palhoça. Em relação a sua formação continuada, informou que não participou de cursos relacionados às TIC, porém participou de outros como: Arte, Inclusão digital e Escultura.

A participante PAV2 tem 32 anos de idade, possui Graduação em Artes Visuais e Pedagogia e Pós Graduação em Inclusão, atualmente é professora substituta nas escolas EEB Governador Ivo Silveira e EEB Irmã Maria Tereza, da Rede Pública Estadual no município de Palhoça. Com relação a sua formação continuada, informou não ter participado de cursos envolvendo o uso das TIC.

A participante PAD3 tem 48 anos de idade, possui graduação em Educação Artística, habilitação em Desenho, está frequentando o curso de Pós Graduação de Arte Terapia, atua como professora há 11 anos e há 4 anos trabalha como professora efetiva de artes na escola EEB Maria José Barbosa Vieira, da Rede Pública Estadual, no município de Palhoça. Durante esses onze anos em que trabalha como professora, lembra-se de ter participado de dois cursos de formação continuada envolvendo as tecnologias: Gestão e Tecnologia, em 2005, e mais recentemente Tecnologias na Educação (100 h). Este curso faz parte do ProInfo Integrado (Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional), oferecido pelo MEC desde 2007.

O participante PAC4 tem 36 anos de idade, possui Graduação em Educação Artística habilitação em Artes Cênicas e Pós Graduação em ProEja. Atua como professor há 13 anos e há 6 anos é professor efetivo na EEB Maria José

Barbosa Vieira, em São José. Com relação a sua formação continuada, nunca participou de cursos envolvendo às TIC, afirma serem cursos com caráter muito introdutório. Lembra que em 2005, quando se efetivou na atual escola em que trabalha, participou de uma formação continuada oferecida pela Gerência de Educação.

A participante PP5 tem 26 anos de idade, possui graduação em Pedagogia e está cursando Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares Educação Infantil / Séries Iniciais. Trabalha há 5 anos como professora e atualmente desempenha o cargo de professora de tecnologias na sala de informática da escola E.E.B. Professora Maria José Barbosa Vieira. Com relação a sua formação continuada envolvendo o uso das TIC, participou dos cursos Introdução à Educação Digital (40 h) e Elaboração de Projetos (40 h), também referente ao Programa ProInfo Integrado-MEC.

O participante PAV6 tem 40 anos de idade, possui Graduação em Artes Visuais e Pós-Graduação em Linguagens Plásticas Contemporâneas, atua há 18 anos como professor e atualmente é professor efetivo na escola E.E.B. Presidente Roosevelt, no município de Florianópolis, e também trabalha em uma escola da Rede Municipal da Palhoça. Com relação a sua formação continuada envolvendo as TIC, participou de dois cursos: Introdução à Educação Digital (40 h) e Tecnologias na Educação (100 h), ambos os cursos fazem parte do Programa ProInfo Integrado oferecido pelo MEC.

O participante PAC7 possui Graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas. É professor efetivo na escola E.E.B. Professora Maria José Barbosa Vieira, no município de São José, está em atribuição de exercício e atua como professor de artes. Também é efetivo na Secretaria de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis, no setor de patrimônio.

A participante PAC8 tem 30 anos de idade, possui Graduação em Educação Artística habilitação em Artes Cênicas e Pós-Graduação em Gestão Escolar e Metodologia de Ensino. É professora efetiva há 1 ano na escola EEB Coronel Antonio Lehmkuhl, da Rede Pública Estadual, no município de Águas Mornas, e atua há 9 anos como professora de artes. Quanto a sua participação nos cursos de formação continuada, informou não ter participado de cursos relacionadas ao uso das TIC.

Partimos dos dados obtidos sobre o perfil dos professores, quanto a sua participação nos processos de formação continuada, para então buscarmos conhecer suas expectativas em relação à Oficina. Numa proposta de formação colaborativa é fundamental saber o que esperam os professores e o que oferecem as políticas educacionais que adentram a escola para de fato possibilitar transformações efetivas e qualitativas tanto nos processos de formação quanto do trabalho docente com incorporação das TIC, tema do nosso próximo tópico.

Para Triviñus (1987), a pesquisa de caráter dialético permite ao pesquisador ir além da compreensão dos significados e sentidos que surgem durante os pressupostos determinados no decorrer da investigação. Este tipo de pesquisa possibilita também uma visão crítica, busca nas raízes desses problemas ou pressupostos a causa de sua existência, suas relações. Reside aqui a importância de se conhecer os sujeitos que participam da pesquisa, sua trajetória profissional e formativa, suas reais condições de trabalho. Uma pesquisa qualitativa com vistas a uma transformação significativa entende o sujeito como ser social e histórico, que se relaciona no mundo e como tal está sujeito às diferentes esferas da vida humana e dos diferentes significados no devir dos diversos contextos e meios culturais.

Convém salientar que ao longo de nossas próximas discussões, ao tratarmos sobre as Políticas Públicas e os processos de formação continuada envolvendo as TIC, estaremos utilizando como fonte para nossas análises, além das falas dos professores obtidas no Grupo Focal, também os dados constantes na tabela 1.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE ESPERAM OS PROFESSORES, O QUE OFERECEM AS POLÍTICAS?

As discussões e reflexões apresentadas a seguir resultam dos diálogos entre professores, professoras e formadora, realizados em nosso primeiro encontro presencial durante a Oficina "Tablet uma janela para a arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais", em 27 de maio de 2014. Essas falas foram obtidas a partir de uma entrevista realizada em Grupo Focal, em que foi perguntado aos professores: Qual sua expectativa em relação à Oficina "Tablet uma janela para a arte?" Essa entrevista foi gravada e transcrita pela formadora, na condição de pesquisadora. Para efeito de análise, apresentaremos a seguir um recorte dessas falas, passagens que consideramos relevantes no que tange às contradições entre as políticas públicas educacionais e a realidade dos professores contemplados com um Tablet Educacional.

Destaque-se que, ao nos referirmos às políticas públicas, nestes diálogos estamos tratando sobre o Projeto “Educação Digital – Política para Lousas Digitais e Tablets” –oferecido pelo ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

Ao levantar as expectativas dos professores sobre esta formação, foi possível além de constatar as fragilidades e

dificuldades enfrentadas, verificar também qual a visão dos professores em relação aos processos de formação continuada. Dessa forma, em suas expectativas constatamos não apenas o que eles esperam da formação, mas também seus medos, suas dúvidas, suas críticas e esperanças:

[...] desde o dia em que chegou o tablet na escola, nos questionamos sobre o que faremos. É só pra nós professores usarmos? É para trabalhar com o aluno? É pra que? Foram essas questões que me trouxeram hoje aqui. Pra renovar um pouco o nosso conhecimento, principalmente em relação a arte que muitas vezes fica só limitada ao pintar desenhar e mais nada. Querendo ou não, hoje os alunos nos cobram e querem trabalhar mais com o computador, copiar textos no celular que nos oferece várias ferramentas. Mas muitas vezes a gente não tem esse conhecimento, parecemos ter medo, vai estragar [...]. Estou bem curiosa pra saber como será. (Informação oral - PAV1).

Nota-se na fala da professora, muitas dúvidas em relação à chegada e ao uso do tablet na escola. Então, diante de tantas dúvidas, seria possível afirmar que há um certo descaso por parte da gestão em relação às Políticas Públicas que adentram as escolas? Observa-se que a fala da professora indica uma falta de orientação e preparo dos professores diante da chegada dessas mesmas Políticas Públicas no contexto escolar, o que de certo modo reforça um caráter de fragmentação e descontinuidade desses projetos ou políticas educacionais. Agravadas pela falta de articulação entre os órgãos promotores, gestores e executores, neste caso, aqui envolvidos: MEC, SED, GERED e Escolas.

Ou seja, essas políticas chegam de forma verticalizada como projetos impositivos, descontextualizados e de forma hierárquica, não contemplando o diálogo e a participação significativa dos sujeitos que constituem esses diferentes segmentos ou órgãos. O que tem reforçado um pessimismo e uma postura de negação por parte de alguns professores, conforme constatado na fala a seguir:

[...] falei que considerava um dinheiro do governo jogado fora, mas a gente sabe que também não é pra ser assim. Continuo, achando que não tem utilidade no colégio, eu não vejo ainda caminho para o uso da mídia com o aluno, não sei se porque não tem suporte, não tem internet, sei que falta alguma coisa. Mas vim porque me sinto curiosa, de repente a Cris vai me mostrar um outro lado que eu ainda não consigo perceber. (Informação oral - PAV2).

Embora perceba-se na fala dos professores o desejo e a necessidade de formação para o uso do tablet, o que segundo eles viria a agregar contribuições positivas ao seu trabalho, por outro lado, percebe-se também um descontentamento e um certo descrédito em relação ao equipamento, fato este facilmente constatado nos termos depreciativos “coisinha”, “isso aqui”, “essa coisa”, muitas vezes utilizados por alguns professores ao se referirem ao Tablet Educacional:

Esta “coisinha” que veio pra cá, me irritou tanto, pois não funcionava e bloqueava... No meu ver o governo nos deu uma coisa da “Positivo” que não é boa, é ruim, pra não dizer que é péssimo. Por que o governo não nos deu a oportunidade de comprar algo de ponta? [...] O meu tablet tá dentro do armário, estou pra

devolver inclusive, porque pra mim não foi positivo. (Informação oral - PAC7).

Em relação aos problemas de ordem técnica enfrentados pelos professores ao utilizarem as tecnologias disponíveis na escola, outro professor traz à tona questões ainda mais complexas que dizem respeito às condições objetivas de trabalho e que agravam ainda mais o desempenho dos professores, prejudicando a qualidade das aulas. Nesse sentido, complementa o professor:

Quando eu decidi trabalhar com o cinema na sala de aula eu tive que obrigatoriamente trabalhar alguma parte eletrônica da escola, foi aí que eu vi o tamanho do “buraco”, o computador não funciona, a TV não ligava, o projetor explodia [...] Inclusive, quando a gente recebeu “isso aqui”, eu pensei: vou usar isso aqui pra quê em sala de aula? [...] A tecnologia chegou num nível em que a gente não quer esperar pra ficar pensando. [...] Então, quando a gente ganha um tablet ainda fica pensando. A gente pensa que ele é uma “B”. É verdade, quando a gente quer comprar um equipamento eletrônico, a gente quer um equipamento rápido, eficiente. E esse aqui não faz isso. (Informação oral - PAC4).

Na fala dos professores PAV2, PAC4 e PAC7, observa-se uma crítica bastante pertinente, que consiste no fato de o governo investir em equipamentos de baixa qualidade que não atendem às reais necessidades do professor, que em alguns casos, além de lidar com o fato de não saber utilizar adequadamente o equipamento, precisa também superar problemas de ordem operacional agravadas pelas más condições técnicas tanto dos aparelhos destinados ao seu uso, quanto das más condições de infraestrutura das escolas.

Da mesma forma, quando essas políticas chegam nas escolas, os professores, maiores interessados, não sabem o que fazer, como fazer, por que fazer com essa tecnologia. Mais uma vez, iniciativas que poderiam representar um avanço nos processos educacionais brasileiros, reincidentem como ações políticas com forte apelo propagandístico e cheio de fetichismo, como vimos em Vieira Pinto (2005), ao tratar sobre os diferentes sentidos da tecnologia.

Contudo, mesmo descontente com a qualidade do equipamento, e contrário às ações governamentais com este cunho, o professor defende a importância e a necessidade de diversificar os materiais e equipamentos pedagógicos, ao mesmo tempo em que aponta para a escassez de investimentos por parte do MEC em relação ao ensino de artes:

Pedagogicamente pra gente é muito interessante, a gente precisa de material. Em relação ao MEC, não recebemos materiais, livros específicos pra arte, “a gente tem que se virar nos trinta”, pra poder fazer algo, a gente tem que virar um gigante nessa área tão interessante. [...] Eu vejo o tablet como uma ferramenta muito interessante, em que podemos utilizar com os alunos, como o celular, e outros equipamentos tecnológicos. Assim a gente precisa seguir caminhando e aprendendo, esse é um processo de aprendizagem também pra gente. Achei interessante que pela primeira vez veio algo assim para contribuir. (Informação oral - PAC7).

Assim, ao excluir dos processos educacionais os sujeitos que realmente importam e dar preferência aos interesses mercadológicos, ao importar tecnologias importadas de baixa qualidade e obsoletas, essas políticas reforçam a resistência dos professores diante das tecnologias que chegam

às escolas, ao mesmo tempo em que fortalecem posturas críticas de rejeição não apenas em relação ao tablet no contexto escolar, mas também de outras mídias digitais. Nesse sentido, uma das professoras ainda acrescenta:

Tanto que quando recebi o tablet nem desbloqueei, porque não teve utilidade, ficou no meu armário. Se eu não posso utilizar com meu aluno, não há necessidade de uso. Eu tenho o meu tablet particular, então não há porque eu desbloqueá-lo, ficou guardado no armário. Não uso o tablet na sala de aula. Como é que eu vou usar se o aluno não tem acesso também? Eu não acho correto. Claro eu poderia digitar um texto, depois repassar pra eles. Mas se eu falo pro meu aluno que ele não pode usar, se está na lei que ele não pode usar o celular, como eu vou usar essa ferramenta. [...] Mas estou aqui para aprender, por isso que eu vim. (Informação oral - PAV2).

Fica claro que a professora tem uma postura contraditória com relação ao uso do tablet no espaço escolar, ao afirmar que possui um tablet com qualidade superior ao Tablet Educacional, mas não o usa em sala de aula. Em sua fala ela revela questões bastante pertinentes para justificar seu não uso, como: a falta de utilidade e a lei que proíbe o uso de celulares, o que torna sua resistência uma ação aparentemente consciente e crítica de contestação e não aceitação a uma política verticalizada e não contextualizada. Razão pela qual não podemos negar a validade de suas críticas. Contudo, se dispõe a participar da formação e busca nesses processos formativos, ainda que um tanto incrédula, razões que a façam mudar de opinião.

De fato os problemas de infraestrutura, assim como a não definição de objetivos claros em relação à inserção das

tecnologias nos processos educativos, também constatados na fala da professora PAV2, é uma realidade que abarca grande parte das escolas estaduais da Grande Florianópolis. No entanto, mesmo diante das dificuldades e limitações enfrentadas pelos professores, identifica-se diferentes caminhos e posições, assumidas, frente à chegada das tecnologias nas escolas por parte também dos professores. Certamente esse caráter heterogêneo tem relação com a formação e as experiências ou vivências de cada professor, conforme podemos constatar na fala a seguir:

Enquanto professora da sala de tecnologia e pedagoga, eu vejo a importância de trabalhar a educação junto com a tecnologia, porque não são coisas desvinculadas. Nós vivemos num mundo cercados de tecnologia, não tem como separar, agora vou pra sala não vou usar mais nada disso. A gente sabe que tem a lei que afirma não poder usar o celular, como a professora falou, mas nada impede que dentro de uma proposta, pautado em um projeto que justifique o uso dessa tecnologia, para que tudo fique registrado, se faça isso. (Informação oral - PP5).

No que se refere ao Projeto de Lei nº 2.547/2007, aprovado em junho de 2008, que proíbe o uso do celular sem fins educacionais na sala de aula, convém salientar que o uso dessas tecnologias, como o tablet ou o celular por parte dos alunos na sala de aula, implica na elaboração de um projeto ou planejamento por parte do professor, que justifique seu uso e especifique sua finalidade, para que sua incorporação em sala de aula tenha fins educacionais e dessa forma seu uso não seja inviabilizado.

Contudo, observa-se que o uso de celulares¹⁴ em sala de aula ainda é um tabu na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e esse tipo de questionamento sempre gera polêmicas, pois muitos professores aprovam o seu uso.

As afirmações da professora PAV2, ao tratar sobre a proibição do uso do celular na sala de aula, gerou um debate ainda mais acirrado entre os participantes da Oficina, tendo em vista que a maioria deles afirma usar o celular e aqueles que não usam gostariam de usá-lo, seja para atender uma expectativa do próprio aluno, seja para inovar em sala de aula ou usufruir de recursos que facilitariam a dinâmica de suas aulas, como projeção de vídeos, imagens e textos, cópia e compartilhamento de diferentes documentos ou produções audiovisuais no campo das artes.

Acrescenta-se que, num primeiro momento, é comum ao nos sentirmos excluídos do processo e não valorizados, termos uma reação de negação e total rejeição. Mas para que tenhamos condições de emitir juízo de valor e nos posicionarmos favoráveis ou não a uma determinada política ou situação, observamos a necessidade de conhecermos, num processo em que conhecer implica também experimentar. Num processo em que experimentar, conforme vimos com Gramsci (1995), significa vivenciar na prática as relações entre teoria e prática e vice versa. Vivenciar para que as nossas críticas sejam consistentes, com bases não apenas especulativas, mas fundamentadas na reflexão da própria experiência, da verificação e comprovação dos fatos.

14 ALLAIN, Sandrini. Fotografias Produzidas com Celulares nas Escolas: Retrato de um Novo Ensino? Uma pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em 2012, (PPGAV-UDESC), discute sobre essa problemática em seu trabalho de Dissertação de Mestrado.

Complementando essa discussão, vemos nas palavras da professora a seguir, situações que vão ao encontro a todas as falas até agora apresentadas. Nesse sentido, relata a professora:

[...] Porque eu acho que sou a única que tentou usar esse tablet de todas as formas, todo mundo me via como louca tentando usar, usar, e eu não sabia. Primeiro que eu nunca tinha colocado a mão num tablet, não sabia nem ligar, aí foram três dias para conseguir ligar e desbloquear. Depois então eu incomodei muita gente, quem sabia, quem conhecia alguma coisa, eu perguntava, e fui tentando usar. [...] Não conseguia porque todos os programas deles eram diferentes de um computador normal. Quer dizer, é uma ignorância, porque eu não conheço, não conhecia como funcionava. Não entendia o que era estar nas nuvens. Quem estava nas nuvens era eu. Então eu fiquei muito brava com ele. Usei muito pra fazer joguinho. Mas quando a Cris veio com essa possibilidade eu disse: Ah! Uma luz! (Informação oral - PAD3).

Em se tratando desta professora, frise-se que a mesma, ao contrário da maioria dos professores participantes deste grupo de formação, já participou de duas formações envolvendo o uso das tecnologias contemporâneas no contexto escolar. O que de certa forma denota maior conscientização acerca das questões que envolvem o uso das tecnologias no trabalho docente, algo que pode também ser constatado na sua fala quando afirma que:

A gente usa bastante a tecnologia, eu uso muito power-point, repasso aos meus alunos, ninguém precisa mais copiar nada, é uma coisa que é fácil que é rápida. Eles vão ter sempre conteúdo eu envio pra eles. A gente trabalha com vídeos, eles fazem vídeos com os

celulares. Então eu uso bastante. Estou aprendendo a usar essa tecnologia, então eu acho que tem uma grande possibilidade de introduzir isso aí. (Informação oral - PAD3).

Observamos na fala da professora uma significativa vivência quanto ao uso das tecnologias no seu trabalho docente e, ao mesmo tempo, a importância dada aos cursos de formação docente continuada para a qualidade do seu trabalho com a devida apropriação dos meios tecnológicos existentes no contexto escolar e já tão usuais pelos alunos, como os celulares e a produção de vídeo. Ao tratar sobre o tablet, a professora aponta suas fragilidades e necessidade de aprender mais, conhecer mais. Contudo, demonstra estar aprendendo na prática, no dia a dia, numa ação autônoma e curiosa, com a própria mediação. Dessa forma, busca na formação docente a possibilidade de vislumbrar novas possibilidades, ao afirmar que existe, sim, uma grande possibilidade de introduzir o tablet no seu trabalho docente, desde que sejam superadas as suas necessidades e falta de conhecimento.

Nesta mesma direção, outra professora complementa:

[...] O tablet, é uma ferramenta diferente que a maioria não conhece nunca teve acesso, eu vi isso enquanto professora, [...] na escola em que eu atuei o ano passado os professores vinham me perguntar: O que eu vou fazer com isso? [...] Esta questão me atraiu para esse curso, embora atualmente trabalhe com Ensino Médio e com as tecnologias, foi ouvir essa parte da arte que eu não conheço, de professores formados nessa área, que eu acho interessante, pois eu não tenho essa habilitação, isso me traiu para o curso. (Informação oral - PP5).

Somando-se à lista de expectativas elencadas, outro professor relata a seguir:

Essa formação despertou meu interesse, no sentido de usar as tecnologias com um objetivo em sala de aula. Eu desbloqueei o tablet recentemente, essa é a realidade. Eu sou leigo, o tablet chegou na escola e por uma ingenuidade mesmo, por não conhecer o instrumento, por não saber utilizar, não fazer parte ainda da nossa cultura, ficou guardado. Se no dia a dia ele já não faz parte, imagina na educação, então existe todo um caminho ainda a ser explorado, investigado. (Informação oral - PV6).

Em relação à sua experiência em sala de aula, o referido professor ainda complementa que:

Há um bom tempo estou querendo trabalhar com tecnologia, com produção de vídeo, eu trabalho com o Ensino Médio, o ano passado eu meio que havia fechado com os grupos de trabalhar interferência e poéticas visuais e isso passa pelo registro e a produção de imagens. Então eu preciso dessa ferramenta, eu preciso me instrumentalizar pra isso, pra poder trabalhar com os alunos. Eles estão produzindo vídeos, está interessante, mas precisamos dar um passo a mais. Eles estão aguçados, estão querendo produzir alguma coisa significativa no sentido de interferência visual. E como interferir poeticamente com as Artes Visuais? Existe uma coisa muito gostosa aí e eu gostaria de usar essas tecnologias, eu realmente não sei utilizar esse instrumento ainda, essa ferramenta, então estou aqui com esse objetivo. (Informação oral - PV6).

Observe-se que os professores PAD2, PP5 e PAV6 já participaram de cursos de formação continuada relacionados às tecnologias. Particularmente os professores PP5 e PAD2 já participaram dos cursos oferecidos pelo Programa ProInfo Integrado – MEC.

Nota-se em suas falas a relevância deste fato, ao observarmos que nestes casos os professores demonstram uma maior compreensão acerca das questões pedagógicas que envolvem o uso das tecnologias, afirmando um maior interesse e preocupação em superar não apenas as suas limitações operacionais em relação ao tablet, mas também estão preocupados em promover uma aprendizagem significativa para os seus alunos. Dessa forma, buscam na formação docente um espaço de aprendizado, investigação e novas descobertas que viabilizem o trabalho com as tecnologias disponíveis na escola, a construção de um caminho para a inovação da sua própria prática e a superação de expectativas do próprio aluno, que solicita do professor contemporâneo um perfil mais aberto às tecnologias.

Salientamos que assim como os professores participantes deste processo de formação continuada, enfrentam em suas escolas esses desafios para a incorporação do tablet em seu trabalho com Artes Visuais, também nós, formadores, vivenciamos essas dificuldades durante os processos de formação continuada que se concretizaram nos espaços escolares, decorrentes da precariedade de infraestrutura principalmente em relação à rede de internet.

Além disso, os desafios dos formadores são ainda maiores diante da pouca experiência dos professores com o uso das tecnologias contemporâneas e da sobrecarga de trabalho que acarreta pouco tempo dedicado às formações continuadas, e principalmente diante das expectativas dos professores em relação a esses espaços formativos como oportunidades de

aquisição de conhecimento e não construção colaborativa, que implica em maior coparticipação e corresponsabilidades.

Ainda ao considerarmos as falas dos professores em relação às suas expectativas neste processo de formação continuada, observamos, assim como Alves (2010), ao tratar sobre o sentido da formação docente, que os docentes que participaram da Oficina também projetam suas expectativas em diferentes linhas. Ou seja, esperam que os cursos de formação continuada ajudem a resolver questões tanto de ordem pragmática, quanto aos fundamentos da educação, aos fins do trabalho educativo, como por exemplo, ensinar melhor com o uso das tecnologias.

Contudo, ao contrário do que afirma Alves (2010), os professores que buscam uma formação docente com as TIC visam, também, saberes operacionais ou instrumentais que contribuam na manipulação da prática, ainda que o objetivo central do professor seja a reflexão mais ampla sobre como realizar um trabalho com a incorporação dessa tecnologia que acaba de chegar na escola, neste caso o Tablet Educacional.

Assim, como afirma Alves (2010), também o professor de artes, ao participar dos cursos de formação continuada com as TIC, vê nesses cursos uma possibilidade de desenvolver melhor suas atribuições profissionais, contribuindo para a qualidade do seu trabalho. Porém, os professores que participaram da Oficina objetivavam, além de melhor compreender como organizar o processo pedagógico com a incorporação do tablet, conhecer o equipamento, saber manusear, operacionalizar essa nova ferramenta de trabalho a fim de ampliar os seus saberes acerca dos recursos, facilidades e potencialidades deste instrumento para que de fato tenha condições de potencializar e dinamizar o seu trabalho em Artes Visuais.

