

SÔNIA TRAMUJAS VASCONCELLOS

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO:
ANÁLISE DO PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, área de concentração Educação, Cultura e Tecnologia, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

Co-orientadora: Prof^a.Dr^a.Tânia Maria Baibich-Faria

CURITIBA
2007

AGRADECIMENTOS

Agradeço a cada uma das oito alunas que compartilharam comigo as suas trajetórias na disciplina de prática de ensino e no estágio e à Diretora da Faculdade de Artes do Paraná, professora doutora Maria Emília Possani, que sempre incentivou e batalhou pelo aprimoramento e qualificação dos professores da instituição.

Quero agradecer de forma particular ao meu orientador, professor doutor Geraldo Balduino Horn, e a minha orientadora – que somou os papéis de professora, coordenadora e parceira de artigo –, professora doutora Tânia Maria Baibich-Faria, pelas diversas leituras, conversas e ponderações que trouxeram clareza ao trabalho e maior segurança a uma principiante na pesquisa.

Também expresso os meus agradecimentos às professoras doutoras Carmen Lúcia Diez e Marilda Oliveira de Oliveira, pelas importantes contribuições, que se somaram ao presente trabalho, e ao professor doutor Agostinho Baldin, pela revisão detalhada e cuidadosa do texto.

Por fim e com uma ênfase especial, agradeço o apoio caloroso e incondicional de minha avó Lycia, de meus pais Felinto Paulo e Regina, dos irmãos Dayse, Guilherme e Lycia – à caçula, um agradecimento à parte pela ajuda nos detalhes que fizeram a diferença – e dos filhos Fabrício e Letícia, que vivenciaram a rotina da mãe-professora-mestranda.

Agradeço e partilho com todos esta dissertação.

Não somos apenas *natureza* nem tampouco somos apenas cultura, educação, cognoscitividade. Por isso, crescer, entre nós, é uma experiência atravessada pela biologia, pela psicologia, pela cultura, pela história, pela educação, pela política, pela estética, pela ética.

Paulo Freire

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
APRESENTAÇÃO	
OS MOTIVOS DA INVESTIGAÇÃO	01
INTRODUÇÃO	
CONTORNOS DE UMA EXPERIÊNCIA	06
CAPÍTULO I	
O ESTÁGIO EM ARTES VISUAIS DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ	13
1.1 ESTÁGIO, DIDÁTICA E CURRÍCULO: FORMAS REVELADORAS	20
1.2 PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO PÓS-LDB 9.394/96	43
CAPÍTULO II	
O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO E DE EXPERIMENTAÇÃO	49
2.1 O COTIDIANO ESCOLAR	57
2.2 O <i>STATUS</i> DA ARTE E DA DISCIPLINA DE ARTE	62
2.3 O ESTAGIÁRIO NA ESCOLA	74
2.3.1 O que é uma boa aula?	79
2.4 RELATOS DA EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR	85
CAPÍTULO III	
A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: CONFLITOS E DIÁLOGOS	93
3.1 UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO	102
3.2 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
ESBOÇO DE UMA CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE	
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO ENFOCADO	125
ANEXOS	126

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 – Plano de Ensino da disciplina de Prática de Ensino do 4º ano do curso de licenciatura em Artes Visuais, turno matutino, ano acadêmico 2006	127
ANEXO 02 – Informações sobre as alunas e seus estágios	129
ANEXO 03 – Programa de atividades do 1º semestre de 2006	130
ANEXO 04 – Programa de atividades do 2º semestre de 2006	131
ANEXO 05 – Relatos das alunas-estagiárias extraídos dos relatórios de estágio do 1º semestre de 2006	132
ANEXO 06 – Respostas do questionário aplicado às alunas estagiárias no 2º semestre de 2006	138

RESUMO

Trata-se de uma dissertação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná e teve como objetivo geral investigar o papel do estágio na formação de professores de Artes Visuais e as possibilidades de aproximações entre formação e atuação, teoria e prática, saber acadêmico e escolar, arte e ensino de arte. Sendo uma pesquisa exploratória, procurou-se entender a trajetória do estágio nos cursos de formação, suas intrínsecas relações com a didática e o currículo, centrando a atenção nas indagações da professora pesquisadora e nos relatos das alunas estagiárias. O campo de estudo envolveu a trajetória de oito alunas do quarto ano do turno da manhã do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), no ano de dois mil e seis, na disciplina de Prática de Ensino e no estágio. Os objetos de análise abarcaram os encontros na instituição formadora, as observações dos estágios nas escolas, o questionário respondido pelas alunas e os relatórios de estágio. A análise envolveu a esfera objetiva – a disciplina de Prática de Ensino e as práticas pedagógicas – e a esfera subjetiva – as representações e percepções individuais das licenciandas sobre a sua experiência de estágio. O intuito foi sobrepor aos choques e conflitos vivenciados no estágio, questionamentos e possibilidades de ação, inserindo estudos sobre ensino da arte, mediação, diversidade cultural, formação e atuação do professor, entre outros, de modo a consolidar uma formação inicial mais crítica e conscientizadora. O estudo revelou que o estágio ainda se insere no curso de forma prescritiva e obrigatória, mas nos relatos sobre a experiência do estágio é perceptível a aproximação desta prática curricular com o contexto da profissão: o *status* da disciplina e do professor na escola e a complexidade do cotidiano escolar, ainda que de forma aparente, com pouca fundamentação e análise crítica, o que requer maior concretude do binômio teoria-prática, faculdade-escolas e formação-profissão no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAP. Conclui-se que o estranhamento entre formação e atuação sentido pelas alunas ao realizarem o estágio deve ser um importante elemento desencadeador de atitudes questionadoras, investigativas e processuais no curso de licenciatura em questão. As conclusões desta pesquisa são situadas e não legitimam a sua generalização, contudo podem contribuir para a ampliação de discussões sobre o papel do estágio na formação do professor de arte.

Palavras-Chave: estágio, formação inicial, ensino de arte, trabalho docente.

ABSTRACT

This dissertation was developed as part of the Master in Education Program of the Parana Federal University. It analyzes the role of internships in the training of Visual Arts teachers and the benefits of a closer relationship between theory and practice, course work and classroom teaching, academic learning and practical experience and the study of art and teaching of art. This exploratory research aimed to understand the way internships have been part of teacher education programs and their intrinsic relationship to lectures and curriculum, by focusing on questions posed by the researching professor and statements from the intern students. The study focused on the experience of eight students from the fourth year of the Visual Arts Program at the Parana Faculty of Arts taking classes on the Practice of Teaching and their internships in 2006. The information analyzed in this study was gathered from the students during classes and group meetings held at the Faculty of Arts, through observation of their performance at internships in schools, through a questionnaire, and from their internship reports. The research focused on the Practice of Teaching course and on the students' pedagogic practice during their internships. It also focused on the students' individual perceptions of their internship experience. Based on the students' narratives about their internship experience and a literature review of visual art, mediation, cultural diversity, teacher preparation and practice, this study raised questions and possibilities about how to enhance the training of Art teachers and make it more critical and conscientious. The study disclosed that while the internship is a mandatory part of the program for all students, internship reports showed that many students considered the internship a valuable experience where they better understood the professional context of where they will work when they graduate. They could also see how far the Undergraduate program was from the reality of classroom experience. The students seemed to better understand the discipline of teaching, the teacher's role at the school and the complexity of the school daily activities, even though they didn't analyze their reasons for saying this. The difference between teacher training courses and actual practice as experienced by the students when doing their internships is a key element that requires further study. Professors at the Visual Arts Program should adopt a more "inquiring, investigative" attitude towards the program and question whether they are doing all they can to prepare the students for the reality they will face when they graduate. The research conclusions are focused on a small sample study and may not be generalized, however they can contribute to raising awareness of the important role of the internship in the training process of Visual Art teachers.

Keywords: internship, undergraduate education, art education, practice teaching.

APRESENTAÇÃO

OS MOTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Leciono a disciplina de Prática de Ensino na Faculdade de Artes do Paraná e periodicamente supervisiono o estágio curricular dos licenciandos em Artes Visuais em diversos espaços educativos. O meu olhar sobre a formação destes futuros professores está carregado de indagações sobre arte, ensino e aprendizagem desta área do saber e escolarização que me faço em tempos e locais distintos. É no intuito de mostrar a historicidade de algumas destas indagações que apresento nos próximos parágrafos a minha trajetória educacional e profissional.

Nasci em Curitiba, em 1964¹. As constantes mudanças de cidade e escola até os meus quinze anos, decorrentes do meu pai ser oficial do exército, não dificultaram o meu aprendizado escolar. Entendia facilmente a matéria e fazia o que os professores pediam da melhor maneira possível. Estudei em escolas particulares (à exceção da terceira série do ensino primário, hoje fundamental) e associei os primeiros anos na escola – a educação infantil – com atividades prazerosas: montar apresentações de teatro em sala, ouvir histórias contadas pela professora, fazer desenhos invisíveis, inventar formas feitas com tinta óleo sobre água, Aos poucos, na minha trajetória escolar, fui aprendendo a fazer o que os professores gostavam, não para bajulá-los, mas por acreditar que era assim que se aprendia. “Seja uma boa aluna e será uma boa profissional” era o que os meus pais e professores diziam. E, na minha visão, ser uma boa aluna era fazer os trabalhos, atividades e provas da maneira que os professores considerassem correto. Afinal, eles sabiam, eu não.

Neste percurso escolar, esbarrei com um professor de história no 1º ano do 2º grau (atual ensino médio) que, após uma apresentação feita por mim, pediu a minha opinião sobre aquele assunto, sobre outros fatos que estavam acontecendo e os meus planos para o futuro. Confesso que o interesse dele sobre “como eu pensava” e também “como me pensava”² me abalou bastante pois, até então, para mim, aprender era sinônimo de discorrer com coerência sobre o que estava escrito nos livros, enciclopédias e apostilas. Era assim que tirava boas notas nas provas e passava facilmente de ano. Adorava matemática, a sua racionalidade e previsibilidade (que me

¹ Ano que na história do Brasil dispensa apresentações.

² O que Larossa denomina de verdadeira experiência: “não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca” (2004, p.154).

perdoem os matemáticos, mas na sala de aula ela tinha estas características!), mas uma matéria não se enquadrava no modelo de estudar, decorar e aplicar regras: **Educação Artística**³. Este era o meu “calcanhar de Aquiles”. Não tinha facilidade nem talento para realizar trabalhos artísticos, o chamado dom⁴. Por mais que me esmerasse, não recebia, em troca, olhares apreciativos e passei pela escola sem entender realmente o que era arte. Havia um caminho a seguir? O que era fazer certo em arte? Por que o gosto da professora (pois só tive professoras de Educação Artística) prevalecia sobre o esforço e a criação dos alunos na hora de escolher e elogiar os trabalhos? Talvez tenha sido esta inquietude que me impeliu a fazer vestibular para o que menos entendia...(Ou o fato de decidir muito cedo o que deveria estudar como profissão!).

Iniciei a licenciatura curta em Educação Artística⁵ na Universidade Federal do Paraná em 1981. Foi interessante, uma verdadeira miscelânea de oficinas: teatro, fotografia, cinema, música, dança, gravura, desenho, pintura, entrecruzadas com matérias teóricas como história da arte, estética e semiótica. A surpresa veio quando, dois anos depois, já estava formada. Não me sentia preparada para trabalhar, aliás, a professora de estágio nem havia avaliado *in loco* a minha atuação, e as minhas indagações sobre o que era arte e ensino de arte continuavam sem respostas.

Em 1984 prestei vestibular para pintura na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Apreendi muito com os professores e colegas (nem sempre nesta ordem) e nos cursos que realizei em outros espaços educativos. Paralelamente comecei a lecionar arte no ensino fundamental. Não foi fácil. O fato de eu não ter magistério fechou muitas portas, mas fui aceita numa pequena escola particular próxima à minha casa. Despreparada, acatei os exercícios apresentados nos livros didáticos e as solicitações do diretor da escola. Mas o interesse em lecionar, o diálogo com os alunos e as experiências em sala de aula, me fortaleceram enquanto iniciante na profissão. Também trabalhei como professora substituta numa escola estadual no período

³ Esta denominação foi conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 1971. Anterior a esse período os nomes variavam: desenho decorativo, desenho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, etc.

⁴ No campo educacional, essa capacidade natural para criar, a virtude do dom, a combinação misteriosa de criatividade e talento excepcional, “descende da noção romântica de artista do século XIX” (SCHLICHTA, 1998, p. 14) e endossa uma idéia de que a arte é para uns poucos talentosos e privilegiados.

⁵ Com a instituição da disciplina de Educação Artística pela LDB 5.692 de 1971, foram criados nas universidades e faculdades brasileiras cursos de licenciatura curta para suprir a demanda do mercado, com duração de dois anos. Apenas na década de 1980, com o movimento das associações de arte-educadores, essas licenciaturas foram se transformando em longa (4 anos).

noturno. “Sangue fresco”, era como os professores da escola me chamavam. Seguiu o conteúdo da disciplina que já fora elaborado pela professora em licença, mas pesquisava muito e procurava aprofundá-los, inserindo atividades que motivassem os alunos, a maioria trabalhadores. Eles gostavam das aulas e mal percebiam que eu continuava tateando no escuro...

Quase ao término do meu curso de pintura, em outubro de 1987, recebi o convite da diretora do Museu de Arte Contemporânea do Paraná, minha antiga professora de História da Arte da Universidade, para participar do núcleo de arte-educação do museu. Éramos quatro, todas ex-alunas do curso de Educação Artística. Realizamos vários projetos, entre eles, “Arte ao alcance do escolar”, em que o núcleo de arte-educação e o artista, com exposição no museu, assessoravam alunos de escolas públicas na visitação, na “leitura das obras⁶” e nas atividades artísticas. As reportagens e o crescente agendamento das escolas confirmavam o êxito da empreitada. O interesse e a inexperiência sobre educação reforçaram a necessidade de novos suportes teóricos e metodológicos e realizei o meu curso de especialização⁷ nesta época. Estávamos satisfeitos com a repercussão do trabalho, os elogios da direção, mas e a outra ponta da corda? O que os alunos efetivamente aprendiam? Que conexões estabeleciam com o acervo mostrado, com o espaço museológico? Quem eram, o que pensavam? Tantas perguntas sem possibilidade de respostas, pois a experiência realizada no museu se fechava nela mesma e o ponto de contato entre museu, escola e educação permanecia isolado, sem ramificações e aprofundamentos. Em 1989⁸ saí da equipe, mas continuei em contato com a arte. Visitei vários museus, fui monitora de exposições temporárias, ministrei cursos, abri um ateliê de arte com uma colega da faculdade, realizei exposições dos meus trabalhos e também aceitei o convite para lecionar arte em uma escola particular⁹. Este último episódio foi marcante: os alunos estavam acostumados com a antiga professora e criaram uma barreira que eu não soube transpor. Para os pequenos, tudo era novidade

⁶ O termo “leitura de obra de arte” é empregado na Abordagem Triangular, metodologia de ensino de arte difundida no Brasil pela arte educadora Ana Mae Barbosa no final da década de 1980. Para Edmund Feldman (*apud* Barbosa, 1986, p. 43), a capacidade crítica de ler uma obra de arte passa por quatro processos: prestar atenção ao que se vê (descrição); observar o comportamento do que se vê (análise, gramática visual); dar significação ao que se vê (interpretação); decidir acerca do valor do que se vê (juízo).

⁷ Cursei especialização em Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná em 1988.

⁸ De abril de 1989 a abril de 1990 residi em alguns países da Europa (Itália, França e Inglaterra), onde estudei a língua, visitei espaços museológicos e realizei trabalhos braçais para me sustentar.

⁹ Os alunos desta escola eram, na sua maioria, de classe média e alta.

e faziam com gosto mesmo sem entenderem o que estavam fazendo. Já os adolescentes, por mais que eu me esforçasse na elaboração das aulas (mas sem preocupação em estudar essa etapa da vida, a juventude), uma parte permanecia distante, reclamando das atividades, dos conteúdos, da metodologia. A apresentação para os pais e familiares foi um desastre: fiz com que a equipe que eu coordenava aprendesse na prática, entre erros e acertos, a construir um trabalho plástico e apresentá-lo em público. O resultado final espelhava este esforço mas não era “bonito” e nem “bem acabado”, e os pais reclamaram com a Direção. Comecei a pensar que lecionar arte não era minha vocação¹⁰.

Aceitei, no entanto, um novo desafio e prestei exame para professora substituta na Universidade Federal do Paraná. Ministrei, entre outras, a disciplina Teoria e Prática da Cor no curso de Educação Artística, Desenho Industrial e Comunicação Visual. Gostei muito de lecionar no ensino superior, inclusive no curso que eu freqüentara. Muitas turmas estavam sem professor havia algum tempo e me receberam de braços abertos. Em sala, apresentava determinadas teorias e debatia com os alunos os exercícios propostos e as suas possibilidades de execução. Tentei responder a algumas dúvidas dos alunos, mesmo sem um conhecimento mais amplo da profissão. A experiência foi boa mas curta: seis meses. Em seguida prestei concurso na mesma Universidade, mas as vagas eram poucas. De qualquer maneira, ao tentar o concurso na Faculdade de Artes do Paraná, fui aprovada para a disciplina de Didática Específica e Prática de Ensino em Artes Plásticas. Na mesma época fui chamada para lecionar na Universidade Tuiuti do Paraná, no curso de Artes Visuais com ênfase em computação.

Comecei um novo percurso: familiarizar-me com estágios, escolas, conteúdos acadêmicos, escolares e metodologias. Empenhei-me bastante em discutir planejamentos, planos de aula, histórico do ensino da arte, arte como conhecimento. O envolvimento com os licenciandos e os seus estágios me fizeram refletir sobre essa ação docente, bastante pautada nas práticas de caracterização, observação e regência e com pouco espaço para a “reflexão, investigação, articulação teoria-prática e para proposição de práticas intencionais, referenciadas aos contextos da prática docente” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 15-16). O contato sistemático com estes contextos, propiciado pela supervisão de estágio (e pelas minhas memórias), desvelava outros cenários: apatia e indisciplina de vários alunos, rivalidade entre colegas, alunos com baixa-estima, desacato ao professor, professor autoritário, submisso, conteúdos

¹⁰ Utilizei um termo bastante usado por parte do professorado: ensino como missão, doação, sacerdócio, vocação, deixando de lado o contexto profissional, de trabalho, com as suas lutas e conflitos sóciopolíticos.

distantes da realidade dos alunos, aulas centradas na história da arte europeia e, no tocante ao estágio, professores em formação preocupados com o conteúdo formal e sem saber como agir ante a realidade circundante. Como afirma Agnes Heller (1994), todos os homens estão inseridos num ambiente imediato, onde se desenrola a sua vida cotidiana, essencial para a sua existência, mas que também o aliena. Como se perceber neste contexto? Como se distanciar do imediato, do prescrito, para entender as tramas que constroem o cotidiano escolar? O que fazer, pensar, selecionar, transgredir? Estas indagações, atreladas ao meu compromisso ético e profissional enquanto formadora, me impulsionaram a realizar esta pesquisa e analisar a experiência do estágio, o ideário – pessoal, social e educacional – de um bom ensino de arte, a contribuição de disciplinas acadêmicas nas práticas pedagógicas dos licenciandos, e por fim e não menos fundamental, a discutir o espaço e a relevância da Prática de Ensino e do Estágio para um efetivo projeto de formação de professores, neste caso de Artes Visuais.

INTRODUÇÃO

CONTORNOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Isto é arte?
Não, senhoras e senhores,
a arte é que é *isto*.

Ronaldo Brito

Afinal, o que é arte? Eis uma pergunta difícil de responder. Coli (1995) afirma que vários tratados de estética se debruçaram sobre o problema, procurando demarcá-lo, definir o seu conceito. Mas não existe uma resposta e sim várias, divergentes e contraditórias. Essa complexidade de significações, contudo, não nos impede de termos escolhas particulares – que estão mescladas de padrões e valores transmitidos pela sociedade – de obras que consideramos artísticas.

De qualquer modo, é possível dizer que arte é produção humana, o registro estético de costumes e de interpretações de mundo. Mas não toda a produção e sim aquela que um tipo de organização social seleciona e privilegia como tal. Ainda assim, a arte, sendo manifestação da atividade do homem, é parte integrante da nossa identidade cultural e reflete o embate do indivíduo com a realidade circundante. Os objetos, sons e movimentos criados não possuem apenas características formais e artísticas, como também uma carga estética entremeada de memórias, sensações e contextos sócio-culturais que revelam um modo particular de percepção da existência.

Assim como o mito e a ciência são formas de se conhecer a realidade, “também a arte vai aparecer no mundo humano como forma de organização, como modo de transformar a experiência vivida em objeto de conhecimento, desta vez através do sentimento” (ARANHA e MARTINS, 1986, p. 384). Essa transformação, por vezes, questiona posturas e visões de mundo, por isso, para Bolton (*apud* Woods, 1999), a arte desafia as fronteiras da nossa existência e a ordem convencional com que vemos o mundo e o cotidiano. “A arte é arriscada, e potencialmente ameaçadora para as regras estabelecidas, não podendo ser predita por qualquer teoria. (...) Trata-se de uma área que não é fácil de estudar” (WOODS, 1999, p. 41).

Esta rebeldia a demarcações e modelos, que denuncia embates e transgressões a cultura vigente, a sociedade e a própria arte, se fragmentaram no espaço escolar e apenas determinados matizes são evidenciados no seu ensino. Para Forquin (1993, p. 15), toda a educação constitui-se “uma parte extremamente restrita de tudo que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade

humana”, e esse recorte não é neutro e pacífico e traz, no seu bojo, “uma determinada visão da realidade e de homem e, conseqüentemente, da própria Arte, da Educação e da sociedade em que se inserem” (BITTENCOURT, 2004, p. 31). Desta maneira, a inserção do ensino da arte nas escolas esteve, na sua origem, atrelado a concepções de teor aristocrático¹ e industrial², que colaboraram para uma percepção distorcida da área e a sua secundarização no sistema escolar. Mesmo o avanço da psicologia científica e educacional, atrelando a criatividade, a subjetividade e a expressão com o conhecimento cognitivo, pouco modificou o *status* da disciplina no currículo escolar que ainda hoje espelha “as indefinições conceituais e as crises que têm acompanhado a implantação desta área de ensino na escola brasileira” (SCHLICHTA, 1998, p. 12). Por isso, ao se falar de arte e ensino da arte na escola sempre temos que justificar, defender, explicar e reinteirar sobre o seu papel na formação humana. Somado a isto, temos um sistema escolar que ainda hoje cultua métodos pedagógicos, normas de beleza e julgamentos estéticos elitistas e por vezes distintos da subjetividade cultural do aluno, funcionando, muitas vezes, como “estufa para o crescimento e a manutenção do processo de exclusão dos diferentes” (BAIBICH, 2002). É neste cenário que o professor em formação se insere, e a sua ação é vital na construção e/ou negação de referenciais do sujeito aluno: artísticos, estéticos e sociais.

Como professora de Prática de Ensino no Curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas – atualmente denominado Licenciatura em Artes Visuais – da Faculdade de Artes do Paraná, desde 1999, venho refletindo sobre a formação inicial e a docência em arte e, em maior escala, sobre as relações integrantes e conflitantes entre cultura(s), sujeito(s), arte, conhecimento e escolarização. Ao ingressar na faculdade como professora de Prática de Ensino, a minha tarefa se restringia a discutir com os alunos sobre a elaboração de planos de aulas, o uso adequado de metodologias de ensino e de materiais de apoio. Esses são, sem dúvida, atributos importantes do fazer docente, mas não o definem. Cada vez mais percebo que a prática pedagógica abarca e ao mesmo tempo transforma modelos de bom desempenho, a transposição de conteúdos, pois lida com a multidimensionalidade do

¹ Porcher (1982, p. 13) esclarece que “até uma época recente a arte sempre teve na sociedade uma conotação aristocrática, enquanto exercício de lazer e marca registrada da elite. As muralhas estéticas defendiam o território fechado de uma certa forma de ócio elegante”.

² A influência do Positivismo e do Liberalismo no ensino de desenho nas escolas do período republicano, direcionou esta área do saber para a preparação de mão-de-obra e/ou para o exercício sistemático e formal de modo a auxiliar as outras disciplinas, como física e química. “Virou tudo: desenho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras, etc. Tudo, menos arte” (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 77-78).

processo de ensinar e aprender (Candau, 1981). Ou seja, o espaço escolar, os distintos alunos, o planejamento das aulas, a hierarquia de disciplinas, a seleção de conteúdos, a diversidade de saberes, o contexto profissional do professor, a política educacional, etc., são elementos constitutivos da ação pedagógica e precisam ser debatidos e confrontados entre si e com a realidade brasileira nos cursos de formação de professores, se queremos realmente investir num processo formativo crítico (e que não se encerra na formação inicial)³.

Procurei examinar algumas dessas dimensões neste trabalho, envolvendo a disciplina de Prática de Ensino e o Estágio em Artes Visuais, buscando trazer “para dentro” as minhas indagações e as dos alunos/professores em formação para a análise da profissão e da disciplina de arte. Propus-me a refletir sobre o estágio na formação inicial, tendo como campo de estudo o estágio de uma turma composta por oito alunas do quarto ano do turno da manhã do curso de Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2006⁴. Os objetos de análise abrangeram as aulas na faculdade, as observações *in loco* (atuações das alunas nas escolas), o questionário⁵ respondido pelas alunas e os relatórios de estágio. A análise envolveu a esfera objetiva – a disciplina de Prática de Ensino e as práticas pedagógicas (atuações das alunas) – e a esfera subjetiva – as representações e percepções individuais da professora pesquisadora e das licenciandas sobre a experiência de estágio, com o intuito de agregar o que se ensina, o que se oferta enquanto experiência, com o que é compreendido e transformado pelo indivíduo na sua formação.

Várias pesquisas investigam a formação do professor, a sua identidade profissional, estágio e docência. Merece destaque o I Encontro Nacional sobre Estágio Curricular na Universidade Fluminense (1987), cujo tema era “O estágio no contexto de um ensino voltado à transformação social” e, dez anos mais tarde, o I Encontro Nacional de Estágios, promovido pela Universidade Federal do Paraná, abordando os aspectos éticos e legais do Estágio e os seus novos rumos. Esse momento de

³ Considero que a formação do professor é um processo contínuo e permanente, construído e reconstruído ao longo da sua trajetória de vida (social e profissional).

⁴ A turma da manhã se resume a oito alunas. Num levantamento informal sobre a redução de alunos ao longo do curso, visto que as vagas ofertadas por turno no vestibular são 20 (vinte), encontram-se fatores como a dificuldade de realizar concomitantemente trabalho e estudo, a transferência para o turno da noite, a escolha por outro curso superior e a decepção pelo curso escolhido.

⁵ Várias questões foram encaminhadas às professoras em formação, mas apenas algumas foram analisadas e fizeram parte desta pesquisa (anexo 7).

discussão realizado em 1997, após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, trouxe várias contribuições para esta pesquisa.

Merecem ênfase também os encontros de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – nos quais se realizam debates sobre trabalho docente, formação inicial e continuada do professor, processos de ensino e aprendizagem, entre outras questões, situando-os histórica e socialmente e relacionando-os com distintos pressupostos pedagógicos da história da educação mundial e brasileira.

Na área de licenciatura em arte há, ainda, pouco debate e investigação, em parte porque, com a implantação da Educação Artística no currículo escolar, de característica polivalente, abrangendo diversas linguagens artísticas, o professor desta área do saber foi visto como um profissional prático, um pesquisador de atividades interessado no “como fazer”. A arte-educadora Ana Mae Barbosa pode ser considerada uma desbravadora neste campo, tendo publicado vários livros e artigos que divulgaram propostas, pontos de vista e o pensamento de intelectuais que influíram na trajetória do ensino da arte no Brasil. Também pesquisadores como Hernández, Martins, Pena, Pimentel, Tourinho e Richter, entre outros, imprimiram enfoques diferenciados sobre a relação arte, cultura e educação. Para este trabalho, pesquisei algumas dissertações, entre elas a de Osinski (1998) e Carvalho (2003), que enfocam a trajetória histórica do ensino de arte e as influências de concepções sociais e pedagógicas na prática do professor de arte. Merece distinção pela relação com o espaço institucional e a área em que atuo, a dissertação de mestrado de Bandeira (2001), que perscrutou a compatibilidade entre o saber acadêmico e o saber a ser ensinado em desenho, tendo como foco a disciplina de Desenho Artístico do Curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas, da Faculdade de Artes do Paraná, bem como investigou o percurso histórico desta instituição de ensino⁶.

De grande relevância é o artigo de Oliveira (2005), focado na formação inicial e no estágio em artes visuais, por serem também objetos de investigação desta pesquisa. A autora situa o estágio como campo de conhecimento e espaço de construção cujo cerne é a pesquisa, sendo necessário o envolvimento e o comprometimento de todos os professores que trabalham no curso de licenciatura. O estágio, para Oliveira, deve ser o eixo de todas as disciplinas do curso pois é um espaço de embate, questionamento, investigação e essencial para a formação da

⁶ BANDEIRA (2001) aponta a ligação da origem da Faculdade de Artes do Paraná com o Conservatório de Música do Paraná (1913-1928). Sucessivamente, “este desenvolvimento se deu a cada nova instituição que organicamente esteve relacionada à anterior e à seguinte, até a criação da FAP em 1988” (p. 216).

identidade docente. Nessa identidade “estão presentes os conceitos, as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua leitura de mundo, sua ética profissional e o valor que dá a sua profissão de professor” (OLIVEIRA, 2005, p. 63). Essas concepções fortalecem o debate sobre a formação do professor de arte e somados aos enfoques de outros autores, apresentados na seqüência, contribuíram para o aprofundamento de conceitos e indagações componentes deste trabalho.

A perspectiva traçada foi a de analisar a trajetória do estágio nos cursos de formação, as suas intrínsecas relações com concepções históricas de educação e docência, centrando a atenção nas vozes (relatos) das professoras em formação. A intenção principal foi problematizar questões relacionadas à formação, ao ensino de arte e ao contexto escolar, fundamentar a prática e ao mesmo tempo ser por ela fundamentada, uma “teoria que emerge molhada da prática vivida” (FREIRE, 1993), neste caso o estágio, no qual as indagações da pesquisadora e das professoras em formação foram socializadas, não tanto para serem respondidas, mas para instigarem posicionamentos, pesquisas, descobertas e novas indagações. *Viver é aprender, mas o que se aprende mais é a fazer maiores perguntas.* Nutro-me desse pensamento de Guimarães Rosa para enfatizar que as várias interrogações que perpassam esta pesquisa e que em diversos momentos se entrelaçaram com teorias e conceitos, continuam a crescer e a buscar questionamentos maiores, e nesse caminho produzem compreensões provisórias e novas relações com a realidade social.

O primeiro capítulo aborda o espaço específico do estágio no Curso de Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), no qual se desenvolveu o trabalho, e as diversas concepções de estágio, didática e currículo presentes no histórico educacional brasileiro, a fim de clarificar as orientações e práticas que ainda hoje se vinculam à escola e à profissão de professor. Em seguida caracterizo o estágio curricular – demarcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996 – do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná, a FAP.

O segundo capítulo apresenta a trajetória da disciplina de Prática de Ensino e do Estágio, no ano de 2006, do quarto ano do período matutino do curso de licenciatura em Artes Visuais da FAP, envolvendo debates e leituras em sala, o contato com a escola e as aulas de arte, a investigação do espaço escolar, a construção do projeto, as atuações e o relatório de estágio. A proximidade com diferentes espaços educativos trouxe à baila questões instigantes, como: as singularidades do cotidiano escolar, os

ideários históricos e sociais sobre arte e o seu papel na escola, o desejo por parte de professores e estagiárias de realizar uma “boa aula”, os pressupostos que norteiam esse conceito e o distanciamento entre formação e profissão.

Os posicionamentos das estagiárias sobre arte, ensino, formação e atuação estão presentes em diversos momentos deste trabalho, mas foram retomados no terceiro capítulo de modo a revelar embates entre teoria e prática, formação acadêmica e profissionalização, discurso e ação. O papel da escola na contemporaneidade está sendo cada vez mais questionado, e as ações fragmentadas, dispersas e individuais empreendidas neste espaço social auxiliam no caráter difuso de suas finalidades. Esse contexto por vezes caótico é ressaltado pelas estagiárias, mas ainda de forma linear e aparente, com poucas ramificações e aprofundamentos sobre a realidade profissional, o funcionamento do sistema escolar e sobre o papel da arte na escola. E é de responsabilidade do curso de formação proporcionar ações investigativas que favoreçam a concreticidade (Kosik, 2002) do trabalho educativo.

O intuito deste trabalho foi sobrepor aos choques e conflitos vivenciados no estágio, questionamentos e possibilidades de ação, inserindo questões sobre ensino de arte, mediação e diversidade cultural (Barbosa, 1978, 1984, 1996, 2005; Hernández, 1998, 2000, 2005; Martins, 1998, 2005; Richter, 2002, 2003); formação e atuação do professor (Nóvoa, 1992, 1995; Perrenoud, 1997; Woods, 1999; Candau, 1981, 1984, 2000, 2002, 2003; Freire, 1970, 1993, 1996; Lima, 2004; Pimenta, 2005; Barreiro e Gebran, 2006), entre outras perspectivas e autores, de modo a evidenciar a necessidade de uma formação inicial mais crítica, plural e formativa.

Nas considerações finais foram retomadas algumas questões relacionadas aos conceitos de teoria e prática, formação acadêmica e contexto profissional, como forma de redimensionar e ao mesmo tempo ressaltar a importância do estágio nos cursos de licenciatura. O ensino, sendo a característica fundante do trabalho do professor, deve ser a base da identidade dos cursos de licenciatura e, por conseguinte, as disciplinas precisam discutir a sua intencionalidade e os seus objetivos de formação profissional se o que se quer é a docência de melhor qualidade (Rios, 2002). Nesse sentido também se ressalta a necessidade de interação e colaboração entre os sujeitos partícipes da faculdade e da escola em prol de uma educação/ação em arte ativa, transformadora e assumida no gesto cotidiano de cada um.

Apesar da característica exploratória deste trabalho e a metodologia adotada não legitimarem a generalização dos resultados, penso que estes podem contribuir

para o aprofundamento de discussões sobre o papel do estágio no processo de formação do professor de arte.

Por fim, pontuo as limitações desse estudo, em parte pela minha condição de pesquisadora iniciante e, em outra, pelo tempo circunscrito do mestrado, que exigiram recortes e ajustes sobre o objeto analisado. Entretanto, espero que esta pesquisa tenha indícios de uma inteireza, ainda que parcial e provisória.

CAPÍTULO I

O ESTÁGIO EM ARTES VISUAIS DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

As matérias práticas [da faculdade] deveriam ser ligadas à arte-educação, por exemplo, se estamos desenvolvendo um exercício, como seria adaptá-lo para a sala de aula e como dar importância a ele.

(Depoimento de uma das alunas do grupo focado)

A formação inicial no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná é composta de diferentes disciplinas, subdivididas em Núcleo Específico, Núcleo Pedagógico, Núcleo Reflexivo, Disciplinas Optativas e Atividades Complementares, distribuídas em quatro anos¹. O vínculo da docência em Artes Visuais com os saberes constitutivos dos diversos núcleos formativos deveria permear toda o curso de graduação, mas as disciplinas pouco dialogam entre si e os conhecimentos advindos delas permanecem isolados² e pouco permeáveis a relações que promovam maior comprometimento com a profissão. Para Barreiro e Gebran (2006, p. 15) “as reflexões, as práticas e os fazeres docentes, presentes na formação dos profissionais da educação, constituem-se em diferenciais formativos”, mas estes diferenciais estão associados “às iniciativas individualizadas dos professores-formadores e não ao resultado de um projeto político-pedagógico dos cursos de graduação” (Id.). A ação individual, apesar de todo o seu mérito, restringe a construção do conhecimento compreensivo e relacional e a consolidação de um projeto que se quer formativo.

Recentemente, Bittencourt (2004) analisou determinadas ementas, conteúdos programáticos e sistemas de avaliação de três instituições de ensino superior de Curitiba que ministram cursos de licenciatura em Música e Artes Plásticas, no período de 1992 a 2000: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Faculdade de Artes do Paraná e Universidade Federal do Paraná. A autora afirma que a manutenção das mesmas ementas em vários anos seguidos denota a hegemonia de uma classe dominante e a manutenção de um *status quo*. Apesar da relevância da pesquisa e do

¹ O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAP é composto de 1.020 horas de disciplinas do Núcleo Específico, 420 horas do Núcleo Reflexivo, 790 horas do Núcleo Pedagógico, 370 horas de Disciplinas Optativas e 200 horas de Atividades Complementares ou Disciplinas Eletivas, no total de 2.800 horas. Anexo 1.

² Esta característica de isolamento das disciplinas e dos seus saberes específicos, constitutivos da educação formal, é evidenciada por vários estudiosos e contribuem para a fragmentação do conhecimento e para o distanciamento entre o que se estuda (segmentos estáveis do saber), com a realidade complexa, dinâmica e conflituosa, composta de crenças, saberes, processos de dominação e experiências.

desnudamento de aspectos que precisam ser discutidos nas instituições enfocadas, a autora revelou parte de uma realidade. Nas faculdades estaduais, toda mudança de ementa, após aprovação nas instâncias internas, necessita do aval do Conselho Estadual de Educação, o que exige a subordinação a decisões que nem sempre apóiam as solicitações das instituições de ensino. Não estou aqui procurando entraves para justificar a permanência de modelos, ainda porque a mudança do discurso nem sempre se efetiva na prática (Baibich, 2002), mas é preciso ressaltar que várias modificações curriculares necessitam de trâmites internos e externos para serem legalizadas e muitas ações iniciadas se enfraquecem ou são interrompidas pela demora ou falta de aprovação em instâncias superiores. Entretanto, considero que as mudanças e transformações de cursos e disciplinas precisam de subsídios concretos, advindos de avaliações e investigações feitas pela comunidade acadêmica, incluindo-se os egressos, pela comunidade escolar e de outros espaços educativos. A investigação de Bittencourt evidenciou um engessamento burocrático que também é profissional, pois o comprometimento parcial do professorado tem trazido poucos resultados para a formação/ação mais crítica e transformadora. Contudo, no período de 2005-2006, foi realizada a primeira auto-avaliação institucional da FAP, e espera-se que as discussões iniciadas sobre os cursos³, a instituição e o contexto sócio-político não se fechem em si mesmas e sim produzam ações e transformações qualitativas na formação acadêmica.

Esta investigação, contudo, não quer restringir-se a apontar fragilidades do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, mas verificar as relações entre o saber acadêmico e o trabalho na escola, entender as suas lógicas e contradições e as repercussões na formação do professor de arte. O foco é o estágio, momento em que os conhecimentos acadêmicos – aliados a tantos outros construídos no percurso de vida de cada um – são “testados”, colocados à prova, provocados a esclarecer as indagações dos licenciandos. O que é possível ensinar no tempo circunscrito do estágio? Que caminhos selecionar e construir nas mediações e “transposições didáticas”⁴? Essa seleção e transposição refletem, em certa medida, o percurso do currículo e das disciplinas, a passagem do formal, do acadêmico, para as atividades

³ A Faculdade de Artes do Paraná oferta cursos de bacharelado em teatro, dança, música e cinema, de musicoterapia e cursos de licenciatura em música, teatro, dança e artes visuais. Esta investigação se restringe ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais, antigo Curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas.

⁴ Este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo francês Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard em seu livro *La transposition Didatique* (1985) no qual mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para o campo escolar.

em sala de aula e todas as negociações e conflitos que isto envolve. O professor em formação precisa perceber que o seu embate, sobre o que vai selecionar e como agir, não é individual apenas, mas reflete e perpassa a construção cotidiana da profissão.

Seja qual for a variação de uma aula para outra, a prática pedagógica é constituída, mesmo em classes muito ordenadas e controladas, por uma *sucessão de micro-decisões* das mais variadas naturezas. (...) Responder ou não, demorar-se um pouco mais com um aluno em dificuldade ou encorajá-lo com uma palavra, escolher entre ver e não ver, sancionar ou não uma conduta desviante, seguir ou não uma pista sugerida pelo aluno, dar seqüência a uma discussão ou terminá-la, dar a palavra a este ou àquele, aceitar ou não uma proposta, dramatizar ou banalizar um apelo à calma... (PERRENOUD, 1997, p. 37).

Todas essas decisões precisam ser tomadas no momento da aula e envolvem uma infinidade de questões: princípios do professor, normas da escola, tempo da aula, conteúdos a serem ensinados e concepções de educação e de arte. Que debates envolvendo essas e outras questões estão sendo realizados na faculdade? Como o graduando percebe e avalia a sua formação acadêmica e as ações no estágio frente às exigências da profissão e do contexto educacional? Essa última indagação, particularmente, foi debatida em vários momentos: no relatório de estágio, no questionário aplicado e nos encontros na faculdade, e será retomada mais adiante.

A transformação do ensino de desenho em educação artística, de atividade educativa em área de conhecimento, envolveu diversas concepções, conflitos, negociações e modificações de ordem cultural e social. A formação de professores, seja em arte, seja outra área, também sofre pressões econômicas, sociais e políticas. A graduação deve, portanto ser um dos *locus* de análise dos conflitos históricos da profissão e da disciplina de arte, o que possibilitaria atitudes argumentativas e investigativas sobre situações percebidas nas ações educativas (como os estágios) e que reverteriam também em mudanças no próprio curso. Mas até que ponto a graduação assume esse papel e incorpora mudanças? Nesse sentido, Hernández (2005) ressalta que as alterações no cenário social e educacional, e que afetam o trabalho do professor, requerem “um novo rumo na formação se quisermos dialogar com eles” (p. 26). Essas transformações precisam, mais do que se enquadrar em novas normas sociais e legais, ser o resultado de discussões da comunidade acadêmica e que se inserem no dia-a-dia do curso, das disciplinas, com subjetivação (Dubet, 1994) e compromisso do professor/educador.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 e, conforme nos apresenta Barreiro e Gebran (2006, p. 55), “as proposições

estabelecidas pela LDB, para a formação de profissionais da educação, implicaram uma série de regulamentações”⁵, entre elas destaca-se o Parecer do Conselho Nacional de educação, o CNE/CP 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e que evidencia a importância da articulação da teoria com a prática. O Parecer indica que “a prática na matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso”, e propõe que a prática permeie todo o curso, inserindo-se em todas as áreas ou disciplinas. Em seguida, a Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, solicitou modificações nos cursos de licenciatura, como a alteração da carga horária de estágio de 300 para 400 horas. Essas alterações foram incorporadas nas discussões de reformulação⁶ realizadas por professores de vários cursos da Faculdade de Artes do Paraná – FAP – e que solicitavam uma reforma curricular, com modificações nas disciplinas, nos conteúdos, na carga horária, etc. No entanto, as indicações provenientes do Parecer CNE/CP 9/2001, propondo uma articulação da prática não somente com o estágio, mas com todo o curso, mobilizando diferentes conhecimentos e experiências, não se efetivaram nesta reformulação do curso. Contudo, a transformação curricular de determinados cursos de licenciatura da FAP⁷ – com alteração de disciplinas, carga horária e mudança de nomenclatura – foi autorizada pela Câmara de Educação Superior e confirmada pelo Conselho Estadual de

⁵ Cumpre salientar também o trabalho de Linhares e Silva (2003, p. 33-34), que analisou a legislação vigente sobre formação de professores, apontando as seguintes resoluções, pareceres e decretos:

- A Resolução do CNE 02/97 que trata sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
- A Resolução do CNE 01/99 que dispõe sobre os institutos Superiores de Educação.
- A Resolução do CNE 01/02 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena.
- A Resolução do CNE 02/02 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica em nível superior.
- O Parecer do CNE/CP 09/01 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena.
- O Parecer do CNE/CP 27/01 que dá nova redação ao item 3.6 do Parecer CNE/CP 09/01.
- O Parecer do CNE/CP 28/01 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena.
- O Parecer CNE/CES 133/01 que obriga as IES não-universitárias a formar professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos normais superiores/ institutos superiores de educação.
- O Decreto nº 3.276/99 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências.
- O Decreto nº 3.554/00 que dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276/99.

⁶ Em setembro de 1997, três professoras do curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, iniciaram estudos sobre a reforma curricular, embasadas em pesquisas locais e nacionais que deflagravam a necessidade real desta transformação.

⁷ Esta transformação curricular resultou na supressão, redistribuição e incorporação de disciplinas na grade curricular, “atendendo os princípios de flexibilidade e igualdade de oportunidades” (Ofício 42/02 da Direção Geral da FAP).

Educação, no Parecer nº 805/2002. A proposta foi ainda homologada pela Resolução nº 49/2002, da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e autorizada pelo Decreto Governamental nº 6.576/2002. Sendo assim, em 2003, os alunos ingressantes no Curso de Licenciatura em Artes Visuais já faziam parte deste novo currículo. Nessa pesquisa, analiso a prática de ensino e o estágio das alunas⁸ do quarto ano do turno da manhã pertencentes a essa primeira turma (2003-2006).

O estágio de 400 horas foi distribuído ao longo do curso, com 100 horas no segundo ano, 150 horas no terceiro e 150 horas no quarto ano, contrariando a Resolução CNE/CP nº 2/02, que orientava a distribuição da carga horária de estágio a partir da segunda parte do curso. Este encaminhamento foi elaborado pelos professores de Prática de Ensino – e aprovado pelo Departamento de Educação – visando a uma gradativa inserção do aluno no campo de estágio e a sua real efetivação, já que a passagem de 150 horas para 200 horas anuais nos dois últimos anos do curso pouco afetariam o tempo de atuação⁹. As ementas das disciplinas de Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Artes Visuais são as seguintes:

- Prática de Ensino das Artes Visuais I (2º ano/100 horas) – Prática de observação e investigação da realidade do ensino formal.
- Prática de Ensino das Artes Visuais II (3º ano/150 horas) – Metodologias do ensino da arte na educação básica. Planejamento e atuação em sala de aula.
- Prática de Ensino das Artes Visuais III (4º ano/150 horas) – Prática do ensino da arte na educação formal e/ou informal.

O segundo ano concentrou a maior parte da carga horária para embasamento teórico sobre a prática docente (90 horas), seguido de observação de aulas de arte e entrevistas com os professores. Sendo uma disciplina nova – já que as antigas trezentas horas de estágio estavam distribuídas nos 3ºs e 4ºs anos – procurou-se, no ano de 2004¹⁰, enfatizar elementos que subsidiassem as ações docentes, envolvendo discussões sobre fundamentos contemporâneos de educação e de ensino de arte. No

⁸ Nos últimos anos houve um aumento de ingresso de alunos do sexo masculino (especialmente no turno da noite), mas o 4º ano do turno da manhã (2006) é composto somente de oito mulheres.

⁹ Há uma dificuldade na liberação de mais horas para a atuação dos estagiários nas escolas, pois os professores alegam que precisam retomar as turmas para dar prosseguimento ao currículo, mesmo que o estagiário tenha seguido o conteúdo selecionado pelo professor.

¹⁰ Como o foco desta pesquisa é o estágio das alunas do quarto ano do período matutino no ano de 2006, apresento algumas considerações sobre o percurso dessa turma nas disciplinas de prática de ensino e nos estágios do 2º e 3º ano (respectivamente no ano de 2004 e 2005).

último bimestre, os alunos realizaram entrevistas com professores de arte de escolas públicas e particulares e observaram algumas das suas aulas. Foram efetuados painéis e debates sobre as distintas visões e posturas do ensino de arte, apreendidas das entrevistas e das observações¹¹. Alguns alunos já trabalhavam como professores e acrescentaram as suas percepções nessas discussões.

A falta de um trabalho integrado entre os professores de prática de ensino dos distintos anos, fez com que a experiência no terceiro ano (2005) se limitasse ao enfoque do professor da disciplina sobre a prática educativa em arte. Os relatos das alunas¹² evidenciam um distanciamento entre formação e atuação:

- Durante o estágio pude me dedicar e atingir meus objetivos, percebendo que a faculdade, por sua vez e por algum motivo, deixou a desejar, por falta de uma instrução maior ou por outro motivo .

- Foi um estágio de 40 horas bem cansativo. Nós tivemos pouca orientação sobre a maneira como deveríamos atuar em sala, a escolha do assunto e como poderíamos ter melhorado, sendo muito estressante e superficial. Valeu pelo contato com as crianças e para aproximar as discussões em sala com a realidade da escola¹³.

A visão do estágio como obrigação legal, treinamento, momento solitário de execução de tarefas elaboradas no espaço acadêmico, pouco contribui para uma formação conscientizadora, marcada pela “aproximação à realidade na qual irá atuar” (PIMENTA, 2005, p. 13) e pela investigação, reflexão e proposição de ações, envolvendo a especificidade da área e os contextos da escola de formação e de atuação. Contudo, essa primeira experiência como educadores, trouxe contribuições positivas e negativas, conforme o relato das alunas. Como pontos positivos, destacaram:

- contato com a realidade do aluno e do professor em sala de aula;
- a experiência de elaborar um planejamento de aulas;
- a possibilidade de despertar o interesse pela arte;
- a participação dos alunos.

¹¹ Em 2004 ministrei esta disciplina por um semestre para cada turma, no primeiro semestre para a turma da noite e no segundo semestre para a turma da manhã, num trabalho em conjunto a professora Andréia Bertoletti, cada qual enfatizando questões específicas sobre educação e ensino de arte.

¹² Os comentários escritos sobre os pontos positivos e frágeis dos estágios realizados no terceiro ano foram solicitados por mim no início do ano letivo de 2006, às alunas do quarto ano do turno da manhã, para subsidiar o início das discussões sobre a prática de ensino e o estágio. Os relatos das alunas integrantes desta pesquisa não foram nominados.

¹³ As citações das alunas-estagiárias foram apresentadas com parágrafo hifenizado ou no corpo do texto, entre aspas, e foram extraídas dos relatos apresentados em sala, do questionário aplicado no 2º semestre e dos relatórios de estágio.

E como negativos:

- pouco tempo para realizar determinadas atividades;
- grande número de alunos (30 a 38 alunos);
- indisciplina de alguns alunos;
- predominância de estereótipos e cópias nos trabalhos realizados pelos alunos;
- desvalorização da disciplina de arte na escola;
- falta de apoio do professor da faculdade.

Várias destas questões embasaram as discussões iniciais da disciplina de Prática de Ensino do quarto ano da manhã. Procurei selecionar textos¹⁴ que evidenciassem e ampliassem a ação educativa em arte, mas no espaço da disciplina; uma ação situada, mas de caráter limitado e circunscrito. Ou seja, as discussões realizadas pela alunas e professora promoveram aproximações e comparações entre os textos e os estágios realizados, mas essas reflexões não reverberaram na cotidianidade do curso, não se ampliaram e se cruzaram com outras situações formativas, colaborando para a sua permanência como discurso, pouco subjetivado pelas alunas no momento de atuar.

Considero que a compartimentalização de saberes e experiências em determinada disciplina e professor auxilia parcialmente na construção crítica e comprometida do profissional e no desvelamento das várias dimensões do ensino. Os relatos das professoras em formação precisam ser analisados em vários momentos e instâncias de discussão da instituição (nas reuniões de departamento, de curso, de colegiado, de diretório, entre outras) a fim de colocar em foco a concepção pedagógica do curso e incentivar discussões e mudanças. Acredito que a reflexão que emerge da experiência, “a teoria emergindo da prática vivida”, precisa ser valorizada e analisada (mais do que explicada) nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, as indagações formuladas por Fontana e Guedes-Pinto (2002, p. 8) nos ajudam a refletir e redimensionar a ação do estágio na perspectiva da experiência significativa e da construção profissional:

¹⁴ A relação dos artigos lidos e apresentados pelas alunas em sala faz parte do anexo 4 deste trabalho. Essa etapa da disciplina será analisada mais adiante.