No entanto, mesmo diante do interesse e necessidade em participar dos cursos de formação continuada, durante nossa investigação constamos uma participação pequena por parte dos professores de artes nos cursos de formação continuada com as TIC oferecidos pelo MEC. Dos 14 professores que responderam ao questionário, somente cinco informaram ter participado dessas formações. Salienta-se que todos os 14 professores informaram ter interesse em participar da Oficina com o tablet, porém somente 8 dos professores inicialmente inscritos participaram, enquanto 6 não participaram.

Esses dados nos motivaram a buscar respostas que nos ajudassem a entender a realidade dos professores na tentativa de também contribuir para uma maior participação dos mesmos nos cursos de formação continuada. Nesse sentido, buscamos propiciar um espaço de discussão e reflexão acerca das políticas públicas e a própria participação dos professores nos processos de formação continuada com as TIC, conforme apresentamos no próximo tópico.

4.4 REFLETINDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM AS TIC

Nos ateremos neste subcapítulo a apresentar nossas discussões sobre a participação dos professores nos processos de formação continuada com as TIC. Nossas análises têm como base os dados obtidos por meio do questionário aplicado em dezembro de 2013 e as falas dos professores obtidas

durante a realização do Grupo Focal¹⁵ em 24 de abril de 2014, durante o quarto encontro presencial da Oficina, relacionando estes com as políticas educacionais abaixo relacionadas.

Nesse sentido se faz relevante citar algumas políticas educacionais específicas para a inserção das TIC no contexto escolar como: o ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional, reformulado pelo MEC em 2007, institucionalizado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TIC) na Rede Pública de Ensino Fundamental e Médio. Por meio desse programa, o MEC tem disponibilizado laboratórios de informática equipados com computadores, conteúdos e softwares educacionais, recursos digitais e internet Banda Larga às escolas públicas urbanas e rurais de todo o Brasil. Também em 2007, foi criado pelo MEC o ProInfo Integrado - Programa de formação destinado a orientar os educadores da Rede Pública quanto ao uso didático-pedagógico dessas tecnologias educacionais disponibilizadas pelo ProInfo.

Atualmente, o MEC desenvolveu o “Projeto Educação Digital – Política para Lousas Digitais e Tablets”. Essa iniciativa tem como principal objetivo a inclusão digital dos professores, o que exigiu do Ministério da Educação um investimento de cerca de R\$150 milhões na compra de 600 mil tablets, que foram distribuídos durante o ano de 2013 para os professores que atuam no Ensino Médio das escolas públicas federais, estaduais e municipais de todo o Brasil.

Em entrevista concedida em 02 de fevereiro de 2012, disponível no site do MEC, Aluizio Mercadante, Ministro da Educação, afirma que este projeto tem como objetivo “oferecer instrumentos e formação aos professores e gestores das escolas

públicas para o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem”¹⁶.

Contudo, diante dos dados levantados na segunda etapa desta investigação, ao aplicarmos o questionário com os professores de artes (Apêndice A), constatamos que, ao contrário do que prescrevem as políticas públicas acima citadas, os professores não estavam utilizando o Tablet Educacional em seu trabalho docente e, segundo relato dos gestores e professores com os quais conversamos, a maioria dos tablets continuava guardada nos armários das escolas. Lembremos que, em nossos primeiros encontros presenciais, dos 8 professores participantes, somente 2 estavam com seu Tablet Educacional desbloqueado.

Ainda sobre a participação dos professores de artes nos cursos vinculados ao ProInfo Integrado, constatamos que dos 8 professores que participaram desta Oficina, apenas 3 já participaram de cursos oferecidos pelo MEC, referentes a esse programa, conforme informações contidas na tabela 1, "Perfil profissional dos docentes", apresentada no item 4.2 deste capítulo.

Convém destacar que no início desta investigação, sob uma visão ingênua, o não uso do tablet e a baixa participação nos cursos relacionados às TIC, por parte dos professores, poderia ser entendido como uma resistência inerente ao professor. Contudo, essa visão equivocada, baseada no senso comum, precisava ser desconstruída, ou seja essa resistência do professor, precisava ser explicada. Compreender se essa resistência era uma ação alienada, por falta de conhecimento por parte dos professores, ou se, ao contrário, havia nesta ação

16 Entrevista disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17479:ministerio-distribuir-tablets-a-professores-do-ensino-medio&catid=215&Itemid=164>. Acesso em: 18 dez. 2012.

uma razão política consciente. Nosso interesse em compreender as razões dessa resistência, bem como de alguma forma mudar essa realidade, foi o que nos moveu e traçou os rumos dessa pesquisa, na tentativa de fomentar o uso dessa tecnologia que ingressa nas escolas por meio das políticas públicas vigentes.

Além disso, nos intrigou, com base nas informações obtidas a partir da aplicação dos questionários, o fato de que, ao serem questionados sobre o interesse em participar da Oficina, embora a resposta “sim eu tenho interesse” tenha sido unânime, ao propormos os dias e horários para realização da Oficina, de acordo com a disponibilidade dos professores, tivemos várias desistências. Na tentativa de compreender essas questões e conhecer a realidade dos professores, durante a Oficina, iniciamos uma discussão acerca das Políticas Públicas Educacionais abordadas no início desta sessão, apoiados também em alguns textos de Barreto (2004, 2009, 2012), que discutem a formação docente e as Políticas Públicas.

Nossa incursão partiu da seguinte questão: "Como vocês justificam ou explicam a resistência ou alienação dos professores diante da chegada do tablet na escola?" Ao indagarmos os professores sobre sua participação nos processos de formação continuada, constatamos uma política, tanto externa quanto interna, nas escolas que vai na contramão dos processos de formação docente. Passamos, a seguir, às falas dos professores que confirmam essa realidade:

A forma como as políticas públicas são colocadas não chegam no professor [...]. Chegou o tablet e o professor tem a alienação de não saber manusear, o professor não teve preparação. Aquilo chegou, a política foi, mas o professor não teve uma preparação, uma formação, o professor não discutiu aquilo. (Informação oral - PP5).

Ainda sobre a alienação dos professores, complementa outro professor:

Mas alienação não é só por não saber usar, mas de que forma esse recurso vai acrescentar ao trabalho dele, uma vez que o professor já tem um trabalho pronto, um texto, uma imagem, uma metodologia, é uma questão de alienação ideológica, falta uma visão crítica. (Informação oral - PAV6).

Contudo, é necessário observar as razões dessa alienação ou sua origem. Nesse sentido, comenta outro professor:

O problema é mais embaixo, já faz quase um ano que nós recebemos o tablet e só agora estamos tendo um curso sobre o tablet. [...] Quando chegou o tablet nós ficamos discutindo assim: “meu Deus curso de tablet!”. Teve uma professora aqui que foi atrás, mas também não falou nada pra ninguém. Então ela fez o curso e nós não. Entende? Muitas vezes a gente não fica sabendo dos cursos. (Informação oral - PAC4).

Diante das respostas dos professores, observa-se uma reclamação unânime por falta de formação e informação. No entanto, na prática nota-se um percentual muito baixo de professores participando dos cursos de formação continuada. Fato este também constatado na segunda etapa dessa pesquisa, conforme descrito na tabela 1, reveladora de que dentre os 8 professores que participaram da presente pesquisa, somente 3 informaram ter participado de cursos de formação continuada com as TIC desde que começaram a trabalhar na Rede Pública Estadual.

Ao justificarem a baixa participação dos professores nos cursos de formação continuada, uma das alegações é que “Quando trabalhamos no estado, pra gente sair pra fazer um curso é uma missa. A gente tem que colocar alguém no lugar, a gente tem que negociar falta, e se a gente quiser fazer um mestrado um doutorado, a gente não faz. (PAC4). E a professora PAC8 ainda complementa – “A gente tem que colocar alguém no lugar, a gente tem que trocar horário com o colega”.

Na fala dos professores, observa-se a dificuldade de acesso às formações continuadas, que além de muitas vezes não serem informados sobre as formações, não conseguem a liberação da Direção para participar. Assim, para participar dos processos de formação continuada, o professor precisa abrir mão do seu tempo livre, do seu tempo de ócio, para investir este tempo em uma ação que deveria ser contemplada no tempo do trabalho docente efetivo, uma vez que a formação docente é uma necessidade do trabalhador para a qualidade do trabalho.

Sobre isso ainda complementa outra professora:

Eu estou fazendo vários cursos mas sempre em períodos que eu não estou trabalhando. Antes eu trabalhava 60 horas. Esse ano eu disse, não, não vou trabalhar à noite. Eu estou fazendo esse curso, estou fazendo minha especialização, estou finalizando a minha monografia, estou fazendo outro curso do NTE. E isso porque eu tenho disponibilidade no período noturno, porque senão não poderia fazer, isso é uma verdade, mas eu dei prioridade pra participar desses cursos, então eu optei por deixar um período disponível. (Informação oral - PP5).

Não podemos negar que, de fato, o professor está sobrecarregado com tanto trabalho e, de certa forma, isso também é um agravante, fato que lhe impede muitas vezes de participar das formações. Porém, nos parece que o problema extrapola essa questão. Ao ser indagado sobre esse problema, um dos professores afirma que:

Tem o problema da sobrecarga de trabalho, mas também tem a chance, por exemplo: tu nos convidaste para irmos na terça-feira de manhã na palestra da Lucia Santaella, todas as minhas turmas de terça-feira estão atrasadas com matéria, pois coincidiu de não ter aulas várias vezes na terça-feira. Então terça-feira é realmente um dia que eu não posso faltar ao meu trabalho, se fosse qualquer outro dia, dava um jeito de ir. Então a gente também tem esse problema, pois por mais que haja curso, por mais que haja paralisação do Sindicato, por mais que haja outras coisas, eu primeiramente sou um professor. Tenho que fechar matéria, fazer avaliação, e às vezes não conseguimos encaixar tudo isso. Sabe? (Informação oral - PAC4).

Também concordando com o professor, e complementando nossa reflexão, o professor PAV6 destaca “Outra questãozinha aí, as escolas não têm quem substitua o professor quando ele falta, a direção não quer saber de alunos soltos pela escola. Então os cursos não chegam até os professores, porque tem uma política interna, também para que esse professor não saia”.

Nesse sentido, a professora da sala de tecnologia sugere que “Facilitaria muito colocar um ou dois plantões dentro da escola. Colocar professor plantão, facilitaria o andamento da

escola e melhora a qualidade do ensino, principalmente em relação à formação dos professores. (PP5).

Para agravar a situação no âmbito estadual, o governo cria as aulas excedentes, em que o professor pode ampliar a sua carga horária em sala de aula. Alguém pode explicar o que significa isso? Diante da indagação, uma das professoras arrisca uma opinião:

É a hora atividade que não existe. O professor de séries iniciais fica exatamente 40 horas relógio, dentro da escola. No máximo ele fica 45 minutos, durante a aula de educação física, corrigindo as coisas, e o professor tem que acompanhar a aula de educação física e artes, ainda tem isso. [...] Da mesma forma, não só o professor de séries iniciais, mas também o professor que precisa trabalhar 60 horas, dá mais de 32 aulas, dá aulas excedentes pra poder aumentar o seu rendimento, porque o governo não paga o que está previsto em lei, é assim. (Informação oral - PP5).

Além da falta de acesso, informação e tempo, um dos professores também relata sobre a falta de qualidade das formações oferecidas aos professores pelo Estado, que muitas vezes ocorrem de forma descontextualizada e sem objetivos, sem nada agregar à qualidade do trabalho docente. São formações que muitas vezes acontecem apenas para cumprir um regulamento, por que está previsto no calendário escolar:

E tem os históricos, em que os cursos de formação muitas vezes eram propostos pela própria direção da escola, que levava uma pessoa que ficava uma tarde lá falando, eu já vi formação em que eu tive que fazer trabalhos com lã, bonequinhos com lã. Não há qualidade nessas formações, isso quando temos

formação, no estado eu passei anos sem ter formação. (Informação oral - PAV6).

Ainda sobre a falta de qualidade e especificidade em relação as formações que acontecem em nível de Regional da Grande Florianópolis, que normalmente são sediadas na escola, complementa outra professora: “Nós temos a formação de julho, fala-se sobre PPT, avaliação, fala-se de qualquer coisa menos sobre a sua própria área, por exemplo, os professores de artes não se reúnem para falar sobre artes. São discussões mais gerais. (PAC8).

Na Lei Nº 12.796, que alterou o artigo 62-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.324), temos garantida “[...] a formação continuada para os professores em seu local de trabalho, nas instituições de educação básica e superior, incluindo os cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. Porém, no cotidiano escolar, ao considerarmos as falas dos professores, o que constatamos são políticas, também internas, que contrariam e inviabilizam o cumprimento da lei. Contudo convém salientar que neste caso, essas políticas internas, dependem e são influenciadas por políticas em âmbito federal e estadual. Assim, impede-se que os professores participem dos processos de formação continuada, o que de certa forma contribui, também, para uma alienação ou resistência dos professores diante das iniciativas governamentais.

Uma alienação instaurada, conforme vimos em Marx (1982), por uma relação de trabalho alienante e opressora, que impede ou nega ao professor reais condições de interferir sobre os objetivos e produtos de seu trabalho, reduzindo a atividade docente, ou trabalho docente a condição de mercadoria. Em geral, pode-se perceber 3 manifestações de alienação:

1) Alienação técnica – decorrente da falta de conhecimento técnico por parte dos professores, que não conhecem os recursos e facilidades dos equipamentos e, ao mesmo tempo, não sabem como manuseá-los, pois lhes faltam conhecimentos de ordem operacional;

2) Alienação pedagógica – decorrente da falta de conhecimento pedagógico ou metodológico por parte do professor, que desconhece o potencial do tablet para a realização de um trabalho criador, ou seja, não sabe o que e como fazer, então prefere continuar realizando um trabalho já conhecido, um trabalho já previsto em seu planejamento, em que as metodologias e meios utilizados já são por eles dominados. Neste caso prevalece o trabalho reiterativo;

3) Alienação política – decorrente da falta de informação: ou seja o contexto escolar não favorece a circulação de informações acerca das políticas públicas. Por exemplo, na formação continuada, as informações e convites chegam na escola, porém muitas vezes não são repassados pela gestão, que para garantir o cumprimento dos dias letivos e evitar a dispensa dos alunos, não incentiva a participação dos professores nos processos de formação docente continuadas. Além disso, a escola não oportuniza espaços para refletir sobre as políticas públicas educacionais.

Contudo, essas formas de alienação, ao contrário do que se poderia concluir, não são inerentes ao professor, nem tampouco se apresentam como uma realidade generalizada. Embora elas estejam presentes no contexto escolar e possam representar um contingente significativo, sua origem está diretamente atrelada às reais condições objetivas do trabalho docente, as quais tem inviabilizado a participação dos professores nos processos de formação continuada.

Dessa forma, observa-se que a baixa participação - ou não participação - dos professores de artes nos cursos de

formação continuada oferecidos pelo estado está relacionada a duas diferentes categorias: 1) Condições objetivas de trabalho: a) os professores não são dispensados para participar das formações – não existe no estado a figura do professor substituto; b) sobrecarga de trabalho – o professor assume uma carga horária muito alta de aulas excedentes, trabalha de 40 a 60 horas para complementar sua renda, não lhe restando tempo para a formação; 2) Qualidade das formações: a) falta de contextualização e temas específicos sobre a arte; b) formadores despreparados.

Postos estes empecilhos, na prática não se viabilizam condições necessárias e reais para que o professor tenha acesso e participe efetivamente dos cursos de formação continuada. Não é possibilitado ao professor um espaço dentro da sua carga horária de trabalho para dedicar-se à formação docente. Por outro lado, cada vez mais as Políticas Públicas exigem que o professor seja inserido nos processos de formação continuada. No entanto, essa mesma política não estabelece diretrizes que de fato garantam essa formação na prática, uma vez que não regulamenta um horário específico dentro da carga horária efetiva de trabalho docente para a formação continuada. Ao contrário, o professor que deseja se capacitar precisa abrir mão do seu tempo pessoal, do seu tempo de lazer, do seu tempo com a família, para investir na qualidade do seu trabalho, quando isso deveria ser uma obrigação do Estado seu contratante.

Ao considerarmos as expectativas e dificuldades enfrentadas pelos professores diante da chegada do tablet nas escolas e o desafio de incorporar em seu trabalho as tecnologias contemporâneas disponíveis na escola, elaboramos a proposta de formação continuada apresentada a seguir, com o objetivo de contribuir para uma práxis criadora e fomentar os processos de formação continuada em artes.

4.5 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA OFICINA: TABLET UMA JANELA PARA A ARTE

A Oficina “Tablet uma janela para arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais” constituiu-se como um projeto piloto¹⁷ de formação continuada idealizado e planejado especificamente para os professores de Artes Visuais que atuam no Ensino Médio nas escolas da Rede Pública Estadual da Grande Florianópolis e que em 2013 foram contemplados com um Tablet Educacional através do Projeto “Educação Digital – Política para Lousas Digitais e Tablets” – oferecido pelo ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

A proponente e professora formadora da Oficina¹⁸ é a mestranda Cristiane Alves Freitas - aluna do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV – UDESC). Para realização desta Oficina, obteve o apoio do LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores)¹⁹.

Ao propormos esta Oficina, apoiados nas concepções de Gramsci (1995), partimos da premissa do trabalho como princípio educativo, ao evidenciar seu caráter formador, e compreender o espaço da formação docente continuada como uma possibilidade de trabalho docente que busca uma práxis criada.

17 Ver o Apêndice C: Projeto Piloto.

18 No decorrer deste trabalho, sempre que utilizarmos o termo “Oficina”, estaremos nos referindo a Oficina “Tablet uma janela para a arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais”.

19 Coordenação da Professora Dr^a Maria Cristiana da Rosa Fonseca da Silva, do Centro de Artes – PPGAV - UDESC.

Tal proposta objetiva uma formação tecnocrítica²⁰, em que as experiências estéticas desenvolvidas visem a ampliação do conhecimento no campo da arte, mas também da filosofia e da política, para os participantes. Na medida em que as teorias e práticas aqui discutidas, agregam também outras áreas de conhecimento como a filosofia, a política e a tecnologia, a formação continuada torna-se mais significativa e com mais possibilidades de interação com o contexto da escola.

Como proposta de formação continuada, a Oficina propõe o desenvolvimento e vivência de experiências estéticas por meio do Tablet Educacional, com vistas a possibilitar aos professores de artes um maior entendimento acerca da incorporação das TIC no trabalho docente. O tablet é mais do que uma ferramenta de trabalho. Tem contribuído significativamente na produção artística contemporânea, ao ampliar as possibilidades de criação, exposição, distribuição e socialização de novas e diferentes linguagens no campo da arte, ao promover também uma maior participação e interação do espectador ou fruidor, quando abordado numa perspectiva crítica e criadora.

A incorporação do tablet no trabalho docente poderá ampliar o repertório de possibilidades do professor no sentido de oportunizar aos seus alunos, em sala de aula ou no ambiente *On-line*, uma gama maior de experiências estéticas que exploram diferentes linguagens audiovisuais (vídeo, fotografia, som, imagem, performance), além da linguagem oral e escrita.

20 Segundo Cunha (2008), a incorporação das tecnologias nas práticas pedagógicas pode estimular duas diferentes categorias técnico-conceituais de inclusão social: tecnicista – o uso da tecnologia é restrito à ação mecânica/automatizada: a tecnologia como um fim; ou tecnocrítica – utiliza a tecnologia como meio de expressão autônoma da pessoa como linguagem, pode ser meio e fim, em que a técnica interfere no racional, no comportamento e na produção, reconfigurando e ressignificando as relações humanas.

A Oficina é um curso de formação continuada semipresencial com Carga Horária inicial de 40 (quarenta) horas, sendo 20 horas presenciais com encontros semanais de 4 horas e 20 horas de estudo e prática à distância.

Os encontros presenciais aconteceram na escola EEB Maria José Barbosa Vieira (CEMAJOBVA), localizada no Bairro da Praia Comprida, em São José (SC). Tal espaço foi ponto estratégico que facilitou o acesso dos professores que trabalham ou moram nos municípios vizinhos da Grande Florianópolis: Palhoça, São José e Florianópolis.

Abrimos uma turma com 10 vagas e iniciamos nossos trabalhos com 8 professores inscritos. Havíamos previsto um período de realização para a Oficina entre os meses de Março e abril de 2014. Porém, logo no primeiro encontro verificou-se a necessidade de ampliação deste período, que estendeu-se até o mês de junho e continua em processo mesmo encerrada a coleta de dados da Oficina.

Durante a realização da Oficina, nosso principal objetivo foi desenvolver, em parceria com os professores de Artes Visuais, uma proposta colaborativa de formação docente para incorporação do tablet no trabalho docente. Nesse sentido, foram elencados quatro objetivos específicos da formação continuada ou da Oficina: 1) fomentar o uso do tablet pelo professor de Artes Visuais; 2) promover um encontro entre os professores de Artes Visuais e a arte contemporânea, ou arte digital, utilizando como interface o tablet e seus recursos; 3) promover uma reflexão acerca das políticas públicas educacionais para formação docente; 4) explorar os recursos para tablet e sua aplicação ou possibilidades no trabalho docente e ensino de Artes Visuais.

Para alcançarmos esses objetivos, a Oficina foi estruturada em 3 módulos de estudos específicos, conforme apresentados a seguir:

- Módulo I - Conhecendo o Tablet Educacional, seus recursos e aplicativos: módulo introdutório expositivo e exploratório para conhecer os recursos e funcionalidade do tablet, forma de habilitação, aplicativos integrados, aplicativos disponíveis no Google Play Store, principais recursos de navegação e pesquisa na Web;

- Módulo II – Tecnologias contemporâneas e o ensino de arte: novos desafios possibilidades - módulo para aprofundar estudos acerca das experiências estéticas e pedagógicas que utilizam as tecnologias contemporâneas tanto na produção artística, quanto no ensino de artes, utilizando como interface para pesquisa, sistematização e socialização dessas experiências o tablet. Este módulo visa também a discussão e reflexão sobre as políticas públicas educacionais para formação docente e conceitos específicos: Tecnologia, Práxis, Práxis Reiterativa, Práxis Criadora, Trabalho Colaborativo, Arte Contemporânea, Arte Digital, Web Arte, Vídeo Arte e Performance;

- Módulo III – O uso do tablet potencializando novas formas e espaços para ensinar e aprender nas Artes Visuais - módulo destinado à pesquisa, vivência, sistematização e socialização de experiências e metodologias de ensino que relacionam o uso do tablet e as Artes Visuais.

O módulo III está organizado em quatro etapas: 1) O uso do tablet na sala de aula: uma questão de experiência - espaço colaborativo de exploração, experimentação e avaliação dos recursos e aplicativos disponíveis no tablet e na web para pensarmos nas possibilidades de planejamento, articulação com os conteúdos, recursos e metodologias viáveis no ensino de Artes Visuais; 2) Pesquisa, interatividade e projetos colaborativos na Web: momento de navegação, pesquisa e interação na web para vivenciarmos a arte no ciberespaço e criarmos um portfólio ou biblioteca virtual *Of-line*; 3) Desconstruindo e reconstruindo a imagem: saída de campo para explorar os recur-

tos da câmera fotográfica, vídeo e voz; 4) Planejamento: a partir das experiências vivenciadas neste espaço, sistematizar um planejamento ou projeto para incorporação do tablet na prática docente, propondo a articulação entre os recursos e possibilidades aqui discutidas e os objetivos/conteúdos curriculares.

4.5.1. Abordagem pedagógica: caminhos para uma práxis criadora

Como abordamos no item 4.1 deste capítulo, para Triviñus (1987), uma pesquisa qualitativa participante, com enfoque no marxismo, objetiva compreender e analisar a realidade, uma realidade concreta. Dessa forma, com enfoques crítico-participativos e visão dialética da realidade social, parte da necessidade de conhecer através de percepções, reflexão e intuição, uma determinada realidade para não apenas compreendê-la, mas também para transformá-la. Nesse sentido, definimos nossa abordagem pedagógica de trabalho, e assim buscamos construir um espaço de investigação participativo e crítico, com vistas a contribuir nos processos de formação continuada em Artes Visuais.

Buscamos em Rosa (2004), Cunha (2008) e Sosnowski (2011), formas de pensar a formação docente em Artes Visuais numa perspectiva contemporânea, que contribua significativamente nos processos de formação de professores que visam à incorporação das tecnologias tanto no trabalho docente, quanto nos processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva crítica, contextualizada e participativa.