- Como construir um olhar voltado não apenas para o produto (o que é) das relações de ensino, produto esse passível de ser descrito, analisado, explicado e criticado em suas carências, inadequações e contradições, mas também para o processo em que esse produto se materializa (o seu “em sendo”), comportando reprodução e ressignificação, assentimento e resistência, acertos e fracassos, possibilidades e brechas?
- Como produzir, tal qual sugerem Ezpeleta e Rockwell (1989), um olhar aberto à perspectiva “micrológica e fragmentária” da escola? Como produzir um olhar atento às situações e aos sujeitos ordinários que, imersos em um movimento histórico de amplo alcance, realizam anonimamente a história de cada escola?
- Como fazer do encontro entre o professor em formação e o professor em atuação, que o recebe, uma possibilidade de reflexão e ação sobre o trabalho pedagógico em desenvolvimento na escola? Como explicitar os conhecimentos, saberes, instrumentos, crenças e desejos presentes nesse encontro? Como articulá-los aos conhecimentos, instrumentos de análise, crenças e desejos em circulação na Universidade?

A prática de estágio envolve diversas ações que possibilitam sentir na pele a “vivência das relações sociais com os sujeitos do cotidiano escolar” (FONTANA e GUEDES-PINTO, 2002, p. 9). Os estagiários constroem significados e sentidos particulares sobre o trabalho docente que muitas vezes ficam soterrados nos relatórios de estágio e não são depurados e entrelaçados com as condições de produção do trabalho do professor. Quais são os conhecimentos, crenças e desejos destes estagiários? Para Bakhtin (1986), na prática educativa, a produção de sentidos que orienta a percepção do acontecimento vivido é contraposta com os sentidos elaborados em experiências anteriores. Mas que experiências os alunos vivencia(ra)m no curso? Qual a relação com a docência em arte? Todas as disciplinas do curso precisam ter como “ponto de partida a realidade educacional brasileira” (GONÇALVES e PIMENTA, 1990, p. 129), não no viés genérico ou absoluto, mas no de compreensão da realidade social. Assim, corremos o bom risco de que as ações deflagradas pelos alunos nos estágios estejam alicerçadas em análises de contextos educativos e de clarificação do real – o que exige posicionamentos políticos, epistemológicos e profissionais mediados pela subjetividade de cada um.

1.1 ESTÁGIO, DIDÁTICA E CURRÍCULO: FORMAS REVELADORAS

Ao falarmos de formação de professores, estamos falando de escola e de educação, elementos estes que não são neutros nem absolutos, mas conflituosos e plurais. Para Williams (*apud* Goodson, 1991, p. 33), a educação não é mera adaptação da organização da cultura e da sociedade, mas seu conteúdo “está sujeito a uma grande herança histórica” e não deixa de expressar “consciente e inconscientemente (...) certos elementos básicos da cultura”; a educação é, portanto, “um conjunto

determinado de ênfases e omissões”. Esse conjunto reflete a visão de uma organização social sobre o que deve ser ensinado, em que medida e sob quais pressupostos. A escola que acolhe o estagiário, com as suas normas, rotinas, imprevisibilidade e singularidades, é diversa do que é estudado na formação acadêmica, e essa distinção provoca anseios, frustrações e diversas “ênfases e omissões” nas atuações de estágio que refletem, em grande medida, uma visão idealista da ação docente¹⁵. O professor em formação, nas várias disciplinas do curso, precisaria discutir e analisar epistemologicamente as suas opções e escolhas para posicionar-se enquanto educador, refletir sobre as determinações dos seus atos e perceber os “micro e macro objetivos” (Giroux, 1997) e as “microdecisões” (Perrenoud, 1997) que constituem e transformam a sua prática e a relação com o conhecimento e com os alunos no espaço escolar.

(...) O sistema de manutenção da ordem adotado pelo professor, depende, em grande medida, da sua capacidade para suportar interações constantes, desconexas, numa atmosfera ruidosa e agitada. Nas classes iniciais, o professor dispõe de meios para introduzir uma disciplina severa, regulamentando, nomeadamente, o tempo para os alunos se pronunciarem, as deslocações, as iniciativas dos alunos, as perguntas e as propostas. Mas, quando mais se caminha em direção a uma certa liberdade de comunicação, de deslocação, de agrupamento, mais o professor é solicitado por todos, confrontado com perguntas simultâneas (PERRENOUD, 1997, p. 36-37).

Essas situações são pouco problematizadas nas várias disciplinas do curso, e o que se percebe é uma formação fracionada e dispersa. Cabe ao estágio curricular propiciar momentos de atuação em espaços formais e não formais de ensino¹⁶, com enfoque no campo das artes visuais. Os licenciandos realizam vários procedimentos investigativos no ambiente educacional (levantamento de dados físicos e operacionais, aplicação de questionários e entrevistas) e no período de observação em sala de aula, analisam a metodologia utilizada, os conteúdos apresentados e a relação professor-alunos. Todo esse elenco de informações subsidia o seu planejamento, de forma a estruturar o projeto de estágio e a sua atuação. Em que pese a importância dessa metodologia investigativa para o conhecimento da realidade escolar, os seus objetivos, quase sempre, concentram-se na aplicação de habilidades específicas para melhor

¹⁵ As estagiárias projetam uma relação com os futuros alunos e se frustram quando estes não estão receptivos para aprender o que elas prepararam para ensinar. Nessa visão idealista se enfatiza o conteúdo, as imagens, o uso de recursos e estratégias para melhor ensinar e se deixa de lado (se oculta) o contexto escolar e as ações (comportamento/postura) dos aprendentes.

¹⁶ Nos últimos anos, os espaços não formais de ensino selecionados pelos alunos foram: Hospital Infantil Pequeno Príncipe, Asilo São Vicente de Paulo, Escola Alternativa (para deficientes), associações comunitárias e oficinas em contraturno ofertadas no espaço escolar.

operar os instrumentos da prática docente e não se aprofundam na compreensão das várias dimensões do ensino e na complexidade do trabalho docente.

O conhecimento teórico e prático compartimentado em disciplinas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais não está subsidiando um olhar mais amplo da profissão e da educação e nem uma ação compromissada do licenciando no espaço escolar. Esse distanciamento entre formação e atuação acentua uma noção vaga do que é ensinar arte e reforça o perfil de um professor abstrato, distanciado dos saberes que envolvem a prática educativa: cognitivos, didático-pedagógicos, culturais e político-sociais. Esses saberes precisam ser analisados, questionados, redimensionados numa pesquisa/ação contínua, pois são elementos constitutivos da formação docente. A complexidade da formação do professor, professor-reflexivo, professor-pesquisador, didática social, conhecimento engajado, sujeitos escolares, pontuam várias pesquisas educacionais¹⁷. Os educadores ressaltam a necessidade de ampliação das discussões sobre a formação docente para além da dicotomia teoria-prática, para o compromisso profissional de participação ativa nos processos de mudança da sociedade, pois a “realidade educacional é muito mais heterogênea e plural do que a descrição que, muitas vezes, nos é feita de sua problemática, desafios e alternativas” (CANDAU, 2000, p. 12).

Mas o que é o estágio? Uma obrigação curricular? A teoria colocada em prática? Uma tarefa acadêmica que aterroriza os alunos¹⁸? Espaço de “experiência social”, de aproximação com a realidade? Para Pimenta (2005, p. 15), o estágio é um componente curricular na formação de professores e obrigatório para a obtenção do diploma de conclusão. Como aponta a autora, “diferentemente do exercício profissional” de algumas profissões que exigem o cumprimento de

um estágio curricular e um estágio profissional entendidos como componentes da fase de formação, o exercício profissional de professores no Brasil, desde suas origens, requer o cumprimento apenas do estágio curricular. Talvez por isso tenha se criado a expectativa de que o estágio deve possibilitar a aquisição da prática profissional, especialmente a de dar aulas (PIMENTA, 2005, p. 21).

¹⁷ Pode-se destacar autores como Schön, Nóvoa, Sacristán, Perrenoud, Tardif, Apple, McLaren, Giroux, Edwards, Freire, Candau e Pimenta, entre outros.

¹⁸ Conforme o depoimento da professora de arte de uma escola pública entrevistada pela aluna-estagiária no 1º semestre de 2006: “a realidade da sala de aula é bem diferente da teoria que aprendi na faculdade. Levei pelo menos três anos para entender qual era a realidade das escolas públicas. Acredito que estes tipos de estágios servem mais como terrorismo para os estagiários”.

Essa expectativa, somada ao tempo reduzido de estágio¹⁹, grande número de alunos e variedade de turmas, traz um sentimento de frustração no professor em formação que não consegue relacionar essa realidade com o que foi estudado na instituição formadora. Eis o relato de uma aluna-estagiária: “o estágio pode provocar a desistência de futuros professores, quando se deparam com turmas enormes e sem educação. O que aprendemos na faculdade, nas aulas, é completamente diferente da prática”.

O licenciando realiza produções artísticas, estuda diferentes conceitos de arte, de educação e de ensino de arte, mas no espaço acadêmico, distanciado do contexto escolar, dos saberes dos alunos e da visão – social e escolar – da disciplina de arte. Para Eisner (*apud* Woods, 1999, p. 36), as melhorias educativas advêm não da descoberta e aplicação de métodos científicos, mas sim de professores que observam e pensam sobre aquilo que fazem. O estranhamento sentido pelos estagiários ao realizarem ações no espaço escolar deve ser um importante elemento desencadeador de atitudes questionadoras e investigativas nos cursos de formação, pois “nem as atuais abordagens por competências nem a formação reflexiva resolverão o problema enquanto não compreendermos que a formação é ação e que a ação é formação” (ALARCÃO, 2004, p.12). A relação teoria-prática precisa ser dialética e não dicotômica. Não existem soluções *a priori* para as situações de ensino, mas sim escolhas feitas pelo professor que refletem a sua formação/ação, construída e vivenciada em distintos espaços formativos, entre eles a faculdade.

Importa salientar que a realidade escolar, que por vezes desestrutura e modifica o trabalho das estagiárias (e dos professores), revela mudanças sociais que se manifestam em várias esferas, como por exemplo:

- na sociedade, que já não é concebida como um todo, senão em grupos que se relacionam, se excluem, se ignoram ou tratam de encontrar um “espaço” para fazer-se ouvir;
- nas relações (de poder, de controle, de emancipação, de solidariedade,...) que se manifestam nas diferentes esferas sociais e na própria instituição escolar;
- nos sistemas de representação de valores e das identidades (pessoais, sexuais, étnicas,...); e
- em como tudo isso se projeta nos meios e na sociedade do espetáculo (a televisão, o cinema, a publicidade, os jornais, a música, o futebol, ...) e nas tecnologias da informação e da comunicação (HERNÁNDEZ, 2005, p. 26-27).

¹⁹ Cada estágio corresponde a 45 horas, distribuídas em planejamento, caracterização, observação e atuação, reduzindo a atuação em sala de aula para 10 a 20 horas (se em dupla ou sozinha).

Essas mudanças exigem uma análise e revisão do papel social da escola e da docência e a construção de um novo projeto de formação inicial de professores, flexível e compreensível, que almeje um profissional crítico da educação, conhecedor do percurso histórico da profissão, das lutas realizadas e em execução sobre a formação e o trabalho docente em arte. Uma incursão na história da prática de ensino e da didática no Brasil pode nos auxiliar na compreensão das diversas concepções de educação presentes neste cenário formativo e de trabalho e a permanência de alguns pressupostos no imaginário do professor em formação.

Em 1835, foi criada a primeira escola normal do Brasil²⁰, inserida no projeto político de disciplinar a população e moralizar o indivíduo (Villela, 1992), e até meados da década de 1940, estas escolas eram regidas por legislações estaduais específicas²¹. Esta situação foi normatizada e unificada pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (Decreto-Lei nº 8.530/46), que estabeleceu um currículo único para todos os estados e regulamentou as disciplinas de Didática, Metodologias e Prática de Ensino, explicitando “claramente a necessidade da prática do ensino primário na formação do professor” (PIMENTA, 2005, p.27). Nesta prática, cultuava-se a reprodução de bons modelos, já que a escola – urbana ou rural – era uma só. Otimizava-se a neutralidade científica e pedagógica, em que o estudo e a aplicação de padrões consagrados capacitariam o professor na sua atividade docente. A didática era prescritiva e se preocupava em dar embasamento metodológico e técnico para um bom planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico em sala de aula. O objetivo era subsidiar o professor para que ele “*ensine bem*, sem se perguntar a serviço do que e de quem se ensina” (CANDAU, 1984, p. 9).

O ofício de professor tratava muito mais de uma ocupação do que de uma profissão, sendo mais adequado ao sexo feminino (apesar de permitida aos homens), por não possuir grandes entraves na sua execução e nem dificultar o casamento. “Estas vantagens compensa[va]m algumas desvantagens, como a remuneração e o exercício de carreiras cujo prestígio social não é [era] muito elevado” (LOPES *apud* PIMENTA, 2005, p. 31). No final da década de 1950, a rede escolar havia se ampliado

²⁰ A prof. Dra. Carmen Lúcia Diez (UFPR) afirma que em 1825 surgiu, junto à casa da roda de São Paulo, o Seminário de Meninas Órfãs e Educandas de N. Sra. da Glória, e que se constituiu na Primeira Escola Pública para formação de professoras. As alunas se desligavam do Seminário em três circunstâncias: quando nomeadas para o magistério, para se casarem ou para servirem a uma família (trabalhos domésticos).

²¹ Com o Ato Adicional de 1834, a educação elementar foi deixada a cargo das províncias, o que estimulou a criação de escolas normais para formação de professores. Em 1835, foi fundada em Niterói, Rio de Janeiro, a primeira escola normal do Brasil (VILLELA, 1992).

rapidamente²² e os “programas desenvolvidos nos cursos não satisfaziam às necessidades de formação de professores capazes de fazer frente aos problemas reais encontrados no ensino primário” (PIMENTA, 2005, p. 39), tornando-se evidente o distanciamento destes programas quanto a um ensino comprometido, competente e capaz de contribuir para a democratização do conhecimento.

Esse questionamento dos cursos de formação

envolveu também a Prática de Ensino, considerando que prevalecia um distanciamento entre a formação teórica e a formação prática, ou seja, ainda permanecia a visão dicotômica entre método e conteúdo. A proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse preocupação com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 43).

Até o golpe militar de 1964, ocorreram lutas e reivindicações por parte de educadores e estudiosos da área pela expansão e qualidade da escola. Os pioneiros da Escola Nova “lutavam por uma escola pública, gratuita e básica para todos, (...) luta esta que valorizava a democracia das relações entre professor e aluno, pautada em métodos novos e participativos” (SILVA, 2007). Mas a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961 não alterou de forma significativa o ensino normal e os propositores da Lei demonstraram que estavam mais ligados “à velha ordem social aristocrática, ao velho sistema pré-capitalista, do que ao novo sistema capitalista em plena implantação no seio da sociedade e da economia brasileiras” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 42). Houve, neste período, a expansão da escola normal para atender à classe média e, logo em seguida, o Parecer nº 292/62, do Conselho Federal de Educação estabeleceu que os currículos dos cursos de licenciatura compreenderiam as matérias do bacharelado e “os estudos profissionais que habilitassem ao exercício do magistério no ensino médio” (Id., p. 42). Assim, foram propostas, como matérias pedagógicas de caráter obrigatório, “a Psicologia da Educação, incluindo a Adolescência e a Aprendizagem, Didática e Elementos de Administração Escolar [que em 1969 é substituída por Estrutura e Funcionamento do Ensino], além da Prática de Ensino das matérias que seriam objeto da habilitação profissional, sob forma de Estágio Supervisionado” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 45).

²² “No período de 1946 a 1958 a rede escolar passou de 28.300 para 91.000 escolas” (PIMENTA, 6ª ed., 2005, p. 38).

Com o golpe de Estado (1964), o governo passou a adotar medidas de curto e longo prazo resultantes de acordos MEC-USAID²³, de caráter técnico-quantitativo e que atingem todo o sistema de ensino nos seus diferentes níveis. Um dos principais objetivos era tornar a educação mais tecnológica, “mediante ‘rações’ de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade” (BREZINSKI, 1996, p. 59). As reformas educacionais ficaram concentradas na Lei Federal nº 5540 de 1968, da Reforma Universitária, e na Lei nº 5.692 de 1971, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau. Essa Lei transformou o ensino normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau (hoje ensino médio), instituiu o ensino profissionalizante e introduziu a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º grau, como veremos mais adiante. Em 1972, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 349 atrelou a prática de ensino ao estágio supervisionado e estabeleceu que

a Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (BRASIL, 1972).

Nesse cenário, o estágio foi considerado uma atividade prática, mantendo-se dissociado da teoria. Esse distanciamento entre a teoria estudada e a realidade da sala de aula, somado à expansão quantitativa da escolaridade que trouxe para o ambiente escolar alunos das camadas populares cujos valores, cultura e comportamento não eram compatíveis com as teorias estudadas nos cursos de formação, reforçou a famosa afirmação: “na prática a teoria é outra”. Essa constatação, no entanto, refletia as condições dos cursos de magistério que nem fundamentavam “teoricamente a atuação da futura professora, nem toma[vam] a prática como referência para a fundamentação teórica” (PIMENTA, 2005, p. 52). A autora ressalta que várias pesquisas formuladas por movimentos de educadores²⁴ evidenciavam a ineficácia da Lei 5.692/71. O pressuposto destes movimentos era

²³ MEC-USAID é a fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID), conhecido como acordos MEC-USAID cujo objetivo era introduzir no Brasil o modelo educacional estadunidense.

²⁴ Como os estudos realizados pela Fundação Carlos Chagas, nas universidades que vinham consolidando cursos de pós-graduação em Educação, nas associações de educadores como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE). Ver PIMENTA, 2005, p. 57-58.

o reconhecimento de que a escola é uma instituição social cuja função específica é a produção e difusão do saber historicamente acumulado, como instrumentalização dos alunos para participarem das lutas sociais mais amplas, objetivando a necessária transformação da sociedade, em uma sociedade mais justa. (...) O acesso ao conhecimento (...) não é automático; requer a mediação dos professores que, na prática educativa, têm como objeto de [do] seu trabalho tornar viva e explícita a finalidade sóciopolítica da educação escolar (PIMENTA, 2005, p. 58).

A crítica à formação de professores denunciava tanto a formação geral como a profissional, que não auxiliavam na construção de uma educação transformadora. A precariedade do estágio mostrava que a formação docente carecia “tanto de prática quanto de teoria” (id., p. 64), isto é, o curso não assumia a formação de um profissional para atuar na escola e a teoria, sendo apenas descritiva, não discutia questões sociais mais amplas. Nesse período enfatizou-se o objeto de estudo e a metodologia de investigação na área de didática, buscando superar a didática instrumental. Para Candau (1984), a construção de uma Didática Fundamental se apoiava em princípios básicos como a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem (o que envolve a dimensão humana, técnica e sociopolítica do fenômeno educativo); a análise da problemática educacional concreta (o dia-a-dia das e nas escolas); a contextualização da prática pedagógica (relacionando questões do ensino com o contexto geral da educação); a explicitação e análise dos pressupostos que fundamentam as diferentes abordagens de ensino e a reflexão sobre as experiências concretas (a relação teoria-prática).

Essa perspectiva trouxe um alargamento do olhar sobre a relação pedagógica, possibilitando uma ação docente mais crítica e contextualizada, o que não significava minimizar o operativo, o “como fazer”, mas foi o que ocorreu em diversos espaços educativos. Por isto, ainda hoje, educadores discutem tanto questões de caráter técnico-metodológico, quanto epistemológico e ideológico.

A didática assume um caráter mais *prescritivo* ou mais *descritivo-explicativo*. (...) No ensino de Didática, defende-se a posição de que mais do que ensinar técnicas de planejar, orientar e avaliar a aprendizagem, tendo por base modelos ou princípios importados de outras áreas do saber, ou construídos no interior da *teoria didática*, a disciplina deve propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores-alunos, buscando problematizá-la e explicá-la à luz do contexto em que se produz; dessa problematização, devem-se buscar respostas ou novas perguntas às questões postas, para o que se recorre ao universo das sistematizações teóricas na área (ANDRÉ e OLIVEIRA, 1997, p. 13-14).

A aproximação da teoria com a prática, fundamentando ambas, possibilitaria uma “concretude” da ação docente, na qual as escolhas e estratégias metodológicas,

aliadas a pressupostos e conceitos sobre educação, seriam valorizadas. Mas até que ponto essa postura epistemológica está sendo assumida pelos cursos de formação? “A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador” (FREITAS, 1992, p. 96). Esse conhecimento, longe de ser abstrato e alienante, precisa articular a diversidade com a singularidade e a riqueza de diferentes culturas e práticas educativas.

A América Latina tem uma riquíssima experiência de criação de práticas educativas e de produção de conhecimento a partir da perspectiva da educação não formal e, concretamente, da educação popular. É tempo de resgatar e trazer todo este acervo para enriquecer a discussão atual sobre a educação. A educação nas sociedades em que vivemos, complexas, contraditórias e desiguais, se realiza em diferentes âmbitos, instituições e práticas sociais (CANDAU, 2000, p. 12-13).

A escola é uma dessas instituições, e talvez a mais contestada pelos alunos que a freqüentam por obrigatoriedade e não por opção. A educação ocorre em várias esferas e a escola, ao invés de fechar-se a esta realidade, precisa articular-se a ela, relacionando os saberes experienciais, culturais e midiáticos com os escolares e disciplinares, que também são sociais. Naturaliza-se a escola sem saber que é uma construção histórica recente, criada com o objetivo de “promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania” (CANDAU, 2000, p. 14). A crise atual está em definir o que é importante, o que realmente está auxiliando na construção desse cidadão. Os alunos têm vários acessos ao conhecimento, como a televisão e a Internet, e a escola não pode continuar atrelada a uma visão única de ensino, aluno padrão, conteúdos pré-definidos e estanques. As diferenças aumentam, a pluralidade cultural desafia o currículo engessado e se não modificarmos o enfoque da prática educativa e a postura docente corremos o risco de falar para o vazio, endossando as condições que conduzem à “morte do professor” (Lyotard, 1989). Eis o relato de uma aluna-estagiária: “hoje fiquei sem vontade de voltar, pois a barreira que eles colocam é muito forte. Muitas vezes durante a aula tive a impressão de estar falando para as paredes”.

O estágio, como exercício de aproximação do aluno-professor com o cotidiano escolar já desvela diversos elementos desse contexto, suas relações e embates. Acredito, assim como afirma Candau (2000, p. 14), que a escola precisa tornar-se espaço de diálogo entre diferentes saberes e linguagens. Só uma visão plural e histórica do conhecimento, que contesta a rigidez e o caráter monoétnico e

hegemônico da cultura, terá espaço no ensino transformador e crítico. Na escola, continua a autora, “devem ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural”. Afinal, estamos inseridos numa sociedade que é

pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são sujeitos sociais (...) Sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educativos por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade (GOMES; GONÇALVES E SILVA, 2002, p. 22).

Nas intervenções dos alunos escolares, nos seus comentários, na produção de trabalhos, leituras particulares de mundo estão sendo expostas, mas são tragadas pelo conteúdo formal da disciplina de arte. O estagiário não sabe como agir, como incluir e analisar essas diferentes manifestações. De um lado, num “plano elevado”, está a formação acadêmica, na qual “problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas” (SCHÖN, 2000, p.15). O que fazer com o conhecimento acadêmico quando ele não nos prepara para as especificidades e diversidades das escolas e dos alunos, para o “pântano escolar”? Ora, o discurso pedagógico

é muitas vezes um discurso idealista, que não diz nada, voluntária ou involuntariamente, sobre o que constitui a realidade organizacional cotidiana: os obstáculos materiais, as relações hierárquicas, os conflitos e a competição, a ambigüidade, a imprecisão dos objetivos e das regras, a diversidade das estratégias e dos pontos de vista. Falamos da criança e do professor *no singular*, situamo-los num mundo imaginário onde conjugamos no indicativo o que só deveria ser dito no condicional: se todos os adultos gostassem de crianças, se cada um respeitasse os outros, se todos se preocupassem com a justiça e a igualdade, se a avaliação não contribuísse para a seleção, se a educação não levasse ao conformismo, aí, então, talvez pudéssemos afirmar que o professor liberta, desenvolve seres singulares, respeita, aumenta as suas potencialidades, torna-os homens (PERRENOUD, 1997, p. 105-106).

Para esse autor, o problema principal continua a ser o da *teoria da prática*, o qual está na base de muitos currículos de formação de professores. Nesse enfoque, o estágio se restringe a fornecer e avaliar determinadas competências para o agir na prática, um receituário que, se bem seguido, trará um aprendizado adequado e eficiente. A escola é vista “como uma ilha isolada do contexto e a sala de aula, um espaço onde, de forma supostamente neutra, os alunos que forem esforçados ou

inteligentes poderão aprender” (LIMA, 2004, p. 14). É a primazia da imposição e da submissão a normas e saberes, o “arbitrário cultural” (Bourdieu e Passeron, 1970), e do mérito competitivo que reforça a desigualdade, deixando de lado a análise crítica de condicionamentos históricos e sociais.

Tanto na escola como nos cursos de formação, ainda é perceptível a ênfase na seletividade e na hegemonia de uma cultura (notadamente a ocidental, branca e europeia) e na omissão de outras práticas simbólicas e de novos enfoques culturais. Nesse contexto também se situa o ensino da arte. O que estamos ensinando? O que priorizamos e o que excluimos?

O ensino da arte na escola (...) usualmente aparece carregado dos códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, com uma visão distorcida de que a Arte dita erudita, ou importante, é feita por brancos, do sexo masculino, europeus ou de origem europeia, segundo os cânones formais da modernidade. Ficam usualmente excluídas todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões, ou relegadas às categorias de folclore, arte popular, arte indígena, etc. (RICHTER, 2002, p. 91).

O conteúdo programático das aulas de arte, os textos e imagens veiculados nos livros didáticos e em outros meios de informação, reverenciam determinados códigos, atrelados a obras de arte ditas “universais”, tornando-os os únicos e verdadeiramente representativos da história da arte. Bourdieu e Wacquant (1998, p.17) discorrem sobre esta chamada universalização do particular:

o imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais. (...) Numerosos tópicos oriundos diretamente de confrontos intelectuais associados à particularidade social da sociedade e das universidades americanas impuseram-se, sob formas aparentemente distorcidas, ao planeta inteiro.