Para definirmos nossa metodologia de trabalho, novamente voltamos à nossa primeira premissa, de que o trabalho é um princípio educativo, formador. Assim sendo, o trabalho

concreto como atividade consciente, exclusivamente humana, potencializado pelo uso das tecnologias, tem a função de transformar e recriar tanto o meio natural, quanto o artificial em que vivemos e sobre o qual atuamos. Logo, nosso potencial criador extrapola a materialidade da vida e avança os campos da subjetividade humana. Pelo trabalho e no trabalho, transformamos também quem somos e nos deixamos ser transformados.

Pensar a formação docente continuada prescinde pensar no professor como sujeito a ser transformado, como um ser resistente, vivo, ativo no mundo, consciente de seu papel na sociedade, no contexto em que atua. Nesse sentido, também ele tem suas necessidades, vontades, princípios e razões para participar de um processo de formação. Assim, apontamos nossas demais premissas para uma formação docente continuada com vistas a uma educação tecnocrítica: a pesquisa, a práxis, o registro e a socialização, sendo que a pesquisa no centro de toda a atividade estimula a busca, a leitura e a seleção, seja de conteúdos, aplicativos, metodologias, potencializa a participação ativa de corresponsabilidade entre professor formador e professores aprendizes, para que de fato se construa um espaço de trabalho colaborativo e criador em Artes Visuais, ao se ampliar as possibilidades de descobertas.

Como vimos, Cunha (2008), ao tratar sobre educação digital, aponta duas principais categorias técnico-conceituais: uma tecnicista e outra tecnocrítica. Ao concordarmos com a autora, objetivamos a construção de um espaço de formação docente continuada em que a tecnologia seja compreendida em seu sentido mais amplo e sua incorporação no trabalho docente extrapole objetivos meramente tecnicistas ou operacionais.

Em sua pesquisa acerca de uma educação digital crítica no campo da arte, Cunha (2008), esclarece que o desenvolvimento da capacidade avaliativa de distribuir valor é um elemento importante na formação da criticidade autônoma dos su-

jeitos, em que a conscientização crítica “implica a apropriação crescente pelo ser humano de sua posição no contexto. [...] A criticidade,[...], há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias” (CUNHA, 2008, p. 18). Assim sendo, atribuir valor ou apreciar uma obra de arte sob um viés crítico implica estudos críticos da arte, da história da arte e do fazer artístico, desenvolvidos num processo de autorreflexão e ações colaborativas de formação crítica do conhecimento, construído no grupo com a mediação do formador ou professor, atento também às necessidades e problemáticas sociais de seu tempo.

Para Vieira Pinto (2005), a pesquisa como instrumento de “[...] apreensão da realidade a partir da abstração reflexiva” possibilita a obtenção de um resultado novo no entendimento de uma qualidade do mundo, ao mesmo tempo em que permite a passagem de um estado de incerteza para um estado movido por finalidades e indícios que nos levam ao conhecimento da ciência e, do mesmo modo, permite a compreensão sobre a técnica e os instrumentos que nos auxiliam nesse percurso de busca pelo conhecimento.

Para Sosnowski (2011), a pesquisa é de fundamental importância num processo permanente de atualização do professor, ainda mais diante de novos paradigmas no campo das artes e da educação, com o advento das TIC, que influenciam também no ensino das Artes Visuais. A pesquisa como instrumento de apreensão da realidade contribui nos processos de formação docente, na medida em que propicia aos professores novos saberes necessários ao ensino de arte numa perspectiva contemporânea, discussão que estaremos aprofundando no próximo tópico deste capítulo.

A práxis como verdadeira experiência humana, onde são vivenciadas as relações entre teoria e prática em todas as possíveis experimentações envolvendo os recursos do tablet, seja para criação, compartilhamento ou socialização da

imagem, do vídeo, da fotografia, da navegação na web, etc. A práxis promove o debate ao agregar às teorias as reflexões sobre a própria prática e seus cruzamentos, divergências e convergências, potencializando novas teorias.

O registro na Plataforma Moodle, ou ambiente digital, por meio da escrita, da imagem, do vídeo, do áudio, seja qual for a linguagem utilizada para registrar, é fundamental durante esse processo formativo. Mais que uma memória do processo formativo, ao agregar nossas produções, nossas discussões e reflexões, garante e fornece elementos necessários durante o nosso percurso, pois além de mostrar de onde partimos, por onde percorremos, aponta para onde precisamos ir. Rosa (2004) ao tratar sobre a importância do registro e do planejamento esclarece:

Urge destacar a importância do planejamento e do registro como ato reflexivo d@ profess@r, pois é através do planejamento que @ professo@r, consegue antever suas atividades, reorganizá-las e através do registro tem a oportunidade de analisar seu trabalho, pesquisar sobre ele, refletir e construir novas possibilidades, além disso, através do planejamento e do registro de suas práticas cotidianas, @s professor@s, têm novos elementos para construir os seus processos de avaliação escolar. (ROSA, 2004, p. 156).

Da mesma forma, observa-se a importância do registro nos processos de formação docente continuada. Mais que uma memória, é nosso guia de trabalho, além do mais o registro no ambiente *On-line* de nossas experimentações se constitui como um espaço colaborativo de produção, experimentação, discussão e avaliação de todo o processo, uma garantia futura para a sistematização de uma nova teoria ou proposta de formação continuada.

A socialização de nossas experiências durante os encontros presenciais e no ambiente *On-line* foi fundamental para o debate, a reflexão e a avaliação do processo. Além disso, a própria socialização como práxis criadora promove o desenvolvimento de um espaço colaborativo, na medida em que compartilhamos nossas descobertas, nossas produções, nossas críticas, nossas dúvidas e nossos acertos, ao mesmo tempo em que permitimos aos nossos colegas intervir, se apropriar, participar ativamente em nosso processo criativo, potencializando o trabalho criador em Artes Visuais.

Nesse sentido, concordamos com Sosnowski (2011), quanto à importância do professor ou formador como sujeito mediador nos processos formativos que se utilizam de ambientes *On-line*:

Na educação online é importante que o professor seja um sujeito mediador, que saiba articular as interações entre o ambiente de estudo virtual e o presencial, capaz de criar e inovar ao propor novas formas de interação e pesquisa individual e coletivas. O espaço virtual potencializa a realização de um planejamento e trabalho coletivos, num processo de colaboração em que Educação *On-line* – atenta para a necessidade de incorporar o sentido de colaboração, aprender em parceria, aprender com o outro, aprender a aprender, são aspectos promovidos pela Educação online. (SOSNOWSKI, 2011, p. 162).

Na tentativa de realizar uma mediação no sentido de articular as interações entre os estudos presenciais e propostos no ambiente *On-line*, convém destacar que, ao final de cada encontro presencial, acessamos a Plataforma Moodle e navegamos juntamente com os professores, para orientá-los sobre as atividades *On-line* e estudos à distância. Rosa (2004), também atenta para as facilidades dos estudos a distância

possibilitados pela internet, devido a flexibilidade de horários e também o baixo custo desse tipo de operação, pois pode atingir um número maior de pessoas, cada vez mais intensificado pelo rápido acesso dos computadores adquiridos pelos professores ou fornecidos pelas instituições de ensino.

Durante nossa navegação na Plataforma Moodle, abrimos as atividades *On-line* e explicamos para os professores quais os procedimentos para participarem dos Fóruns, Diários de Bordo, acessar os links e textos disponíveis neste espaço virtual de formação. Todas as atividades contempladas nesta Oficina, presenciais e *On-line*, estão descritas no Apêndice D: Roteiro de atividades plataforma Moodle.

Observa-se que as atividades propostas nos Fóruns, além de servirem para aprofundar as pesquisas acerca dos principais recursos e aplicativos para o tablet no campo das Artes Visuais e outros básicos necessários ao bom desempenho desta interface, consistem também em atividades de registro e socialização das pesquisas, reflexões, discussões, debates e conhecimentos construídos acerca dos conteúdos e temas abordados durante a Oficina.

4.5.2. Temas e conceitos que fundamentam a proposta da Oficina: relações entre a arte contemporânea e a arte digital

Diante dos dados obtidos, por meio dos questionários²¹, na segunda etapa desta investigação, ao questionarmos os

21 Ver Apêndice A: Questionário para os professores de Artes Visuais – nos referimos a questão nº 11 – Você trabalha Arte Contemporânea com seus alunos? Descreva uma prática:

professores sobre a arte contemporânea, nos surpreendeu o fato de que eles não associaram este tema à arte digital ou arte tecnológica, que utilizam como suporte ou meios de produção e recursos tecnológicos associados ao computador ou à internet.

Dos 14 professores que responderam ao questionário, 11 afirmaram trabalhar com arte contemporânea, porém ao descreverem algumas práticas desenvolvidas com seus alunos quando abordam a arte contemporânea, embora em alguns casos tenham se referido ao uso do vídeo, da fotografia, colagens e desenho, as relações estabelecidas são associadas a métodos, práticas e suportes tradicionais como a pintura na tela e trabalhos manuais. Conforme constatamos na fala da professora a seguir ao se referir aos trabalhos desenvolvidos com fotografia: “[...] Os alunos fazem captura de imagem, fotografam, a revelação é feita em laboratório. Depois a foto é colada em uma tela de 40x60 cm para que os alunos continuem a construção da imagem, com pintura e outros materiais.” (Questionário – PAV2). Ainda com relação a esta atividade, a professora explica que ao final, os alunos criam um quadro ao dar continuidade a imagem original (com base na realidade), ou construir um novo cenário.

Em relação aos 8 professores que participam da Oficina, ao descrever sobre arte contemporânea, apenas 01 professora fez referência à internet ao se referir a instalação: “Desenvolvemos trabalhos manuais, uso bastante referencias da internet, instalação.” (Questionário – PAD3). Apenas 01 professor citou o cinema; 01 professora citou arte corporal e som; 01 professora citou a fotografia, conforme relatado acima; 01 professora citou pintura e colagem, 02 professores não descreveram a questão e 01 professora informou não trabalhar com arte contemporânea.

Contudo, percebe-se na fala dos professores que eles não possuem um entendimento claro sobre a arte

contemporânea, e sobretudo suas relações com a arte digital e as TIC. Observa-se que suas descrições não trazem elementos do contexto artístico atual, seja em relação ao tema ou às técnicas de produção, como o uso do computador, do vídeo, da internet, da fotomontagem e outras tecnologias no processo de produção ou mediação artística. A internet é citada apenas como ferramenta de pesquisa. Dessa forma, observa-se que uma formação docente para incorporação do tablet necessita de um espaço de discussão sobre a relação entre a arte contemporânea e as TIC.

Sosnowski (2011), ao refletir sobre os caminhos para uma formação contemporânea em artes, também destaca a necessidade de se ampliar as discussões neste contexto. Para além dos conteúdos, atenta para a importância das temáticas emergentes como as TIC nos espaços escolares, para a importância das experiências artístico culturais, enriquecedoras dos processos de formação. Ao considerar o contexto artístico contemporâneo, destaca a necessidade de se pensar sobre a pertinência dos conteúdos para o ensino de arte atual, para que de fato se realize um ensino significativo para os alunos, se contribua para o seu potencial criador e para a ampliação de seu repertório estético, ao ampliar o conhecimento dos alunos no campo da arte contemporânea.

Cunha (2008), ao propor uma educação crítica “e-arte/educação”, salienta que a arte digital compreende um campo específico de conhecimento, e devido sua natureza epistemológica, deve estar presente e ser obrigatória nos currículos escolares da Educação Básica, como qualquer outra disciplina. Nesse sentido, atenta para a necessidade de se possibilitar por meio do ensino de arte, o desenvolvimento da capacidade de expressão digital também crítica por meio do computador e da internet, aos alunos da Educação Básica. Uma vez que as tecnologias contemporâneas, tem cada vez mais propiciado a inte-

gração de diferentes meios de comunicação interferindo, não apenas nas formas de comunicação humanas, mas também nas formas de produção, suporte e disseminação da arte contemporânea. Observa-se a relevância do estudo, pesquisa e experimentações no campo da arte digital no ensino das Artes Visuais. Salienta-se que, Cunha (2008), ao propor a arte digital como disciplina, abre uma porta para discussão e reflexão ainda maior acerca do tema no contexto educacional da nossa contemporaneidade.

Cunha (2008), acrescenta que se faz necessário uma educação digital que amplie a capacidade humana de gerar, criar e elaborar também por meio das tecnologias disponíveis nas redes sociais ou internet, com o objetivo de potencializar a capacidade humana de ler e interpretar o mundo que nos cerca. Acrescentamos a essas capacidades apontadas por Cunha (2008), a possibilidade de interação, comunicação e transformação dos sujeitos e do seu próprio meio.

Ao considerarmos os dados pertinentes à nossa pesquisa, que apontam para uma falta de compreensão por parte dos professores sobre as relações entre as TIC, arte contemporânea e a arte digital, buscamos algumas referências para iniciar este estudo e instigar os professores participantes desta pesquisa no campo da arte digital. As referências apresentadas a seguir são o resultado de uma pesquisa colaborativa acerca deste tema realizada pelos professores durante a Oficina.

Santaella (2014)²² explica que a arte digital é um desenvolvimento da arte tecnológica, que hoje, devido ao uso do computador, tem uma produção enorme. Nessa diversidade

Palestra realizada 3 de maio de 2014 às 9:30 horas da manhã no auditório do Centro de Artes da Udesc – Tema: O hibridismo radical da arte digital.

da arte contemporânea, ela busca compreender nas novas formas audiovisuais, as expansões do vídeo e misturas inextricáveis com o cinema de exposição, também chamado de cinema de museu, cinema interativo, cinema imersivo, utilizado pelo artista como meio, vídeo expandido, fotografia expandida. Santaella busca compreender o que são essas misturas. Aquilo que os artistas escolhem chamar de cinema e nas suas instalações digito-visuais passaram a brincar com os espaços das artes.

Em sua palestra “O hibridismo radical da arte digital”, Santaella ainda afirma que:

A arte digital hoje não produz só imagem. Muitas obras embora possam incluir, transcendem o campo específico da imagem, justamente devido à radicalidade do hibridismo amplamente diversificado, esse hibridismo é tão abrangente que as misturas em todos os cenários da arte digital (em algum momento de uma forma ou de outra na sua produção, ou reprodução, ou transmissão, etc., ela faz uso de meios computacionais). Nesse sentido, parece que até mesmo o tempo arte digital é estreito para dar conta do alargamento e porosidade das fronteiras da arte que é mediada por computador. (Informação oral²³: SANTAELLA, 2014).

Para Santaella (2014), radical significa ir às raízes. Segundo ela, uma característica do hibridismo encontra-se no uso do computador como meta mídia, mídia capaz de operar na raiz de todas as demais mídias. Outra razão do hibridismo na arte digital reside na diversidade dos meios e processamento de produção e pós-produção, dos meios de emissão, visualização,

23 Transcrição da autora – Palestra “O hibridismos radical da arte digital”.

exposição, distribuição, transmissão, difusão, meios de armazenamento, arquivamento, recuperação, dos meios de recepção, troca e compartilhamento da arte digital.

Outra dificuldade no campo da arte para os contemporâneos, tendo em vista essa diversidade de meios tecnológicos digitais, é unificar as designações para o que seja ou possa ser arte digital: interfaces interativas, web arte, net arte, ciberarte, arte colaborativa, performance interativa, telepresença, arte robótica, game arte, realidade aumentada, realidade estendida, realidade interativa, realidade virtual, arte de software, estética do banco de dados, arte móvel, bioarte, nanoarte, neuroarte, ciência e arte.

Segundo Santaella (2014), essas denominações não se esgotam. Ao contrário, provocam a quase impossibilidade de categorização ou tendências da arte digital na atualidade. Para exemplificar este fato, Santaella, em sua palestra “O hibridismo radical da arte digital”, apresentou um vídeo Box²⁴. Ela, afirma ser esta obra uma das mais radicais em termos de arte digital, tão radical ao ponto de não conseguir categorizá-la. A obra foi produzida no estúdio de uma empresa com fins comerciais. Sua produção visa o mercado e não um circuito de arte.

Mistura inexplicavelmente a robótica, com método projetivo e performance em engenharia de software. [...] Lembra também um teatro de movimentos, que coreografa em 3D o deslocamento de elementos móveis, mas que ao fim encontro sua genealogia nas artes gráficas. Seu meio de armazenamento é o vídeo, portanto trata-se ainda de um trabalho expositivo, seu meio de distribuição é uma plataforma da internet, que abriga vídeos, [...]

24Vídeo disponível na plataforma Vimeo no link:
(link:<http://vimeo.com/75260457>)

Uma espécie de caixa de pandora, apesar de sua altíssima sofisticação tecnológica a obra não é interativa. [...] Em suma o que se tem aí é uma espécie de apoteose do hibridismo, paradoxalmente ao mesmo tempo híbrido e puro. (Informação oral²⁵ - Santaella, 2014),

Uma das principais características da arte digital é o fato de proporcionar uma vivência estética interativa, em que durante o processo de contemplação da obra, o expectador passa também a fazer parte integrante da obra. Ao se referir sobre a interatividade na obra de arte, explica Poinsant:

Como bem assinala o artista de Toronto David Rokeby, a interatividade na arte é uma resposta ao sentimento que os espectadores têm de estar bastante conscientizados: eles querem passar do registro da representação à aquele da ação. O espetáculo chocante e atormentador dos múltiplos motivos que visam despertar as consciências de qualquer maneira dispôs o espectador a intervir, a responder sobre esse cenário ou sobre outro. Procura-se interagir para superar a importância ou a complacência. (POINSSANT, 2003, p. 118).

Porém, uma obra de arte contemporânea pode ser digital, sem necessariamente ser interativa. Isso irá depender dos recursos e dispositivos utilizados pelo artista, logo depende da intencionalidade do artista, o sujeito que propõe a obra de arte.

Como vimos com Santaella (2014), o vídeo Box, disponível na plataforma Vimeo, é uma arte que reúne numa só obra uma diversidade e complexidade quase incontáveis de características que a classificam como uma arte digital: tipo de

25 Transcrição da autora – Palestra “O hibridismo radical da arte digital”.

armazenamento, recursos de engenharia, robótica e computação gráfica para sua produção, etc. No entanto, em relação ao seu caráter interativo, mantém o receptor na posição de contemplador. Ou seja, em se tratando da relação que estabelece com o expectador ou fruidor da obra, continua mantendo-o numa posição tradicional de mero expectador. Ainda assim, diante do vídeo Box, podemos vivenciar uma experiência estética contemplativa extasiante, curiosa e admiravelmente perturbadora.

Abraham Palatnik, nascido em Natal – Rio Grande do Norte - em 1928, foi um dos precursores da arte tecnológica desenvolvida no Brasil nos anos 50. Já nesta época, esse artista explorava os mais diversos meios tecnológicos disponíveis para criar suas obras, chamadas de “Técnica artística, motor estético de um admirável mundo tecnológico”. Assim também explica Palatnik (2009): “O artista não deve ser uma espécie de condenado só pintura, só desenho, há uma linguagem assim que é tecnologia, ciência, comunicações. [...] A nossa sobrevivência depende da tecnologia, isso não tem dúvida”. O vídeo também traz o depoimento do pesquisador de arte e tecnologia Arlindo Machado, que relata:

Arte sempre foi feita com os meios mais avançados do seu tempo. [...] Em cada época o artista usa os meios que ele tem em sua disposição. [...] Nesse sentido eu acho que não há nada de extraordinário no fato de nossos contemporâneos utilizarem computador, utilizarem vídeo, utilizarem sintetizadores, pra compor seus trabalhos artísticos, uma vez que eles estão usando os instrumentos do seu tempo pra poder exprimir aquilo que sempre foi expresso antes com os meios que os artistas

sempre tiveram nas mãos. (Ocupação Abraham Palatnik (2009) - Parte 1²⁶).

Dessa forma, podemos afirmar que a arte digital possibilitou aos artistas saírem da representação para a ação na produção contemporânea. Agora a obra de arte pode ser processo, ser efêmera, imaterial e híbrida. Potencializadas essas características no ciberespaço, telepresença ou ainda realidade virtual.

A arte digital como uma categoria da arte contemporânea reúne arte, ciência e tecnologia, muitas vezes pelo seu caráter político, contestador ou interativo. Traz a vida para a arte, uma arte que ao mesmo tempo que possibilita a participação do espectador, pode também contribuir para uma maior conscientização acerca de um determinado tema ou problemática social.

Sosnowski (2011) também afirma que, com a chegada das TIC nas escolas, é fundamental que os professores saibam trabalhar de forma crítica tanto com esses dispositivos, quanto com as informações por eles veiculados. Um trabalho crítico irá exigir dos professores a apreensão desses saberes, como as “possibilidades de criação e intervenção nas imagens, no áudio e em diversas outras atividades”. (SOSNOWSKI, 2011, p. 38).

Nossa proposta de formação continuada vai ao encontro das discussões propostas por Sosnowski (2011). Acredita-se que o professor terá condições de incorporar em suas práticas essas tecnologias de forma mais significativa ao articular em seu planejamento essas novas possibilidades de forma integrada aos seus objetivos e os conteúdos por ele desenvolvidos em arte. Neste sentido, faz-se importante que o professor de artes tenha conhecimento sobre as produções

26 Vídeo disponível na plataforma Youtube, link:
https://www.youtube.com/watch?v=_OZDy5uT9tU&list=PLC39DF95DC0FBC74A.

artísticas contemporâneas e as mudanças significativas possibilitadas no campo da produção de imagens, fortemente intensificadas a partir do uso da informática na criação dos sistemas de representação visual.

Da mesma forma, a escola contemporânea tem também o compromisso de oportunizar aos estudantes de artes a ampliação de seu repertório estético. Assim sendo, concordamos com o pressuposto de que “Não há como realizar um estudo acerca da arte ou da educação em arte na atualidade, sem considerar as possibilidades da utilização do computador e da web como instrumento de aprendizagem da arte ou como um meio de produzi-la”. (SOSNOWSKI, 2011, p. 38). Nesse sentido, destaca o espaço virtual, ou ambiente *On-line*, como novo espaço e possibilidade de formação e ensino de arte.

Rosa (2004) aponta que um importante desafio para os processos de formação continuada na atualidade está em perceber que os professores necessitam se apropriar criticamente da internet como ferramenta de trabalho, seja nas ações pertinentes ao ensino ou em qualquer outra área da produção ou criação humana. Acrescenta que acessar e ler as fontes de pesquisa disponíveis na internet, requer também uma visão crítica tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Além do mais ao tratar sobre a formação no espaço *On-line*, atenta para o caráter interativo, que desperta um maior interesse e envolvimento por parte dos sujeitos, sejam crianças ou adultos, participantes neste processo formativo. Acrescenta também a este caráter interativo a amplitude das áreas de conhecimento possibilitada pela navegação na internet.

Ao tratar sobre a Educação online, Sosnowski (2011), afirma que esta pode ser uma ponte entre os conteúdos da arte contemporânea, por abordar aspectos políticos, sociais e tecnológicos e o professor que precisa de formação crítica neste campo de conhecimento. Contudo, reforça a importância de políticas educacionais que realmente propiciem uma

inclusão digital com qualidade, que dê conta das demandas e necessidades no contexto escolar e dos processos de formação docente no que se refere às possibilidades do espaço digital, para que realmente se promova um diálogo significativo entre os professores, o ensino de arte na contemporaneidade e suas relações com as TIC.

Da mesma forma, ainda sobre as relações entre a arte contemporânea e a arte digital, no campo do ensino de Artes Visuais, convém elucidar que dentre os vários recursos disponíveis no tablet, a internet wi-fi²⁷ consiste em uma importante ferramenta, ao possibilitar aos professores e alunos acesso e interação em tempo real na internet.

Concordamos com Sosnowski (2011) que a internet possibilita um maior acesso às criações intelectuais e artísticas através da visitação às exposições virtuais, galerias e museus *On-line* e fomenta a produção de objetos artísticos no meio digital. Porém, muitas vezes o professor não dispõe de internet sem fio em sala de aula. Então o que fazer com o tablet caso não exista internet wi-fi na escola, ou a internet falhe? Desde que iniciamos nossa pesquisa, esse tem sido um desafio e uma das principais críticas dos professores que costumam levar seus alunos para a sala de informática, ou multimídia, tendo em vista que a pesquisa na web, a visitação e apresentação de sites e blogs de artes para leitura de imagens em tempo real continua sendo um dos principais recursos

27 wi-fi ou internet sem fio é um termo associado a marca registrada pela wi-fi Alliance, este termo não tem um significado específico. No entanto a expressão wi-fi surgiu como uma alusão à expressão High Fidelity (Hi-Fi), utilizada pela indústria fonográfica na década de 50. Assim, a o termo wi-fi nada mais é do que a contração das palavras Wireless Fidelity, algo que se traduzido não representa muito bem a tecnologia em questão. Leia mais em: <http://www.tecmundo.com.br/wi-five/197-o-que-e-wi-five-.htm#ixzz2li2NpeZ7> . Acesso: 10 fev. 2014.

didáticos utilizados pelos professores de artes, que ficam sem outras opções quando a internet falha.