Esta “universalização” da arte, que se fundamenta em práticas culturais hegemônicas, adentra o ensino de arte e, assim, os conteúdos específicos reforçam valores culturais destituídos das suas determinações, conflitos sociais e forças de poder. Desta maneira, mesmo a inclusão de outras manifestações artísticas na sala de aula, possuem um caráter mais ilustrativo, sem efetivamente ampliar a percepção e o conhecimento do aluno sobre as singularidades e contradições da arte e da cultura. Barbanell (*apud* Richter, 2003, p. 45), aperfeiçoando os enfoques definidos por James Banks (1988), identificou cinco níveis de aprofundamento sobre a questão multicultural no ensino das artes visuais, mas considera que apenas os dois primeiros níveis são perceptíveis no espaço escolar: o nível 1 – **Contribuições Culturais**, nas quais os

recursos didáticos incluem obras de arte de outras culturas, mas o conteúdo da aula permanece inalterado; e o nível 2 – **Enfoque Aditivo**, no qual novas idéias são adicionadas ao conteúdo, mas sem modificar a sua estrutura tradicional. Ou seja, os conteúdos de outras culturas permanecem marginais à estrutura curricular da disciplina e não a modificam. Para a autora, é a partir do nível 3 (**Infusão**) que o conteúdo tradicional começa a expandir-se e incluir novos materiais e novos conceitos de arte para que os alunos possam “compreender as imagens culturais e também o contexto a que essas imagens pertencem”, adentrando-se no campo das identidades culturais. No nível 4 (**Transformação**), são apresentadas outras perspectivas etnocêntricas aos estudantes e a apreciação dos materiais produzidos por estas culturas enfoca as suas características próprias, os seus pontos de vista e as relações e contradições com os pontos de vista dos alunos. Essa atitude demanda transformação do currículo e a adoção de distintos enfoques etnocêntricos, por isto, “é um dos níveis mais difíceis de serem alcançados no Brasil, em virtude da dificuldade de material que permita esse enfoque e do despreparo dos(as) professores(as)” (RICHTER, 2003, p. 45-46). Por fim, o nível 5 (**Ação social**) enfatiza o contexto social da arte e a importância dos artistas como ativistas sociais. Neste nível os alunos aliam criatividade com criticidade para elaborar e examinar diversas manifestações culturais e promover ações de intervenção e de inclusão social.

Mas as discussões sobre os conteúdos e imagens que prevalecem na sala de aula e os fundamentos que situam a arte europeia no *status* de universal, assim como as concepções lineares e uniformes de “produtos culturais de diferentes povos e épocas, desvinculados das suas condições, produção, distribuição e consumo” (TROJAN, 1991, p. 30) são ínfimas no espaço acadêmico. Mesmo no estágio, as professoras em formação têm poucas oportunidades para modificar o conteúdo proposto pela professora e a sua atuação, na maioria das vezes, centra-se na apresentação de novos percursos atrelados a conteúdos pré-determinados. Destarte, materiais visuais e teóricos que fundamentem uma visão particular de outras realidades culturais é escasso e de difícil acesso, o que reforça a hegemonia de um sistema cultural.

A investigação dos conteúdos de arte ensinados na escola, realizadas pelas estagiárias no período de observação, relevou a primazia do ensino da história da arte, com ênfase da arte etnocêntrica em diferentes níveis da educação básica. Sendo assim, torna-se essencial a investigação analítica e crítica de diversas abordagens

conceituais e metodológicas da história da arte na formação acadêmica do licenciando. Ainda que não seja o foco desta pesquisa, apresento sucintamente três enfoques de ensino de história da arte criticados por Trojan (1991): o da história da arte enquanto parte da história da civilização, vinculada a uma concepção linear e evolutiva da história, baseada em “feitos heróicos atribuídos aos reis, aos papas, aos presidentes, enfim ignorando as maiorias anônimas das classes subalternas que tornam possíveis tais fatos” (p. 34); o da história da arte como história dos artistas, atrelada a conceitos de “genialidade, inspiração, talento, dom, e uma série de conceitos subjetivos e vagos baseados nas potencialidades individuais” (Id., p. 37); e a história da arte como história das obras de arte, em que prevalece o estudo formal, técnico, a análise de suas estruturas internas, em detrimento da sua função. Nesse último enfoque a obra de arte é absolutizada e se constitui “em uma cadeia de criações sem qualquer relação com elementos exteriores a ela” (TROJAN, 1991, p. 40). Apesar da distância temporal dessa pesquisa, os procedimentos apresentados, ainda que mesclados pelo professor em sala de aula, permanecem presentes no ensino de arte e cristalizam modos de percepção fragmentados e ideológicos do trabalho em arte. Por isso, os cursos de formação e as práticas pedagógicas que se querem conscientizadores, precisam desmistificar estas convenções e ampliar o conceito de arte.

Uma abertura conceitual que inclui

não somente as artes populares e a *folk-art* [arte folclórica] e o artesanato²⁵ mas também novas tecnologias, tais como o vídeo e os computadores, as habilidades tradicionais da arte como o desenho e a pintura perdem seu papel privilegiado. Além disso, o conceito de pura apreciação da arte é insustentável. A arte-educação pós-moderna²⁶ favorece as abordagens contextualistas, instrumentalistas, de fronteira de culturas e interdisciplinar para o estudo da arte; ela traz questões internas assim como externas para a discussão da qualidade artística e não considera a forma como o único propósito da arte (MASON, 2001, p. 13)

Contudo, essas abordagens e posicionamentos conceituais e metodológicos, enquanto não se firmarem nos cursos de formação e não forem experienciados em situações educativas, permanecerão em estado teórico e hermético e, portanto, não-estruturantes das ações de estágio e da construção da identidade profissional.

A relação faculdade-escolas precisa ser, efetivamente, uma relação, com trocas, discussões, acordos, autonomia e propiciadoras de discussões sobre arte,

²⁵ As denominações de arte popular, arte primitiva, folclore e artesanato são contestadas em vários estudos contemporâneos, pois trazem em seu bojo um juízo de valor depreciativo.

²⁶ Na arte, a prática pós-moderna é considerada eclética e pluralista, pois aceita todos os estilos e formas de arte (MASON, 2001, p. 13).

identidade simbólica e campo de pertencimento. Atualmente, a escola recebe o estagiário, o que é essencial para a sua formação enquanto profissional, mas será que ela se considera um espaço de formação do licenciando? Qual o diálogo construído entre instituições escolares e acadêmicas? Que modificações e contribuições as atividades de estágio produzem nas escolas e para os professores de arte? Várias dessas questões foram pouco debatidas até o momento, o que propicia um distanciamento entre escola de formação e de atuação, rotina acadêmica e escolar, saberes de referência e disciplina de arte, e fomentam nas professoras em formação uma visão abstrata e ideal da profissão que se quebra em mil pedaços quando a aluna/professora adentra o espaço escolar para assistir e atuar nas aulas de arte. Eis o relato de uma aluna-estagiária sobre a aula observada:

- A atividade predominante é a prática e o professor inicialmente faz algumas perguntas aos alunos para os estimular a pensar sobre o exercício que vão realizar. Quando faz as perguntas espera que as respostas sejam dadas e elas são utilizadas na continuidade da atividade. Em relação aos alunos é difícil conseguir alguma resposta, sendo elas quase sempre superficiais. É comum a indagação: em arte tem dúvida? Para que fazer esta atividade? Vale nota?

Mas quem são estes alunos? Que sinais estão fazendo? Que tipo de aulas de arte frequentaram até agora? O que aprenderam para si? Qual a relação da arte estudada com a sua cultura? Em que pese a atitude instigante do professor, nem sempre consegue romper a visão histórica dos alunos sobre o distanciamento entre o que se ensina na escola e o que eles vivem e aprendem fora dela. As instituições formadoras precisam, com urgência, “trazer para dentro” estas situações e posturas, conjugando-as com contextos sócio-políticos mais amplos, a fim de efetivamente construir uma formação/ação mais consciente, comprometida e transformadora. A percepção e análise da realidade do ensino no contexto que a produz possibilita o desvelamento de formas escolares, dos “ruídos e sonoridades” produzidas pela comunidade escolar, que é constituída de alunos, professores, direção, pais de alunos e funcionários. Mas onde essa comunidade está inserida? Que recursos dispõe? Como foi formulado seu projeto político pedagógico? E o currículo? Algumas dessas indagações perpassam a reflexão das alunas ao realizarem seus estágios, mas com pouco aprofundamento e tomada de posição. Nesse cenário, perpetua-se a visão do estágio como espaço de aplicação de um planejamento, desvinculado de uma pesquisa intencional e aprofundada do contexto escolar. Novamente várias indagações cruciais ficam sem resposta: como o estagiário se vê e se posiciona nas suas ações de

estágio? Que espaço educativo é esse em que atua? Que significados extrai do seu embate com os alunos e com a estrutura escolar?

A formação inicial é parte de um processo de formação – os licenciados não saem completos dela –, mas essa formação precisa se tornar um espaço de discussão, de diálogo e enfrentamento de conceitos sobre a profissão professor. Precisamos discutir situações concretas, fundamentá-las, contextualizá-las, ampliar o foco de análise. O espaço da escola é multifacetado, com aproximações e divergências entre professor e alunos, entre currículo formal e real. O curso de formação não pode assumir sozinho a tarefa de preparar para essa realidade – que é plural, orgânica e complexa – mas pode discuti-la, analisá-la, colocando em debate os paradigmas da sociedade capitalista brasileira, a política educacional, a profissão professor e a cultura escolar, com suas normas, currículo e especificidades histórico-sociais .

O currículo e a seleção de conteúdos por parte do professor são elementos bastante destacados pelas alunas-estagiárias. Ora, os critérios que orientam a “seleção dos aspectos da cultura que devem ser ensinados aos alunos” (DAMASCENO; THERRIEN, 2000, p. 13) – a seleção cultural/social – não é uma tarefa neutra e os aspectos privilegiados são, na sua maioria, “aqueles que favorecem os grupos dominantes econômica, política e culturalmente” (Id.). Dessa forma temos o currículo oficial: uma versão autorizada de distribuição do conhecimento.

Etimologicamente falando, currículo é definido como um curso a ser seguido (currículo, do latim *currere*, correr), mas para Goodson (1995, p. 31), “o vínculo entre currículo e prescrição” foi forjado desde muito cedo, tornando-se um conceito na escolarização. Mas além do seu “poder para determinar o que devia se processar em sala de aula, descobriu-se um outro: o poder de diferenciar” (Id., p. 33). Currículos diferentes para pessoas de “mundos” diferentes (doutrina da predestinação, pedagogia de classe, níveis diferentes de exames). No desenvolvimento educacional da Inglaterra do séc. XIX, “pedagogia, currículo e avaliação considerados em conjunto, constituem os três sistemas de mensagem através dos quais o conhecimento educacional formal pode ser realizado; constituem, neste sentido, uma epistemologia moderna” (BERNSTEIN, *apud* GOODSON, p. 34). Ainda hoje, a relação disciplina (matéria), prova e alunos aprovados constituem o sistema institucionalizado de escolarização.

No Brasil, as primeiras discussões sobre currículo datam da década de 1920 (Lopes e Macedo, 2005) e daquela época até 1980 foi marcada pela influência americana, centrada na “assimilação de modelos para a elaboração curricular, na sua

maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina” (LOPES e MACEDO, 2005, p. 13). No final da década de 1980 os estudos sobre conhecimento escolar e currículo sofreram influências, de cunho nacional e estrangeiro: a pedagogia do oprimido e a educação como prática da liberdade (Freire), a pedagogia histórico-crítica (Saviani) e a análise crítica sobre educação e currículo (Apple, Giroux), entre outros. Na década seguinte o conceito de transferência educacional é ampliado, englobando categorias como globalização, hibridização cultural e cosmopolitismo (Canclini, Moreira e Macedo). Esse alargamento conceitual possibilitou a inserção de estudos sobre cultura escolar (Forquin, Viñao Frago, Dubet), que incorpora as normas, hábitos e práticas cotidianas ao pedagógico (e que o modificam).

A materialidade do currículo, que em toda instituição apresenta determinadas especificidades, deve subsidiar as investigações dos licenciandos, para que estas não se atenham à seleção formal de conteúdos, mas abranjam a sua “forma”, em como é produzida pelas instituições, professores e alunos nas diversas circunstâncias em que se encontram, circunstâncias essas que estão inseridas em contextos políticos, sociais e econômicos.

Por outro lado, temos um formato de escola, com as suas regras, horários, divisões e seleções. Até que ponto os professores em formação realmente se dão conta de que a escola é uma configuração construída historicamente e que se tornou “um modo de socialização escolar” (VINCENT, 2001) essencial para a sociedade? Considera-se uma obrigação que o indivíduo passe pela escola para aprender conhecimentos que o ajudarão neste “estar no mundo” . A realidade percebida pelo aluno-estagiário pode também estar refletindo a decadência desta “forma escolar”, desse espaço específico e fechado de regulação e transmissão de saberes, muitas vezes distanciado da realidade exterior.

Vários estudiosos, como Margulis (2004), argumentam que a educação obrigatória e gratuita (que foi implantada no final do século XIX na Europa), teve uma influência muito positiva para a transmissão de conhecimentos minimamente necessários para a integração e socialização do indivíduo, mas que hoje precisa de uma profunda renovação.

Hay otras instituciones que ocupan un lugar muy importante en la formación, en la socialización, en la transmisión de conocimientos y que tienen una fuerza muy grande; por ejemplo, la televisión. La televisión es un vehículo socializador probablemente más potente que la escuela, y los chicos están expuestos a horas y horas de televisión. Y hasta que punto la escuela y el sistema educativo han registrado esta exposición a la televisión, o al video-juego, o a tantas novedades. (...) Hasta que punto el sistema educativo escolar há logrado incorporar coherentemente en el proceso de enseñanza/aprendizaje todo lo audiovisual, lo informático, las nuevas tecnologías de información, para conducir el interés del niño e influir en su formación? (MARGULIS, 2004, p. 311-312)

Hoje temos a Internet, com grupos *on-line*, comunidades virtuais, fóruns de discussão, *sites* de busca, notícias e imagens de toda a ordem circulando mundialmente, mas qual a repercussão desses espaços midiáticos na sala de aula, na prática educativa? Como essas novas fontes de informação estão sendo discutidas e incorporadas nos cursos de formação? Como estão sendo pensadas, redimensionadas e criticadas? Na obra *La Societé du Spectacle* (1967), traduzida em português, Debord (1997) delimita o que seria o real como espetáculo: o pseudomundo, a realidade substituída pelas suas representações. O espetáculo aqui demarcado, não se restringe às imagens, mas abrange as relações sociais que se tornam permeadas pelas imagens. O ser, e mesmo o ter, são substituídos pelo aparecer e/ou fazer ver, em que a aparência possui mais sentido do que a realidade. Essa espetacularização, o poder da mídia para criar verdades, ideologias, estilos de vida e de consumo – e que marcam comportamentos individuais – precisa adentrar a escola como objeto de interação, transformação e de contestação. Os alunos se situam como consumidores passivos ou como cidadãos? Alienados, condicionados ou pensantes?

Canclini (2005), contudo, alerta para esta visão nefasta de que os indivíduos são manipulados pelo consumo, que as suas diferenças estão sendo “apagadas” pela globalização. Para esse autor, o que ocorre é um reordenamento de diferenças e desigualdades, por isso, a “multiculturalidade é um tema indissociável dos movimentos globalizadores” (p. 13), reconceituando o termo consumo: “não como simples cenário de gastos inúteis e impulsos irracionais, mas como espaço que serve para pensar, e no qual se organiza grande parte da racionalidade econômica, sociopolítica e psicológica nas sociedades” (Id., p.14). Muitas das perguntas que as pessoas se fazem hoje, e que envolve informações de toda ordem, questionamentos sobre si, sobre sua casa, o seu bairro, os seus direitos, são respondidas mais pelos meios de comunicação do que pelas regras abstratas e desacreditadas da democracia e da política.

As alunas-estagiárias do grupo focado nesta investigação apontam como principais fontes de informação e de referência à sua ação docente em arte, os

conhecimentos adquiridos de diversas fontes (como TV, livros, revistas, conversas e Internet), a sua experiência no mercado de trabalho e o seu aprendizado no ambiente escolar e acadêmico²⁷. Essa composição rizomática constitui sua identidade docente e que, paralelamente, com outros referenciais, também é constitutiva da identidade do aluno escolar. Toda essa seleção de saberes, que abrange práticas sociais e culturais, produz sentidos de pertencimento e de reconhecimento, a chamada “cidadania cultural” (CANCLINI, 2005). Em vários movimentos artísticos é possível perceber a reelaboração do que é entendido como cultura, a apropriação e desconstrução de mensagens que questionam o ser humano, o estar humano, as ordens sociais e as certezas do incerto. Mas muito pouco ou quase nada destes cenários, destes sentidos de pertencimento e de estranhamento, fazem parte do currículo de arte. A manutenção de modelos, de paradigmas herdados e a resistência da escola a mudanças adensa o “mal-estar” do professor frente à turbulência de comportamentos dos alunos.

Trata-se de uma escola que não foi concebida para eles [os alunos] e que, pelo contrário, desesperadamente tenta permanecer idêntica a si própria, exigente e seletiva, por pressão de um sistema econômico que, prioritariamente, está interessado no aumento da eficiência e eficácia e na competição. Muitos alunos que se sentem totalmente estranhos ao ambiente escolar interrogam-se (às vezes só instintivamente) sobre o sentido da educação que lhes é oferecida / imposta. (...) Os professores também se sentem mal, e também se interrogam sobre qual é o seu papel nesta escola (CORTESÃO, 2002, p. 29).

Mas muitos professores, ao se depararem com alunos irrequietos e desinteressados em aprender o que lhes é exigido, procuram manter a ordem, transmitir os conteúdos e pôr em prática a aula preparada. E aí se pergunta: qual a formação (ou a subjetivação da formação) destes professores?

Muitos cursos de graduação, assim como a educação sistematizada como um todo, se mantêm condicionados a modelos sacralizados de ensino e distanciados da realidade concreta e da diversidade cultural. O que está posto e se perpetua em vários ambientes acadêmicos e escolares é o pressuposto de que o professor é “detentor de uma parte do saber” (SCHMIDT *et al*, 1999, p. 24) e é “pago para trabalhá-lo com os alunos”. E se é ele quem conhece, será ele quem vai decidir, programar, controlar e avaliar a transmissão do saber. “Os alunos não passam de simples receptores desse conhecimento” (id.). Por mais que não seja esse o discurso das alunas-estagiárias sobre o papel do professor, as suas atuações no estágio reforçam essa ideologia: após

²⁷ As respostas das alunas estão apresentadas no anexo 7, mais especificamente na questão 10.

uma explanação teórica sobre o conteúdo, os alunos das escolas executam a atividade solicitada e são avaliados pelo bom ou mau uso da teoria nesse exercício.

A coisificação do saber representa, então, uma maneira falsa de se entender e de se transmitir o conhecimento. Nas observações realizadas nos locais de estágio, os alunos percebem que (...) a escola e o professor (...) estão muito mais preocupados com o saber produzido como verdade, cristalizado e acabado, não entendendo que o conhecimento é provisório e que não é dado ou findo; ao contrário, está sempre em construção (SCHMIDT *et al*, 1999 p. 24-25).

Nas escolas, parte do aprendizado consiste em depositar no estudante o conhecimento de outrem – a “educação bancária”, como denominou Paulo Freire –, o que só reforça a narração (aula expositiva), a inculcação e a reprodução. Busca-se a neutralidade, a harmonia, o ensino idêntico a todos, mas só alguns irão tirar proveito dele e receber boas notas. Este quadro ainda é bastante visível em várias salas de aula, mas transformado em outras. Para Bernstein (1996), entretanto, mesmo as mudanças que colocam o professor como facilitador, figura afetuosa e preocupada em utilizar formas de ensino mais flexíveis e estimulantes – a pedagogia invisível – são mais aceitas na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, sendo, aos poucos, substituídas pelo controle e pela reprodução cultural como modo de melhor preparar para o mercado de trabalho.

Contudo, a reprodução cultural está inserida em qualquer processo de conhecimento. Ensina-se algo a alguém e o que diferencia a concepção bancária da problematizadora e libertadora (Freire, 1970) é a concepção e a relação com o conhecimento. Para Williams, “está implícito no conceito de uma cultura ser ela capaz de ser reproduzida” (2000, p. 182) e, em muitos dos seus aspectos, “a cultura é, na verdade, um modo de reprodução” (id.). Os sinais e convenções precisam ser reproduzidos para não perderem a sua significação, ainda que haja níveis diversos de significados e é esta pluralidade de leituras que se deve incentivar na escola. Dessa maneira, o professor de arte precisa ter conhecimento específico da linguagem artística, o domínio e a compreensão crítica de determinados códigos e convenções para propiciar, no ambiente escolar, análises diversas e temporais sobre arte e sociedade.

Mas na especificidade e complexidade do ensino da arte, ainda encontramos professores sem formação na área, a exigência da polivalência como resqúcio da

antiga LDB²⁸ e aulas formuladas ao gosto do professor ou totalmente atreladas à cronologia da história da arte ocidental e européia. Ou seja, o conhecimento do professor

revela as representações da arte e da sua própria educação, e isso transparece na criação de propostas pedagógicas, nas intervenções que realiza, na organização do espaço e do tempo, na orientação didática, na sua própria fala, no ambiente visual que ele cria em sala de aula, assim como no recorte que faz da produção artística social (IAVELBERG, 1997).

Que conhecimentos os licenciandos estão construindo e que já é visível na sua prática de estágio? Como eles percebem os jovens alunos, já que o campo de atuação do licenciado em arte, na educação formal, é da quinta série ao ensino médio, o que engloba a adolescência? Nessa fase, os alunos contestam mais e questionam o papel do professor como referencial do saber. Por isso, estudos sobre andragogia (educação de adultos), juventude e adolescência devem ser incentivados no espaço de formação, a fim de fundamentar a ação pedagógica do licenciando e transformar o “choque” no espaço escolar em interações e aprendizagens (do aluno e do professor).

- Sempre associei a arte com o fazer, com o pegar, colocar a mão na massa. Acabei [na faculdade] descobrindo que arte não é bem assim, envolve muito mais. Hoje chego ao quarto ano sem ter certeza de querer dar aulas de arte, pelo menos não para adolescentes.

A aluna-estagiária mostra que a sua consciência sobre arte foi ampliada no curso de graduação, mas que a experiência pedagógica envolvendo jovens/adolescentes, ao desconstruir um modelo de ensino padrão, foi negativa. A sua visão da arte, envolvendo novos conceitos e práticas artísticas, não contribuiu para uma percepção mais situada da arte na escola. Estamos condicionados a estruturar uma relação de dependência do aluno pelo professor, pois é desta maneira que fomos educados. Mas a relação ensino-aprendizagem é um ato coletivo e dialógico e não o resultado da doação do saber, em que o educador “será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 1970, p.67). Tenho ciência de que os licenciandos não pensam dessa maneira, mas suas ações, muitas vezes, reforçam um ensino centrado na transmissão do saber pelo docente. A modificação desse comportamento é um “trabalho de formiga” e para a concretização do primeiro passo é necessário uma revisão por parte do educador do seu conceito de arte, de educação e de aprendizagem.

²⁸ A LDB 5.692 de 1971 instituiu a disciplina, melhor dizendo atividade educativa, denominada Educação Artística, na qual um mesmo professor deveria ensinar artes plásticas, artes cênicas (teatro e dança) e música.

Para Laveolberg,

o professor constrói transposições didáticas para estruturar as situações de aprendizagem dos conteúdos ou objetos de estudo da área. A transposição didática, ou ressignificação de propostas, não é a aplicação mecânica de metodologias ou de 'receitas'; é um fazer com compreensão, objetivos, conteúdos e, também, respeitando os modos de aprendizagem do aluno (dez., 1997).

A transposição didática é um instrumento, através do qual se efetua o movimento do saber sábio (aqueles que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar (aquele que está nos livros didáticos) e através deste, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula). É um desafio, pois nos coloca na incumbência de conhecer a disciplina para realizar recortes, articulações e produções que auxiliem o aluno na sua inserção no mundo contemporâneo, composto de elementos globais e particulares. Saber contextualizar o conhecimento e propiciar relações com a vivência dos alunos e os seus projetos de vida. Será isto fácil? Não corremos o risco de legitimar determinados conteúdos e pontos de vista?

Tal como mostra a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das idéias e práticas pedagógicas, o que os professores ensinam (os "saberes a serem ensinados") e sua maneira de ensinar (o "saber-ensinar") evoluem com o tempo e as mudanças sociais. No campo da pedagogia, o que era "verdadeiro", "útil" e "bom" ontem já não o é mais hoje. Desse ponto de vista, o saber dos professores (tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber-ensinar) está assentado naquilo que Bordieu chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural. Noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de [da] sua cultura legítima e de [das] suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de [dos] seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIF, 2002, p. 13-14).

De que modo essas questões transversam o curso de formação? Os alunos estão cientes do modo como poderes e valores afetam a profissão, a hierarquia da disciplina e a seleção de conteúdos? Na escola, as licenciandas se deparam com saberes escolares que, na concepção de Nereide Saviani (2003), é uma "reinvenção da cultura", de trajetória íngreme e tumultuada, suplantando o termo transposição por envolver seleção, construção e produção de conhecimento, mas pouco analisam as suas formas, particularidades, diversidades e as relações mais amplas com o contexto político-social.

Na disciplina de arte, os saberes sistematizados ainda espelham a polivalência (e não a poli/pluriculturalidade), com uma seleção e construção de conteúdos ao gosto

do professor²⁹, em que convivem *pari passu* reproduções, técnicas e até a repetição de um mesmo conteúdo da educação infantil ao ensino médio, ou conteúdos extremamente amarrados à história da arte dita “universal”. As imagens mostradas em sala são usadas mais como ferramentas para compreensão de um conteúdo, como reforço do aprendizado, como ilustração, do que como “instrumentos que promovem a própria construção de conceitos” (MARTINS, 2005, p. 29). Faz-se mister perguntar: por que se ensina arte na escola? Quais são os seus conteúdos norteadores?