Contudo, salientamos que com a diversidade de recursos e aplicativos proporcionados pelas tecnologias contemporâneas, nós, professores de artes, também podemos diversificar e dinamizar nossas aulas, sem necessariamente correremos o risco de ficarmos dependentes da internet em tempo real. Assim, podemos nos valer dos aplicativos e recursos *Of-line*, e recorrer a outros meios, formas didáticas e metodológicas de ensino, com relação à arte digital.

Nesse sentido, o tablet se apresenta como uma ferramenta útil e versátil para o professor, que poderá utilizá-lo em aulas expositivas com páginas *Of-line*. O professor pode criar uma lista de páginas de seu interesse e explorar com seus alunos, mesmo sem internet; criar um portfólio ou pastas com download de vídeos e imagens; explorar aplicativos específicos para o ensino de arte com: Quiz ou jogos (Artquiz), museu virtual (Timeline – Museum, ArtHuntin, Museu de Arte Egípcia), dentre outros. Esses aplicativos normalmente possuem versão em português e, além de possibilitar a apresentação de imagens, também simulam passeios virtuais nas salas dos museus. Esse tipo de aplicativo possibilita uma participação interativa dos alunos e uma maior dinâmica em sala de aula.

O professor pode, também, explorar com seus alunos aplicativos para edição de imagens como: InstaPopArt, Photo Grid e outros. E embora os alunos não possuam o Tablet Educacional, esses aplicativos podem ser explorados em sala de aula na produção de trabalhos colaborativos, ou ainda baixados da internet pelos alunos em seus celulares.

Passamos, a seguir, à descrição e análises das ações desenvolvidas durante os encontros presenciais realizados Oficina.

5 ENCONTROS PRESENCIAIS: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

Em nossos encontros presenciais da Oficina "Tablet: uma janela para arte", buscamos construir com os professores um espaço de pesquisa, vivência, sistematização e socialização, partindo das experiências realizadas. As vivências aqui apresentadas e discutidas pretenderam incursionar nos processos de formação continuada dos professores para o uso das tecnologias em articulação com as Artes Visuais, bem como no fomento e incorporação do tablet no trabalho docente com vistas a uma práxis docente criadora. Igualmente, pretenderam contribuir para uma maior conscientização dos professores acerca das políticas públicas educacionais geradoras do uso das tecnologias contemporâneas, que têm influenciado e transformado o campo das artes e também os processos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, cada vez mais ampliados e híbridos a partir da aquisição e incorporação de novas linguagens possibilitadas por essas interfaces digitais como o vídeo, a fotografia, a internet, etc.

Como proposta pedagógica, em nossos encontros presenciais foram abordados e discutidos os temas e conceitos elencados nos Módulos I, II e III desta Oficina, conforme descrito no quarto capítulo, apresentado anteriormente. Nestes encontros os professores puderam explorar, experimentar e compreender os recursos e aplicativos para o tablet a partir da pesquisa colaborativa na Web, o uso do aplicativo na realização de vivências estéticas com a imagem, o vídeo e a fotografia, num processo em que a pesquisa, reflexão e

socialização ampliam as possibilidades de criação e uso do tablet.

Convém salientar que, em decorrência do tempo necessário para conclusão desta pesquisa e a necessidade de ampliação da carga horária da Oficina, conforme discutido no capítulo anterior, para efeito de descrição e análise foi necessário realizar um recorte da realidade estudada, embora a Oficina siga acontecendo, abordaremos nesse capítulo os cinco primeiros encontros presenciais realizados durante esta Oficina.

5.1 PRIMEIRO ENCONTRO: CONHENDO AS EXPECTATIVAS DO GRUPO DIANTE DO TABLE EDUCACIONAL

As atividades do primeiro encontro foram realizadas em 27 de março de 2014, das 18:30 às 22:30 horas, na sala de multimídia da Escola de Educação Básica Maria José Barbosa Vieira – CEMAJOBA, localizada no município de São José. Participaram das atividades deste dia 7 professores das áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas, Artes Desenho e Pedagogia. Ao darmos boas vindas aos professores, agradecemos o acolhimento dos gestores e demais funcionários da escola e iniciamos nossa formação.

Nosso primeiro encontro foi marcado por muitas críticas e importantes reflexões acerca da chegada do tablet nas escolas públicas estaduais da Grande Florianópolis. Neste contexto, iniciamos nosso diálogo com os professores com o objetivo de compartilhar as expectativas do grupo em relação à Oficina, explorar alguns recursos e aplicativos já integrados ao Tablet Educacional e possibilitar uma maior integração entre os professores. Com estes propósitos, partimos da seguinte

pergunta: "Qual sua expectativa em relação a esta Oficina: tablet uma janela para a arte?". Em seguida a esta discussão, passamos a apresentação especificamente sobre a Oficina, quanto à sua finalidade, objetivos, metodologia, estrutura organizacional e ementa do curso, conforme descrito no Projeto Piloto (Apêndice C).

Ao final da Oficina, fizemos uma breve introdução acerca dos conteúdos, atividades e procedimentos abordados no Módulo I - Conhecendo o Tablet Educacional, seus recursos e aplicativos. As pesquisas, interações, mediações e atividades propostas durante este módulo foram fundamentais para que os professores pudessem: primeiro - conhecer o equipamento que estão utilizando, seus recursos e principais aplicativos; segundo - ter conhecimentos básicos necessários para operacionalizar, ou seja, manusear o equipamento segundo suas necessidades e interesses; terceiro - saber como acessar a internet para pesquisar, selecionar e baixar outros aplicativos de interesse do professor e também necessários para um melhor desempenho do equipamento.

O Tablet Educacional recebido pelos professores da Rede Pública Estadual de Ensino possuem vários aplicativos e recursos pedagógicos como: Jogos, Câmera, E-book (para download de livros e filmes), Agenda, Calculadora, Anotações, Pesquisa/Email, Aplicativos de Acessibilidade, Aplicativos Diversos do MEC ou disponíveis para baixar na Web, conexão para projetor ou TV e dispositivo para internet *wi-fi*.

Estão integrados também ao tablet algumas ferramentas de caráter pedagógico ou conteúdos educacionais disponíveis pelo MEC: Portal do professor; Portal Domínio Público, Khan Academy (Física/Matemática/Biologia/Química); Projetos de Aprendizagens Educacionais (Banco Internacional de Objetos Educacionais – MEC); Coleção Educadores; Revista TV Escola; E-ProInfo. Todos esses recursos necessitam de acesso à

internet *wi-fi*. A Internet *wi-fi* – que possibilita conectar o tablet a uma rede sem fio, garantindo a mobilidade e interatividade permanente na web e Saída Mini HDMI – permite enviar imagem e áudio diretamente para uma TV que possua entrada HDMI (necessita de cabo HDMI com uma das pontas do tipo Mini HDMI com um adaptador).

No primeiro encontro iniciamos uma breve exploração do tablet com os professores, com a finalidade de conhecer melhor sua funcionalidade, forma de habilitação, principais aplicativos integrados e alguns aplicativos disponíveis no *Google Play Store*²⁸.

Nesse sentido, os professores foram primeiramente orientados sobre como habilitar e acessar a internet *wi-fi* disponível em nosso ambiente de formação.

Iniciamos nossa navegação na internet para acessar a página do MEC, Portal do Professor e TV escola, links de fácil acesso já disponível na tela do tablet. Em seguida foi solicitado aos professores fazerem seu cadastro na loja virtual do Google Play Store. Como alguns não tinham e-mail do Gmail, tiveram que criar uma conta para se cadastrar, pois este é um pré-requisito para cadastro²⁹ e acesso à loja. Em seguida, demonstramos para os professores como conectar o tablet na TV, utilizando a saída para o cabo HDMI. Deste modo,

28 Google Play Store: aplicativo para gerenciar e instalar /baixar outros aplicativos, é uma loja virtual do Google onde o professor tem disponível diversos aplicativos gratuitos ou pagos que podem auxiliar o professor em suas aulas ou planejamento. Disponível <https://play.google.com/store>.

29 Observa-se que cada vez mais o Google, cria ferramentas de controle e acesso às informações pessoais de seus clientes, exigir a realização de um cadastro pessoal, para que as pessoas possam baixar aplicativos aparentemente livres, ou seu custo, mesmo que este seja mantido em sigilo, é uma forma de criar mecanismos de controle social. Da mesma forma os aplicativos de Localização GPS e Rastreamento podem ser utilizados pela Google com este fim.

qualquer procedimento realizado no tablet pode ser visto na tela da TV. Esse recurso facilita a projeção de vídeos, imagens, textos, sites da internet ou qualquer outro aplicativo que o professor queira explorar com os alunos em sala de aula.

Além desse recurso, os professores puderam contar com a facilidade da projeção com projetor multimídia, utilizando a conexão via internet *wi-fi*. Assim, pode-se utilizar o projetor multimídia sem a necessidade de um computador ou ligação via cabo, bastando baixar no tablet o aplicativo *Droid VNCServer*, também disponível na *Play Store*, para configurar e habilitar a rede *wi-fi* para projeção com projetor multimídia, também e recebido pelas escolas contempladas com os tablets educacionais.

Demonstramos para os professores, passo a passo, quais os procedimentos necessários para habilitar a comunicação *wi-fi*, conforme sequência apresentada a seguir: 1) procurar na livraria *Play-Store* o aplicativo *Droid VNCServer* - pesquisar; 2) selecionar a versão José Pereira³⁰ - instalar; 3) após baixar, se conectar no projetor – clicar em *START* (embaixo desse termo na tela do tablet aparece o número de IP); 4) copiar o número de IP; 5) Na barra da tela de projeção, clicar em – *Le – Internet* – Cliente de área de trabalho remota; 6) – inserir o número de IP e clicar em *enter* (para habilitar a projeção *wi-fi*).

Convém relatar que alguns professores não sabiam da existência do Projetor Multimídia na escola, inclusive o Professor PAC4, que usa bastante o vídeo com seus alunos, afirmou não ter sido informado pela escola sobre a chegada deste

30 Versão do aplicativo para sincronizar o Tablet Educacional a Lousa Digital ou Projetor Educacional, por meio de rede sem fio, indicado no Site do Linux Educacional. Disponível em: <<http://linuxeducacionalrr.blogspot.com.br/2013/09/table-educacional-com-lousa-digital-e.html>>. Acesso: 27 mar. 2014.

equipamento. Já o professor PAV6 afirmou que este equipamento chegou em sua escola, porém foi roubado, desapareceu da escola.

Ao final deste encontro, apresentamos aos professores a estrutura do curso na Plataforma Moodle: principais módulos e atividades *On-line* (Ver Apêndice D). Durante a semana anterior, ao início da Oficina, os professores já haviam sido cadastrados no sistema e receberam previamente Login e Senha por e-mail. Verificamos que alguns professores estavam com dificuldade em acessar a plataforma e, em alguns casos, foi necessário solicitar a correção do cadastro para envio de novo login e senhas.

Para nossa surpresa, nesse primeiro encontro apenas os professores PAV1, PAC4 e PAV6 estavam com o seu tablet habilitado e funcionando. Os demais relataram que não haviam habilitado o equipamento por falta de interesse ou utilidade, ou que haviam habilitado, porém o equipamento estava com problemas ou defeito e haviam sido enviados para o NTE para manutenção. Por esta razão, muitos dos procedimentos práticos realizados nesse primeiro encontro, como se cadastrar no *Play Store*, baixar aplicativos básicos como o *Droid VNCServer*, navegar na Plataforma *Moodle*, testar a projeção na TV e no projetor multimídia, foram retomados também no segundo e terceiro encontros presenciais, para que todos os professores tivessem condições de acompanhar e realizar as demais vivências utilizando o tablet.

Ao considerar todos os percalços e reflexões nesse primeiro encontro presencial, relata-se que os diálogos aqui compartilhados sobre esta formação docente, teceram uma rede atrelada à necessidade de superação de vários desafios, não apenas de questões pedagógicas ou operacionais, mas também pertinentes à infraestrutura das escolas. Ou seja, outras questões também relacionadas às condições objetivas do trabalho docente, que direta ou indiretamente têm afetado a qualidade

das ações educativas para incorporação das tecnologias contemporâneas disponíveis na escola, que chegam a partir das Políticas Públicas Educacionais vigentes.

5.2 SEGUNDO ENCONTRO: EXPLORANDO O TABLET EDUCACIONAL, SEUS RECURSOS E APLICATIVOS

O segundo encontro presencial aconteceu no dia 3 de abril de 2014, a partir das 18:00 horas, também na sala de multimídia da escola CEMAJOBA, e contou com a presença de 8 professores.

Neste segundo encontro, além de problemas para acessar a internet, a maioria dos professores ainda continuava com o Tablet Educacional desabilitado, apenas os professores PAV6 e PAC8 estavam com o tablet funcionando. Os demais continuavam com o tablet bloqueado, ou em manutenção. Deste modo, para que pudéssemos dar continuidade aos nossos trabalhos e evitar a dispensa dos professores, ou que a Oficina assumisse um caráter apenas expositivo e ilustrativo em relação ao uso do tablet, foi sugerido aos cursistas que trabalhassem em dupla, como também que os professores PAV2 e PAC4 utilizassem o próprio celular com sistema *Android*, que, similar ao tablet, possibilitam alguns recursos e ferramentas compatíveis. Foi emprestado para a professora PP5 um tablet da UDESC com sistema *Android* e o professor PAC7 usou seu tablet pessoal.

Neste segundo encontro, embora o grupo ainda não tenha conseguido utilizar efetivamente o Tablet Educacional e explorar os seus recursos, não podemos deixar de acreditar que avançamos em relação às expectativas pretendidas, ao conside-

rarmos que mais uma vez apresentamos aos professores alguns aplicativos e recursos do tablet necessários à pesquisa; a otimização de espaço ou memória do tablet; a proteção antivírus; o registro de notas ou textos; a pesquisa, downloads e projeção de vídeos ou imagens.

Ao verificar que alguns professores não haviam conseguido realizar as pesquisas e *downloads* sugeridos no final do primeiro encontro, retomamos e repetimos alguns procedimentos. Convém relatar que ao final do primeiro encontro foi solicitado aos professores que continuassem a pesquisa e *download* dos aplicativos durante a semana, nos momentos destinados aos estudos à distância. Nesta mesma ocasião, foram também apresentadas aos professores as atividades já constantes no Módulo I: Conhecendo o tablet, seus recursos e aplicativos - Atividade 1 Fórum: Explorando os aplicativos do Tablet Educacional – Tópico do Fórum: Tablet Educacional: Compartilhe com os colegas suas descobertas. Fórum criado para complementar as ações presenciais e aprofundar nossos estudos, a fim de facilitar e favorecer o andamento dos trabalhos presenciais.

Ilustração 1 - Explorando o Tablet Educativo



Fonte: da autora

Em seguida os professores foram novamente orientados sobre como pesquisar e baixar os aplicativos de interesse da *Play Store*, conforme mostra a Ilustração 1: Explorando o Tablet Educativo, ao lado. Apresentamos alguns aplicativos encontrados da loja virtual *Play Store* necessários para um melhor desempenho do tablet e também para a realização das nossas atividades durante a Oficina.

Esses aplicativos foram baixados e testados pelos professores neste segundo encontro. Alguns professores não conseguiram baixar o aplicativo *Droid VNCServer* no primeiro encontro. Para facilitar o trabalho, entramos no site do Linux Educacional e apresentamos para os professores um Passo-a-Passo³¹ descrito neste site, explicando como baixar e habilitar o aplicativo.

31 Disponível em:

<<http://linuxeducacionalrr.blogspot.com.br/2013/09/table-educacional-com-lousa-digital-e.html>> Acesso em: 3 abr. 2014.

O segundo aplicativo a ser baixado e instalado no Tablet Educacional foi o *Clean Master*³²: é uma ferramenta de limpeza e otimização de memória RAM, utilizado para limpar o lixo e eliminar arquivos inúteis (cache e residuais).

O aplicativo *Clean Master*, permite utilizar um espaço de armazenamento muito maior existente no tablet e aumentar a velocidade do dispositivo *Android*, melhorando seu desempenho durante o uso de outros aplicativos para edição de vídeos, fotomontagem, desenho e jogos, que utilizamos durante as experiências estéticas nesta Oficina. Além do mais, esse aplicativo protege a privacidade do usuário, apagando informações pessoais como pesquisas e o histórico de navegação. Possibilita, também, o gerenciamento de outros aplicativos e como movê-los para um cartão SD.

Como um de nossos objetivos em Artes Visuais é possibilitar experiências estéticas com a imagem e o vídeo utilizando o tablet, foi necessário instalar nesta interface um aplicativo para baixar e armazenar vídeos disponíveis na web. Nosso terceiro aplicativo “*Video Downloader*” é utilizado para baixar vídeos que podem ser armazenados em uma pasta de Downloads na Galeria do tablet. Após baixar o aplicativo selecionado, foi sugerido ao professor testá-lo baixando um pequeno vídeo de 2 a 3 minutos sobre arte e tecnologia (tema do segundo módulo desta Oficina). Contudo, uma hora depois do início da Oficina, embora os professores tenham conseguido baixar e testar alguns aplicativos para *download*, nenhum deles conseguiu baixar um vídeo, ou seja instalaram o aplicativo, porém não conseguiram utilizá-lo.

32 Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cleanmaster.mguard&hl=pt_BR> Acesso em: 3 abr. 2014.

Além das dificuldades operacionais inicialmente enfrentadas de manuseio e exploração dos aplicativos para tablet, em alguns momentos da Oficina tivemos que lidar também com a queda da internet. Ao perceber essas dificuldades recorrentes na formação, que acarretam num certo desgaste, ansiedade e desconforto, tendo em vista que prejudicam a dinâmica e interferem no planejamento, também os professores se manifestaram: “Tá vendo, a gente precisa do dobro de horas, pra fazer um curso de tecnologias de 40 horas, pode colocar 80, metade do tempo a gente perde para se conectar e tentar entender como funciona” (PAD2). Ainda complementa outro professor: “É muita pretensão realmente, considerando a nossa realidade em relação às tecnologias, realizar um curso de 40 horas, é muita pretensão. É pouco, não é suficiente” (Informação oral - PAV6).

Chegamos à conclusão de que alguns procedimentos necessários para o manuseio e uso do tablet, levariam um tempo maior que o esperado, necessitando uma maior exploração dos recursos disponíveis no aplicativo para seu entendimento e consequente uso. Exigiria também um empenho maior do formador, que precisaria conhecer cada um dos aplicativos baixados previamente e assim ter condições de sanar as dúvidas de cada cursista. Para avançarmos em nossas discussões, tendo em vista que já havíamos despendido um tempo considerável para essa dinâmica, decidimos no grupo seguir em frente.

Foi definido justamente com o grupo continuar essa pesquisa por um aplicativo para baixar vídeos, durante a semana. Assim, foi sugerido aos professores após baixar o aplicativo, testá-lo baixando dois pequenos vídeos com os temas: 1) O uso do tablet no ensino; 2) Arte e tecnologia. Os vídeos, bem como os aplicativos instalados, seriam socializados e avaliados pelo grupo – em nosso próximo encontro presencial. Foi também sugerido aos professores

acessar a plataforma Moodle e registrar o link do vídeo selecionado para que os colegas também pudessem assistir ou baixar caso tenham interesse.

Saliente-se que nosso espaço virtual de formação na plataforma Moodle é também um importante espaço de registro, discussão, interação e colaboração. Este espaço coletivo destina-se à sistematização e registro de nossas realizações, nossas pesquisas, nossas dúvidas, nossos questionamentos e contribuições. A plataforma é o nosso diário, por isso é importante acessar e participar.

Paralelamente a essa discussão sobre os vídeos, aproveitamos a oportunidade para falar sobre os diferentes tipos de plataforma de armazenamento e pesquisa de vídeo na web. A maioria dos professores conhecia apenas a plataforma ou site *Youtube*, porém temos também a plataforma VEMEO³³.

O quarto aplicativo a ser instalado foi um Bloco de notas. Agora munidos de um tablet com um bloco de notas eletrônico, pudemos dispensar o caderno, a caneta e o papel, seja numa reunião, numa palestra, etc. Nossa orientação foi que cada professor pesquise, escolha e instale um aplicativo para anotações que melhor lhe agrade.

Alguns professores afirmaram que preferem utilizar o *Office*, O professor PAC4 sugeriu o quinto aplicativo a ser baixado e testado, o aplicativo *Quickoffice* – é excelente para criar e editar arquivos (texto, planilha, apresentação) no tablet e tem a vantagem de poder ser enviado via e-mail e ser aberto em qualquer outra máquina (computador, tablet, celular.). Os documentos criados com este aplicativo podem ser abertos, lidos e editados em qualquer outro computador. A possibilidade de enviar por e-mail é uma vantagem em relação ao bloco de notas.

Os professores, baixaram e testaram os blocos de nota, mas não registraram na plataforma Moodle. Em seguida também foi sugerido, pelo professor PAC4, baixarmos o sexto

33 Site de compartilhamento de vídeos. Endereço: <https://vimeo.com>.

aplicativo, o MX Player³⁴, que é um aplicativo para abrir e assistir vídeos.

Nossas duas primeira horas da Oficina foram destinadas a pesquisar, baixar e testar aplicativos necessários para o trabalho do professor com tablet, com o objetivo de utilizar esses aplicativos ao longo desta formação. Além disso, o tablet permitiu que o professor criasse uma pasta ou arquivo pessoal com vários vídeos ou imagens com temas afins diversificados, que podem contribuir para ampliar o repertório de materiais utilizados pelos professores de artes em suas aulas. Armazenados no tablet, esses vídeos podem ser facilmente socializados pelos professores em sala de aula, bastando para isso conectar o tablet em uma TV utilizando o cabo HDMI – mini HDMI ou a conexão wi-fi para o projetor multimídia.

Destaque-se que para baixar vídeos mais pesados, longa metragem por exemplo, é necessário internet rápida e um espaço muito maior de memória. Logo, recomenda-se aos professores que baixem esse tipo de vídeo no computador e que o mesmo seja armazenado em um cartão de memória SD³⁵. O tablet possui entrada para cartão de memória e possui uma boa placa de vídeo, assim esse tipo de vídeo também pode ser assistido no tablet.

Após baixar e testar os aplicativos acima descritos, passamos à navegação na Plataforma Moodle, com o objetivo de acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelos professores no ambiente de formação virtual e também orientá-los sobre as atividades a serem realizadas durante a semana nos momentos de estudo a distância, referente ao Módulo I do curso.

34 Informações disponíveis no

link:<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mxtech.videoplayer.ad&hl=pt_BR> . Acesso: 03 de abril 2014.

35 Secure Digital Card – Cartão de memória - pequeno um dispositivo

utilizado em celulares, tablets, máquinas fotográficas, etc, para ampliar a memória do equipamento.

Na sequência, propusemos a atividade “Pintura Digital”, também disponível no Módulo I do curso. Porém, tendo em vista a necessidade de um tempo maior para o desenvolvimento desta atividade, fizemos uma breve introdução quanto ao aplicativo: menu, recursos, buscar e inserir imagem da galeria, interferir e salvar a imagem. Os professores iniciaram a atividade, no entanto, como havia transcorrido grande parte do tempo da Oficina, foi sugerido que continuassem o desenvolvimento da pintura digital durante a semana, nos períodos destinados aos estudos à distância. Dessa forma optamos por apresentar mais detalhadamente esta atividade no item: 5.3.1, "Pintura Digital: brincando com a imagem", nas descrições referentes ao nosso terceiro encontro presencial.

5.3 TERCEIRO ENCONTRO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM A IMAGEM E O VÍDEO

Em 10 de abril de 2014, realizamos o terceiro encontro presencial. Participaram deste encontro 6 professores. Não estavam presentes os professores PAV2 e PAC4. Entre os presentes, apenas o professor PAC7 continuava sem o Tablet Educacional. Os demais estavam com seus tablets funcionando e desbloqueados.

Neste encontro iniciamos nossa conversa com o objetivo de verificar junto ao grupo sobre seus estudos e realizações durante a semana, observar as dificuldades e dúvidas dos professores em relação às atividades propostas: aplicativo para download de vídeos, pesquisas de vídeos sobre Arte e Tecnologia e a Pintura Digital. Todas as atividades já discutidas e orientadas em nosso último encontro presencial, que deveriam ter sido concluídas durante a semana nos estudos de encontro a distância.

No relato dos professores foi apontado que durante a semana, embora alguns tenham conseguido pesquisar e baixar o aplicativo para *download*, não conseguiram baixar os vídeos no tablet, pois estavam com o tablet bloqueado. “Eu tentei baixar no meu celular, mas não consegui baixar pelo aplicativo”, relatou PAD3. PAC8 também apontou sua dificuldade: “Eu também não consegui. Eu baixei três aplicativos, mas não consegui lidar com nenhum deles. Eu usava um bem fácil o *Videoder*, mas ele não está mais disponível no *Play Store*”. Sobre a falta de tempo e dificuldades para realizar as atividades a distância, ainda complementa outro professor:

No meu caso, pra eu fazer isso, eu preciso parar e me dedicar no final de semana. Mas este final de semana eu não consegui, eu foquei em outras coisas. Ontem eu tentei correr atrás do prejuízo, mas ainda assim não consegui. A gente precisa desse tempo mesmo, de estar experimentando, aprendendo e tentando mesmo. Além disso tem momento que funciona, tem momento que o tablet trava. [...] Trabalhar na plataforma com o tablet é muito ruim. O visor e o teclado são muito pequenos, o que dificulta o manuseio. (Informação oral, PAV6).

Na fala dos professores participantes da Oficina, mais uma vez constatamos que o tempo disponível para realizarem os estudos continuava sendo o tempo presencial, ou seja, os professores não realizavam as pesquisas, experimentações e socializações nos momentos de estudos à distância porque não dispunham de tempo remunerado para tal atividade.

Desta forma, ao considerarmos as justificativas dos professores, vemos a otimização do tempo como mais um desafio para esta formação continuada, de forma que passamos

oportunizar aos professores um espaço durante a Oficina também para a navegação, registro, interação e socialização no ambiente *On-line*. Ademais, as experiências práticas de exploração, pesquisa e produção no campo da arte com o tablet precisam ser iniciadas e concluídas na Oficina, tendo em vista que o professor não tem utilizado o tablet fora da Oficina.

Observa-se, a partir das atividades realizadas, tanto a necessidade de tornar o ambiente de formação *On-line* mais familiar e usual pelo professor de artes, quanto a necessidade de exercitar a aprendizagem da interface com o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Igualmente, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional valida o direito à formação do professor. Portanto, as próprias secretarias de educação precisam buscar alternativas para que os professores consigam vencer as suas dificuldades, tanto de tempo remunerado para formação, como também na qualificação das condições de trabalho, como por exemplo as próprias limitações do equipamento ou interface manipulada.

A escassez de tempo remunerado para formação foi reivindicada pelos professores em relação a administração de sua própria formação. Durante a Oficina foi decidido no grupo que haveria mais tempo nos encontros presenciais para explorar o Tablet Educacional e desenvolver as atividades sugeridas durante a formação. Após essa conversa com o grupo, em que foram levantadas e discutidas as dificuldades e razões que inviabilizaram a realização das atividades iniciadas no encontro passado e que deveriam ter sido socializadas no ambiente *On-line*, modificamos a rotina das Oficinas de modo a que os conhecimentos fossem explorados mais nas Oficinas do que nas atividades a distância.

Continuamos nossas experimentações estéticas com a imagem utilizando o aplicativo “Pintura Digital”, existente no tablet, a fim de explorar os recursos disponíveis neste aplicativo para criar, se apropriar ou transformar uma imagem

a partir do desenho. Concluída essa experiência, passamos à atividade seguinte com o objetivo de explorar o vídeo como mais uma possibilidade de experiência estética em Artes Visuais.

Salientamos que ambas as atividades foram propostas com o objetivo também de discutir e refletir sobre conceitos que permeiam uma experiência estética e o processo de criação na arte contemporânea a partir do uso das tecnologias digitais, ou TIC, como: linguagem, hibridismo, comunicação e interação. Esses conceitos estão contemplados no Módulo II desta Oficina, "Tecnologias contemporâneas e o ensino de arte: novos desafios e possibilidades", conforme descrito no item 4.5, "Proposta pedagógica da Oficina: tablet uma janela para a arte".

Outrossim, buscamos trazer para as nossas discussões e para as práticas desenvolvidas durante este processo de formação continuada para incorporação do tablet as necessidades e interesses contemplados no planejamento do professor.

Entendemos que um processo de formação docente para ser significativo e provocar transformações na prática docente, ainda que não sejam imediatas, precisa estar articulado com as necessidades e interesses dos professores, para que assim se consiga vislumbrar possibilidades reais de realização.

Passamos, a seguir, à descrição, discussão e apresentação de experiências estéticas colaborativas realizadas com a imagem e o vídeo.

5.3.1 Pintura Digital: brincando com a imagem

Ilustração 2 - Pintura Digital



Durante esta experiência foram apresentados e explorados, juntamente como os professores, os principais recursos disponíveis no aplicativo “Pintura Digital”, conforme Ilustração 2: Pintura Digital, já integrado ao Tablet Educacional. Este é um aplicativo para desenhar e possui alguns recursos básicos em seu menu, como: Ferramentas de desenho: permite escolher o tipo de linha para desenhar – linha livre, linha curva, linha reta, triângulo, retângulo, elipse; Pincel: permite definir a espessura da ponta do pincel - fino e grosso; Desfazer: permite desfazer a última alteração; Preencher – permite colorir a área selecionada; Limpar: permite apagar a pintura criada; Abrir: permite buscar uma fotografia, imagem ou desenho existente no tablet; Salvar: permite salvar a imagem criada na galeria de imagens; Palheta de cores: permite personalizar ou criar diferentes gamas de cores. Durante esta mediação, os passos e procedimentos foram projetados na tela da TV, para facilitar o acompanhamento dos professores.

Fonte: da autora

Foram explicados aos professores os objetivos da atividade, que visou, além de conhecer e explorar o aplicativo, principalmente refletir sobre o processo de criação de uma

imagem, uma imagem que reflita ou traduza pelo menos uma das expectativas relacionadas pelos professores em nosso primeiro encontro em relação a esta formação docente.

Assim, com o objetivo de criar uma imagem híbrida, explorando diferentes linguagens visuais como o desenho, a pintura, a fotografia e a linguagem escrita (palavra ou texto), diferentes imagens foram criadas, associadas às expectativas do grupo em relação à Oficina.

Para iniciarmos nossas discussões foi apresentada aos professores a Ilustração 3: Novo Olhar, na sequência que segue, criada pela professora formadora. Para criar esta imagem híbrida (fotografia, desenho e escrita), foi utilizada uma fotografia do olho capturada com o tablet, a fotografia foi aberta no aplicativo Pintura Digital e, utilizando o recurso de linhas, foi desenhado e escrito sobre a fotografia. Dessa forma, a imagem fotográfica foi transformada em pintura digital. Essa imagem surgiu do desejo de vivenciar e propiciar neste espaço de formação um novo olhar sobre as tecnologias, um olhar que amplie as possibilidades de trabalho, que aponte caminhos possíveis para o professor de artes, diante do desafio de utilizar o tablet no trabalho docente, possa aprender e vislumbrar diferentes e novas possibilidades para a qualidade do nosso trabalho neste processo de formação.

Ilustração 3 - Novo Olhar



Fonte: da autora

Durante o desenvolvimento desta proposta estética, além de explorar os recursos específicos da “Pintura Digital”, alguns professores optaram por usar os recursos da câmera fotográfica integrada ao tablet, salvaram a fotografia na galeria e depois abriram no aplicativo para interferir e transformar a imagem fotográfica, criando uma nova imagem.

Nessa experiência foram realizados alguns questionamentos para conduzir a atividade e abordar os conceitos discutidos: "Quando a gente fala de experiência estética, fazemos associação com o que?"; "Ao tratar sobre o conceito de experiência estética, que palavras surgem?". Assim, à medida que os professores refletiam sobre a construção da imagem, refletiam também sobre os conceitos que significam uma experiência estética: “As percepções do sensível, os sentidos, atribuição de sentidos, atribuição de significados” (Informação Oral - PAV6).

Buscamos também, durante esse processo, ouvir dos professores sua motivação para a construção da imagem, bem como as associações com a sua prática ou trabalho docente:

O que está me movimentando a brincar com “isso”, é buscar “nisso” uma forma de explorar a minha proposta de trabalhar com interferência no espaço. Eu já venho fazendo algumas experiências com meus alunos, e agora eu vi que o tablet pode ser um recurso nesse sentido. Eu pensei em fazer uma interferência na cidade, então fui no Google Heart³⁶, localizei o local onde fica a escola, e fotografei a tela do micro fazendo esse gesto de interferência com o dedo, apontando para a imagem no sentido de interferir nesse espaço. [...] (Informação oral - PAV6).

Ainda sobre a imagem criada por PAV6, apresentada na Ilustração 4: *Touch Space*, ao discutirmos sobre o uso da pala-

36 Disponível em: <<http://www.google.com/earth/>>

vra, o professor falou que gostava da palavra espaço. Sugerimos que criasse um termo novo associado à palavra espaço. Ainda sobre essa discussão, complementou o professor:

Eu pensei no espaço aberto, esse dedo que aponta, que modifica, que mexe. Ao mesmo tempo em que tem uma relação com a passagem bíblica que fala sobre a construção do mundo. Deus criou o mundo e agora o homem continua esse processo de reconstrução, tentando acabar a obra de Deus. (Informação oral - PAV6).

Ao refletir sobre essas relações estabelecidas pelo professor e observar a sua imagem, surgiu a pergunta: "Como se chama mesmo essa forma de interagir com o dedo na tela?". PAC8 respondeu: "Dedo na tela, ou touch screen". Após algumas sugestões e brincadeiras com a imagem e as palavras, que mobilizou todo o grupo numa discussão coletiva, surge a expressão: — “tocar o espaço”, ou “Touch Space”, ao fazer uma alusão a essa nova forma contemporânea de intervir no espaço *On-line* ou virtual através da tela do computador, dos smartphone, ipaad, celulares e tablets. Assim se completou a imagem híbrida de PAV6, que incorporou numa mesma imagem a fotografia e o desenho da palavra utilizando os recursos do tablet, conforme Ilustração 4: “Touch Space” abaixo.

Ilustração 4 - Touch Space



Fonte: Acervo da Oficina – PAV6

Touch Space é uma imagem ao mesmo tempo sugestiva e instigante. Ao olhar para ela sentimos vontade de participar da obra. Nosso olhar direcionado por este dedo gigante, que abarca grande parte da cidade, nos convida a participar da obra, tocar a tela e abrir uma janela ou, quem sabe, uma porta para algum lugar desconhecido.

Passamos, então, a participar do processo de criação e construção da imagem ao sentirmos o desejo de dar uma sequência a ela, tocar a tela, interagir com este espaço virtual, que poderia ser possibilitado ao abrir outros links, ampliando e aproximando a imagem a um local específico. Então poderíamos ver nossa imagem fixa neste local imaginário, qualquer lugar que se queira... Poderíamos continuar a obra, na medida em que pudéssemos intervir, tocar e brincar nesse espaço que é ao mesmo tempo representação do real e também imaginário, resultante de um mundo globalizado cada vez mais próximo e visível em função das redes sociais, da internet.

Os professores PAD3 e PAC7 criaram a imagem apresentada na Ilustração 5: Salvador Dali. Juntos vivenciaram uma experiência divertida e lúdica, exploraram a fotografia, o desenho, diferentes formas e cores. Buscaram experimentar livremente os recursos disponíveis no aplicativo. Assim, brincaram com a imagem, com as linhas, com a expressão fotográfica, num processo desprezioso e livre de qualquer padrão estético. Ao falar sobre como surgiu a ideia ou o processo de criação, PAD3 afirma que “Na realidade foi surgindo junto com JB. Fomos brincando sem saber o que ia surgir. Essa era a intenção, brincar mesmo. Ficou parecido com Salvador Dali”. (Informação oral - PAD3).

“Salvador Dali”, inspira uma experiência estética criativa,
curiosa e divertida.

Ilustração 5 - Salvador Dali



Fonte: Acervo da Oficina – PAD3 e PAC7

Ilustração 6 - Sombras



A sequência de imagens ao lado, Ilustração 6: Sombras, foi realizada durante o processo de criação proposto por PP5, que resultou na imagem representada na Ilustração 7: Interação, última fotografia dessa sequência.

Durante essa experiência estética, PP5 optou por explorar apenas os recursos da câmera fotográfica integrada ao tablet. Movida pela ideia de comunicação e interação, começou a fotografar com o tablet e, ao observar o ambiente e a imagem projetada na parede sob a luz do projetor multimídia, surgiu a proposta de criar uma imagem fazendo uma associação entre o tablet e a tela do computador, a partir da sobreposição de imagens.

Foi então que, ao solicitar auxílio para uma das colegas para criar uma espécie de metalinguagem³⁷, ao explorar o jogo de sombras projetadas na parede, e ao incorporar à imagem a Ilustração humana, que esta experiência mobilizou toda a turma para um único objetivo: construir uma imagem a partir do jogo das sombras projetadas na parede que desse conta do sentido da palavra interação.

Fonte: Acervo da Oficina – PP5

37 A palavra metalinguagem, formada com o prefixo grego meta, que expressa as ideias de comunidade ou participação, mistura ou intermediação e sucessão, designa a linguagem que se debruça sobre si mesma. Por extensão, diz-se também: metadiscorso, metaliteratura, metapoema e metanarrativa. Conceito E-Dicionário de termos literários, no endereço: disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=metalinguagem%20conceito>>. Acesso: 09 fev. 2014

Motivados pela atividade descrita no parágrafo anterior, em pouco tempo estávamos todos envolvidos num processo verdadeiramente colaborativo, resultante de uma experiência estética mediada pelo tablet como instrumento de criação e reflexão humana.

Ao falar sobre este processo de criação, PP5 relata: “No começo a ideia era só o tablet, depois parti para o tablet e a tela. Mas ficou muito melhor com interação”. Ainda sobre a obra e o processo de criação, complementa outro professor:

A obra é aberta, quando você chega num estágio, uma outra percepção lhe vem, uma outra possibilidade. Essa possibilidade de interagir também modifica o processo. A tua percepção vai se ampliando e isso é muito legal. O processo criador é muito gostoso por isso. Não é algo estagnado, ele é dinâmico. (Informação oral - PAV6)

Assim, essa vivência durante a busca da melhor imagem que representasse a palavra “interação” foi a principal motivação pela captura e registro dessa sequência fotográfica, que na prática mobilizou todo o grupo e, de fato, provocou uma participação efetiva de todos, dando sentido também ao objetivo principal desta formação: vivenciar experiências estéticas colaborativas durante um processo de formação para incorporação do tablet no trabalho docente, conforme apresentado na Ilustração 7 que segue:

Ilustração 7 - Interação



Fonte: Acervo da Oficina – PP5

Ainda durante esse processo de criação da imagem, ao explorar o Aplicativo “Pintura digital”, alguns professores, não satisfeitos com os poucos recursos disponíveis neste aplicativo, sentiram a necessidade de buscar e utilizar outros aplicativos que possibilitassem, além do desenho, um leque maior de recursos e possibilidades de interferência na imagem, como por exemplo a inserção de texto, moldura, etiquetas, etc.

Apresentamos a seguir outras imagens criadas a partir de diferentes aplicativos, também disponíveis na loja virtual *Play Store* gratuitamente para tablets.

PAC8 utilizou o aplicativo Aviary para criar a imagem da Ilustração 8: Olharos, apresentada a seguir:

Ilustração 8 - Olharos...



Fonte: Acervo da Oficina – PAC8

O aplicativo Aviary, usado pela professora, é muito utilizado para editar imagens fotográficas. Além do desenho sobre a imagem, possibilita também colar outras ilustrações e inserir texto na imagem. Ao agregar esses novos elementos, foi possível criar esse efeito luminoso, que direciona o olhar das professoras a uma nova proposta. Assim, também o nome “Olharos” é uma palavra bem instigante, sugere estar atenta e aberta para os outros, ao novo, para outras e novas possibilidades. Ao falar sobre o seu processo de criação da imagem, PAC8 relatou:

Cris como nosso processo é colaborativo veio a imagem da dupla, de duas pessoas olhando

para o mesmo lado, trocando assim ideias sobre as nossas descobertas [...] os raios são como se focássemos em algo, ou seja, no nosso caso focamos a aprendizagem nas aulas junto ao tablet. A palavra surgiu para a frase: Olhar os novos desafios que o ensino nos trás, sempre procurando chegar o mais perto possível da linguagem dos alunos que neste caso estão inseridos na era da tecnologia. (Informação oral - PAC8)

Na fala da professora observa-se, também, o desejo de proporcionar um ensino que corresponda às expectativas e interesses que os alunos - muito mais envolvidos num cotidiano tecnológico - esperam dos professores. Convém salientar, também, que a fala da professora abriu a discussão sobre o termo “era tecnológica”, melhor discutido em nosso quinto encontro, ao tratarmos sobre o conceito de tecnologia e o papel da arte na contemporaneidade, conforme vimos com Vieira Pinto (2005), no terceiro capítulo, deste trabalho, ao tratar sobre as concepções ingênuas que inviabilizam uma consciência crítica. Para este autor, o termo “era tecnológica” serve como um instrumento ideológico impregnado de valor místico que intensifica o tecnocentrismo, uma vez que omite o caráter criador da humanidade em todas as épocas da história humana, como se a tecnologia fosse inerente à contemporaneidade.

Na continuidade da proposta, apresentamos a imagem da Ilustração 9: Novas Possibilidades, criada por PAV1, utilizando o aplicativo *Creative Tech do Paint*:

Ilustração 9 - Novas Possibilidade



Fonte: Acervo da Oficina – PAV1

A professora se apropriou de uma imagem fotográfica capturada com o tablet e explorou os recursos de desenho e colagem do aplicativo *Creative Tech* para criar os efeitos e palavras inseridos na nova imagem para representar a sua expectativa em relação a esta formação, que aponta para a necessidade de inovação no ensino de artes.

Após concluídas essas experiências com desenho e fotografia, utilizando como interface o tablet, os professores acessaram a Plataforma Moodle e participaram do “FÓRUM PINTURA DIGITAL – Tópico de discussão: Imagem comunica”, espaço criado para socializar as imagens criadas e interagir com os colegas. Esse Fórum está disponível no MÓDULO I: Conhecendo o Tablet, seus recursos e aplicativos.

Finalizamos a atividade desse encontro passando para as experiências com o vídeo.

5.3.2 Experiências estéticas com o vídeo: da pesquisa a contemplação

Neste segundo momento de nosso terceiro encontro, retomamos nossas discussões e procedimentos para baixar vídeos da internet. Tendo em vista que o aplicativo apresentado para os professores em nosso segundo encontro, não estava mais disponível na *Play Store*, e já prevendo que alguns professores poderiam não concluir a atividade, durante a semana, baixamos e testamos o aplicativo *Vídeo Downloader* para baixar vídeos da internet. Este aplicativo tem a vantagem de buscar vídeos em diversas plataformas, não somente no Youtube. Essa vantagem possibilita uma maior diversidade e variedade de vídeos sobre o mesmo tema, inclusive a busca de vídeos na Plataforma Vimeo.

Como já discutido no encontro anterior, o tablet é uma excelente interface para baixar, assistir e projetar vídeos e filmes, o que pode facilitar e dinamizar o trabalho do professor. Por esta razão, nosso interesse em retomar essa atividade, na expectativa que todos os professores vivenciassem essa facilidade do tablet. Nesse sentido, orientamos os professores na realização dos seguintes procedimentos: 1º) pesquisar na *Play Store* o aplicativo sugerido; 2º) instalar o aplicativo no Tablet Educacional; 3º) Pesquisar e baixar um vídeo sobre arte e tecnologia e outro sobre o uso do tablet na educação; 4º) apresentar ao grupo os vídeos baixados utilizando o recurso de projeção na TV do tablet (conexão com o cabo HDMI – mini HDMI); 5º) Avaliar junto ao grupo o aplicativo: vantagens, facilidades e dificuldades.

Após baixar e assistir aos vídeos no tablet, passamos às apresentações, utilizando o aplicativo *MX player*. Neste momento os professores foram orientados sobre como conectar e habilitar a função HDMI na TV. Para isso foi necessário escolher a porta HDMI na TV, habilitar a função no tablet e

escolher a resolução 1080 (configuração do tablet). Na sequência desta atividade passamos à apresentação dos vídeos pesquisados e socializados pelos professores durante esta experiência colaborativa:

Vídeo 1 – Box³⁸, apresentado por PAD3 e PAC7, conforme registrado na Ilustração 10. Socialização do vídeo Box. Este vídeo trata sobre a Arte Digital e foi também utilizado pela professora Lucia Santaella para exemplificar o hibridismos na arte contemporânea³⁹, conforme já discutido no capítulo anterior.

Ilustração 10 - Socialização do vídeo Box



Fonte: Da autora

Conforme vimos com Santaella (2014), a obra Box é um ótimo exemplo de arte digital, por reunir em uma só obra incontáveis características que a classificam como arte digital. No entanto, trata-se ainda de uma obra apenas contemplativa, e embora utilize-se de meios digitais como uma plataforma *On-line* para seu armazenamento e distribuição na internet, não

38 Vídeo disponível na plataforma Vimeo no link: (link:<http://vimeo.com/75260457>). Acesso: 10 abril 2014

39 Palestra realizada em 3 de maio de 2014, às 9:30 horas, no auditório do Centro de Artes da UDESC.

possibilita ao espectador uma relação interativa. Ou seja, mantém o espectador na posição tradicional de contemplador.

Já o Vídeo: Hand – Held (2012)⁴⁰ – apresentado pela formadora, ao contrário do Vídeo Box, representa uma arte digital interativa, em que sua materialidade tem significado e se faz existir somente na presença do espectador, pois só na sua participação física com a obra é que ela se revela ao público. Observe a Ilustração 11, abaixo:

Ilustração 11 - Hand – Held de David Rokeby



Fonte: <http://www.davidrokeby.com/>

40 Vídeo disponível na plataforma, link: Vimeo:
<http://vimeo.com/48946545> . Acesso: 10 abril 2014.

O Vídeo apresentado consiste no registro de uma instalação realizada pelo artista David Rokeby no estúdio Le Fresnoy Contemporains, na França, em 2011. Trata-se de um espaço aparentemente vazio que se revela quando o expectador o explora com as mãos. É um campo tridimensional de imagens, ocupando o espaço como uma escultura invisível, que aparece na tela da pessoa que participa da instalação quando você consegue encontrar as imagens nesse espaço. As imagens flutuam suspensas no espaço, até que um “toque” das mãos, ou a aproximação das mãos, focaliza a imagem. Para contemplar a obra é necessário explorar o espaço com a mão.

No último segmento do vídeo é mostrada a projeção de todas as mãos que participaram da instalação, num espaço de 60 cm, a cerca de 150 cm acima do chão.

O conteúdo visual é a composição de imagens de mãos que tocam ou repassam objetos, gestos sociais, práticos, financeiros e simbólicos. O espaço da obra representa uma espécie de rede social, como as que nos rodeiam, suspensas no ar apoiadas por sinais wi-fi e smartphone.

Passamos, a seguir, à apresentação do vídeo sobre Arte e Tecnologia - Ocupação Abraham Palatnik (2009) - Parte 1⁴¹ - apresentado por PAC8. Esse vídeo traz uma breve introdução sobre a arte tecnológica produzida nos anos 50 pelo artista Abraham Palatnik. A parte 1 do vídeo do artista nos possibilitou uma breve introdução sobre a arte tecnológica produzida no Brasil, uma história de produção intensificada e reconhecida no campo da arte digital ou tecnológica.

Convém relatar que em nosso primeiro encontro foi recomendado aos professores cursistas participarem da palestra

41 Vídeo disponível na plataforma Youtube, link:

https://www.youtube.com/watch?v=_OZDy5uT9tU&list=PLC39DF95DC0FBC74A.

Acesso: 10 abril 2014.

ministrada pela professora Lúcia Santaella, uma vez que o tema abordado “O hibridismo radical da arte digital”, introduz alguns conceitos e conteúdos também contemplados no Módulo II da Oficina, conforme apresentado no item 4.5 deste trabalho.

Os vídeos apresentados pelos professores neste terceiro encontro, além de exemplificarem possibilidades de experiências estéticas utilizando como interface o tablet, foram abordados também para introduzir os temas destacados no parágrafo anterior ou conceitos imbricados na arte contemporânea. Conceitos já apresentados no quarto capítulo, item 4.5.2, "Temas e conceitos que fundamentam a proposta da Oficina".

5.4 QUARTO ENCONTRO: NAVEGAÇÃO E PESQUISA NA WEB

O quarto encontro presencial aconteceu em 24 de abril deste mesmo ano. Estavam presentes 5 professores. Objetivamos, neste encontro, aprofundar nossas discussões acerca dos temas e conceitos contemplados no Módulo II, "Tecnologias contemporâneas e o ensino de arte novos desafios e possibilidades", a partir dos vídeos socializados pelos professores em nosso último encontro, da visitação em alguns sites e textos previamente definidos e disponibilizados para os professores na Plataforma Moodle⁴².