Carvalho (2003), ao pesquisar o processo de seleção de conteúdos trabalhados por um grupo de professoras que atuam na área de arte³⁰, constatou que os critérios mais pertinentes nesse processo são: a realidade e o gosto dos alunos, a interdisciplinaridade (projetos coletivos), os conhecimentos e os gostos das professoras, a ajuda a outras disciplinas e as homenagens que acontecem nas escolas. Para a autora, “a maneira como as professoras selecionam os conteúdos são formas de legitimar determinados saberes, o que atribui valores e normas a esses saberes” (CARVALHO, 2003, p.104). Desta maneira, as professoras que lecionam arte afirmam ou não a importância do conhecimento artístico no espaço escolar e evidenciam as suas concepções sobre arte. O que se percebe é uma ênfase de contextos e do gosto particular (realidade dos alunos, projetos coletivos, gosto da professora), da função utilitarista (datas comemorativas) e um distanciamento da compreensão do fenômeno artístico e estético. Enquanto não aprofundarmos essas questões no curso de formação – envolvendo concepções, objetivos e finalidades da arte na sociedade e na escola – estaremos colaborando para a permanência de modelos e de ações reducionistas no sistema escolar.

O currículo elaborado pelas escolas está atrelado a prescrições governamentais, mas também a convicções disciplinares, particulares e contextuais. O professor em formação, ao inserir-se no ambiente escolar e não conseguir analisar com criticidade este contexto – o que envolve a hierarquia da disciplina de arte na escola, a seleção de determinados conteúdos, as tramas do sistema escolar – questiona sua “semiformação”³¹ acadêmica (considero que a formação inicial do professor que

²⁹ No Estado do Paraná ainda é grande o número de profissionais de outras áreas ministrando a disciplina de arte, o que fragiliza ainda mais a formação em arte do educando.

³⁰ O grupo de professoras focado atua na rede municipal de Blumenau, em Santa Catarina.

³¹ Utilizei a palavra “semi” com o sentido atribuído por Adorno, na sua **Teoria da semicultura** elaborada em 1959 (*in*: Educação & Sociedade, 1996), na qual destaca a semiformação generalizada, a alienação, em oposição a formação cultural da sociedade. Salienta, contudo, que é possível, a partir desta semiformação, resgatar a cultura, a formação cultural. Já para Sacristán (1995, p. 71), a própria profissão docente é uma semiformação, pois “para

apresenta modelos teóricos explicativos de homem, educação e arte, com pouca ou nenhuma articulação com a cotidianidade da cultura escolar, é uma semiformação ou, pior, uma pseudoformação).

Além do mais, o estagiário precisa estar ciente de que o trabalho do professor é complexo e, por vezes, conflitante.

É preciso preparar a atividade da tarde, do dia seguinte e dos outros que virão: estabelecer o fio condutor das próximas “lições”, trabalhar os novos conceitos a introduzir, escolher uma forma de os apresentar, de os ilustrar, de os empregar. Isto supõe, às vezes, a consulta de metodologias ou de notas tiradas nos anos anteriores, alguma reflexão quanto aos objetivos e à organização da atividade, a preparação de exemplos, a investigação ou a criação de material de demonstração ou de manipulação. É necessário, também, escolher exercícios individuais a partir dos meios de ensino disponíveis ou elaborar fichas, jogos, exercícios, problemas, textos. É preciso, ainda, organizar o resultado da atividade anterior dos alunos, pelo menos cada vez que se quiser recomeçar por textos que eles redigiram, por frases ou problemas que tenham inventado, classificações que tenham proposto. O professor passa, igualmente, um tempo considerável a corrigir as composições, os cadernos, os trabalhos de casa da semana; dedica-se, regularmente, a procurar ilustrações, gráficos, dados estatísticos, documentos, problemas, situações matemáticas, enigmas, textos interessantes, objetos, materiais (PERRENOUD, 1997, p. 57).

Há ainda um outro fator: os professores de 5^a a 8^a série e ensino médio, em que se insere o profissional de arte, ministram aulas para várias séries e turmas num mesmo turno do dia.

A mudança de série representa uma adaptação pois nenhuma série é realmente como a outra. Nesta mudança, há todo um esforço a ser feito para reorganizar os conteúdos, adaptar a matéria e torná-la significativa para a nova turma. É também uma questão de atitude e de adaptação à linguagem, pois cada faixa etária possui suas próprias características às quais o professor, em [no] seu ensino, não pode ficar indiferente. As mudanças de série exigem, portanto, uma grande adaptação e uma flexibilidade que nem sempre são fáceis (TARDIF, 2002, p. 92-93)

Essas adaptações e reorganizações dos conteúdos por turma e série são elementos que ampliam a complexidade da ação educativa e precisam ser analisados e experienciados em vários momentos do curso de graduação. Nessa perspectiva, o estágio não seria visto como a parte prática do curso, de prescrição obrigatória, mas como um espaço/tempo importante (mas não único) e deflagrador de situações e posturas investigativas nos alunos em formação, na faculdade e nas escolas que recebem os estagiários. É esse esforço coletivo, e não individual e disperso, focado num processo formativo investigativo e crítico (inicial e continuado), que pode modificar

além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos”.

e transformar a docência e o ensino de arte. O que se almeja é a docência de melhor qualidade (Rios, 2002), a valorização identitária e profissional do professor, a compreensão do trabalho docente como campo específico de intervenção na prática social. Uma ação complexa e compromissada que, ao perpassar a coletividade do curso de formação, precisa ser assumida e subjetivada pelo licenciando.

1.2 O ESTÁGIO PÓS-LDB 9.394/96

O trabalho docente vem se modificando nas últimas décadas em decorrência da transformação de concepções sobre escola, educação e cultura escolar. A relação entre formação profissional e mundo do trabalho, e a natureza que o estágio desempenha nessa relação, têm sido discutida em vários momentos pós-promulgação da LDB de 1996, e vários são os desafios que se colocam para os profissionais da educação: a superação da segmentação dos saberes, a exigência de aperfeiçoamento constante, domínio de conhecimentos gerais e flexíveis ao contexto, enfrentamento cotidiano de novos problemas e construção de soluções no coletivo, envolvendo os vários partícipes do sistema escolar (UFPR, 1997). Esses desafios põem na berlinda a qualidade acadêmica dos cursos de formação e a necessidade de adoção de novos paradigmas para o currículo, para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para o estágio. Essa prática educativa não pode ser vista como o momento de aplicação do que foi aprendido na teoria, “mas sim a explicitação da indissociabilidade, da interação teoria e prática”, superando a “visão dicotômica de que na escola se aprende a teoria e no estágio se aprende a prática” (MARCHI, 1997, p. 16-17). O estágio precisa desempenhar ação formadora que é competência das instituições de ensino, conforme explicita o artigo 82 da LDB 9.394: “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. As discussões de ordem ética e legal que envolvem os estágios precisam ser analisadas por todos os envolvidos, para que haja realmente uma ação conjunta que supere a visão do estágio como o espaço de cumprimento de tarefas e de carga horária para a formação de profissionais. Cury (1997, p. 39) afirma que na LDB 9.394 “a educação escolar deverá postular-se ao mundo do trabalho e à prática social, (...) abrindo a perspectiva para não reduzirmos a prática de estágio a uma disciplina”. Sendo assim, o estágio deve ocorrer ao longo do processo de formação e não apenas no interior de uma disciplina específica.

A LDB propiciou “uma extrema flexibilidade para a base, para o processo”, em que o Conselho Nacional de Educação (CNE) emite as diretrizes gerais sobre conteúdos importantes nas áreas de conhecimento e não mais um currículo mínimo. Em contraposição, intensificou o “controle na saída, mediante o eixo da avaliação” (CURY, 1997, p. 41-42), envolvendo a avaliação das instituições e o rendimento escolar³². As instituições federais e privadas de ensino superior são regulamentadas pelo CNE e as instituições estaduais de ensino superior – nos quais se situa a FAP – pelos Conselhos Estaduais de Educação – CEE. Essas avaliações já se iniciaram e trouxeram à baila conflitos e avanços de cada curso de graduação, mas ainda é prematuro dizer se irão provocar transformações na formação acadêmica.

Atualmente uma parte da carga horária de estágio está situada na grade do curso e a outra é realizada no contra-turno (as atuações nas escolas). Os alunos realizam estas práticas educativas em diversos horários (o que inclui os horários disponibilizados pela faculdade, pelo trabalho, pela escola de atuação e, também, pela vida particular do aluno). Os licenciandos do turno noturno têm uma disponibilidade menor (via de regra, quem estuda à noite trabalha durante o dia). Como resolver esta questão sem superficializar a ação educativa e sem comprometer o emprego do aluno, sua subsistência financeira? Alguns alunos trabalham em áreas distintas da educação, o que dificulta ainda mais sua liberação, por parte do empregador, para o exercício do estágio. Os alunos utilizam, em determinados casos, a estratégia de solicitar as suas férias trabalhistas para poderem executar esta atividade educativa. Como equacionar toda esta diversidade e realizar um trabalho fecundo?

A grande parcela dos alunos da FAP advém de escolas públicas e trabalham ou estudam nos turnos em que não estão na instituição. Não basta colocar no guia acadêmico a ressalva de que o estágio é no contra-turno. É preciso ampliar a discussão, envolvendo alunos, instituições de ensino, egressos e comunidade – os atores deste processo – para a construção de caminhos que efetivamente colaborem para a formação do professor de arte.

As alunas estagiárias focadas nesta pesquisa trabalham em outros períodos. Como havia folga na grade horária do curso, a maioria efetuou o estágio no mesmo turno, o matutino (a exceção da aluna que atuou na Educação de Jovens e Adultos e a que modificou o espaço de atuação no segundo semestre). Até o momento, as

³² Em 2004, pela Lei nº 10.861, foi instituído o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, para promover a avaliação das instituições de ensino, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Este desempenho é realizado mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o ENADE.

soluções encontradas para resolver a carga horária de estágio e a questão do contraturno têm sido de teor particular, gerando uma diversidade de pesos e medidas (alunos atuando vinte horas, enquanto outros apenas cinco, estágios individuais e estágios em grupos de cinco pessoas). Questiono se esses critérios particulares – fruto de tentativas para solucionar a efetivação da carga horária de estágio, somado à limitada abertura pelas escolas para esta atividade – estão contribuindo para a (semi)profissionalização do licenciado em arte (e para a secundarização da arte na escola) .

Retorno, portanto, à importância do trabalho coletivo (e de colaboração), envolvendo os diversos atores da educação para a busca de uma formação de professores de qualidade. Nessa busca, as práticas acadêmicas – incluindo-se o estágio – precisam atuar como entrecruzamento dos saberes da área específica com as áreas de ensino e de cultura, um espaço de fortalecimento da identidade curricular, profissional e pessoal, subsidiado por uma política institucional que promova a inserção gradativa – e sempre investigativa – do aluno em ambientes de ensino e se comprometa com o papel produtor e transformador do educador e do educando.

Atualmente o estágio em artes visuais da FAP ocorre em instituições formais e não formais de ensino. O estágio não formal, denominado estágio na comunidade, é realizado, na maioria das vezes, em espaços escolhidos pelos alunos, como o Hospital Infantil Pequeno Príncipe, o Asilo São Vicente de Paulo e associações comunitárias, exigindo uma pesquisa diferenciada e distinta da escolar (que se realiza por turmas e séries). Este estágio tem trazido desafios e superações aos alunos, sendo visto como uma prática extremamente positiva e diferenciada, apresentando também outros campos de atuação para o arte-educador.

É no caminho de mão dupla, envolvendo formação e atuação, projetos e processos, teoria e prática, sociedade e educação, que a identidade profissional se fortalece e se constitui num amparo para situações singulares e imprevisíveis da sala de aula e da escola. Ressalta-se essa questão porque as estagiárias, ao adentrarem a sala de aula,

confrontam-se com auditórios difíceis, normalmente indiferentes e potencialmente adversos, qualquer que seja o nível e a área escolar onde trabalham. Esta constatação não tem como suporte razões de ordem conjuntural, mas baseia-se no próprio *caráter agônico*³³ da relação educador-educando. O ato de educar é sempre um ato violento pelo que implica confrontação entre duas consciências. E a progressiva conscientização por parte do docente

³³ Relativo à ou próprio da agonia (DICIONÁRIO AURÉLIO, 1988).

[estagiário] desta característica patente na diversidade, imprevisibilidade e heterogeneidade dos contextos educativos induz necessariamente a outra função profissional, que é a *tomada de decisões* subjacente aos fenômenos observáveis do processo de ensino-aprendizagem (CARROLO, 1997, p. 47).

Essa tomada de decisões por parte do licenciando não pode estar desvinculada da sua formação inicial: do que realizou e aprendeu na faculdade. Se o que almejamos é uma formação conscientizadora, não podemos deter-nos somente em técnicas, teorias, execução de trabalhos e atividades artísticas e educacionais que se dissolvem no ar frente à complexidade do sistema de ensino. Uma aluna-estagiária apontou a seguinte oposição de discursos na escola pesquisada³⁴: enquanto a proposta político-pedagógica visa “possibilitar a formação da consciência crítica e a prática da cidadania”, citando várias vezes Paulo Freire e destacando a importância de não desconsiderar o saber trazido pelo educando, a realidade percebida no espaço escolar mostrou uma prática diversa,

- pois os alunos cumprem horários em turmas com carga horária e conteúdo pré-estabelecido, bem como avaliações tradicionais e rígidas que desconsideram a individualidade do educando e o conhecimento prévio que este possui. (...) Não existe uma sistematização de relacionar o conteúdo com o cotidiano do educando ou com a atualidade. Na prova, os alunos marcam x, preenchem lacunas ou numeram afirmações, atendo-se a datas e nomes, (...) não fornecendo uma visão mais ampla [da arte] e sem destacar a importância do conteúdo trabalhado. (...) É apenas uma decoreba para passar na prova e depois eliminar da mente, sem serventia.

Esse cenário foi percebido em vários ambientes escolares, que privilegiam a reprodução do saber pelo aluno, a realização de trabalhos que confirmem a apreensão do assunto exposto, sem a incorporação dos saberes do aluno e, portanto, distanciados da aprendizagem significativa e transformadora. Contudo, essa realidade também foi contestada em outros espaços educativos, que mostram professores de arte realizando trabalhos mais comprometidos e atrelados ao contexto social e cultural dos alunos. O que é bastante revelador é a distância entre o prescrito e o real, entre o discurso educacional e aquilo que o professor realiza no cotidiano escolar. Para Baibich (2002), “uma distância imensa entre ‘intenção e gesto’ existe entre a escola do ‘deve ser’ e a escola que ‘é’”. Desta maneira, a autora relata que professores e profissionais da educação em geral apresentam fundamentos filosóficos, epistemológicos e críticos nas discussões que participam, nas reuniões com os seus pares e com os pais e nos documentos pedagógicos, mas enquanto ponto de vista conceitual. Diretores e

³⁴ A escola a que se refere a aluna é o CEEBJA – Centro de Estudos de Educação Básica para Jovens e Adultos.

professores se posicionam sobre o que é externo a eles e que existe independente das suas convicções. Consideram que não há como resolver esta realidade posta (de preconceitos, de desigualdades) e se algumas ações propositivas são colocadas em prática, logo mingam e/ou são interrompidas.

De forma bastante geral, é possível constatar que no nível do discurso a escola já reconhece a importância do significado do pensar sobre si, sobre sua ação e sobre o outro, para poder transformar. A questão nevrálgica reside nos obstáculos que se impõem para que esta concepção possa se espraiar, como atitudes, para os reais espaços de ação docente dos profissionais envolvidos na arte de ensinar (BAIBICH, 2002).

A formação de professores como um todo e as investigações em espaços educativos realizadas pelos alunos não podem ater-se a posicionamentos denunciadores que em nada mudam as suas ações diárias. Teoricamente, professores e graduandos se posicionam, mas que podem fazer para mudar algo que já está alicerçado e que envolve questões sociais, econômicas e culturais? Reclama-se nas reuniões, nos relatórios e nos documentos avaliativos sobre a qualidade da educação, das ações que os outros não realiza(ra)m e criam-se justificativas para a manutenção do estranhamento entre formação e mercado de trabalho, entre o que se quer como objetivo e finalidade do ensino da arte e o que é realizado nas escolas públicas e particulares.

Precisamos, cada vez mais, dialogar, pensar, investigar, fazer. As mudanças nos cursos de formação só se efetuarão, se os professores realmente quiserem, por isso a necessidade de falar, ouvir, debater e posicionar-se. Ainda que a graduação seja um dos espaços de formação, como já salientamos, continua sendo um importante *locus* de análise dos conflitos históricos da profissão e da disciplina de arte. As disciplinas do curso precisam discutir a realidade educacional brasileira, colocar-se neste cenário e evidenciar que a educação, o currículo e as disciplinas escolares não são neutras e refletem posturas econômicas, sociais e culturais.

Nesse cenário o papel do professor continua fundamental, pois ao fazer presença – e diferença – na sala, realizando mediações do conhecimento, investigações, articulações e descobertas, torna explícita a finalidade sóciopolítica da educação e da escola. Mas para que isso seja possível a formação inicial precisa discutir situações concretas, fundamentá-las, questioná-las, situá-las histórica e socialmente para que o professor em formação observe, pense e se posicione sobre aquilo que experiencia.

O estágio, portanto, não pode se manter como uma atividade de aplicação, dissociado da teoria, mas sim um espaço de reflexão da ação docente, sistemático e permanente, que contextualiza as formas de transmissão, reprodução e produção do conhecimento no interior dos cursos de formação e das escolas. Um espaço investigativo, dinâmico e também articulador das diversas disciplinas do curso. Estamos aqui falando de identidade profissional, de sujeitos sociais e da importância de diferentes leituras de educação, trabalho e ensino de arte, propiciadas pelas disciplinas, atividades complementares e práticas educativas, para o debate e a construção de pensamentos pessoais críticos.

Desta maneira, discute-se na seqüência o papel do estágio na formação inicial, apresentando a disciplina de prática de ensino e o percurso das alunas enfocadas nesta pesquisa no contexto acadêmico e escolar. As falas desse grupo trouxeram concretude ao debate sobre formação e profissionalização e auxiliaram no aprofundamento de questões sobre o contexto escolar, a disciplina de arte e a experiência vivenciada no estágio.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO E DE EXPERIMENTAÇÃO

Nas matérias de educação,
tem que ser mais discutido o cotidiano atual das escolas,
tem que ser mais observado e pesquisado
o público que se vai trabalhar,
para diminuir este choque que sentimos
quando vamos para a sala de aula.

(Depoimento de uma das alunas do grupo enfocado)

O estágio, no curso de formação de professores, desvela uma realidade que, na maioria das vezes, é perturbadora para o estagiário. Essa perturbação está diretamente associada com a diversidade de elementos constitutivos da ação de educar. Nesta pesquisa, procurei analisar algumas “marcas” presentes nos relatos das professoras em formação, como as relacionadas ao cotidiano escolar, com as suas particularidades e idiosincrasias, ao papel da arte na escola, envolvendo concepções de arte e de ensino de arte e as possibilidades e limitações do curso e do estágio como espaço de formação. Essas análises põem em evidência a complexidade da prática docente e a responsabilidade dos cursos de formação ao outorgarem aos seus formandos grau de licenciado em arte.

Não basta que uma peça de vestuário esteja bem cortada, que tenha cores bonitas e um tecido agradável. É necessário que resista à lavagem! A primeira aula pode ‘lavar’ o professor recentemente saído da escola normal de todas as suas ilusões e ambições. Isto significa que a sua formação não teve em conta as condições efetivas da prática, que lhe falávamos de uma escola *que não existe*. Se só descobrir, nesse momento, que os alunos são pouco colaboradores, que as novas pedagogias são extremamente difíceis de gerir, que as famílias têm expectativas contraditórias, que os pais nem sempre entram no jogo, que dele se espera uma seleção razoável e não tanto uma avaliação formativa, então o professor terá todas as razões para dizer que a formação não lhe serviu para nada, que ele próprio tem de encontrar processos e artifícios para manter a ordem, para fazer os alunos trabalharem, para se conciliar com os pais ou para ser aceito pelos colegas. Dez anos mais tarde, quando lhe propusermos uma formação contínua, dirá que perdeu o interesse por contos de fadas... (PERRENOUD, 1997, p. 100).

Os cursos de licenciatura não podem manter-se à margem do contexto de trabalho da profissão, da concretude do sistema escolar, correndo o risco de colaborar na construção de um fosso entre a ação do professor e o discurso acadêmico, entre a prática e a teoria de ensino. Quando os alunos se matriculam num curso de graduação, nesse caso de licenciatura em artes visuais, estão iniciando uma formação profissional e esperam que, ao final do curso, estejam qualificados a atuar na área escolhida. Ou

seja, que de posse do diploma, estejam aptos a realizar entrevistas, concursos e pôr em ação os conhecimentos adquiridos e construídos no curso. De outro lado, “o propósito de qualquer programa educacional é *promover a aprendizagem*” (GAGNER, 1980, p. 1); portanto os cursos de licenciatura precisam discutir – o que envolve professores, alunos, funcionários, egressos, sociedade civil e educacional – sobre as premissas, fundamentos e a real efetivação do que está sendo ensinado. É importante salientar que o aprendizado não se reduz à formação acadêmica, pois aprendemos e nos formamos durante toda a vida, num processo contínuo, inacabado e conflituoso, que nos exige constante reflexão e reformulação. Mas mesmo a consciência dessa “incompletude” é pouco percebida pelo professor em formação, que almeja harmonia e estabilidade entre teoria e empiria, profissão e mercado .

- Muito me dediquei nestes quatro anos [de faculdade] ... e me pergunto se valeu a pena tanto esforço e dedicação, se em algum momento depois de concluir esta faculdade, atuando ou não no ensino das artes, se vou ter prazer em dizer que 'sou uma arte-educadora'.

Essa afirmação traz no seu bojo uma visão de mundo idealizada, na qual o professor contribui “para o funcionamento harmonioso do sistema” (CORTESÃO, 2002, p. 55). Sendo assim, as suas ações são neutras e visam “oferecer um ensino idêntico a todos” (Id.). É esta postura que, no contato com a sala de aula, produziu a decepção com a profissão. Contudo, o conhecimento histórico do ensino da arte deveria propiciar uma compreensão de que o espaço desta área do saber no contexto neoliberal de ensino, ao enfatizar aulas de caráter prático e de repasse de fragmentos sistematizados de uma história da arte, retiraram o seu valor estético e social. E é a ciência desse contexto que torna legível e compreensível a indagação de um aluno no ambiente escolar, quando questionado se havia entendido o assunto exposto: “existe dúvida em arte?”. Que conceitos de arte esse aluno construiu no seu trajeto escolar? Qual a sua relação (ou falta de) com a estética da arte?

Para a etimologia, o termo **estética** designa o conhecimento do sensível, a arte, portanto, fala ao sensível, compreendido, como afirma Medeiros (2005), como o que “afeta ao ser, seja no intelecto, seja pelos sentidos, já que ambos não se situam em áreas estanques do ser” (p. 75). A educação estética, ao focar o ser, vincula-se ao desenvolvimento global do indivíduo, “obtido com o uso de formas diversas e complementares e, pelas atividades expressivas e criativas com a expansão da sensibilidade” (BANDEIRA, 2001). Estamos rodeados de signos informacionais que

direcionam os nossos sentidos e ao mesmo tempo ocultam a leitura das suas aparências. A relação da educação artístico/estética com a aprendizagem das aparências foi explicitada por Forquin (1982, p. 28):

Reconhecer os matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e as distâncias, sentir as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e com aquilo que permanece, com as proporções e as distorções, com as semelhanças e os contrastes, familiarizar-se com os valores espaciais e com as características dos volumes – eis a base de qualquer domínio efetivo do mundo sensível, eis o meio de habitar o mundo de modo mais intenso e significativo.

O habitar o mundo como sujeito envolve, no ensino da arte, a percepção e análise da produção visual (própria do aluno, da indústria cultural, de acervos museológicos, do cotidiano), o estímulo ao aprender a ver, a perscrutar, a pensar, raspando o verniz e a superficialidade do aparente para que o aluno questione, intervenha e se posicione. Estar na escola faz uma diferença, pois nesse espaço se realiza uma educação intencional, propositada. O sentido do ensino da arte (na sua dupla concepção de significado e direção) não se resume à expressão nem ao domínio de procedimentos. A sistematização de determinados conteúdos é uma ferramenta para posicionar-se frente à história sistematizada, à cultura vigente, construindo novas e particulares leituras de mundo. O ensino de arte envolve conhecimento sensível, mediado por códigos, materialidade e idealidade (idéia, pensamento)¹, aguçador da nossa percepção da realidade. “Uma obra de arte é sempre um diálogo, ainda que às avessas, com algo que de certa forma nos movimenta para. (...) Os aspectos da não-linearidade presentes numa obra de arte desarticulam o estado conformativo” (FABIANO, 1997, p. 168) e também ampliam a capacidade reflexiva, mesmo quando provocadores de atitudes de chacota e de estranheza nos alunos (e em vários indivíduos e grupos sociais). Isso porque a quebra do usual, do aceito, do estereótipo produz reações, seja de negação, seja de curiosidade. O que importa é salientar que a arte, a educação estética, desvela outros cenários para o espírito humano para além do imediato e previsível. “A fruição estética nesse sentido é gozo – pois que possibilita ao sujeito ser sujeito” (Id, p. 169) e perceber o outro não como objeto mas na sua alteridade (o outro, que é sujeito e diverso de mim) . Eis o desafio: como construir esta prática na escola?

¹ Para Cortella (2004, p.44) “nenhuma idéia é gerada à parte do nosso contato ativo com o mundo material e nenhuma coisa se origina fora da nossa capacidade de pensá-la antes. (...) Os produtos materiais (as coisas) estão impregnados de *idealidade* e os produtos ideais (as idéias) estão entranhados de *materialidade*”.

Iniciei o ano de 2006 solicitando às alunas da disciplina um levantamento dos pontos positivos e negativos dos estágios realizados no ano anterior². Discutimos sobre a realidade apresentada pelas alunas e selecionei textos diferenciados para que cada uma apresentasse em forma de aula, com posterior análise crítica do assunto e da explanação feita por duas colegas e pela professora da disciplina. Essa seleção de textos procurou abranger alguns enfoques sobre a formação do professor, o estágio e a docência, o cotidiano escolar e a interculturalidade em arte, entre outros. As alunas estudaram os textos e realizaram transposições e sínteses para uma aula de trinta minutos na faculdade. O enfoque era a análise/reflexão individual e a transposição do conteúdo analisado para as colegas. Essas ações se nutriram de uma experiência vivenciada no mestrado³ em que, de acordo com a avaliação da professora e dos mestrandos e doutorandos envolvidos, possibilitou, entre outras constatações,

- a) uma relação significativa com os conhecimentos abordados, de forma que transpondo o caráter de ensino como transmissão de conhecimentos sem relação com as experiências vitais, possibilitou uma “personificação” dos conceitos abordados, tornando o aluno sujeito da teoria, invadindo seu cotidiano;
- b) a promoção de casamentos entre discurso e prática pedagógica do professor, (...), entre pressupostos teóricos e ações pedagógicas, (...);
- c) a dinamização da relação macro e micro educacional,(...);
- d) o uso do tempo como aliado do espaço de construção do conhecimento (BAIBICH-FARIA *et al*, 2006).

As ações realizadas por este grupo – pelo coletivo – se nutriram de significados individuais, relacionados à educação e à vida acadêmica, compartilhados em comunhão por todos em espaço e tempo específicos. A avaliação, “a relação entre o sujeito e o objeto” (DIAS SOBRINHO, 2005), em que os “objetos são práticas humanas” (Id.), tornou-se uma relação intersubjetiva, de comunicação de conteúdo e método, e de diálogo de experiências vividas, o que poderá “servir de norte para outros sujeitos de outras salas de aula” (BAIBICH-FARIA *et al*, 2006).

Ao tomar como norteadora esta experiência, os outros sujeitos foram as alunas estagiárias, integrantes desta investigação, que apresentaram textos selecionados em

² Em 2005 encaminhei uma solicitação ao Departamento de Educação da Faculdade que me autorizou a realizar um estágio mais extensivo num mesmo local de ensino com o quarto ano do turno da manhã em 2006. Sendo assim, a turma em questão realizou no terceiro ano, além do estágio no ensino fundamental, o estágio da comunidade, normalmente realizado no ano seguinte. Esta mudança provocou um certo descontentamento das alunas que já haviam iniciado o contato com escolas de ensino médio (segunda etapa de estágio no terceiro ano).

³ Esta experiência ocorreu na disciplina de Metodologia do Ensino Superior ministrada pela profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria, para alunos do mestrado e doutorado em educação da Universidade Federal do Paraná em 2005, da qual participei como aluna. O método da disciplina, que constituiu o seu próprio conteúdo, gerou um artigo da professora com os alunos como resultado da avaliação coletiva dos participantes dessa experiência, que foi apresentado por mim no IV Anped Sul em 2006.

sala de aula e teceram várias relações entre o artigo e a sua vivência escolar e profissional. Nos momentos de debate, as colegas não só acrescentaram outros posicionamentos e exemplos, como comentaram sobre o texto apresentado e a atuação da colega. Essa última questão propiciou reflexões sobre as transformações de cada colega/aluna desde o primeiro ano da faculdade no quesito apresentação em público: seus avanços, mudanças e limitações. Considero que a opinião de quem está ao seu lado durante quatro anos, cinco dias por semana, é valiosa, mesmo que (e exatamente por isso) recheada de subjetividades e afetividades. O envolvimento foi grande e os comentários pós-apresentação acrescentaram observações e posicionamentos que ampliaram a análise da atuação docente. Essas discussões, entretanto, talvez por terem sido realizadas no espaço acadêmico, envolvendo um grupo específico de interessados (diferentemente da educação escolar) e anterior à ida às escolas, foram pouco apropriadas pelas alunas nos confrontos e relatos sobre o ambiente escolar e o ensino de arte.

- A decepção com as aulas de arte não ficou muito longe da mesma decepção que surgiu há um ano, mas com alunos da 2ª série do Ensino Fundamental, o que desperta a curiosidade sobre se isto é um problema geral, ou seja, acontece em todas as matérias ou se é só na aula de arte, devido ao desinteresse pela própria arte ou pela maneira como o professor conduz a matéria.

Qual é o conceito de ensino e aprendizagem dessa estagiária? Como desmistificar uma visão idílica de educação, de sociedade e de aluno, bastante questionada por vários autores, visão esta que perante situações de balbúrdia e enfrentamento, rotula a escola como um campo de combate? Várias são as indagações que circunscrevem o estágio, a formação acadêmica e a escolarização e não é nem poderia ser pretensão deste trabalho resolvê-los; entretanto é de responsabilidade da instituição formadora, sistematizá-las e refletir sempre e continuamente sobre eles.

O campo de visibilidade do professor em formação é o que o referencia, seu chão firme, o espaço teórico-prático que baliza a sua atuação. Para que ocorram reflexões e transformações, esse campo precisa ser percebido como espaço próprio, que é modificado somente quando isto faz algum sentido. Não basta que os cursos de licenciatura em arte promovam estudos de teorias educacionais e de práticas artísticas: o que importa é a relevância e aderência desses elementos na formação profissional e pessoal do aluno. “Todo ato educativo tem uma intencionalidade de formação”

(HERNÁNDEZ, 2005, p. 34), portanto é preciso verificar que tipo de profissional os cursos de graduação, com as suas intencionalidades, estão formando.

No início do ano letivo as alunas procuram escolas para realização dos estágios. O enfoque é ensino médio e fundamental de 5^a a 8^a série (o espaço oficial de mercado de trabalho para o licenciado em arte). Os estágios são individuais, mas as alunas podem optar em atuar sozinhas ou em duplas nas escolas. Anualmente é divulgado os estabelecimentos de ensino onde foram realizados estágios nos anos anteriores e as alunas visitam esses e outros espaços em busca de permissão para estagiar. Em determinados locais vou pessoalmente conversar com a coordenadora e/ou professor de arte. Uma das alunas solicitou a realização do estágio no CEEBJA – Centro de Estudos de Educação Básica para Jovens e Adultos – e a outra, em uma escola que trabalhasse com a inclusão do deficiente visual, pois ambas estariam focando estas modalidades na monografia de graduação. Os pedidos foram aceitos. Mas a palavra final é do professor de arte e nem sempre é afirmativa. Por que o estágio é visto, por alguns profissionais, como um incômodo? Qual a relação que se estabelece entre instituição acadêmica e escolar? Como ampliar este compartilhamento de espaço e de saberes entre professor e estagiário, entre faculdade e escola? Uma das professoras em formação propõe um caminho: “a FAP deveria ter escolas parceiras da instituição, onde o aluno pudesse desde o primeiro ano estar dentro de uma escola, observando o trabalho da professora e de outros alunos da FAP”.

No entanto, o que temos hoje é uma parceria frágil, pois a via de mão dupla – entre espaço de formação e espaço de atuação – não está sendo efetivamente concretizada. Os alunos procuram vários estabelecimentos até encontrar um que o aceite. Alguns convênios são firmados, mas a cada ano, com as mudanças periódicas dos professores, o contato precisa ser refeito. Reafirmo aqui que a construção de uma relação positiva entre os estagiários e o professor de sala, a faculdade e a escola, com as turmas e os alunos, é fundamental para fortalecer o processo de formação docente.

A análise do modo como os professores de arte se comportam na sala de aula, suas relações com os alunos, com o conteúdo, com as atividades, possibilita uma compreensão concreta e situada de distintas posturas de ensino, ainda que bastante centradas na figura do professor, conforme alguns relatos das alunas-estagiárias:

- O professor [de arte] começa lembrando da [aula] anterior, até porque não são geminadas e a maioria dos alunos se esquece da atividade que havia começado. Fica evidente que o professor está tentando criar uma relação mais próxima com os alunos e se a turma está acessível tem até momentos de descontração. Na sua explicação, além do material convencional, utiliza os trabalhos de alunos de turmas diferentes, para mostrar como é possível chegar ao objetivo, embora não imponha aquele resultado.

- A professora não consegue explicar a todos ao mesmo tempo, o alvoroço e a gritaria são mais fortes que a sua voz. Quem está por perto e atento escuta, os outros vêm perguntar depois ou fazem por conta própria... Todos falam ao mesmo tempo.

- Quanto à sua metodologia, os alunos são direcionados pela professora que espera um resultado final homogêneo... Deveriam ocorrer explicações antes de iniciar o trabalho, para os alunos se familiarizarem com a proposta... A maior parte das atividades apropria-se de cópias.

- Observei que os conteúdos trabalhados se apresentam por temas, primeiro a professora conversa com os alunos criando uma discussão sobre o assunto abordado. No início das atividades ela aborda artistas e algumas das suas obras, fazendo-lhes questionamentos sobre o assunto.

Cada uma dessas posturas denota concepções diferenciadas de ensino, portadoras de sentidos e significados, que não são aprofundadas pelas instituições de ensino, superior e básica, e nem confrontadas com as condições sociais e materiais que (in)viabilizam o trabalho docente. Essas informações, contudo, foram analisadas em sala e serviram de base para a construção de ações no momento de atuar. Somado a isso, a maioria das estagiárias aplicou um questionário para os alunos, a fim de levantar informações sobre o que pensam da escola, das aulas, da arte, etc. Uma aluna-estagiária comenta sobre esta enquête: “com a aplicação dos questionários percebi que a grande maioria dos alunos não tem um conhecimento mais aprofundado sobre arte, não a relacionam com o seu cotidiano e não valorizam a matéria”.

Mas que espectro da arte está sendo privilegiado? A que conhecimento sem profundidade ela se refere? Àquele relacionado a “grandes obras”, “grandes artistas”, “grandes museus”? Por que a publicidade, as novas mídias, o cinema, a televisão, a grafiteagem e outras práticas culturais são pouco aprofundadas nas aulas de arte? As ações empreendidas por diretores e professores no espaço escolar estão carregadas de valores e “arbitrários culturais” que precisam ser depurados nos cursos de formação se queremos que os licenciandos realizem práticas analítico-interpretativas e não meramente aplicativas nas ações de docência.

As vivências de estágio trazem à tona várias situações. Uma delas é que o conteúdo ministrado no estágio precisa adequar-se ao que já foi planejado pelo(a) professor(a) de arte. Com o tempo limitado do estágio e a sua efetivação em períodos distintos do calendário escolar, não é possível uma participação do estagiário na

discussão e seleção de conteúdos. O enfoque, portanto, é sobre o que vai ser evidenciado no assunto já proposto pela professora: que relações serão feitas, como transitar entre o geral e o específico, entre a arte e a cultura, entre o curricular e o individual. Questões específicas de arte e de transposição didática também são apontadas e discutidas, não com o intuito de descobrir receitas, mas de socializar e aprofundar alguns embates presentes nas aulas de arte. Alguns desses conflitos foram apresentados pela arte-educadora Marilda Oliveira de Oliveira na ANPED Sul (Santa Maria, RS, 2006), ao levantar os principais dilemas apontados pelos seus alunos sobre os estágios em arte:

- como vencer a insegurança em trabalhar a arte contemporânea?
- como usar da autoridade sem ser autoritário?
- como aliar a diversidade de material com um baixo custo?
- como evitar a superficialidade ao trabalhar conteúdos de arte em um reduzido tempo de aula?
- como dissertar sobre um determinado conteúdo sem ficar preso à leitura e aos dados históricos? (Dados apresentados em transparência pela autora. As anotações foram realizadas por esta pesquisadora)

Essas questões desvelam e mascaram distintas preocupações sobre a docência em arte: o que ensinar, como ensinar; que não podem ser dissociadas do para quem e porquê, o que envolve análise de concepções de educação, compreensão do sujeito-aluno-aprendente e investigações do contexto escolar. Várias dessas indagações são debatidas nas aulas de Prática de Ensino (foco desta pesquisa), mas ainda permanecem tangentes ao curso como um todo.

Os alunos estagiários, no seu embate com o cotidiano escolar, realizam uma prática particular, um *fazer o melhor possível do jeito que considera correto* no momento de atuar. Essa atitude pessoal denota que “as concepções e modelos teóricos subjacentes à sua prática, observações e dizeres” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 35) e orientadoras do que consideram ensinar bem, funcionam como “lentes” para ver a realidade escolar e “para orientar as suas ações em situações e ocasiões que esta mesma realidade lhes coloca” (Id., p. 35). Em suma, a ação do estagiário (como a dos professores da faculdade, das escolas) revela posturas e concepções de educação que se inserem profundamente no seu processo de profissionalização. Urge compreendê-las, sustentá-las ou transformá-las.

2.1 O COTIDIANO ESCOLAR

Nós, educadores, temos sido historicamente formados para lidar com o único: currículo único, normas únicas, métodos únicos, provas únicas e avaliações estandardizadas. No entanto, a diversidade dos alunos, escolas e contextos nos fazem refletir sobre esse posicionamento e a procurar outras posturas, fontes de informação e processos de construção de conhecimento que combatam preconceitos e coloquem, lado a lado, o direito à igualdade e o direito à diferença (Vasconcellos, 2006). Como alunos e professores se posicionam no ambiente escolar?

As relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças profundas nas duas últimas décadas. Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores e aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participativos, de convivência e de disciplina (ESTEVE, 1995, p. 107).

Essas relações de conflito (que também se traduzem em atos de apatia, desinteresse e confronto) entre professores e alunos e entre conteúdos e alunos, foram destacadas pelas professoras em formação nos seus relatórios. Esse cenário provoca grande aflição nas estagiárias e os modelos teóricos de ensino, mesmo que embasados em ações dialógicas e transformadoras, trazem poucos resultados imediatos, já que o envolvimento entre os alunos e as estagiárias é escasso e recortado em alguns dias e horários. Contudo, estas percepções sobre a complexidade do cotidiano escolar e da rotina diária do professor precisam ser postas à luz, desocultadas no espaço acadêmico e profissional, para que os licenciandos estejam mais preparados para se confrontarem com o sucesso, o avanço, mas também com a depressão, a impotência e o sentimento de injustiça. Que ferramentas estão sendo elaboradas nos espaços formativos – estratégicas, relacionais, socioafetivas – para que o profissional da educação perceba que estas contradições “não são a marca da sua incompetência mas sim da complexidade e da ambigüidade dos sistemas sociais”? (PERRENOUD, 1997, p. 106). Essas e outras indagações, compartilhadas por diversos autores neste trabalho, se constituíram no método da disciplina de prática de ensino, para que as alunas ousassem responder, colocando-se como partícipes e co-responsáveis pelas reflexões e ações empreendidas. Contudo, é bastante perceptível

nas estagiárias a busca de respostas externas, de outros como culpados, apontando falhas no ensino, na formação acadêmica, e não se colocando na “condição de sujeitos do conhecimento próprio (sujeitos epistêmicos) e autônomos” (BAIBICH-FARIA *et al*, 2006), aptos a analisar e avaliar suas posturas como docente.

Nesse cenário, outros fatores agregam-se, como a rotina escolar, com suas normas, programas, várias turmas, grande número de alunos, pouco tempo para a disciplina e salas com poucos recursos, o que nos impele para uma realidade em que

o professor não domina completamente o que ensina e não tem nem tempo nem a energia para aprofundar cada problema. Muitos professores têm dificuldade de disciplina que não conseguem resolver, com toda uma turma ou com certos alunos. Muitos não conseguem cobrir todo o programa: lutam com o horário para introduzir numa semana tão pequena – no entanto, muito longa para os alunos – tudo o que nele deveria figurar para estar de acordo com a sua consciência, o plano de estudos e as expectativas dos colegas que receberão posteriormente os alunos. A maioria dos professores sabe que não avalia exatamente o que ensinou e que, para andar depressa, tem que improvisar provas e corrigir superficialmente séries impressionantes de trabalhos e de cadernos. Mas isso *toda a gente sabe!* Incluindo os metodólogos e outros autores de livros do professor ou de guias didáticos. *Por que é que nunca falamos disto?* (PERRENOUD, 1997, p. 106)

No desabafo dos professores em formação, é visível o fato de que as disciplinas acadêmicas apresentam conjunturas históricas, técnicas e subjetivas (atreladas ao sujeito aluno), mas que pouco fundamentam a ação educativa do licenciando no espaço-tempo de estágio.

De outro lado temos os alunos da escola, os educandos, parte integrante do processo educativo. Quem são eles? Destaco algumas das opiniões das alunas estagiárias sobre esse sujeito escolar:

- ser “disposto” ou obrigado a estar num determinado local para desenvolver seu potencial;
- depende da situação, muitos me parecem sem saber exatamente o motivo pelo qual estão na escola;
- desinteressado;
- atualmente vem com mais conhecimento que o próprio professor. Conhece mais de meios eletrônicos, e assim se desinteressa em freqüentar as aulas, por não estar relacionada ao seu cotidiano.

Esses conceitos denunciam vários condicionantes sociais: a obrigação de ir à escola, o distanciamento entre o que se aprende nas diversas disciplinas e a vida cotidiana, o dever de realizar tarefas e provas, o aprendizado oportunizado por outros meios e espaços, etc. Todos esses fatores contribuem para o aumento da indisciplina e do desinteresse dos alunos pelo ensino formal e compartimentado. Além do mais, ser

aluno é um estatuto e, para Sacristán (2003, p. 13), “es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica”. São, portanto, os adultos que o definem, o categorizam e produzem elaborações sobre ele.

El *alumno*, como el *niño*, el *menor* o la *infancia*, en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos. (...) Se puede intuir que en torno a la categoría *alumno* se ha formado todo un orden social en el que se desempeñan determinados roles y se conforma un modo de vida, que nos resulta muy familiar porque estamos acostumbrados a él. Este orden propicia y “obliga” a los *sujetos* inmersos en él a ser de una determinada manera (SACRISTÁN, 2003, p. 15-16).

São os adultos (pais, professores e diretores da instituição escolar) que decidem e organizam a vida dos não-adultos (filhos, alunos), o que será considerado normal e o que será considerado intolerável (quem define o que é indisciplina?). O aluno, mesmo constituinte do processo escolar, quase não é consultado e pouco interfere e interage na seleção de conteúdos e nas dinâmicas culturais promovidas pela escola.

No cotidiano escolar, alunos, professores, diretores deflagram, numa certa medida, as suas preferências, os seus estranhamentos, as suas indagações, os seus gostos mas, nas aulas, ainda é visível a imposição de comportamentos e valores e o paradigma de que o professor é o detentor do saber. Contudo, fazemos parte de uma realidade que se modifica e

não temos mais os absolutos que tínhamos para nos garantir algum apoio estável, algum ponto fixo na nossa compreensão. (...) Nós e nossos alunos estamos desamparados porque não temos o ponto fixo, (...) a rede garantidora de nossos saltos no trapézio. Sequer sabemos se há um trapézio nos esperando quando, em nosso vôo, largamos um para tentar pegar o outro (PESSANHA, 1976, p. 24-25).

Somos nós – professores e alunos – que construímos e entrelaçamos as redes de conhecimentos que, sendo provisórias, são sistematicamente amarradas e transformadas pela mão-visão de cada um. Contudo, as informações, o conhecimento, só se tornam significativos – cordas firmes – quando questionados, analisados, confrontados, rearranjados com outros saberes e visões de mundo, particulares e coletivos. Mas o mito da clareza permanece como força dominante e a modernidade se fundamentou nesse “mito da clareza, sinônimo do mito da identidade, que só é identidade e realidade porque é um mito da mesmidade, da identidade com *i* maiúsculo, da unidade com um *u* imenso, da verdade com um *v* gigantesco”

(PESSANHA, 1976, p.21). Mas o dia-a-dia da escola contradiz estas afirmações. Seu funcionamento interno, sua rotina, horários, normas, conflitos por espaço, tempo e material, a diversidade dos alunos, suas diferenças são elementos formativos da singularidade do cotidiano escolar. Cada escola, cada classe se diferenciando de outra.

Na aula de arte ainda se cultiva um ensino cristalizado, engessado e genérico, e os programas e conteúdos desta disciplina se baseiam num percurso linear, eurocêntrico e cronológico da história da arte, desconectado dos diversos saberes culturais que permeiam a nossa sociedade. Como afirma Smith (1997), não basta incluir o ensino de arte no currículo escolar sem discutir a sua posição e importância, pois

a Arte merece estudo como assunto particular, como assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. A Arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antigüidade e cuja força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo (p. 96).

Penso que nem o público escolar (o que inclui a direção, os professores, os alunos e seus pais) e nem os partícipes das escolas de formação de professores de arte (constituídas de direção, professores, funcionários e alunos) compartilham os mesmos conceitos sobre o papel da arte na educação, o que deve ensinado, porquê e como. Muitas aulas, nas escolas públicas e particulares, ainda são uma mistura de fazer (com pouca criticidade e historicidade do sujeito), de releitura de obras de artistas “famosos”⁴, de estudo cronológico, europeu e branco da história da arte e de confecção de lembrancinhas e cartazes para datas comemorativas. Um ensino de arte com influências da pedagogia tradicional, mas também da escolanovista e da tecnicista, com inserção das novas mídias, mas de caráter a-crítico, não-transformador e deformador.

Fazemos parte de um mundo contraditório – que é real e humano –, muitos discursos geram práticas antagônicas, e o ensino de arte precisa discutir estas contradições, construindo um saber concreto e não uma pseudoconcreticidade⁵ (KOSIK, 2002). O ensino equivocado de arte tem auxiliado na manutenção periférica da

⁴ A educadora Mirian Celeste Martins, após ministrar cursos para professores de arte em diversos Estados brasileiros, constatou que existe um grupo de artistas preferidos pelo professorado. Este grupo, com pequenas variações, pode ser assim elencado: Van Gogh, Picasso, Monet, Miró, Tarsila, Portinari, Volpi (comentário realizado pela educadora no curso que ministrou na Faculdade de Artes do Paraná em outubro de 2005).

⁵ “O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*” (KOSIK, 2002, p.15).

disciplina no currículo escolar; no entanto a arte, na contemporaneidade, “está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses” (FRANGE, 2002, p. 36) . A Educação, por sua vez, se realiza em contextos diversos e plurais, mas a escola se mantém no modelo científico pragmático, no repasse de um único ponto de vista. Ser um bom professor e um bom aluno, na maioria das vezes, é ensinar e aprender os conteúdos como verdades absolutas (como se tira dez em muitas avaliações?).

Que alunos e professores estão sendo formados na escola? O que os forma? Existe reprodução e/ou produção? Não basta lermos os programas para sabermos o que está sendo ensinado e apreendido no espaço escolar.

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema (DUBET; MARTUCELLI, 1998, p. 15).

A observação do espaço escolar realizada pelas alunas estagiárias precisa desvelar essas experiências sociais – que acontecem na sala de aula, no comportamento dos alunos e dos professores, nos silêncios, nas perguntas, nas emoções expostas, nas contradições, no cruzamento de percepções e pontos de vista. Ao se construir um espaço multifacetado de análise, assegura-se uma maior concretude da escola que não é padrão nem genérica, mas parcial e situada. Este olhar na rotina, na maneira como se comportam, possibilita a percepção dos desvios (Certeau, 1994), das marcas que transformam o produto, a aula, o programa, a escola. A interpretação dessas especificidades do cotidiano escolar não pode deixar de fora o estudo de diversos processos sociais condicionantes do contexto, a integração deste contexto com o objeto construído e a reflexão sobre outros procedimentos analíticos que podem ampliar a compreensão dos seus significados (Rockwell, 1982-85).

Toda pessoa fala de um lugar, que é histórico, e as suas ações, opiniões e pensamentos pertencem a este espaço e refletem uma determinada visão da realidade. Mas o homem pode cumprir as suas atividades cotidianas, realizar o seu trabalho sem se dar conta do seu lugar nesse contexto, “sin imprimir al mundo el sello de su individualidad” (HELLER, 1994, p.65). A consciência, a percepção do universal que se concretiza no particular, é que o torna realmente indivíduo. De que forma o aluno-estagiário observa e reflete sobre as suas ações, omissões e escolhas? Muitos

professores se apropriam de concepções contemporâneas de ensino e procuram desenvolver

uma certa autonomia nos seus alunos, a só recorrer às medidas disciplinares em casos extremos, a confiar. Mas que dizer aos pais que os acusam de laxismo? Que dizer aos colegas que se queixam do barulho que vem das suas salas de aula? Um outro exemplo: as novas didáticas insistem em situações que têm origem na vida quotidiana ou em problemas concretos, a partir das quais a turma pode observar, experimentar, descobrir noções, encontrar soluções. Tudo isto pressupõe uma certa flexibilidade na gestão do tempo, o direito de aproveitar as ocasiões, de modificar os planos, de visar equilíbrios a médio prazo. O que acontece é que muitos professores ainda são obrigados a apresentar ao inspetor ou ao diretor um horário rígido e planificações tradicionais. Não será esta uma forma de os convidar a virar as costas às novas pedagogias? Em quem é que o professor deve acreditar? (PERRENOUD, 1997, p. 102).

Essa realidade circunstancial do ensino – de tempo limitado, programas pré-estabelecidos, normas e comportamentos a serem seguidos – não pode “afogar” as concepções críticas do professor, os seus posicionamentos de educação e docência; antes, precisa ser focada, analisada, confrontada e transformada no espaço escolar. Não é uma tarefa fácil e nem solitária e exige esforço, coletividade profissional e comprometimento com o social e com a área específica de conhecimento: arte.

2.2 O STATUS DA ARTE E DA DISCIPLINA DE ARTE

A arte faz parte da história humana, as primeiras manifestações datam do período paleolítico, tendo sido associada ora à magia, à religião ou à política. Mesmo assim os alunos, na sua grande maioria, não sabem porque precisam estudá-la. Para Coli (1995, p. 115), “a fruição da arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura”, pois tudo na arte “é mutável, complexo, ambíguo e polissêmico”. Muitas vezes a complexidade de um objeto artístico o torna incompreensível (e ilegível) para nós. O gostar ou não gostar de uma obra de arte representa o nosso posicionamento frente a “todos os instrumentos que possuímos para manter relações com a cultura que nos rodeia” (COLI, 1995, p. 117), uma reação entre o que conhecemos como cultura, como arte e o que nos é mostrado como tal. Mas muitas convenções artísticas “que parecem transparentes no momento em que a obra foi engendrada, continuam presentes e interferindo quando se tornou anacrônico o consenso ao qual elas diziam respeito. É preciso então um esforço para compreender essas convenções que não são mais as nossas” (id., p. 117). Somado a isto temos um sistema dominante que “universalizou determinados tipos de objetos como sendo

objetos de arte” (CHIARELLI, 2002, p. 11) em detrimento de outras manifestações. Os cursos de formação precisam se apoiar em pressupostos críticos e desveladores de diferentes conceitos de cultura, para que os professores em formação percebam que o ensino de arte

abrange as artes tradicionalmente conhecidas como tais (música, literatura, pintura, escultura) e, também, as atividades não consagradas pelo sistema das belas-artes, como as expressões visuais e musicais nas manifestações políticas, ou aspectos da vida cotidiana (a decoração, os espetáculos desportivos, a cozinha). A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura (CANCLINI, 1984, p. 209).