A navegação na web possibilitada pelo tablet por meio da rede de internet wi-fi é um recurso bastante facilitador para

42 Lista de Sites e textos sugeridos no Apêndice D: Roteiro de atividade plataforma Moodle - Módulo II – Tecnologias contemporâneas e o ensino de arte novos desafios e possibilidades.

a pesquisa e interação no ambiente On-line. Esse recurso possibilita que o professor navegue durante suas aulas nos sites, blogs, galerias de arte e museus virtuais, ampliando consideravelmente suas fontes de conteúdos, informações e conhecimento no campo das artes, principalmente da arte digital que se utiliza de ferramentas da web para sua produção, armazenamento, distribuição ou compartilhamento.

Durante as primeiras duas horas da Oficina destinamos nosso tempo à navegação e pesquisa na internet. Inicialmente apresentamos alguns sites previamente selecionados aos professores, para exemplificar experiências estéticas disponibilizadas no espaço *On-line* que podem ser mediadas ou acessadas pelo tablet utilizando-se o recurso da internet *wi-fi*. Os sites indicados foram: Site do artista David Rokeby⁴³, artista contemporâneo que dedica-se a produção de uma arte digital que associa arte, ciência, tecnologia e propõe arte interativa para a conscientização. Ao incorporar em suas temáticas problemas de ordem social e política, ele modifica o estado de sua obra da representação para a ação. Sua obra de arte é processo, são obras efêmera, imateriais e híbridas. Assim, cria uma arte vinculada à vida, explorando o ciberespaço, a telepresença e a realidade virtual.

Outro site sugerido para navegação aos professores foi o dos artistas Edgar Franco e Fabio Fon⁴⁴. Este site é um exemplo de experimentação colaborativa em Web Arte. Freakpedia é a única enciclopédia livre, ou seja, sem censura. Ao acessá-la, o expectador pode participar da obra criando ou reeditando um novo verbete. Esta obra faz uma crítica ao site Wikipédia, que se diz livre, mas não o é, pois os usuários que ali publicam são selecionados por um grupo de pessoas que

43 Disponível em: <<http://www.davidrokeby.com/>>. Acesso: 24 abr. 2014

44 Disponível em: <<http://www.freakpedia.org/>> . Acesso: 24 abr. 2014

decide o que pode ou não ser publicado, ou seja, existe uma censura.

Os professores navegaram também no site: Web Arte no Brasil⁴⁵. Este site, além de apresentar uma retrospectiva histórica da web arte no Brasil, apresenta links e textos importantes e confiáveis sobre arte digital e temas afins.

Navegamos também no site do Núcleo de Arte Copacabana⁴⁶. É uma Unidade de Extensão da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Está localizado à Rua Toneleiro, 21 - 4º andar. Oferece gratuitamente Oficinas de arte: Artes Visuais, Artes Literárias, Teatro e Música para os alunos da Rede Pública Municipal. O Núcleo foi transformado pelos próprios professores de artes num espaço de auto-formação e aprendizagem colaborativa, onde os professores compartilham suas experiências em arte, educação e tecnologia à revelia da Secretaria de Educação, inspirando-nos na construção dessa proposta colaborativa com os professores de artes.

Alvarenga⁴⁷ professora no Núcleo de Arte Copacabana SME/RJ, realizou várias experiências em Artes Visuais com o uso do tablet, explorando juntamente com seus alunos recursos e aplicativos específicos para desenhar, fotografar e projetar vídeos e imagens para discutir conceitos específicos do campo da arte. Consideramos os trabalhos desenvolvidos pelos professores do Núcleo de Arte Copacabana, uma importante referência tanto para os processos de formação continuada

45 Disponível em: <<http://www.fabiofon.com/webartenobrasil>> . Acesso: 10 abr. 2014.

46 Disponível em: <<http://nucleocopa.blogspot.com.br/>> . Acesso: 10 abr. 2014.

47 Ana Maria Alvarenga, Docente de Artes no Núcleo de Arte Copacabana SME/RJ, Mestre em Artes, integrante da equipe do Observatório de Comunicação Estética OCE/CNPQ e do Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG).

quanto para as ações de ensino no campo das Artes Visuais que visam à incorporação das tecnologias contemporâneas e o desenvolvimento de uma ação colaborativa numa perspectiva crítica ou tecnocrítica.

Os vídeos e sites acessados e navegados durante estes encontros, além de nos proporcionarem um encontro com a arte digital no ambiente virtual, também nos possibilitaram ampliar nossas discussões no campo da Arte contemporânea: arte digital, web arte e arte colaborativa. Nos apontaram também caminhos possíveis para uma práxis criadora em Artes Visuais ao incorporar o tablet no trabalho docente.

Num segundo momento durante este encontro, motivados pelas discussões que permearam nossas experiências, nos dedicamos à entrevista em Grupo Focal, a fim de refletirmos e compreendermos a participação dos professores nos processos de formação docente com as TIC, discussão já abordada no quarto capítulo deste trabalho.

5.5 QUINTO ENCONTRO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM A FOTOGRAFIA

Ilustração 12 - Saída de Campo A



No dia 26 de abril de 2014, fomos para a Beira Mar de São José realizar nossa primeira saída de campo para explorar os recursos fotográficos integrados na câmera do Tablet Educacional, conforme registrado nas Ilustrações 12 e 13. Saída de Campo A e Saída de Campo B, ao lado. Essa atividade serviu como introdução para os temas e conceitos abordados no Módulo III, "O uso do tablet potencializando novas formas e espaços para ensinar e aprender nas Artes Visuais", conforme especificado no item 4.5, "Proposta Pedagógica da Oficina".

Esta foi uma experiência muito rica, pois além de termos sido presenteados com um lindo dia de sol, tivemos a oportunidade de refletir sobre questões prioritárias em relação à formação docente e o ensino de arte.

Nossas discussões tiveram como fundamentação teórica o texto da artista Maria H. Peixoto (2002)⁴⁸, que trata sobre questões filosóficas no ensino da arte ao abordar questões como "Qual o conceito de arte para o materialismo histórico crítico?" e "Qual o

Fonte: da autora

48 Texto: Fundamentos Filosóficos para o Ensino da Arte - disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,_Historia_e_Filosofia/Mesa_Redonda/10_24_45_m42-92.pdf>.

papel da tecnologia no processo de criação e humanização dos seres humanos?".

Ilustração 13 - Saída de Campo B



Fonte: da autora
artista.

Assim como Vieira Pinto (2005), a artista nos convida a refletir sobre a tecnologia como um instrumento de mediação no processo de trabalho humano em que a arte é também uma das categorias do trabalho humano. Ou seja, a obra de arte entendida como resultado de um processo de trabalho, porém do trabalho criador, tem também a função de ampliar as capacidades humanas de sentir, pensar, comunicar-se, refletir e interagir no mundo e com o mundo e seus semelhantes.

A arte é também um instrumento humanizador na medida em que possibilita a nós, seres humanos, a ampliação de nossos sentidos, como também da nossa consciência tanto em relação a realidade à nossa volta, quanto à própria consciência de si ou autoconsciência.

Nesse sentido, buscamos também refletir sobre o uso da fotografia como linguagem expressiva no campo da arte, a função da obra de arte na contemporaneidade e a importância da formação continuada na construção do professor pesquisador e professor

Perpassaram nossas discussões questões de ordem ética e política como os diferentes tipos de poluição sonora e visual, questões ambientais, paisagem urbana e natural, entre tantos outros temas suscitados durante nosso percurso na Beira Mar de São José, que são temas de interesse dos professores e fazem parte do seu planejamento.

Essas discussões, contempladas durante o processo de captura da imagem e construção de uma narrativa visual, além de contribuírem para a qualidade e significação do nosso trabalho durante o processo de formação docente, apontaram para a necessidade de um ensino de artes crítico, comprometido com a construção de uma consciência crítica tanto para o aluno, quanto para o professor, num processo em que incorporar a tecnologia se apresenta como um desafio a ser superado pelo professor de artes, compreendendo que ter um posicionamento crítico implica, também, ter acesso e discutir teorias que orientam uma prática para inserção das tecnologias no contexto escolar. Nesse sentido, sobre a dificuldade em desenvolver uma proposta curricular mais abrangente e integradora que abarque as relações entre teoria e prática, os professores afirmam que:

[...] É incrível como toda proposta curricular ela engessa, é complicado, é bem complicada fazer uma proposta curricular sem uma boa fundamentação teórica. E não adianta ela estar bem fundamentada teoricamente, se não for trabalhada essa fundamentação com o professor. Assim como fazer o professor vivenciar essa experiência do processo criador na construção de significados. (Informação oral: PAV6)

Ao indagarmos se as experiências vivenciadas durante a Oficina "Tablet: uma janela para a arte", como a saída de campo para fotografar, contribuía no sentido de superação

dessa falta de compreensão entre teoria e prática, uma das respostas obtidas foi que:

Com certeza essas experiências contribuem na formação do professor porém elas precisam ser muito mais intensas. Elas têm que desconstruir esse sujeito professor e fazer dele um sujeito sensível, fazer com que ele realmente vivencie o processo de criação. (Informação oral - PAV6).

Da mesma forma, os professores atentam para a importância das experimentações ou vivências estéticas nos processos de formação:

Ter essa experiência do professor artista, pesquisador, faz com que o professor tenha uma maior referência para o seu aluno. Eu também estou pesquisando, antes de vir pra escola eu também fiz a minha pesquisa poética. Para que o trabalho do professor não fique apenas no repasse de teoria, a arte é muito mais do que isso. (Informação oral - PAV1).

Ainda sobre a importância da experimentação estética nos processos de formação docente, uma das professoras complementa que os alunos costumam comparar as produções dos professores e exigem que eles saibam, por exemplo, desenhar ou pintar bem. Ou seja, os alunos costumam associar uma obra de arte apenas a questões estéticas formais. Conforme constamos na fala a seguir:

Os alunos questionam: professora, tem aluno que desenha melhor do que você que é professora. Mas eu não estou te questionando isso. Importa o lado estético, poético, a parte sensível da arte que muitos não têm. Um

desenho técnico, é simplesmente técnico, não aguça outras sensações, outros pensamentos cognitivos dentro da arte. (Informação oral - PAV1).

Salientamos que o professor reconhece a necessidade de inovar em sala de aula e incorporar as tecnologias contemporâneas como celulares, tablets e outros equipamentos tecnológicos, ao mesmo tempo em que valoriza os processos de formação continuada para o uso dessas tecnologias. Contudo, o fato do tablet chegar às escolas públicas estaduais apenas para os professores ainda levanta dúvidas em relação à sua incorporação no trabalho docente: “Como professor, a gente sempre pensa na possibilidade desse equipamento na mão do aluno” (PAV6). O professor entende que seu uso seria muito mais viável e útil se também os alunos tivessem sido contemplados. Com relação a esta crítica do professor, observa-se que a saída de campo para registro ou criação fotográfica, é uma vivência bastante significativa tanto para os professores quanto para os alunos de Artes Visuais, além do que, na ausência do tablet, os alunos podem explorar outros recursos para capturas de imagem como celulares e máquinas fotográficas.

Em seguida às discussões apresentadas anteriormente, passamos às experimentações fotográficas com o tablet conforme sugerido no roteiro explicativo (Ver apêndice E: "FOTOGRAFIA, saída de campo") com os objetivos e procedimentos para a captura de imagem, entregue aos professores. Essa saída de campo nos proporcionou um encontro com a arte durante um processo de criação e experimentação fotográfica cujo objetivo foi a construção de uma narrativa visual, ou seja, a construção de uma sequência fotográfica que tenha como fio condutor uma mensagem.

Para realizarmos essa experiência exploramos alguns recursos de edição da imagem integrados a câmera fotográfica

para: definição da cor da imagem; recurso para brincar com a imagem: comprimir a imagem ou expandir a imagem, olho grande, nariz grande e imagem panorâmica, conforme demonstra a Ilustração 14: Beira Mar de São José, abaixo:

Ilustração 14 - Beira Mar de São José



Fonte: da autora

Em seguida a essas experimentações, que nos possibilitaram conhecer melhor os recursos da câmera fotográfica do tablet, partimos para o momento de criação, agora individual, um encontro com o próprio processo criativo em arte, em que a fotografia, como linguagem visual, assume um caráter expressivo e contestador.

Também seguindo o roteiro, buscamos refletir sobre as questões "O que eu quero passar, comunicar com a imagem?" e "O que estou refletindo a partir da imagem fotográfica e o que eu pretendo suscitar de reflexão no outro?".

Ainda sobre a construção das narrativas, convém relatar que a seleção e edição das imagens fotográficas foram realizadas pelos professores nos momentos de estudo a distância, em que eles pesquisaram e instalaram no seu tablet um aplicativo para edição e montagem fotográfica conforme orientado ao final deste encontro. Alguns professores já

havam instalado em seu tablet o aplicativo Photo Grid, conforme sugerido anteriormente pela formadora.

Passamos, a seguir, às apresentações das narrativas visuais criadas pelos professores a partir dessa experiência e com o objetivo de pensar e capturar uma sequência de imagens com fins educativos, que visam uma experiência estética para a humanização, um pensar reflexivo e crítico a partir da imagem fotográfica.

5.5.1 – Construindo narrativas visuais: explorando os recursos da fotomontagem

A primeira narrativa visual, apresentada na Ilustração 15, "Encontros", foi desenvolvida pela professora PAC8. Ao contemplarmos o conjunto de sua obra, percebemos na sequência das imagens capturadas seu convite a autorreflexão, na busca pelo autoconhecimento ou autoconsciência. Essas imagens nos convidam a parar e olhar o mundo a nossa volta. Olhar e ver o que há além das sombras, além do reflexo, olhar o mundo real, as pessoas, a natureza, o fluxo da vida a nossa volta, ao mesmo tempo em que nos convida a olhar para o mundo real. Esse mundo exterior, das coisas da matéria, nos remete ao interior do próprio ser ao encontro de si mesmo.

Ilustração 15 - Encontros



Fonte: Acervo da Oficina – PAC8

A forma como a professora organizou as imagens para construir sua narrativa nos indica suas intenções. Percebemos no conjunto de suas montagens um fio condutor implícito não na imagem em si, mas na forma como ela olha o que está a sua volta e direciona, orienta também o nosso olhar. Ao colocar-se na imagem como ser contemplativo desse espaço, reafirma seu convite à reflexão ao encontro de si mesma.

Nos títulos de cada imagem ("Os diálogos do dia a dia", "Corre corre do movimento diário", "Tirar um tempo para nós mesmos e observar a natureza" e "A natureza nos recarrega as energias"), conforme apresentado nas Ilustrações 16, 7, 18 e 19, respectivamente, estão contidos todos os sentidos que PCA8 enuncia sobre sua própria experiência ao vivenciar esses momentos de reflexão durante a construção das imagens.

Ilustração 16 - Os diálogos do dia a dia



Fonte: Acervo da Oficina – PAC8

Ilustração 17 – Corre corre do movimento diário



Fonte: Acervo da Oficina - PAC8

Ilustração 18 - Tirar um tempo para nós mesmos e observar a natureza



Fonte: Acervo da Oficina – PAC8

Ilustração 19 - A natureza nos recarrega as energias



Fonte: Acervo da Oficina – PAC8

As Narrativas Visuais apresentadas a seguir foram desenvolvida pela professora PAV1, durante seu processo de captura das imagens. Ao observar o ambiente em sua volta e refletir sobre as questões abordadas, relatou:

O concreto de certa forma teve vida, assim como uma planta seca, que já percorreu o seu ciclo vital normal, toda planta nasce, cresce e morre. O que nos transmite vida hoje? Será que é só o verde ou também são os bens materiais? [...] Estou pensando em fazer essa relação entre a paisagem urbana e a paisagem natural no espaço em que estamos agora. Estou buscando imagens que possam agregar essa ideia na montagem fotográfica. (Informação oral – PAV1).

Em seu trabalho, a professora, buscou observar e capturar detalhes da vegetação, explorou os limite na aproximação da imagem. Seu foco estava centrado nas coisas que passam despercebidas, na sutileza dos detalhes, das texturas, da folha, das raízes, do tronco. Um detalhe de vida do ser ali presente, que às vezes é insignificante diante dos olhos daqueles que todos os dias passam por ali.

No entanto, no olhar de PAV1, a folha seca, presente neste espaço, já foi folha verde, vida que gerou vida, oxigênio. A vida que se encerra num ciclo contínuo, que continua gerando outras vidas, na garantia da permanência das espécies.

Ainda ao falar sobre o seu processo de construção da narrativa visual apresentada na Ilustração 20, "Humanizar", a professora complementa: “Na primeira montagem refleti sobre o poder da humanidade esquecer de cuidar e preservar uma natureza que nos é tão bela, seja esta beleza ainda intacta ou em perfeito estado, ou aquela já prejudicada pela ação do tempo ou fases naturais de sobrevivência”. (Informação oral – PAV1).

Ilustração 20 - Humanizar



Fonte: Acervo da Oficina – PAV1

Ao explorar as relações entre a paisagem urbana e a paisagem natural, insere na imagem vestígios da presença humana, marcados sutilmente pelos passos, pelas mãos que adentram essa paisagem, tocam e percorrem esses espaços, repletos de vidas, ao mesmo tempo tão frágeis e fortes. E nas flores e folhas secas caídas ao chão estão contidos os sentidos da fragilidade e fugacidade da vida que se esvai. Nos troncos que se impõem marcados pelas lascas e ranhuras do tempo se confirma a completude da vida. Nesse sentido, complementa a professora sobre a narrativa da Ilustração 21, "Marcas do tempo": “a montagem reflete as texturas marcadas pelo tempo na natureza, como as linhas de expressões marcadas em nossas vidas... Cada linha um traço, cada traço uma história vivenciada”. (Informação oral - PAV1),

Ilustração 21 - Marcas do tempo



Fonte: Acervo da Oficina – PAV1

As narrativas de PAV1, além de um grande potencial poético, apresentam também uma forte crítica social. Apontam para a necessidade de refletirmos sobre nossas ações sobre o mundo, a natureza, não como uma crítica descabida e/ou catastrófica, recheada de fetichismo, mas como uma crítica necessária, diante de nosso afastamento e não identificação de que realmente somos parte dessa mesma natureza e temos responsabilidade vital em sua preservação dentro de um ecossistema. E como tal, também participamos desse ciclo contínuo em que as diferentes formas e seres se cruzam numa mesma vida, ou tempo vivido. Em que a arte como conhecimento e construção humana tem também a função de humanizar, ou seja, ampliar nossas capacidades e potenciais humanos, nossos sentidos.

A narrativa apresentada na Ilustração 22, "Caminhos", criada por PAV6, é também um trabalho bastante poético e rico em significados e simbolismo. Ao falar sobre seu processo de criação e captura das imagens, relata: “Meu olhar é sobre o caminhar, sobre os caminhos”. Nesse sentido, o professor ainda complementa que busca neste trabalho, de alguma forma, tocar, sensibilizar as pessoas: “No momento em que você interfere no meio ambiente, no espaço, você está querendo mostrar um outro caminho de perceber, de percepção”. (Informação oral - PAV6).

Ilustração 22 - Caminhos



Fonte: Acervo da Oficina – PAV6

Sobre a escolha do tema, o professor comentou que essa busca ou observação dos diferentes caminhos ocorreu logo no início dessa experiência:

Então eu me apropriei daquele caminho, quando a gente entrou naquele processo de caminhar. [...] Quando a gente foi para a praia eu já vi uma linha de conchas que o mar trouxe e criou o caminho das conchas. [...] O chão onde eu piso, onde eu caminho, o bueiro também muito significativo é um caminho de ida e de volta. (Informação oral - PAV6).

Ainda ao falar sobre a seleção das imagens para a construção da narrativa, o professor comenta que a ele não interessavam imagens distorcidas, ou com pouca qualidade. Então, por conhecer as limitações do tablet em relação à imagem fotográfica, optou durante a edição das imagens por trabalhar com o aplicativo *Picframe*. Este aplicativo, segundo PAV6, oferece alguns recursos que possibilitam o tratamento da imagem propiciando uma melhor qualidade quanto à nitidez, cor e contrastes, além de outros efeitos como inserir e editar texto, ampliar, diminuir, rotação e espelhamento da imagem.

Os professores que não puderam participar da saída de campo realizada neste encontro desenvolveram suas narrativas visuais durante os encontros presenciais que se seguiram, explorando alguns espaços da própria escola, sobre os quais refletiram e capturaram as imagens para a construção das narrativas. Passamos a seguir à apresentação desses trabalhos.

Ao iniciar suas experimentações com a câmera fotográfica do tablet, PAD3 optou por explorar o recurso da foto panorâmica, capturando o espaço da sala de aula apresentada na Ilustração 23, “O que há no vazio?”, abaixo:

Ilustração 23 - O que há no vazio?



Fonte: Acervo da Oficina – PAD3

Sobre o seu trabalho, PAD3 relatou: “Busquei retratar a realidade da sala de aula hoje, como ela é. Sobre como colocamos vendas nos olhos e disfarçamos aquilo que não queremos ver. As imagens são as mesmas, porém disfarçadas”.

Em suas imagens, ainda que desfocadas, é possível perceber o descaso com o ambiente escolar. As cadeiras em péssimo estado de conservação revelam-se como marcas expressivas de uma juventude que lida com os problemas de seu tempo, de uma juventude que se quer mostrar em seus atos de rebeldia. Nesse sentido, complementa:

No mundo de hoje a quem é dado o dever de educar? Aos pais ou a escola? Desse modo a escola recebe os seus alunos e investimentos são feitos. Investimentos estes que muitas vezes vão parar no bolso de alguém, porém, quando são direcionados para os lugares devidos, a escola, os alunos os desprezam, não valorizam as melhorias feitas, depredando tudo como procurei mostrar nas fotos. (Informação oral - PAD3).

Diante das imagens capturadas e ordenadas na Ilustração 24, "Ilusão X Realidade", em que PAD3 busca retratar a realidade das escolas a partir de seu ponto de vista, ao olharmos além das aparências, poderemos ver as marcas deixadas por essa juventude, suas marcas impressas nas cadeiras são como tatuagens que não podem ser facilmente removidas, e ainda que sejam, provocariam diferentes movimentos. Assim, esses jovens marcam na madeira as dores que sofrem no próprio corpo. Um corpo que sofre as injustiças sociais, o abandono, a indiferença, o menosprezo, o preconceito, a violência física e psicológica.

Ilustração 24 - Ilusão X Realidade



Fonte: Acervo da Oficina – PAD3

No vazio das cadeiras desalinhadas, ou na sensação de amplitude e profundidade obtida na foto panorâmica, podemos sentir o vazio das mentes que por ali passaram e deixaram suas marcas. Ao refletir sobre o espaço da sala de aula durante este processo de criação, PAD3 ainda complementa:

Existem os dois lados da moeda, sempre. Os que dizem querer fazer e os que fazem. Então mostro a realidade, que é a depredação feita pelos alunos e a ilusão, que é feita por pessoas que querem mostrar uma sala bonita, sempre em perfeito estado. (Informação oral - PAD3).

A narrativa proposta pela professora PAD3, faz uma crítica à realidade das escolas e ao mesmo tempo questiona

sobre a postura dos dirigentes que, muitas vezes por interesses políticos, negam a realidade e mantêm uma falsa ideia de que tudo vai muito bem. Dessa forma busca, através da arte, caminhos possíveis para um desvelamento da realidade e uma transformação social, ao assumir uma postura ética, moral e política para revelar através da arte essas contradições do mundo real.

Ao se perceber no papel de professora que visa uma transformação da realidade a sua volta, entende que a escola é um espaço de construção e socialização do saber, que tem entre tantas funções, proporcionar aos alunos uma reflexão sobre a suas próprias práticas, sua responsabilidade e compromisso consigo e com o outro.

Nesse sentido, assim como discutido por Peixoto (2002), a arte passa a ser um instrumento ideológico e político e tem também a função de discutir essas problemáticas sociais e ampliar não somente a capacidade criadora dos professores e alunos, mas também sua sensibilidade e percepção no mundo.

Durante esta saída de campo, constamos nas falas dos professores, conforme descrito anteriormente, que apesar de todas as diversidades e críticas inicialmente apontadas, esta formação repercutiu positivamente, ao propor experiências que vivenciaram as relações entre teoria e a prática, bem como a importância de se possibilitar ao professor um espaço para vivenciar o processo criador e a reflexão crítica e contextualizada acerca da arte como práxis criadora e transformadora da realidade.

Passamos, a seguir, às nossas considerações finais, espaço de reflexão, avaliação sobre este processo de formação continuada e articulação com os conceitos abordados ao longo do estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIANDO O PROCESSO

Durante nosso processo de investigação, buscamos, sob a luz da teoria materialista histórico dialética, fundamentação para analisar o contexto de inserção dos tablets na escola, na perspectiva do ensino das Artes Visuais e a elaboração de uma proposta de formação docente colaborativa para incorporação do tablet no trabalho docente não apenas como mais um instrumento de trabalho, mas também como uma tecnologia mediadora para a criação, socialização, armazenamento e compartilhamento das diferentes produções no campo das Artes Visuais.