Ainda assim, a produção e a prática cultural estão intrinsecamente relacionados com valores sociais de uma determinada época e lugar. Portanto, não podemos estudar a arte e o seu histórico sem nos debruçarmos sobre a tríade produção-distribuição-consumo que os envolve.

Na Idade Média, “as relações artista-público⁶ pautaram-se pelos índices de riqueza e poder”, nos quais “os mosaicos, a pintura e a escultura serviam tanto para o engrandecimento da fé quanto para ornamentar o palácio real e as mansões dos cortesãos e comerciantes ricos” (PEIXOTO, 2003, p. 6). A expansão do comércio e da classe burguesa, criou um novo grupo consumidor de arte, interessado em “formar grandes coleções particulares de arte, bem como de financiar a arte, restaurando o mecenato” (Id., p. 7). Logo estas coleções, somadas com os objetos trazidos do além-mar (das colônias), necessitaram de locais apropriados para a sua guarda, exposição e venda: os museus e as galerias. Estes espaços, no entanto, não ampliaram o público “para além das camadas aristocrática e burguesa” (PEIXOTO, 2003, p. 8), pois exigiam uma iniciação estética sobre a arte.

As importantes obras de arte eram destinadas a este círculo. (...) Foi esta a origem daquele abismo sem ponte, entre a minoria educada e a maioria não educada, que antes nunca se verificara em tão elevado grau, e que devia ser um fator tão decisivo em todo o futuro desenvolvimento da arte (HAUSER, 1972, p. 412).

Na Idade Moderna, este distanciamento se aprofundou ainda mais e o culto à liberdade, à originalidade, à atitude intelectual mais do que a operativa, somado à necessidade de vender os trabalhos, criou a figura do *marchand* – interlocutor entre o artista e o comprador. Nesse contexto foi se estruturando o sistema de arte (produção,

⁶ Estas relações, sociais e históricas, foram analisadas na tese de doutorado de PEIXOTO, M. I. H. **Relações arte, artista e grande público**: a prática estético-educativa numa obra aberta. 2001. Faculdade de Educação, UNICAMP.

circulação e consumo), dando suporte e legitimidade a um determinado segmento de arte, notadamente o erudito. Nunes (2003), investigou a crescente transformação do conhecimento e do produto de arte em capital, inserido na lógica capitalista de trabalho e na distribuição desigual da informação. Para essa autora, o conhecimento das diferentes dimensões entre trabalho, arte e educação é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas emancipadoras, visto que o ensino de arte, apesar de defasado com relação à contemporaneidade artística⁷, também seleciona e legitima determinados conteúdos e artistas, distinguindo o que é legítimo de ser ensinado e o que não.

Como pontua Barbosa (1978b, p. 41), foi D. João VI que “proporcionou a iniciação de um ensino artístico no Brasil ao trazer a ‘Missão Francesa’. (...) Sua contribuição para a laicização da Arte foi importante, mas não o foi para a sua democratização. (...) No Brasil daquele tempo, Arte era vocação para artista”. A vinda da Missão Francesa, em 1816, propiciou a criação, dez anos mais tarde, da Escola Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, enfatizando o ensino erudito para poucos (os artistas) e não a sua difusão e apreciação em maior escala. Mesmo as classes mais abastadas mantinham preconceitos com relação à arte e no final do século XIX

as artes visuais continuavam marginalizadas pelas camadas médias da população que não as viam como possibilidade profissional para seus filhos. Como consequência, até os alunos da principal instituição de ensino de arte do país continuaram sendo extraídos das camadas populares, como antes da chegada da Missão. Assim, mesmo no contexto da arte oficial, a produção artística brasileira perpetuava-se numa condição de marginalidade do ponto de vista profissional e, do ponto de vista de seu uso, estava apenas medianamente ligada a alguns setores da alta burguesia e do próprio Estado (CHIARELLI, 2002, p. 14).

Neste contexto, no qual a Academia de Belas-Artes, o Estado e um pequeno setor da burguesia estavam mais interessados em enaltecer as glórias do Império e de determinados valores burgueses (Chiarelli, 2002), mais precisamente na transição do século XIX para o XX, inicia-se a inclusão do ensino do desenho nas escolas como preparação para o trabalho. Essa bandeira foi bastante defendida pelos liberais no Brasil, que relacionavam o ensino do desenho adaptado para fins industriais com a prosperidade do trabalho em vários países⁸. Já a corrente positivista, derivada do pensamento liberal, enfocava o desenvolvimento da inteligência, a formação científica e

⁷ A maioria dos professores prefere trabalhar com artistas mais clássicos, nos quais a leitura das suas obras pode ser amparada pelos elementos da linguagem visual. Já a arte contemporânea muitas vezes rompe com esta leitura e exige repertórios mais amplos e flexíveis por parte do espectador.

⁸ Ana Mae Barbosa discute sobre esta questão no livro **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

neste sentido o ensino do desenho auxiliaria na educação da mente, no aperfeiçoamento intelectual. Essa concepção utilitária e cientificista de ensino perdurou até a disseminação de estudos da psicologia nas primeiras décadas do século XX, que enfatizavam “a relação existente entre os processos afetivo e cognitivo, apontando a Arte da criança como um elo vinculador entre eles” (BARBOSA, 1978b, p. 44). Inicia-se uma valorização da imaginação, das idéias, do processo e da criação no lugar da cópia e do enaltecimento de modelos externos. Esta valorização da arte infantil, aliada ao rompimento de modelos de representação realistas e de cânones clássicos, foi estimulada pelos modernistas, notadamente pela “atuação pedagógica de Anita Malfatti e Mário de Andrade, artistas plásticos que se envolveram nas questões da educação artística infantil” (OSINSKI, 1998, p.134). Desenho espontâneo, liberdade de expressão, experiência e movimento seriam ações que auxiliam o desenvolvimento e a aprendizagem pois estariam conectadas com a própria vida.

De 1937 a 1945, o estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, (...) entrou a dinâmica educacional, possibilitando a solidificação de clichês pedagógicos, entre os quais aquele que caracteriza a Arte na Educação como função de liberação emocional (BARBOSA, 1978b, p. 45).

Essa visão cristalizada e a-histórica do ensino da arte como expressão possibilita, ainda hoje, que professores entreguem papéis em branco aos alunos para que desenhem ao bel prazer e assim relaxem.

A criação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, difundiu concepções humanistas sobre arte e educação, entre elas a ênfase na experiência (Dewey, 1930), a educação pela arte (Read, 1943), e o desenvolvimento da capacidade criadora (Lowenfeld, 1947), em que o professor seria o estimulador da criatividade, da auto-expressão e, por consequência, da aprendizagem. Vários professores disseminaram esta experiência pelo Brasil, criando escolinhas paralelas ao sistema educacional oficial. Mas a falta de informações e a formação precária de muitos professores de arte, geraram uma “banalização da livre expressão rumo a um *fazer por fazer*, no qual ao professor cabia simplesmente a distribuição do material a ser trabalhado” (OSINSKI, 1998, p.151). Em termos de ensino formal, as concepções de desenho com ênfase na espontaneidade foram pouco incorporadas e quando o foram, equiparavam o ensino da arte com uma atividade relacionada mais ao lazer do que ao aprender. Os livros sobre artes plásticas publicados na época enfatizavam a descrição de técnicas, entre elas o uso de “lápiz de cera e anilina, lápis de cera e varsol, desenho de olhos fechados,

impressão, pintura de dedo, mosaico de papel, recorte e colagem coletiva sobre papel preto, carimbo de batata, bordado criador, desenho raspado, desenho de giz molhado, etc.” (BARBOSA, 1978b, p. 4).

Vários intelectuais questionavam esta “liberdade criativa” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, ainda que permitindo a continuidade de experiências (as chamadas Escolas Experimentais⁹), enfatizou o ensino de desenho de caráter técnico, integrando no currículo as disciplinas de Desenho Decorativo e de Trabalhos Manuais. Esse caráter tecnicista, aliado ao desenvolvimento e a ampliação do mercado de trabalho, influenciaram a LDB nº 5.692 de 1971, que instituiu o ensino profissionalizante e introduziu a

Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º grau. Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em ‘meras atividades artísticas’ (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.37).

A aplicação desta lei gerou a necessidade de criação de cursos em nível superior, já que os cursos existentes na época não capacitavam os profissionais para atuarem em várias linguagens artísticas, como apregoava a nova disciplina.

Como havia pressa na formação de novos profissionais, bem como na capacitação dos que já atuavam, foi instituída primeiramente a licenciatura curta em Educação Artística, com duração de dois anos¹⁰. Esses cursos pretendiam, nesse curto espaço de tempo, formar professores habilitados a atuar em três áreas da expressão artística: artes plásticas, artes cênicas e música. Os professores por eles formados seriam responsáveis pelo cumprimento do programa estipulado, o qual, exigindo que essas três linguagens fossem contempladas, não previa a contratação de profissionais especializados em cada área, muito menos condições materiais para que isso pudesse se realizar. Instituiu-se, assim, no Brasil, a polivalência no ensino de arte (OSINSKI, 1998, p. 161).

Esta formação aligeirada e descontextualizada, como acentua Osinski (1998, p. 163) “prejudicou enormemente o desenvolvimento de um pensamento mais consistente no ensino da arte, em que o conhecimento fragmentado gerava profissionais despreparados para a prática pedagógica”. Essa situação contribuiu para que os professores se apoiassem nos livros didáticos, de discutível qualidade, repleto

⁹ Após a Ditadura de 1964, as Escolas Experimentais foram desmontadas. “A partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas” (BARBOSA, 1978b, p. 4).

¹⁰ Este foi o curso que freqüentei no início da década de 1980. No *pot-pourri* de disciplinas teóricas e atividades diversificadas nas áreas artísticas não houve discussão sobre o percurso histórico do ensino da arte, suas teorias, pressupostos e conceitos.

de atividades, e também inserissem conteúdos de desenho geométrico. A aproximação com a geometria foi admitida em várias escolas com o objetivo de imbuir a disciplina de arte de maior seriedade.

Até a metade da década de 1980, a situação deficitária do ensino de arte era creditada às condições dos cursos de formação do professor de Educação Artística, ainda apontando o desinteresse e a falta de consciência política também como principais motivos da acomodação dos profissionais à estagnação e às baixas expectativas de profissionalização do setor (BANDEIRA, 2001, p. 191).

Mas foi também nesta década que se realizaram intensas discussões para a melhoria do ensino da arte, entre elas a extinção da licenciatura curta, da polivalência e o aprofundamento de conteúdos em defesa das áreas específicas de arte. Esses questionamentos culminaram na criação de associações regionais de arte-educadores e em 1988, pela união de quatorze associações existentes, surgiu a FAEB – Federação Nacional dos Arte Educadores do Brasil.

Nos debates sobre o ensino da arte, duas “categorias de justificativas” (BARBOSA, 1984, p.53) se distinguiram: a essencialista e a contextualista. Enquanto para a primeira a arte possui valor e importância por si mesma, ultrapassando as barreiras das culturas por ser universal; para a segunda, o contexto individual e cultural de quem recebe a educação modifica os objetivos da arte, ou seja, ao contexto da obra de arte é somado (e por vezes priorizado) às relações socioculturais do indivíduo. Essas duas classificações, denominadas formalista e sociológica¹¹ por Williams (2000, p. 137), foram consideradas grosseiras e obscurecedoras do verdadeiro problema teórico apontado pelas “modernas escolas do formalismo” (Id.), e propagaram uma confusão que ainda continua danosa para o estudo da arte. Para Williams, “o que a análise formalista revelou, quase sempre com muito mais agudeza do que em qualquer tipo anterior de análise, foi a composição específica das *formas*” (2000, p. 138), que é inseparável das condições humanas e de “novas concepções de personalidade e de novos sentidos dos limites e contradições das relações sociais disponíveis” (p. 140). Ou seja, uma nova composição revela um novo conteúdo, e essas duas características evidenciam a elaboração de formas específicas feitas por artistas individuais, que se inserem no interior de práticas e formas já conhecidas por um público maior. Portanto, para esse autor a análise formal não torna irrelevante a análise social e contextual (em

¹¹ A classificação sociológica é definida por Williams como a ênfase nas condições sociais de uma prática, a “apropriação de obras em termos de seu conteúdo social manifesto e suposto, o qual era então assimilado ao conteúdo social deduzido de locais inteiramente diferentes, obscurecendo desse modo as propriedades mais específicas (e dizia-se, então, as mais formais) da obra ou tipo de obra” (2000, p. 138).

oposição a determinados segmentos de estruturalistas que consideram as diferentes formas apenas como variações de uma forma fundamental, que se explicam como resultado de uma modificação interna, independente de qualquer mudança social), e sim situa-se como “um tipo novo e tecnicamente rigoroso de análise social *dessa prática social*” (WILLIAMS, 2000, p. 142), por vezes contestador de tipos de estudos que impõem veredictos gerais e omitem ou minimizam determinados elementos compositivos que não se encaixam nas análises efetuadas. Esses posicionamentos e embates conceituais merecem uma análise aprofundada e criteriosa nos cursos de formação pois co-existem ainda hoje nas escolas e produzem (como também mascaram) concepções diferentes sobre os objetivos da arte na educação.

Já sobre a distinção entre polivalência e interdisciplinaridade, Barbosa (1984, p. 68) ressalta que a própria arte contemporânea rompeu a barreira entre o visual, o gestual e o sonoro.

O happening, a performance, a bodyart, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a própria vídeo art são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual para o inter-relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a praxis pedagógica da arte.

Mas essa relação de áreas, conhecimentos e contextos (a interdisciplinaridade) requer o aprofundamento de especificidades que promova, com criticidade, relações de saberes afins com o objeto de saber próprio da arte. Pois “entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade” (COLI, 1995, p. 109). Essa diversidade artística, situada no campo de conhecimento do professor, contesta a polivalência que, ao exigir que um único profissional domine elementos da música, artes visuais, teatro e dança, restringe às aulas de arte a transmissão de informações e aplicação de técnicas artísticas como objeto de ensino.

O próprio termo interdisciplinaridade, como diz Gombrich (*apud* BARBOSA, 1984, p. 70) sugere “a existência de disciplinas em separado, autônomas, que se pretende inter-relacionar, estendendo fronteiras, sobrepondo contextos, explorando faixas intermediárias”. Esse fundamento se situa na noção de totalidade, globalidade que, para Barbosa (1984, p. 70), é “paulatinamente substituída pela idéia do inter-relacionamento do conhecimento”. Não na perspectiva de síntese, de unificação e justaposição, mas de intercomunicação de áreas, de complementaridade entre o geral, o cotidiano, o outro e a especialização – o que é específico da arte visual e da

formação do professor. É nesse sentido que a polivalência – sobreposição de áreas/disciplinas como competência de um único professor – não é aceitável, mas sim a perspectiva da diversidade cultural (poli/pluriculturalidade) dentro do campo das artes visuais.

Outra concepção de ensino de arte bastante propagada no Brasil é a Abordagem Triangular, sistematizada no final de 1980 por Ana Mae Barbosa, no Museu de Arte Contemporânea da USP, e que inter-relaciona o fazer artístico, a apreciação e a contextualização da arte¹². A educadora defende o ensino de arte com arte, privilegiando o uso da imagem para a leitura de obras de arte (apreciação). A contextualização das obras, alicerçada na apreciação, ajudaria o aluno a analisar as imagens que o rodeiam, seja da televisão, revistas, jornais, *outdoors*, etc. Para Barbosa, a prática da releitura, o fazer artístico, não objetiva a cópia, mas a interpretação pessoal sobre a obra mostrada. Essa abordagem tríade auxiliou na consolidação de conhecimentos específicos de arte, mas também fragilizou posicionamentos mais amplos sobre códigos sociais, trabalho e formação humana. Aos poucos este método foi apropriado pelos professores da área, que enfatizaram obras e artistas de um determinado espectro da história da arte, deixando de lado toda uma diversidade de cultura e saberes, incluindo-se os dos estudantes.

A LDB 9.394, de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais propagaram a Abordagem Triangular e incluíram a Arte (e não mais Educação Artística) como componente obrigatório do currículo, respeitando as áreas específicas das linguagens artísticas. No Capítulo II da Educação Básica, seção I, Art. 26, da atual LDB, temos: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Ao mesmo tempo, ao deixarem em aberto como as especificidades da arte seriam ministradas, reforçaram o continuísmo de um mesmo professor de arte trabalhando com todas as linguagens artísticas. Hoje, temos cursos de graduação específicos de cada linguagem¹³, mas concursos públicos que exigem o conhecimento de todas por um único professor. Como atuar como professor de Artes Visuais neste cenário? Essas questões precisam ser debatidas e mediadas pelas instituições formadoras, pela classe

¹² Esta proposta foi formalmente apresentada em sua obra **A imagem no Ensino da Arte** (primeira edição datada de 1991) e cujas marcas são dominantes no ensino atual de arte (Teuber, 2007).

¹³ O Ministério da Educação e Cultura (MEC) definiu diretrizes diferenciadas para os cursos de Graduação em Arte, como a Graduação em Música e a Graduação em Teatro, com arcabouços disciplinares específicos. Até o momento não saíram as diretrizes para o curso de Graduação em Artes Visuais.

de arte-educadores, pelas secretarias de educação e por professores de diferentes espaços educativos para que as respostas sejam consensuais e não impostas.

Em 2005, por um convite feito pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), realizei uma palestra com professores de arte e também elaborei, em conjunto com outros colegas, textos analíticos sobre arte e o seu ensino. A aproximação com outros profissionais e instituições foi extremamente produtiva, principalmente por envolver professores de arte de todo o Estado. Os debates envolviam a construção das Diretrizes de Arte para o Ensino Fundamental, mas não colocavam em discussão a mudança da polivalência para a formação específica. O número reduzido de instituições formadoras em arte e as discrepâncias sobre o papel da arte na escola por parte das secretarias, dos núcleos e dos diretores de escola, propiciaram um quadro no qual professores de outras áreas – mesmo quando há professores formados – assumam a disciplina de arte e pratiquem ações díspares, por vezes de caráter decorativo e/ou de reforço de um tipo de cultura (notadamente a erudita e a dominante).

Entretanto, e é mister destacar, nem sempre a formação inicial produz um diferencial na atuação docente e, em vários casos, profissionais de outras áreas têm desenvolvido significativos trabalhos de conscientização social envolvendo a arte (o que coloca a arte mais como ferramenta de que como objeto próprio de ensino). Os cursos de educação continuada são espaços importantes de aproximação e confronto entre faculdade e professores em exercício, currículo formal e autonomia do saber, mas ainda permanecem como ações isoladas que pouco repercutem na coletividade da instituição formadora e no cotidiano profissional do professor. O dialogismo, o contato sistemático, a apropriação de atitudes investigativas e a divulgação das vozes e ações de professores e alunos devem ser incentivados em todos os níveis de ensino se queremos realmente uma educação em arte transformadora e de prática da liberdade (Freire).

Das práticas educativas em arte realizadas na escola, a arte visual é a linguagem mais trabalhada e a leitura da imagem, difundida pela Abordagem Triangular (BARBOSA, 1996), um exercício metodológico bastante enfatizado pelos professores, o que intensificou no espaço escolar o ensino centrado num segmento da história da arte – a arte erudita – ainda com poucas relações com o cotidiano e os saberes dos alunos. Mesmo a criação, aliada à apreciação artística, mantém-se subordinada aos elementos da obra enfocada, no viés estruturalista, reduzindo a interpretação pessoal

das formas e das suas mensagens sociais. Dessa maneira, a disciplina de arte pouco contribui para o educando se situar no contexto cultural e social e a experiência estética quase inexistente, já que os modelos de arte apresentados pouco ou nada dialogam com o seu imaginário cultural. Além do mais, ainda que discutida por diversos autores a relação entre forma e conteúdo (Barbosa, 1984; Pareyson, 1997; Williams, 2000), entre produto e significado, entre estilo, forma, objetividade e expressão, emoção e manifestação, esses conceitos continuam a produzir divisões e rupturas no cenário escolar.

O problema representado por esta secular oposição e pelos dilemas que dela derivam é apaixonante e é um dos mais sentidos pelo nosso tempo, que é igualmente sensível ao significado humano da arte e aos puros valores estilísticos. É evidente que não se sai da antítese senão afirmando a inseparabilidade de forma e conteúdo (PAREYSON, 1997, p. 60).

Na sala de aula, a intrínseca relação forma e conteúdo muitas vezes não é clarificada, discutida e experienciada pelo aluno e permanece atrelada aos modismos e à subjetividade do professor. Esses discursos velados colaboram para o distanciamento do aluno com o objeto da arte e para a reprodução de modelos e estereótipos. Logo o aluno aprende a executar da maneira que o professor quer sem auferir um significado próprio para o seu trabalho.

É nesse cenário que os licenciandos adentram o espaço escolar e observam a desvalorização da educação, da disciplina de arte, do professor, como também o continuísmo da polivalência no ensino de arte, a grande quantidade de conteúdos por série (que dificultam aprofundamentos), o ensino de arte como sinônimo de ensino de história da arte e os conflitos entre os alunos e entre alunos e professor. Uma das licenciandas relata:

- A minha preocupação está na forma como o ensino de arte está sendo tratado nas escolas e na desvalorização do profissional. Atualmente pergunto-me se a causa está no despreparo dos professores e nas suas atuações em sala, no ensino que está muito distante da realidade ou na falta de conhecimento e de interesse que as outras disciplinas tem em relação à arte. Como reverter esse processo e conseguir atingir os objetivos que o ensino de arte pretende?

Vários são os fatores que contribuem para a secundarização da disciplina, mas para que ocorram modificações processuais e significativas no processo educativo e formativo é preciso clarificar algumas intenções e escolhas do professor de arte: quais são os objetivos que norteiam o ensino desta disciplina? Conferir legitimidade e

consagração a determinados modelos de arte erudita e monoétnica? Alfabetizar visualmente os alunos e predispô-los para uma apreciação estética? Apresentar-lhes uma arte “que age tendo em vista a conservação cultural e, por extensão, a conservação social (PEIXOTO, 2003, p. 19), distinguindo e privilegiando um sistema de arte (a arte elitista) em detrimento da arte para as massas e da arte popular? Qual o conceito de cultura que norteia esta distinção?

O emprego do termo *cultura* para definir o conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas num certo período histórico é relativamente tardio e foi emprestado da antropologia cultural. Só através do conceito de “cultura primitiva” é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como “camadas inferiores dos povos civilizados” possuíam *cultura* (GINZBURG, 2006, p. 12).

Assim, no imaginário social ainda é muito forte a vinculação do termo cultura com o que é considerado culto, vinculado a valores elitistas de ordem intelectual e artística e ao processo de escolarização. Para Williams, contudo, as distinções entre arte e não-arte devem ser percebidas historicamente: “como formas sociais variáveis no interior das quais as práticas relevantes são percebidas e organizadas” (2000, p. 129). Não são, portanto, eternas ou supra-históricas, “mas elementos concretos de um tipo de organização social” (id.) que, no espaço escolar e curricular, vincula o culto e o erudito com a instrução formal e a cultura com o conhecimento de determinadas obras artísticas e literárias da humanidade. Estas distinções históricas demarcam um tipo de abordagem da arte e minimizam a análise e a interpretação de outras culturas segundo os seus próprios sistemas de relação. Nesse cenário, que seleções os professores de arte e os estagiários conseguem realizar no seu planejamento de aulas? Onde encontrar material que subsidie um trabalho multifacetado e dialógico das formas artísticas?

As alunas-estagiárias inseriram imagens de obras diversas (ainda que predominantemente européias) no planejamento das suas aulas, incluindo imagens do cotidiano e obras de própria autoria, mas se sentiram com pouca fundamentação para discutir a arte contemporânea, incluindo-se a paranaense. Os modelos de leitura e de análise apresentados no curso muitas vezes não se sustentam na diversidade, complexidade e na polissemia da arte atual. Desta maneira, ainda é bem visível nas aulas de arte das maiorias das escolas, o estudo de obras e artistas de períodos mais antigos, que se enquadram em conceitos hegemônicos e sedimentados historicamente.

Mas mesmo o exercício de uma educação multicultural, como de toda educação, não é neutro, e a construção de sincretismos, de aproximações e hibridações de identidades individuais, coletivas e etnocêntricas, precisa

produzir um ‘escrutínio crítico’ da noção de hibridação, evitando contentar-se com observar o óbvio e, também, evitando deter o pensamento em uma ingênua celebração da pluralidade e da transgressão, que não se importa com as práticas culturais, políticas e sociais em que se inscreve o hibridismo” (DUSSEL, 2005, p.57).

De outro modo, estaremos reforçando posicionamentos acrílicos das diferenças e “que deixa de lado desigualdades fundantes” (Id., p. 56), atreladas à nossa história de colonizados, repleta de lutas e movimentos anti e pós-colônia (e que hoje se atrela ao embate local e global, marginal e dominante).

Mas não podemos usar a arte para falar de algo que está fora dela. “Muita gente procura para onde aponta o trabalho de arte e não vê o que ele está mostrando ali mesmo, na trama problemática da sua constituição” (BRITO, 1980, p. 9). Não basta apresentar objetos, as suas características, o contexto da época e do artista. A Arte é um objeto específico, atravessado por interesses de várias ordens (social, política, histórica, ideológica, etc.) e “mediado sempre por uma instituição e uma história particulares” (BRITO, 1980, p. 7). Uma materialidade heterogênea e singular que – ainda que estranha, hermética e impopular na sua superfície (que gera a famosa indagação: “isto é arte?”) – carrega na transformação da linguagem a própria luta e posicionamentos sobre os objetos da cultura. Abordar a arte na sala de aula requer revisões de encaminhamentos que não reduzam a arte a operações imediatistas e reducionistas, e sim empreendam “a tarefa de desmontar sua construção e apontar suas conexões e cumplicidades” (Id., 1980, p. 7), não a enclausurando em normas e procedimentos técnico-formais, mas estimulando ramificações e articulações da materialidade e da formatividade da arte com a vida.