Nesse sentido, fez-se necessário discutir sobre conceitos importantes para o processo de ressignificação do trabalho docente em Artes Visuais, como: trabalho concreto ou emancipador, práxis e a arte como práxis criadora. Fundamentados em Vieira Pinto (2005), buscou-se, igualmente, desmistificar o termo “era tecnológica” e compreender os sentidos do termo tecnologia e suas implicações nas relações de trabalho e processos de formação docente.

Ao refletirmos sobre a função dos processos de formação docente no desenvolvimento de uma consciência crítica para o professor de Artes Visuais, numa perspectiva materialista histórico-dialética, esta investigação nos levou a perceber que um importante desafio também para os processos de formação continuada na incorporação das tecnologias, ou TIC, assim como para o professor em sala de aula, está não apenas em responder à questão "Quando a teoria começa a ter significado?", mas de fato compreender o seu sentido, algo possível somente mediante a práxis. Ou seja, teoricamente

apoiados em Marx, Gramsci, Kosik e tantos outros materialistas aqui enunciados, até podemos responder de forma satisfatória a essa questão, porém ter a exata noção de seu significado foi possível somente durante nossas vivências, estabelecendo relações teórico-práticas mediante um esforço de ampliar a compreensão da realidade em torno da inserção dos tablets no Ensino Médio. Assim sendo, nos arriscamos a responder: Quando a teoria começa a fazer sentido para os professores? Quando a teoria começa a fazer sentido pra nós formadores?

Você começa a vivenciar uma teoria, você respira, você aspira, você se alimenta da teoria e ela passa a ser presença viva, ressoa latente em seus pensamentos e na medida em que suas lembranças são povoadas pelas experimentações no cotidiano docente, seja na sala de aula, seja nos momentos de planejamento ou nos espaços de formação. Assim também as teorias apreendidas passam a fazer sentido ao se articularem em nosso pensamento com a nossa prática, dando sentido àquilo que denominamos de práxis. Como vimos em Gramsci (1995), a filosofia da práxis nos tira do senso comum, conduz a nossa vida a uma concepção de mundo superior, num movimento contínuo e gradativo, no qual nos tornamos cada vez mais conscientes.

Conscientes de nós mesmos, de nossas capacidades, de nossas necessidades, de nosso valor no mundo. Então, ao ampliarmos nossa consciência crítica, ou autoconsciência, assim também passamos a ter uma maior consciência de nossa ação sobre o mundo, sobre os outros, premissa fundamental para aqueles que, como nós, trabalham nos processos formativos e têm como matéria o desafio de tornar significativo o desejo de transformação da prática de homens e mulheres que atuam neste mundo, no campo da educação e, mais especificamente, nas Artes Visuais.

A teoria não apenas explica o mundo, mas - e principalmente - tem o potencial de transformá-lo, não por si só, pois não basta a teoria para transformar uma determinada realidade. Para tal é fundamental a ação humana, um movimento que tem como impulso de partida uma teoria idealizada, ou seja, um ação humana articulada entre teoria e prática. E é justamente dessa unidade entre teoria e prática que se constitui a práxis humana. Essa, sim, é capaz de transformar a realidade.

Foi também durante nossa práxis, ao conhecer o perfil dos professores de Artes Visuais que atuam no Ensino Médio da Grande Florianópolis e suas expectativas em relação à chegada do tablet na escola, ao debater com os professores sobre conteúdo das Políticas Públicas Educacionais para inserção tecnológica e seu papel na formação docente e trabalho docente em Artes Visuais, que de fato percebemos a diferença entre trabalho alienado e trabalho concreto, ou emancipador, conforme vimos em Marx (1982).

Se por um lado o trabalho docente pode vir a ser alienado quando o professor não tem controle sobre seus meios de atuação, apenas realizando uma práxis reiterativa por estar condicionado às más condições de trabalho, a falta de acesso e informação adequadas quanto às políticas públicas, ou ainda a falta de conhecimento técnico ou pedagógico sobre as ferramentas e meios tecnológicos de que dispõem na escola.

Por outro lado, ao ter consciência sobre o seu papel social, sobre as suas reais condições de trabalho, sobre as forças dominadoras que subscrevem as relações de poder, no campo político, econômico e educacional ao qual estão atreladas nossas instituições de ensino e nossas relações de trabalho, ou seja, ao ter consciência sobre a realidade material, política e social, o professor terá condições de assumir a sua função de sujeito formador, transformador da realidade. Assim, poderá posicionar-se como sujeito histórico-crítico diante do

desafio de denunciar, questionar, superar essas limitações e libertar-se de uma consciência ingênua, que o mantém na condição de espoliado.

Fundamentados em Vieira Pinto (2005), ao compreendermos os diferentes sentidos que se dá ao conceito de tecnologia e suas contribuições para o presente estudo, salienta-se que a incorporação das tecnologias contemporâneas na formação docente, com vistas à superação desses processos de dominação, perpassa também pelo desafio de sua compreensão epistemológica. Só assim será possível evidenciar a função ideológica e política que se dá às tecnologias e suas implicações nas diferentes esferas da sociedade, que repercutem também nas instituições de ensino ao estimular, por parte dos países subdesenvolvidos, a importação de tecnologias de baixo custo e baixa qualidade.

Nesse sentido, concordamos com Vieira Pinto (2005), ao tratar sobre os índices de desenvolvimento a que estão submetidos os países subdesenvolvidos. Assim, se valendo da necessidade do país em assumir patamares de desenvolvimento melhores, submetem nossas instituições educacionais a índices que estão muito mais a serviço de organizações internacionais que visam a ampliação de seus mercados consumidores e seu poderio econômico. Ao mesmo tempo, para que essa política aconteça é necessário encontrar governantes dispostos a acreditar e a investir nesses modelos de inserção das tecnologias.

Quando os governantes importam mercadorias de baixo custo, já obsoletas e de baixa qualidade, realimentam um mercado externo que se mantém no poder, e estimula uma relação de subordinação, que reforça as desigualdades sociais e fortalece uma falsa concepção de desenvolvimento social e tecnológico, ao se valer de Projetos com forte apelo propagandístico que disseminam a falsa ideia de inclusão

digital e educação de qualidade para todos. Assim sendo, contribuem para o que Vieira Pinto (2005), denomina de fetichização das tecnologias.

As falas e posicionamentos dos professores apontam que, tendo em vista a realidade das escolas e a chegada dos tablets no contexto escolar, o Projeto “Educação Digital – Política para Lousas Digitais e Tablets” tem caminhado na lógica do mercado, alimentando programas de baixa qualidade e pouco retorno para a formação de professores de Artes Visuais.

Barreto (2009) também afirma que projetos educacionais com forte apelo às ações ditas de “inclusão digital”, da forma como são articulados e direcionados, servem para disfarçar índices de pobreza e mascarar as relações de expropriação e exploração das classes sociais. Assim, distorcem uma realidade social preocupante, como se o simples fato de contemplar as instituições educacionais com tecnologias contemporâneas fosse resolver todos os demais problemas educacionais, argumento que para nós alimenta ainda mais a ideia de fetichização da educação.

Contudo, professores com consciência crítica, conscientes de si, de suas necessidades e realidade, diante da chegada do tablet nas escolas, não se submeteram ao silêncio, nem tampouco assumiram para si a responsabilidade do fracasso dessas políticas. Políticas, verticalizadas e descontextualizadas, que tendem a culpar os professores pelo seu insucesso. Ao alegar a falta de habilidades necessárias por parte dos professores para atuar com as tecnologias contemporâneas, como sendo a justificativa para sua não concretização no contexto escolar, os governantes se isentam da responsabilidade de repensar essas políticas e viabilizar reais condições objetivas de trabalho para os professores.

Em nosso entendimento, não cabe aos professores, na condição de sujeito histórico, a simples indiferença, negação ou desagrado sem justo conhecimento, diante da chegada do tablet nas escolas. É necessário um movimento de resistência inclusive para reiterar a necessidade de equipamentos de qualidade na escola. Foram fartos recursos públicos ali investidos na compra de tablets agora trancafiados em armários, esperando a sua obsolescência, que não será tardia, ou ao contrário assim já o é, ao serem comparadas com equipamentos de outros fabricantes.

Diante da realidade apresentada ao longo desta pesquisa, ao pensarmos a formação docente continuada, nossos desafios aumentaram ainda mais, pois além de lidarmos com as questões pedagógicas, metodológicas e técnicas pertinentes à formação docente, tivemos também a difícil tarefa de refletir, questionar e nos posicionarmos frente a essas políticas. Porque entendemos que uma formação docente para incorporação do tablet, ou qualquer outra tecnologia, perpassa também questões de ordem política, ética e econômica, como já descrito nas respostas dos professores ao serem indagados sobre suas expectativas em relação à nossa proposta de formação docente.

Faz-se pertinente, então, observar que, quando iniciamos esta investigação sobre o uso do tablet pelo professor de artes, as queixas recorrentes eram: “o que vou fazer com isso?”; “não vejo possibilidades de uso?”; “foi dinheiro do governo jogado fora”. Essas afirmações, ditas pelos professores em nosso primeiro encontro, aumentaram ainda mais o nosso sentimento de responsabilidade e compromisso frente aos professores. Ao mesmo tempo, fomos tomados por uma dose de medo e ansiedade. Parecia que tínhamos tão pouco a oferecer, diante das dúvidas, questionamentos e críticas dos professores. De um lado, alguns professores imensamente resistentes e contrários ao uso do

Tablet Educacional em sala de aula, de outro lado, um grupo de professores que embora tivessem conhecimento sobre as fragilidades do equipamento, desejavam aprender algo novo, se apropriar dessa tecnologia e desenvolver experiências novas com seus alunos em sala de aula.

No desenvolvimento da proposta pedagógica havia também outros questionamentos: E nós, a formação, o que tínhamos a oferecer? O que faremos? Tomaríamos o rumo da própria história ou deixaríamos que outros nos guiassem sem questionar, sem levar à tona, à sociedade, essa problemática? Se de fato o tablet que chegou para os professores é um equipamento de baixa qualidade, se de fato seu uso é ineficaz e inviável, diante da realidade de nossas escolas, não podemos nos calar, mas sim revelar à sociedade nossa indignação, nosso protesto.

Como vimos em Marx (1982), uma verdadeira transformação é possível somente na luta, não na luta individual, mas na luta de classe. Nesse sentido, esta formação como espaço colaborativo de investigação, de experimentações e construção de conhecimento, se fez necessária, se fez pertinente. Uma vez que a pesquisa tem também a função de discutir e revelar problemáticas sociais.

Diante do desafio de incorporar o Tablet Educacional nos processos de formação docente continuada em Artes Visuais, tivemos que enfrentar também aspectos emocionais. Como convencer os professores a utilizarem um equipamento que se apresentava como uma tecnologia obsoleta, medíocre, de baixa qualidade e ruim? Este desafio torna-se ainda mais difícil quando temos consciência de que a baixa qualidade do tablet denota uma política pública muito mais atrelada a questões mercadológicas do que aos interesses reais de uma sociedade em desenvolvimento.

Para motivar os professores na incorporação do tablet no trabalho docente, acreditamos que nossas contribuições se ampliaram na medida em que constatamos não apenas as fragilidades, os desafios, as limitações impostas ao trabalho docente pela precariedade a que são submetidos nossos professores, mas também pelo fato de que mesmo não dispondo dos meios adequados, da tecnologia de ponta, do tempo necessário à formação, ainda assim é possível inovar nosso trabalho, dinamizar nossas práticas e propor experiências significativas condizentes com o contexto contemporâneo em artes.

Ao propormos a Oficina “Tablet, uma janela para arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais”, buscamos, durante nossos debates, contestar nossa realidade precária, apontar as falhas, os problemas, mas principalmente focar nas possibilidades do trabalho concreto para uma práxis criadora utilizando como interface o Tablet Educacional. Desta forma, no grupo nos propusemos a discutir, pesquisar, compartilhar experiências estéticas possíveis de se realizar, mesmo não dispondo de um equipamento de ponta. Buscamos propiciar experiências viáveis e significativas para contribuir no processo de ressignificação do trabalho docente em Artes Visuais, conforme apresentamos no quinto capítulo.

Contudo, nossos desafios durante este processo de investigação e formação docente extrapolaram o campo da arte das experimentações estéticas ao se cruzarem, penetrarem no campo político e filosófico, nos quais temos também o desafio de trazer à tona as contradições do capitalismo, ao propormos uma práxis criadora que visa também a ampliação da capacidade crítico-social dos participantes desse processo.

Com relação às problemáticas que serviram como alavanca de partida para este estudo, apontadas na introdução, constatamos que, de fato, alguns professores de artes não utilizam o tablet como forma de protestar às Políticas Educacio-

nais. Contudo, salientamos que este posicionamento não pode ser consolidado no senso comum. É necessário conhecer os interesses implícitos nos discursos políticos, pois apenas assumir uma postura contrária às políticas públicas educacionais que tratam sobre a inserção das tecnologias no contexto escolar não muda a nossa realidade, nem tampouco repercute de forma positiva ao favor da nossa classe, dos professores. Mas sim, tem fortalecido falsas ideologias que tendem a responsabilizar o professor e associar a sua resistência a uma ação alienada.

Durante nossa investigação, constatamos que na verdade essa alienação é condicionada e construída nas próprias relações hierárquicas de trabalho, que muitas vezes, em decorrência das más condições objetivas de trabalho, dificultam o acesso e reflexão dos professores sobre as políticas que adentram as escolas e também sua participação nos processos de formação continuada.

Constatamos, também, que o professor de artes não usa o tablet por falta de formação, por desconhecer as potencialidades dessa tecnologia para o ensino de artes, porém em alguns casos as razões para o não uso do tablet extrapolam questões de ordem operacional ou pedagógica. Nesse sentido, convém salientar que uma das razões pelas quais os professores não têm aderido ao uso do tablet em seu trabalho docente, está também no fato de que não há internet wi-fi na sala de aula ou nas salas de multimídia das escolas estaduais da grande Florianópolis. Já havíamos constatado essa realidade na primeira fase desta pesquisa, diante das respostas dadas pelos professores ao serem questionados sobre a chegada do tablet na escola, em que foi unanime esta afirmação.

Observou-se que as questões de infraestrutura, embora não sejam de responsabilidade do professor, estão diretamente imbricadas na qualidade e efetivação ou não do seu trabalho. São questões de responsabilidade das políticas públicas educacionais em nível Federal, Estadual e Municipal, mas envolvem

outros setores da escola, e dizem respeito também à gestão. No entanto, não querendo deslocar essa responsabilidade para o professor, diante de um problema que afeta diretamente a qualidade do seu trabalho, cabe ao professor questionar junto à administração escolar e cobrar soluções, embora a condição hierárquica do professor em relação ao gestor da escola lhe coloca numa posição de fragilidade.

Não queremos dizer como isso que o professor tenha que desembolsar recursos financeiros próprios para resolver esse tipo de problema. Trata-se, sim, de exigir dos órgãos competentes, neste caso a direção e o Estado, o cumprimento de suas responsabilidades diante das Políticas Públicas que adentram as escolas, condição que só é possível conquistar com a organização do grupo de professores, intervindo juntos para a construção de uma outra realidade. Essa não é uma tarefa individual, nem isolada. Do contrário, estaremos também contribuindo para a manutenção de projetos educacionais fictícios, que têm servido apenas como alavanca eleitoral e investimentos em ações que corroboram com políticas exteriores associadas ao Banco Mundial, que servem para explorar ainda mais o nosso capital nacional.

Ao iniciarmos nossa pesquisa partimos, também, do princípio de que os professores de artes que utilizavam o tablet desconheciam as potencialidades do equipamento, e assim o utilizavam esporadicamente apenas como mais um recurso tecnológico. Contudo, em nossos primeiros encontros presenciais, verificamos que na verdade os professores não estavam utilizando o Tablet Educacional, pois a maioria deles continuava com o tablet desabilitado, ou seja, bloqueado. Este fato, além de prejudicar o andamento da Oficina, acarretando um tempo maior destinado ao primeiro módulo do curso de exploração do tablet, confirmou também que os professores não utilizavam o tablet, ou seja, não tinham experiências anteriores com esse

tipo de interface. Este fator dispendeu do grupo uma atenção maior no sentido de resolver dificuldades técnicas e operacionais, algo que não estava previsto em nosso planejamento.

Observa-se, também, que a falta de inserção dos professores no manuseio dos tablets inicialmente aumentou nossa dificuldade para desenvolver um espaço de construção realmente colaborativa, uma vez que os professores, por não estarem com os tablets habilitados, pouco podiam contribuir no sentido da pesquisa, exploração e socialização. O que inicialmente exigiu um trabalho mais expositivo da formadora.

Os professores buscam neste tipo de formação, não apenas orientações pedagógicas. Suas dúvidas extrapolam o plano teórico metodológico e apontam também para a necessidade de instruções operacionais que requerem a prática, o manuseio do equipamento.

Além disso, observa-se que os professores raramente realizavam as atividades On-line, ou os estudos a distância, fora dos horários da Oficina. Alegavam dificuldades, muitas vezes condicionadas às limitações do equipamento ou interface manipulada, outras vezes devido à sobrecarga de trabalho, falta de tempo ou dificuldade de manuseio. Nesse sentido, nos deparamos com mais um desafio: otimizar o tempo dos encontros presenciais de forma a oportunizar aos professores um espaço durante a Oficina não apenas para desenvolver as atividades práticas e experimentações estéticas a partir dos aplicativos e recursos disponíveis no tablet, mas também um espaço para a navegação, pesquisa, registro, interação e socialização dos trabalhos a serem realizados no ambiente *On-line* para que eles tivessem a possibilidade de ampliar as suas experiências no ambiente de formação *On-line* e assim pudessem se familiarizar mais e tornar essa prática mais usual.

As imprevisibilidades muitas vezes prejudicaram a socialização e a efetiva realização de um trabalho colaborativo.

Por isso a necessidade de um planejamento flexível, que envolva todos os participantes, uma vez que não conseguimos ir além das propostas previamente sistematizada pelo formador, que poderiam ser enriquecidas com as pesquisas e descobertas de cada um dos sujeitos participantes no grupo. Ademais, tudo isso acarretou um tempo maior para o desenvolvimento do planejamento inicial, uma vez que foi necessário mais dedicação nos encontros presenciais para realizar além das atividades presenciais, os estudos, pesquisas e experimentações que foram planejadas para os estudos a distância e o ambiente on-line.

Diante dessas discussões, observa-se que tanto professores cursistas, quanto professora formadora, chegam numa formação como esta cheios de expectativas, que nem sempre são alcançadas. Isso acontece porque construímos em nossas mentes um projeto ideal, e embora tenhamos consciência de que acontecerão imprevistos durante esse percurso formativo, ainda assim nos culpamos, nos cobramos por não conseguirmos concretizar, através do nosso trabalho, tudo que foi previamente objetivado e sistematizado num projeto ou planejamento.

Aqui nos defrontamos com as contradições inerentes às relações de trabalho, conforme vimos em Marx (1982) e Aranha e Dias (2009), no primeiro capítulo desta pesquisa, ao tratarmos sobre trabalho concreto e trabalho alienante.

Ao contrário de um trabalho alienante, quando o professor está envolvido em um processo de trabalho concreto, ele tem consciência de que na prática o objeto idealizado jamais será ele próprio concretizado, uma vez que a matéria que se apresenta para ele como objeto a ser transformado não depende única e exclusivamente de sua ação sobre esta matéria, mas de um conjunto de condições objetivas contidas neste processo, incluindo a resistência própria da matéria, dos

meios ou instrumentos de mediação, das relações e forças que se estabelecem, entre outras.

Conscientes dessas contradições, não ficaríamos tão frustrados diante do inesperado, mas sim buscaríamos traçar novos caminhos ou finalidades para se pretender chegar ao mesmo fim, mesmo sabendo que isso já não seria possível. Pois compreendemos que o trabalho docente é uma atividade que une dimensões objetivas e subjetivas conscientes e que, portanto, num momento de adversidade temos clareza que os objetivos pretendidos nos ajudam a traçar novos rumos, então o que muda é a forma como fazemos e não o que queremos ou pretendemos realizar, ainda que hajam sutis diferenças entre o resultado do trabalho idealizado e do trabalho concreto.

Dessa forma, nossa pretensão de realizar um curso de formação continuada com carga horária de 40 horas, com previsão para 5 encontros presenciais, ou 20 horas presenciais de pesquisa, exploração, experimentação e socialização, de fato se apresentou como uma proposta pouco viável, diante das necessidades e expectativas dos professores. Sendo assim, convém destacar que as experiências apresentadas neste trabalho, assim como as análises aqui apresentadas, não constituem o todo desse processo, mas sim um pequeno recorte, possível de construir num espaço reduzido de tempo.

Salientamos que os dados referentes à Oficina que apresentamos aqui contemplam somente as atividades desenvolvidas nos primeiros cinco encontros realizados durante os meses de março, abril e maio de 2014. Logo, não contemplam todas as atividades e objetivos previstos para esta formação, conforme descrito no capítulo 4, item 4.5, "Proposta pedagógica da Oficina", e também no Apêndice D (Roteiro de atividades plataforma moodle). Sendo assim, entendemos que essa proposta de formação enquanto Projeto Piloto, encontra-se em fase de construção e avaliação, o que implica também na definição no grupo e com o grupo para o tempo necessário de

sua viabilidade e qualidade, o que conforme estamos constatando, abarcará um tempo muito maior do que o previsto inicialmente. Por outro lado, a experiência conseguiu abrir uma brecha para dialogar com os professores do Estado, uma pequena parcela deles, mas o início de uma proposta que poderá se consolidar em algo mais pleno de êxitos.

Ao pensarmos na formação docente com incorporação do tablet para facilitar e ampliar as capacidades de criação, comunicação e interação humanas, entendemos a tecnologia como um instrumento de mediação capaz de ampliar as relações e sentidos humanos. Significa dizer, pensar a tecnologia como um recurso facilitador do trabalho docente, como algo capaz de potencializar e dinamizar o nosso trabalho no sentido também de otimizar o nosso tempo e reconfigurar as relações e formas de comunicação que se concretizam no cotidiano escolar.

Nos referimos à otimização do tempo, não na perspectiva do capital, da mais valia, sobrepujando, ou sobrecarregando ainda mais o trabalhador, mas sim na perspectiva de um melhor aproveitamento por parte do professor do seu próprio tempo de trabalho, seja para sua pesquisa, seu planejamento, sistematização, apresentação, compartilhamento ou socialização de suas aulas. Uma melhor qualidade desenvolvida na medida em que ele diversifica, com o auxílio dos meios tecnológicos dos quais dispõe, os materiais, suportes, interfaces e linguagens que explora e compartilha com os seus alunos. Destacamos aqui a necessidade de que os professores do Estado tenham tempo remunerado para formação docente.

O professor tem no tablet um forte aliado no desenvolvimento de um trabalho docente colaborativo e participativo, ao possibilitar uma coparticipação muito maior por parte dos alunos na elaboração de conceitos e

conhecimentos do campo da arte, na medida em que se utiliza das TIC para pesquisa dos alunos e produção de diferentes linguagens como a fotografia, o vídeo, a pintura e o desenho digital, etc.

Contudo, evidencia-se o esforço, interesse, compromisso e dedicação dos professores em participar desse processo de formação continuada, tendo em vista a dedicação e envolvimento durante nossos encontros presenciais, em que toda e qualquer dificuldade aqui apresentada foi superada mediante o empenho dos professores, que mesmo cansados após um dia intenso de trabalho, se dedicaram a pesquisar, experimentar, discutir, refletir e socializar suas vivências

Salientamos que o professor reconhece a necessidade de inovar em sala de aula e incorporar as tecnologias contemporâneas como celulares, tablets e outros equipamentos tecnológicos, ao mesmo tempo em que valoriza os processos de formação continuada para o uso dessas tecnologias. Concomitantemente, também destaca a necessidade de uma Proposta curricular integradora que abarque relações entre teoria e prática.

Durante esta investigação constamos na fala dos professores, conforme apontado no capítulo anterior, que mesmo diante das dificuldades e críticas evidenciadas, a Oficina repercutiu positivamente ao propor experiências que vivenciaram as relações entre teoria e a prática, a partir do acesso à arte digital, exploração dos aplicativos de Artes Visuais para o tablet, da navegação na web ao visitar sites que disponibilizam conteúdos de qualidade sobre as Artes Visuais, como vídeos, aplicativos para tablet, textos, imagens, etc. Como processo de formação continuada, vemos uma importância ainda maior ao possibilitar aos professores um espaço para vivenciar o processo criador, a reflexão crítica e contextualizada acerca das Artes Visuais.

O tablet chega na escola como um instrumento de trabalho para o professor. Nesse sentido, desde que iniciamos essa Oficina buscamos mostrar e discutir sobre os recursos, aplicativos e facilidades disponíveis para diversificar e enriquecer o trabalho do professor de artes. Demos ênfase aos recursos de pesquisa *On-line*, possibilitado pela internet *wi-fi*. a projeção e pesquisas *On-line* ou *Of-line*, a partir da integração entre tablet e o projetor multimídia sem a necessidade de cabo, apresentando o tablet como uma tecnologia de mediação que tem como principal característica a mobilidade, podendo ser utilizado em qualquer lugar para a pesquisa, o planejamento, como recurso didático para exposição das aulas e experimentações estéticas ao diversificar as possibilidades de leitura, apropriação, criação, compartilhamento e socialização das diferentes linguagens artísticas contemporâneas no campo da arte digital.

Assim, como afirma Alves (2010), também o professor de artes, ao participar dos cursos de formação continuada com as TIC, vê nesses cursos uma possibilidade de desenvolver melhor suas atribuições profissionais, contribuindo para a qualidade do seu trabalho. Os professores que participam da Oficina "Tablet uma janela para a arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais" objetivam, além de melhor compreender como organizar o processo pedagógico com a incorporação do tablet, conhecer o equipamento, saber manusear, operacionalizar essa nova ferramenta de trabalho a fim de ampliar os seus saberes acerca dos recursos, facilidades e potencialidades deste instrumento para que de fato tenha condições de potencializar e dinamizar o seu trabalho em Artes Visuais. Assim, de fato têm a expectativa de ultrapassar os limites da práxis reiterativa, que tende a utilizar esses recursos apenas como alternativa tecnológica onde o professor substitui as gravuras impressas em catálogos, livros de história de arte, ou cartões, por projeções digitais

possibilitadas pelo projetor multimídia, porém continuam explorando esses recursos apenas para apresentação e releitura de imagens.

Já a práxis criadora, ao incorporar as tecnologias contemporâneas, visa além da socialização das imagens, o processo de criação, a reflexão, uma experiência estética que realmente agregue novos valores, novas vivências e experimentações no campo da arte contemporânea, ao perceber essas tecnologias mediadoras na construção de novas práticas artísticas, bem como novos espaços e formas para ensinar e aprender os conhecimentos no campo das Artes Visuais, ampliado pelas possibilidades de produção, disseminação, armazenamento e interação na arte digital disponíveis na internet.

Nossa formação continuada com fins educacionais e estéticos visou, também, uma reflexão sobre si. Mas não uma reflexão apenas no fazer, no aprender fazendo, e sim uma reflexão orientada por teorias que explicam e são potencialmente transformadoras da realidade. Teorias que redimensionam o nosso olhar sobre a nossa própria prática. Teorias que visam o desenvolvimento do nosso olhar crítico para uma relação não apenas contemplativa com a arte, mas participativa e assim possamos de fato contribuir para uma práxis criadora, transformadora.

Assim, as vivências propostas durante esta Oficina, como a criação de uma pintura digital, a pesquisa dos vídeos, a saída de campo para fotografar e criar uma narrativa visual, além das leituras indicadas, debates e discussões realizadas, objetivaram também a autorreflexão e auto formação. Ao pensarmos a fotografia como uma linguagem expressiva do campo da arte que tem também a função de humanizar, ampliar as potencialidades e sentidos humanos. Buscou-se possibilitar aos professores uma experiência estética num processo de criação e autorreflexão em que a fotografia tem também a

função de desenvolver nossa capacidade de sentir, pensar e refletir o mundo sobre o mundo e as problemáticas sociais.

REFERÊNCIAS

ALLAIN, Sandrini. **Fotografias Produzidas com Celulares nas Escolas:** Retrato de um Novo Ensino? Uma pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) Universidade do Estado de SC, Florianópolis, 2012.

ALVES, Wanderson Ferreira. **O Trabalho dos Professores:** saberes, valores, atividade. Campinas. SP: Papyrus, 2010

ARANHA, Antônia Vitória S.; DIAS, Deise de Souza. O trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital. In: MENESES NETO, Antônio Júlio et al. **Trabalho, política e formação humana:** interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: FAE-UFMG. 2009. p. 115 - 128.

BARRETO, Raquel G. **Discursos, tecnologias, educação.** Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

BARRETO, Raquel G. Uma análise dos discursos hegemônicos acerca das tecnologias na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 41 – 58, jan/abr., 2012. Disponível em: <<http://perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 20 abr. 2014.

BARRETO, Raquel G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-

1201, Set./Dez. 2004 - Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25 abr. 2014.

BRASIL. LEI 12.056 de 13 de outubro de 2009 - Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2009. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1> Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. **LEI 12.796** de 04 de abril de 2013 – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em: 02 jan. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>
Acesso em: 23 maio 2014.

BRASIL; CAMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei - PL 2.547/07** - Veda o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, sem fins educacionais. Brasília, 2007.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Portaria nº 522**, de 9 de abril de 1997. Cria o

Programa Nacional de Informática na Educação. **Lex**.

Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148> Acesso em: 06 mar.

2014.

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

CUNHA, Daisy Moreira. Trabalho, práxis e formação docente humana em Gramsci: elementos para um debate In: MENESES NETO, A. J. et al. (Orgs) **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo. FAE-UFMG. 2009, p. 51 – 70.

CUNHA, Fernanda Pereira. **Cultura Digital na e-arte/educação**: educação digital crítica. São Paulo. Tese (Doutorado em Comunicação) Universidade de São USP. 2008.

FREITAS, Marcos Cezar. O conceito de tecnologia: o quarto quadrante do círculo de Álvaro Vieira Pinto. In: PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MARX, Karl. O Capital: **Crítica da economia Política**. São Paulo: Difel, 1982.

MATUSOV, E.; WHITE, C. **Defining the Concept of Open Collaboration from a Sociocultural Framework**. Cognitive Studies: The Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society, v. 3, n. 4, p. 10-13, 1996.

NOSELLA, Paulo. A construção histórica do trabalho como princípio educativo. In: MENESES NETO, Antônio Júlio et al. (Orgs). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo. FAE-UFMG. 2009.

PEIXOTO, Maria Inês H. **Fundamentos filosóficos para o ensino da arte**. 2002. disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,_Historia_e_Filosofia/Mesa_Redonda/10_24_45_m42-92.pdf> Acesso em: 30 maio 2014.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **A Arte e Grande Público: a distância a ser extinta**. Campinas. SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Relações Arte, Artista e Grande Público: A Prática Estético-Educativa Numa Obra Aberta.** Campinas, SP: [s.n.], 2001

PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. **Integração de tecnologias com as mídias digitais.** Boletim Salto para o Futuro – TV escola – MEC. Brasília, maio de 2005

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Proposições**, Campinas – SP. v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

POINSSANT, Louise. Ser e fazer sobre a tela. In: DOMINGUES, Diana. (Org.). **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade.** São Paulo, UNESP, 2003.

ROSA, Maria Cristina. **A Educação de Professoras e Professores de Arte: Construindo Uma Proposta de Ensino Multicultural a Distância.** Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **O hibridismo radical da arte digital.** [Transcrição de Palestra realizada em 3 de maio de 2014, às 9:30 horas, no auditório do Centro de Artes da UDESC]

SAVIANI, Demerval. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 9, n. 45, jan-mar. 1990.

SILVA, Gildemarks Costa e. **Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013.

SOSNOWSKI, Katyúscia. **Professores e o Ensino de Artes Visuais Online: interações multiculturais críticas**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) Universidade do Estado de SC, Florianópolis, 2011.

TRIVINUS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **A filosofia da práxis**. 4 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Identificação do professor:

Nome: _____ Idade: _____
Escola em que atua: _____
Telefone para contato: _____ e-mail: _____
Nível em que atua: () médio () fundamental ano: _____
Habilitação:
() graduação em: _____
() pós graduação: _____
() mestrado _____
Trabalha como professora há quantos anos?
() Professor substituto () Professor efetivo

Sua relação com a tecnologia

1) Você professor de artes recebeu um tablet? () sim () não
2) Como foi a chegada do Tablet na sua unidade escolar?
3) Pretende utilizar o tablet no seu trabalho? () sim () não

4) Como pretende utilizar o tablet, em que tipo de atividade docente?

5) Você já participou de algum curso de formação sobre o uso das TIC? () sim () não

6) Você já participou de algum desses cursos?
() Introdução à Educação Digital (40 h)
() Tecnologias na Educação (100 h)
() Elaboração de Projetos (40 h)
() Curso Especialização de Tecnologias em Educação (400 h)
() Outras áreas ou temas. Quais?

7) Você costuma fazer pesquisa na internet
() sim () não

8) Você utiliza alguma das tecnologias abaixo nas suas atividades cotidianas ou lazer?
() Power-Point ou Impress () vídeo () celular () tablet () ipood () sala informatizada () internet () fotografia () livro didático () outras Quais?

9) Quais das tecnologias abaixo você costuma usar para realizar o seu planejamento?
() Power-Point ou Impress (X) vídeo () celular () tablet () ipood () sala informatizada () internet () fotografia () livro didático () outras Quais?

10) Quais das tecnologias abaixo você utiliza com seus alunos em sua prática docente?
() Power-Point ou Impress () vídeo () celular () tablete () ipood () sala informatizada () internet () fotografia () livro didático () outras Quais?

11) Você trabalha Arte Contemporânea com seus alunos?
() sim () não Como? Descreva uma prática:

12) Você costuma visitar ou pesquisar:

museu virtual sala de bate papo blog de arte

fórum de discussão

13) Você tem interesse em participar da Oficina de formação continuada: "Tablet uma janela para a arte"?

sim não

Local:

Data:

Professor(a)

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

1) LEVANTAMENTO DAS EXPECTATIVAS DO GRUPO PARTICIPANTE DA FORMAÇÃO – Entrevista realizado em 27 de março de 2014

P. Iniciando nossos trabalhos, vamos aproveitar a oportunidade para conhecer os integrantes do grupo e também as expectativas de cada um em relação a Oficina “Tablet uma janela para arte: experiências colaborativas na formação docente em Artes Visuais”. Qual sua expectativa em relação à Oficina "Tablet uma janela para a arte?

2) REFLETINDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM AS TIC – Entrevista realizada em 24 de abril de 2014

P. Como vocês justificam ou explicam a resistência ou alienação dos professores diante da chegada do tablet na escola?

P. Os professores reclamam a falta de formação, no entanto, quando encaminhamos convites para formação continuada às escolas, observa-se que poucos participam. Por que isso acontece?

- 3) **AVALIANDO O PROCESSO** – Realizado em 26 de abril de 2014, durante a saída de campo para uma vivência fotográfica.

P. Ao pensar na construção de uma imagem que educa e comunica, o que estou refletindo a partir dessa imagem fotográfica e o que eu pretendo suscitar de reflexão no outro?

P. Na Oficina "Tablet: uma janela para a arte", experiências como a saída de campo para fotografar, contribuem no sentido de superação da falta de compreensão entre teoria e prática? Contribuem na formação dos professores de Artes Visuais? Como?

APÊNDICE C - PROJETO PILOTO

1) IDENTIFICAÇÃO

Nome do evento: TABLET UMA JANELA PARA ARTE: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM Artes Visuais

Participantes: 10 professores de Artes Visuais que atuam no Ensino Médio da Grande Florianópolis contemplados com um Tablet Educacional - MEC

Local de realização: Escola CEMAJOBA – São José – Praia Comprida

Carga Horária: 40 (quarenta) horas: 20 h presenciais com encontros semanais de 4 h e 20 h de estudos e práticas à distância – Plataforma Moodle UDESC

Período de Realização: Março e abril 2014.

Proponente e Mediadora: Cristiane Alves Freitas - Aluna do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV – UDESC)

Coordenação: Prof^ª Dr^ª Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva – LIFE – CART/UDESC

Realização: LIFE – (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores) PPGAV – UDESC

OBJETIVOS:

Objetivo Geral:

Desenvolver em parceria com os professores de Artes Visuais uma proposta colaborativa de formação continuada para incorporação do tablet como linguagem no trabalho docente.

Objetivos Específicos:

- Fomentar o uso do tablet pelo professor de Artes Visuais.

- Explorar os recursos e aplicativos para tablet e suas aplicações ou possibilidades no trabalho docente e ensino de Artes Visuais.

- Possibilitar um encontro entre os professores de Artes Visuais e a arte contemporânea ou arte digital, usando como interface o tablet e seus recursos.

RESULTADOS PRETENDIDOS:

Pretendemos com esta Oficina contribuir na formação continuada dos professores de Artes Visuais fomentando a incorporação do tablet no trabalho docente de uma forma significativa e contextualizada num processo em que o professor tenha consciência de sua própria prática e perceba as potencialidades das TIC na realização de um trabalho mais criador e condizente com as questões contemporâneas que também influenciam e transformam não somente o campo das artes mas também os processos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais. Cada vez mais ampliados e híbridos a partir da aquisição e incorporação de novas linguagens possibilitadas por essas interfaces digitais como o vídeo, a fotografia, a internet, etc.

5 - EMENTA

Módulo I: Conhecendo o Tablet seus recursos e aplicativos (secretaria)

Módulo introdutório expositivo e exploratório em que conheceremos os recursos e funcionalidades do tablet, forma de habilitação, aplicativos integrados (MEC – FNDE), aplicativos disponíveis no Google Play Store, recursos de navegação e pesquisa na Web.

Módulo II – Tecnologias contemporâneas e o ensino de arte: novos desafios e possibilidades

Neste módulo aprofundaremos nossos estudos acerca das experiências estéticas e pedagógicas que utilizam as tecnologias contemporâneas tanto na produção artística quanto no ensino de artes, utilizando como interface para pesquisa, sistematização e socialização dessas experiências, o tablet.

Conceitos específicos: Tecnologia, Práxis, Práxis Reiterativa, Práxis Criadora, Trabalho Colaborativo, Arte Contemporânea, Arte Digital, Web Arte, Vídeo Arte e Performance;

Será apresentado aos professores o Núcleo de Arte Copacabana, este núcleo faz parte do Observatório da Formação de Professores no âmbito do estudo da Arte: estudos comparados entre o Brasil e Argentina que além de oferecer Oficinas de artes para os alunos da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, desenvolvem um trabalho de auto formação docente num espaço de aprendizagem colaborativa, onde os professores compartilham suas experiências em arte, educação e tecnologia, a partir dessas Oficinas propostas pelo Núcleo.

Serão apresentados também aos professores artistas que trabalham com Arte contemporânea, artes eletrônicas/digitais.

Módulo III – O uso do tablet potencializando novas formas e espaços para ensinar e aprender nas Artes Visuais

Objetivamos a pesquisa, sistematização e socialização de experiências e metodologias de ensino que relacionam o uso do tablet e as Artes Visuais. Este módulo está organizado em quatro etapas:

1)O uso do tablet na sala de aula: uma questão de experiência - espaço colaborativo de exploração, experimentação e avaliação dos recursos e aplicativos disponíveis no tablet e na web para pensarmos nas possibilidades de planejamento, articulação com os conteúdos, recursos e metodologias viáveis.

2)Pesquisa, interatividade e projetos colaborativos na Web: momento de navegação, pesquisa e interação na web para vivenciarmos a arte no ciberespaço e criarmos um portfólio ou biblioteca virtual - Off-line.

3)Desconstruindo e reconstruindo a imagem: Faremos uma saída de campo para explorar os recursos da câmera fotográfica, vídeo e voz.

4)Planejamento: a partir das experiências vivenciadas neste espaço faremos a sistematização de um planejamento ou projeto para incorporação do tablet na prática docente, propondo a articulação entre os recursos e possibilidades aqui discutidas e os objetivos/conteúdos curriculares.

METODOLOGIA

Esta Oficina está sistematizada em duas etapas fundamentais:

Primeira – 05 Encontros presenciais com os professores de Artes Visuais que atuam no Ensino Médio da Grande Florianópolis e que em 2013 foram contemplados com um tablet. Durante esses encontros serão apresentados e discutidos os módulos I, II e III, conforme descrito anteriormente. Os cursista poderão explorar e compreender os recursos do tablet, a partir de uma pesquisa colaborativa na Web. Ao longo das aulas os cursistas serão orientados a desenvolver um projeto de aprendizagem para aplicação na própria escola, promovendo assim a relação teoria / prática (práxis) através do planejamento, socialização e discussão dos conteúdos envolvendo esta formação.

Segunda – 20 horas de Estudos a Distancia, utilizando-se como interface o tablet e a plataforma Modle da UDESC. Nesse espaço os cursistas poderão socializar as suas propostas de trabalho, esclarecer suas dúvidas, este é um espaço de aprendizagem, trocas, socialização e avaliação.

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ATIVIDADES PLATAFORMA MOODLE

OFICINA: Ações do LIFE: Tablet uma janela para a Arte

1) EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO DO-CENTE

Este fórum tem como objetivo levantar as expectativas do grupo em relação a formação.

Registre neste espaço o que você espera da Oficina e também o que pretende fazer para conseguir alcançar suas expectativas.

Lembre-se que este espaço de formação é uma experiência colaborativa: escolha pelo menos dois colegas para ajudar e registre aqui o que você fará durante a formação para ajudá-lo a alcançar as expectativas dele.

MÓDULO I: CONHENDO OTABLET SEUS RECURSOS E APLICATIVOS

1) EXPLORANDO OS APLICATIVOS DO TABLET EDUCACIONAL

O Tablet Educacional possui vários aplicativos e recursos pedagógicos como: Jogos, Câmera, E-book (para download de livros e filmes), Agenda, Calculadora, Bloco de Anotações, Pesquisa/Email, Aplicativos de Acessibilidade, internet wi-fi, Portal do Professor, Portal Domínio Público, Khan Academy, Google Pesquisa, Google Voice, Google Play Store, Nas nuvens, Astro, etc.

Vamos explorar esses recursos, conhecer suas facilidades e aplicabilidades. Em seguida escolha dentre esses aplicativos um para apresentar ao grupo, registre aqui suas impressões,

tentando estabelecer uma relação com a sua prática e apontando as especificidades e função desse aplicativo por você escolhido.

FÓRUM - Tablet Educacional: Compartilhe com os colegas suas descobertas.

2) PINTURA DIGITAL

Utilizando o aplicativo “Pintura Digital” integrado ao tablet, crie uma imagem híbrida, agregando as diferentes linguagens: escrita, fotografia e desenho, que comunique a sua expectativa. Lembre-se que estamos trabalhando com o conceito de linguagem e experiência estética.

FÓRUM: Imagem comunica: Vamos compartilhar com o grupo nossas primeiras criações.

MODULO II – TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS E O ENSINO DE ARTE NOVOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES

- 1) Núcleo de Arte Copacabana – link para navegar e conhecer
- 2) Web arte no Brasil – link para navegar e conhecer
- 3) Textos indicados para leitura – Referencia para o debate no fórum
- 4) FÓRUM: Debate: Ensino, Arte, Tecnologia e Políticas Públicas (criar novo tópico - ver orientações na plataforma)

MÓDULO III – O USO DO TABLET POTENCIALIZANDO NOVAS FORMAS E ESPAÇOS PARA ENSINAR E APRENDER NAS Artes Visuais.

1) PERSONALIZANDO SEU TABLET

Após pesquisar e instalar, utilizando o Google Play Store, aplicativos de interesse ao professor de Artes Visuais em seu tablet, registre aqui os aplicativos de seu interesse, aponte as razões de sua escolha e as especificidades deste aplicativo em relação a sua prática docente.

FÓRUM – Pesquisando: O que você achou? Como podemos compartilhar?

2) FOTOGRAFIA: A IMAGEM EDUCA E HUMANIZA

Com base no documento: "FOTOGRAFIA_ saída de campo" utilizado nesta experiência, vamos socializar neste espaço nossas narrativas visuais criadas a partir das fotografias capturadas e discussões realizadas durante esta experiência estética.

Para criar a narrativa visual foi sugerido utilizar o programa de edição de imagem: Photo Grid.

FÓRUM: Ampliando o processo criativo

FÓRUM: Narrativa Visual

3) LEITURAS INDICADAS: pensando nosso planejamento

TV escola - Dicas Pedagógicas - Ensino Médio - Programa sala do professor: "IMAGENS DE UMA IMAGEM / TENZELIZES / ANDY WARHOL" que contempla o uso do vídeo no ensino de arte.

Encontra-se anexo também uma sugestão de Roteiro para a sistematização do nosso planejamento

(Roteiro_PLANEJAMETNO), para o ensino de artes com incorporação das TIC.

4) PLANEJAMENTO: sistematização e apresentação

5) AVALIANDO NOSSOS ENCONTROS

Este é um espaço de troca entre aluno e professor.

Num processo de formação é fundamental termos o retorno dos participantes para que possamos acompanhar o processo de cada um, avaliarmos o andamento da Oficina e caso seja necessário traçarmos novas metas, a fim de atendermos as expectativas do grupo.

Vamos usar este espaço para avaliarmos nossos encontros, registrar nossas dificuldades, críticas e sugestões.

Diário de bordo: O que tem facilitado sua aprendizagem neste curso? Quais dificuldades você tem encontrado? Como tem sido sua participação individual e nas discussões em grupo? O que vimos até agora contribuiu para o seu aprendizado? O que você conseguiu realizar? Como tem sido o desempenho do professor? O que podemos melhorar?

REFERÊNCIAL TEÓRICO

BARRETO, Raquel G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

BARRETO, Raquel G. Uma análise dos discursos hegemônicos acerca das tecnologias na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 41 – 58, jan/abr., 2012. Disponível em: <<http://perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 20 abr. 2014.

BARRETO, Raquel G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004 - Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25 abr. 2014.

PEIXOTO, Maria Inês H. **Fundamentos filosóficos para o ensino da arte.** 2002. disponível

em:<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,_Historia_e_Filosofia/Mesa_Redonda/10_24_45_m42-92.pdf> Acesso em: 30 maio 2014.

SILVA, Gildemarks Costa e. **Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013.

APENDICE E - FOTOGRAFIA: A IMAGEM EDUCA E HUMANIZA

O processo de (re)humanizar os sentidos do homem, ampliar-lhe o âmbito da reflexão e criar uma sensibilidade genuinamente humana é um desafio histórico posto a cada dia para todos aqueles que trabalham diretamente [com o ensino da arte] ou se preocupam com a educação [...], inclusive o artista, que, na sua práxis, “ao operar com a matéria, trabalha direta e fundamentalmente com a sensibilidade humana...” É, assim, capaz de captar, expressar e atingir/envolver - no momento da fruição, a totalidade do potencial humano: o estético (sensorial/sensível), o cognitivo (racional) e o ético (moral) (PEIXOTO, 2001, p. 127-128).

FOTOGRAFIA: A IMAGEM EDUCA E HUMANIZA

OBJETIVO GERAL:

Vivenciar uma experiência estética ou processo criativo, explorando a fotografia como linguagem expressiva do campo da arte que educa e contribui no processo de humanização.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar uma sequência de exercícios fotográficos explorando os recursos técnicos e expressivo, possibilitado pelo Tablet Educacional.
- Construir uma imagem panorâmica explorando o ambiente natural e ou urbano

- Construir uma narrativa visual observando e capturando imagens que expressem um movimento, uma ação observando o mundo natural e artificial que nos cerca.

ROTEIRO PARA SAÍDA DE CAMPO

1) FOTOGRAFANDO LIVREMENTE:

Vamos fazer uma sequência fotográfica registrando o ambiente a nossa volta para explorar os recursos técnicos disponíveis no Tablet Educacional.

2) FOTOGRAFANDO PAISAGENS:

Vamos fazer uma sequência fotográfica explorando o recurso “fotografia panorâmica” do tablet, observar o processo de construção e justaposição da imagem.

3) REGISTRANDO UMA NARRATIVA VISUAL

Vamos fazer uma sequência de fotografias (pelo menos 10 fotos) que registram a evolução de uma ação, criando uma narrativa visual com começo, meio e fim, construindo uma sequência de fotografias que registram esta ação - transformação - movimento.

Observação: Vamos definir um tema específico e pensar a imagem fotográfica como linguagem visual expressiva, uma imagem que comunica, que proporciona uma experiência estética reflexiva, questionadora, provocadora, com vistas a um pensar e sentir que contribuem tanto para a ampliação da consciência do mundo quanto da própria realidade. Num processo em que a imagem fotográfica proporciona um diálogo significativo entre a obra de arte, “o criador original e o criador/fruidor” (PEIXOTO, p. 13, 2002)

4) SOCIALIZAÇÃO NA PLATAFORMA MOODLE:

Vamos fazer a seleção das imagens e socializar na plataforma moodle.

Importante considerar durante o processo de edição fotográfica: seleção, recorte e aprofundamento para que se obtenha um resultado com maior equilíbrio e harmonia em relação as imagens escolhidas.