Estas articulações colocam o professor de arte como um curador, que (co)realiza recortes, combinações, dialogando e incentivando percursos diversos e críticos em sala de aula. Constrói, portanto, uma “curadoria educativa” (VERGARA, 1996) em arte, que explora e “ativa culturalmente” as imagens, as obras e tantas outras manifestações artísticas.

Ativar culturalmente é fazer circular, é dar acesso, aproximar. É impulsionar a potencialidade de obras e artistas submersos nos livros, nos museus, nos sites, nas reproduções esquecidas que fazem parte de nosso acervo de professores, para além daquelas sempre escolhidas. Reside nessa ação a *formação cultural* dos alunos. Formação esta que, enfatizando a habilidade perceptiva e cognitiva para interpretar obras de arte em termos de seu contexto social e cultural, possa ampliar o acervo imaginário de tal modo que obras e artistas passem a integrar o patrimônio pessoal como um *bem simbólico interno*, um repertório conectado à vida para a leitura do mundo, das coisas do mundo e da própria arte (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 8).

A ampliação do acervo pessoal, a apropriação de signos próprios da arte, o exercício de sentir, supor, explorar, fundamentar, relacionar, posicionar-se no mundo, desvelar contextos e formas culturais, não seriam esses os objetivos maiores do ensinar-aprender arte na escola?

Convém, por fim, ressaltar que em muitas pesquisas contemporâneas, o estudo das artes visuais está sendo substituído pelo da cultura visual, vinculado a uma história cultural da arte e também às “representações vinculadas à paisagem visual dos sujeitos” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 37), composta de entornos reais e de imagens veiculadas pela mídia, Internet e por outros espaços imagéticos apresentados e apropriados pelo indivíduo. Neste *corpus* teórico-metodológico – derivado dos estudos culturais, da nova História da Arte, dos estudos étnico e feministas, entre outros –, a cultura visual

ênfatisa não tanto a leitura das imagens como as posições subjetivas que produzem as representações mediadas por imagens. Isto significa considerar que as representações visuais são portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem a pensar o mundo, pensarmos como sujeitos, e que fixam a realidade de como olhar e ser olhado (HERNÁNDEZ, 2005, p. 38).

É também sob esse enfoque que o ensino da arte e as práticas educativas de estágio podem questionar e ampliar o olhar de alunos e professores sobre arte, cultura visual e materialidade (real e virtual), em que as construções e interpretações de outras épocas e de distintos grupos sociais se referenciam criticamente nas representações artísticas de cada um.

2.3 O ESTAGIÁRIO NA ESCOLA

Ainda que distintos enfoques de arte e de ensino de arte tenham sido apreciados em diferentes graus em algumas disciplinas do curso de formação, e debatidos na disciplina de Prática de Ensino no entrecruzamento com textos de

diversos autores, não asseguram um caminho firme e seguro para a prática em sala de aula. O encontro e confronto com o cotidiano escolar, as situações experienciadas, as opções, negociações e frustrações, são o material privilegiado desta formação “em se fazendo” do trabalho pedagógico. As alunas-estagiárias se deparam com situações que extrapolam o seu planejamento e que são parcialmente discutidas nos encontros pós-regência ou nas aulas semanais da faculdade. Considero que a discussão é parcial porque envolve apenas a disciplina de Prática de Ensino e seu tempo limitado para embasamento teórico sobre educação e a realidade percebida. Somado a isto, o espaço de atuação aberto pela escola é situado e as estagiárias precisam construir em um pequeno espaço de tempo um vínculo com o ambiente escolar – passar do “não-lugar” para um lugar provisoriamente construído.

Os professores em formação são aceitos pela escola, mas pelo fato de não pertencerem a ela – não são alunos, nem professores, nem funcionários, nem professores-substitutos – ocupam um “não-lugar” (Auge, 1994) na trama das relações que ali se dão cotidianamente. Estando na escola, ainda que de passagem, eles sentem a necessidade de construir um “lugar” nas relações de que começam a participar. (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p. 10)

As alunas estagiárias se deparam com conteúdos pré-definidos – grande parte atrelado a uma história da arte monoétnica –, com um tempo reduzido de aula (45 a 50 minutos), reduzida infra-estrutura, várias turmas no mesmo período, grande número de alunos (de 30 a 40), ações de rebeldia e desinteresse e pouca familiaridade com a faixa etária dos educandos.

- Por maior que seja o esforço em tentar transmitir o conteúdo aos alunos, o número dos que demonstraram ter compreendido foi bem pequeno. A questão é se realmente não compreenderam ou se não tiveram o mínimo interesse em compreender.

- A participação na fase da troca de idéias foi muito ativa, muitos falaram e expuseram suas idéias. A dificuldade começou no trabalho prático, houve pouco interesse e falta de seriedade.

Esses relatos denotam a necessidade de se aprofundar a investigação sobre o(s) sujeito(s) aluno(s), o que, no espaço do ensino da arte no espaço formal, se focaliza mais no campo da juventude. O que é, então, ser jovem? As alunas estagiárias apresentam várias concepções:

- riqueza, dinamismo para o futuro;
- muito diferente da minha geração;
- despreocupado, preguiçoso (não quer saber de trabalho), alheio a tantas coisas e acontecimentos;
- muitos acham ou consideram um “problema”, mas podemos transformá-los na “solução”;
- possui vários caminhos a seguir, as oportunidades são várias, desde estudar e poder aperfeiçoar-se, até sair para um caminho dito “mais fácil”, onde as drogas, o roubo, entre outros, estão por toda a parte, ou simplesmente ser dono de si. Deve ter um bom acompanhamento familiar para não seguir caminhos errados;
- complicado, ansioso, confuso, dedicado quando algo é do seu interesse. Futuro da nossa existência;
- esperança, alegria, para alguns, baixa-estima;
- período de mudanças, transformações e descobertas do meio e das relações pessoais.

As estagiárias estão condicionadas (presas) a estigmas difundidos e perpetuados sobre a juventude. Observa-se uma relação muito forte entre jovem e futuro, o que muitas vezes, faz com que a sociedade em geral e a escola em particular coloque os jovens em *stand by*, em estado de incubação, “afastados do mundo e inteiramente ocupados com a sua preparação em vista das mais ‘elevadas funções’” (BORDIEU, 2004, p. 155), para que se tornem representativos da nossa sociedade. Desse modo, os jovens seriam *o futuro da nossa nação* (“dinamismo para o futuro, “esperança”). Mas as diferenças conflituosas entre as gerações, as atitudes díspares dos alunos (“alheio a tantas coisas”, “desde estudar a poder aperfeiçoar-se, até sair para um caminho dito ‘mais fácil’”) e os comportamentos considerados deploráveis (“preguiçoso”, “confuso”), desmontam esta idéia. Quem são, então, os jovens? Para Bordieu (2004), juventude é uma palavra inventada, não existe de fato mas é construída socialmente, “na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas” (Id., p, 152) e o campo das gerações possui “leis específicas de envelhecimento” (p. 153). Os dados sobre idade e maturação são socialmente manipulados e manipuláveis e “o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesse a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação” (Id.). Coloca-se num mesmo conceito – jovem – “universos sociais que praticamente nada têm em comum”. O que está em jogo, portanto, não é a compreensão deste universo, destes sujeitos, mas a transmissão do poder e dos privilégios entre as gerações.

De outro lado temos Margulis (2004) a nos advertir de que a juventude não é apenas um signo, uma palavra, mas tem uma existência material e uma postura social.

La juventud es significada por la cultura, se es joven según la cultura y cada cultura construye su juventud. Pero la juventud tiene mucho más. Dentro de cada cultura y de cada momento histórico, no es solo un signo, porque eso se presta a una cantidad de construcciones literarias, y de repente todo es signo, y no es así. Además de ser un signo, tiene una existencia material y tiene una consistencia social que desborda ese puro aspecto signo (p. 305).

Para o autor, a juventude é um conceito complexo, que se remete a um coletivo sempre novo, sempre transformado e em transição, e que contém nos seus gestos, atitudes e pensamentos, condicionantes históricos e regras sociais. Já quando se fala em adolescência, o recorte é outro: biológico, corporal. Neste período ocorrem mudanças físicas tanto nos homens, quanto nas mulheres.

El muchacho o la chica, de un día para el otro, se encuentran con un cuerpo que ya no reconocen. Hay una cantidad de estímulos y de nuevos roles sociales, directamente relacionados con lo corporal. La sociedad, el mundo social reacciona frente al nuevo cuerpo del adolescente y emite mensajes. Entonces el comienzo de la adolescencia está más o menos claro, no así el comienzo de la juventud (MARCULIS, 2004, p. 308).

Na escola, em contato com os alunos, muitas vezes as estagiárias misturam, unificam e até padronizam essas diferentes categorias: adolescência e juventude, o que tem colaborado para o ofuscar e dificultar aprofundamentos analíticos sobre o que estão vendo e vivenciando em sala de aula. Os estereótipos de jovens, nascidos muitas vezes de imagens veiculadas pela mídia, não se vinculam a óticas sociais e só auxiliam na ampliação de preconceitos. É preciso mudar, “ousar conhecer tanto a escola como os movimentos e atores coletivos, na condição de universos que gestam representações e práticas polissêmicas de produção cultural” (SPOSITO, 1996, p. 98).

O estágio é, por excelência, um exercício de aprendizagem, de investigação e busca de alternativas. No entanto, por estar vinculado a uma avaliação e a um tempo restrito que propicia pouca familiarização com o ambiente educativo, a tensão nos momentos de atuação é bastante evidente e as ações de heteronomia (aplicação de um conteúdo, ênfase em exercícios que comprovem o uso do que foi apresentado) se sobrepõem às ações de caráter mais autônomo. O estagiário, nestes momentos, se indaga: o que é mais importante? Focar no próprio desempenho, nos alunos ou no conteúdo? Por que essa sensação de que é preciso optar entre eles e não agregá-los? Houssaye (*apud* Harmeline, 1995, p. 49) discute muito bem esse dilema educativo e

nos mostra que na habitual triangulação pedagógica saber/professor/aluno, “as relações existentes entre os dois dos três pólos (professor-saber; alunos-saber; professor-alunos) respondem a uma lógica que tende a excluir o terceiro. Mas, apesar de o excluírem, continuam a ter que o levar em linha de conta”. Esse raciocínio, talvez, seja a chave de muitas das nossas angústias e também da dos nossos alunos/futuros professores. A questão é a seguinte: quando realizarmos uma pesquisa densa sobre o conteúdo, buscando aprofundar conceitos e clarificar questões, nem sempre os alunos usufruem desta aula, não percebem o nosso esmero para qualificar o assunto apresentado. De outra ordem, se abrimos espaço para o saber dos alunos, os seus interesses, podemos estar deixando de lado o ensino de conteúdos formais e reforçando uma discriminação cultural. Por fim, se focamos na relação professor-alunos, em dinâmicas de grupo, de entrosamento, parceria, conseguimos uma efetiva aproximação, mas onde fica o conhecimento? Por mais que saibamos (ou sintamos) destas incongruências, deixamo-las, muitas vezes, escondidas embaixo do tapete, sem aprofundamentos maiores na formação acadêmica e no estágio.

As observações das aulas das alunas estagiárias evidenciaram atitudes de nervosismo, reforçado pelo fato de estarem sendo “avaliadas” enquanto futuras professoras. Mas o meu foco estava na diversidade do que via, nas coreografias produzidas como material a ser analisado em conjunto com a licencianda. Ajudá-las nesse percurso, nesse descortinar de situações que revelam

ora professores não esperados, interesse e desejos não suspeitados, ora os medos e recusas suspeitados, ou então alunos – (professores em formação) dinâmicos, atrevidos até, ou acuados, escudados na defensiva do não-saber-fazer, assustados ao se verem reproduzindo gestos e modos de ensinar que criticam e rejeitam. E, ainda, o contrário de todas essas possibilidades (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p. 17).

Essas reações/ações adversas revelam decisões mediatizadas pelo saber acadêmico, pelo saber do senso comum e pelo saber da experiência. Todas as alunas estagiárias trabalham, metade delas em escolas, sendo que a maioria como regente de turma. No entanto, estes saberes profissionais advindos da experiência, talvez por já estarem interiorizados, foram utilizados mais para contornar situações difíceis, comportamentos indisciplinados dos alunos nas aulas de estágio, do que para ampliar a discussão sobre ação docente e construção de conhecimento em arte. Além do mais, as que atuam nas escolas, trabalham com crianças pequenas, cuja relação professor-

alunos é bem distinta da vivenciada com os jovens e adultos (no caso do estágio no EJA).

Nas observações de estágio, nas práticas realizadas pelas alunas, é bem visível o medo de errar e o desejo de ser bem avaliada. Esse “colocar-se a prova” reforça a preocupação com o imediato e o visível – o uso de estratégias de ensino para a explanação do assunto. A avaliação do estágio, para as alunas, é sinônimo de avaliação do produto, do resultado final e não se insere como uma auto-análise processual da sua postura e da ação docente em arte. Na prática de ensino, os aspectos sistematizados e próprios de cada aluna sobre a sua formação e atuação são pouco explorados e não se alicerçam em reflexões e relatos sobre a complexidade do ato de educar na contemporaneidade. O que se percebe é uma preocupação central das estagiárias em realizar uma boa aula, uma boa atuação. Essa questão também foi enfocada nos questionários respondidos pelos alunos das escolas, e merece, portanto, uma reflexão mais aprofundada.

2.3.1 O que é uma boa aula?

A concepção clássica de professor – como a de Comênio em *Didática Magna*, de 1632 – apresenta o bom professor como aquele capaz de “primeiro torná-lo [o aluno] ávido de cultura, mais ainda, apto para a cultura e, conseqüentemente, pronto para entregar-se a ela com entusiasmo” (COMÊNIO, 1996, p. 173). O autor enfatiza a importância do método, do conjunto de prescrições que, ao serem seguidas, fariam do professor um profissional competente. Esta visão é ainda perceptível nos estágios de licenciatura, na qual o bom ensino é sinônimo de uso competente de metodologias e estratégias. Ora,

a adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. (...) O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento (AZANHA, 2006, p. 57).

É necessário desmistificar a figura do professor ideal, abstrato, detentor de determinadas competências cognitivas e metodológicas. Esta caracterização cria um espectro de “bom professor” que é falacioso, pois se resume ao domínio teórico e ao

preparo didático (que são fundamentais, mas não únicos), desvinculado do cotidiano escolar. A qualidade do ensino não se resume à figura do professor e a relação professor-aluno, como se “fosse uma relação entre dois – aquele que ensina e aquele que aprende – abstraída do contexto institucional” (AZANHA, 2006, p. 59). Este ensino a-histórico, fragmentado e distanciado do processo global do ensino-aprendizagem, se reflete no currículo que, em muitas ocasiões, difunde “modelos descontextualizados no tempo e em relação às idéias que os fundamentam, sob a preocupação utilitarista de buscar as ‘boas’ práticas e os ‘bons’ professores para obter ‘bons’ resultados educativos” (KLIEBARD *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Para compreender a realidade escolar é preciso pesquisa, análise, subsídio teórico. Contudo, essa percepção do contexto escolar debatida em sala e apresentada nos relatórios de estágio pode não estar se enquadrando nas teorias estudadas nas disciplinas acadêmicas do curso por estas terem sido apresentadas *a priori*, desvinculadas de situações escolares distintas e concretas. De acordo com o relato de uma das alunas, “o ensino da Faculdade não nos preparou para uma atuação forte e diferenciada em sala de aula. É muito evidente quando estamos atuando que só o conceito sobre história da arte não resolve e que falta didática e conhecimento real sobre o público que estamos atuando”.

O isolamento das disciplinas e dos saberes no curso, o trabalho individualizado dos professores, a separação do que é pedagógico daquilo que é artístico no curso de Licenciatura em Artes Visuais está sedimentando uma formação, um “vestuário” que não se encaixa na atuação do licenciando nos espaços educativos. O que fazer com esta formação que não auxilia o trabalho docente em arte? Ainda que nem todos os professores do curso coloquem a mão na massa e invistam na formação profissional do aluno¹⁴, é no trabalho coletivo, reflexivo e construtor de um projeto de formação que precisamos investir.

Olhemos para a escola, espaço de atuação de muitos dos nossos egressos. O próprio termo “Escola Brasileira”, como nos aponta Azanha (2006), é excessivamente abstrato e não dá conta de explicitar a imensa variedade da situação escolar brasileira (p. 63). É necessário investigar esta escola contemporânea – com o auxílio de pressupostos teóricos e ações reflexivas – e construir novos suportes pedagógicos,

¹⁴ Todos nós conhecemos um ou outro professor – e também outros profissionais – que “não se investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas, que procura fazer o menos possível” (NÓVOA, 1995, p. 30), no entanto não podemos generalizar e achar que estes “casos” minam todo o trabalho do restante da equipe.

suportes estes que estão em constante diálogo com a heterogeneidade da prática docente e, portanto, em constante modificação.

A grande preocupação das professoras em formação é o aluno. Quem são? O que pensam? O que aprendem na escola? Qual a sua visão de um bom professor? Para responder a algumas destas indagações, entregaram um questionário¹⁵ aos alunos e uma das questões versava sobre a aula boa e a aula ruim. As estagiárias selecionaram algumas opiniões (de alunos de 5ª série ao ensino médio):

- uma boa aula é quando o professor explica bem e tem amizade com os alunos. Uma aula ruim é quando o professor faz seu trabalho por obrigação.
- Uma aula boa é aquela que o aluno participa, há uma amizade com o professor e entendimento. Aula ruim é quando todos falam ao mesmo tempo e o professor perde o controle da classe.
- Boa é uma aula em que posso prestar atenção e sair daqui aprendendo pelo menos algo. Ruim é uma aula em que não aprendo nada.
- Uma boa aula seria uma aula que empolgasse, que tenha ação, seja divertida. Aula ruim é monótona, dá sono.
- uma boa aula é aquela em que todos participam e ajudam a melhorar o conteúdo.
- Aula boa: professor explica, tem bom conteúdo; aula ruim: professor grita, não sabe de nada.
- Aula boa é a que se aprende, participativa, legal. Aula ruim é a que se repete, sem participação, só a professora fala, não se aprende, chata, cansativa.

Num rápido passar de olhos, pode parecer que o bom professor se resume a um profissional que tem domínio da disciplina e de técnicas metodológicas. No entanto, algumas observações como: “sair daqui aprendendo pelo menos algo” ou “uma boa aula é aquela que todos participam e ajudam a melhorar o conteúdo”, já mostra outras relações, seja com a realidade “fora da escola”, seja com os saberes dos alunos que ampliam e redimensionam o conhecimento da disciplina. Essas questões, apesar de evidenciadas pelas alunas estagiárias e contempladas pelo menos parcialmente nos projetos de estágio, continuam periféricas nas discussões sobre o conceito de educação e de instituição escolar. Para as alunas, a questão sobre “a boa aula” situa-se na atuação do professor frente ao aluno, nos erros e acertos do estágio e não se atrelam a discussões mais amplas sobre a identidade escolar, que tem “endereço e vizinhança” (AZANHA, 2006, p. 64), características e rotinas.

¹⁵ A aplicação foi variada, algumas turmas responderam na sala, o que acarretou um grande número de questionários respondidos; outras turmas levaram para casa e apenas alguns alunos devolveram o material para as estagiárias. Este material foi anexado aos relatórios de estágio das alunas.

A pesquisadora Cunha (1989) observou a atuação de vários profissionais considerados bons professores e constatou que

os BONS PROFESSORES desenvolvem um grande número de habilidades de ensino, tais como fazer perguntas, variar estímulos, relacionar o conteúdo com outras áreas, etc. Todavia não temos ainda BONS PROFESSORES que estejam mais voltados a desenvolver habilidades nos alunos. O professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando (p. 167-168).

O curso de formação precisa desvelar e apresentar criticamente esta construção histórica do bom professor, assentada numa perspectiva de ensino em que o docente é o centro do processo de ensinar e aprender e, portanto, o responsável pelas condições e exigências do melhor ensinar no sentido de transferir seu conhecimento aos alunos. A visão das alunas sobre uma boa aula reflete, pois, uma construção social. Boa para quem? Que conteúdos são validados e que ações são efetivamente deflagradas? Para que a educação seja também uma ação transformadora, é preciso que educador e educando sejam co-partícipes, em que o conhecimento é “iluminado”, transformado e ampliado por ambos.

Eles [os professores] procuram melhorar a sua ação docente, mas sobre um paradigma pedagógico que, a priori, contém um pressuposto da ação de ensinar. Para uma ação dialógica, transformadora, seria preciso deslocar do professor para o aluno a produção do conhecimento, seria necessário modificar o paradigma que é presente historicamente nas concepções escolares (CUNHA, 1989, p. 168-169).

Não é fácil construir essa nova pedagogia, alicerçada na investigação crítica de contextos, na “análise da realidade, das forças sociais, da linguagem, das relações entre as pessoas, dos valores institucionais” (Id., p. 169). A preocupação em dar uma boa aula, em apresentar um determinado conteúdo, lidar com os problemas que surgem na sala de aula, são tão fortes “que algumas vezes perdemos a capacidade ou não dispomos do tempo para recuar um pouco e colocar questões críticas sobre a organização da sociedade na qual vivemos” (APPLE, 2001, p. 170). As alunas estagiárias percebem distintas situações na sala de aula e na escola, mas não as relacionam com um contexto maior, com a realidade conflituosa e por vezes desumanizante em que vivemos. No entanto, é essa relação micro e macro que não pode ser descartada na prática educativa e nem nas investigações, atuações e nos relatos individuais do estágio, pois são constitutivas da formação crítica e transformadora do professor.

Portanto a indisciplina na sala de aula, mesmo sendo um dado particular, reflete questões sociais e institucionais. “A ciência social demonstra que aquilo que constitui um problema privado é uma questão pública” (MILLS *apud* WOODS, 1999, p. 31). O professor em formação precisa aprofundar suas reflexões sobre disciplina, educação de qualidade, papel do professor, do aluno e perceber as implicações políticas e sociais subjacentes a esses conceitos.

Um professor pode parecer como tendo um desempenho muito hábil e artístico. Tem jeito com as palavras, responde às perguntas espontâneas dos alunos, articula com muita imaginação coisas diferentes, utiliza o espaço, o ritmo e a cadência da fala, cria um ambiente de *suspense*, dando a idéia de que os estudantes se divertem e participam. Contudo, uma observação sistemática revela que ele tem o dobro das interações com os rapazes relativamente às raparigas, que os seus exemplos e as respostas que encoraja nos alunos, numa turma multiétnica, são monoétnicos, que as questões que coloca favorecem os estudantes de classe média e que os estudantes em vez de interiorizarem o conhecimento adotam estratégias de “copianço”. Tal pode constituir um modo artístico de ensinar, mas artístico para quem? (WOODS, 1999, p. 31)

O autor ressalta que os modelos e procedimentos para um bom ensino, que embasam as ações de muitos professores, necessitam de maiores análises, confrontos e aprofundamentos sobre o que se fala, o que se faz, o que se enfatiza e o que se omite. Todos os professores têm um ideal de aluno, de aprendizagem, baseado em vivências, crenças e conhecimentos. O que se quer é que os alunos aprendam – o viés objetivo –, mas com inserção do subjetivo: aprender para si, apreender, distinguir, dominar o conhecimento (Not, 1993), apropriar-se e transformar o saber sistematizado. Entretanto, é imprescindível a análise do paradigma pedagógico presente nas escolas, nos cursos de formação de professores e nas ações das estagiárias, e as concepções de educação e de cultura que se coloca em prática no cotidiano escolar e acadêmico.

A educação é cinza como um avental. Enquanto que o cultural é colorido como nossa tela de projeção. (...) Os atuais currículos de arte costumam enfatizar a dualidade em que vivem os alunos (e muitos docentes): a escola faz ascender à liberdade da mente por meio de algumas coações físicas, enquanto que o cultural se dedica a uma captura dos espíritos pelo subterfúgio das sensações (DEBRAY *apud* HERNÁNDEZ, 2000, p. 29).

É possível o exercício da autonomia nas aulas de arte? Os alunos experienciam conhecimentos próprios, ainda que propiciados por situações e conteúdos sistematizados, ou estão “aprisionados” por exercícios de livre expressão, pelo espontaneísmo, ou ainda por notas e por ações consideradas apropriadas para o bom entendimento do assunto? Nas atividades culturais, os alunos produzem trabalhos,

exploram as sensações e as formas, mas com qual intuito? Expressar-se, “colocar para fora” os devaneios? Qual o aprendizado real para o aluno? Não basta a expressão, o exercício de sensações, ela precisa estar conjugada com a consciência crítica do que se revela (e se esconde), pois não existe expressão sem conteúdo (Soucy, 2005). Ao expressar-se (incluindo-se a auto-expressão), o aluno manifesta algo que sofre influências de forças externas e de convicções internas. Para Lowenfeld (*apud* Soucy, 2005, p. 42), “separar o conteúdo de sua representação significaria privar um corpo de sua alma e vice-versa. Num trabalho criativo, o assunto e o modo pelo qual ele é representado formam um todo inseparável”. No entanto os alunos, nas aulas de arte, pouco exercitam as diversas leituras de sentidos – que não se resumem ao levantamento dos elementos formais – dos seus e de outros trabalhos artísticos

Hoje, luta-se para que a arte seja reconhecida como área de conhecimento, com especificidades próprias, mas não é abarrotando as aulas com textos históricos, com exercícios de fixação e de apreensão de conteúdos que alcançaremos alguma vitória. A arte é expressão-linguagem-sensação-conhecimento. As práticas educativas em arte precisam nutrir-se de suposições, relações, conceitos, hipóteses, estranhamentos e mediações que produzam significados e conhecimentos próprios para o aluno.

Oliveira (2005, p. 67), no diálogo com os seus alunos/professores em formação, evidencia que o ensino da arte “precisa existir articulando saberes que tenham significado para a vida do nosso aluno e isso precisa estar claro nos (nossos) planejamentos escolares”. É preciso, portanto, que os licenciandos invistam na reflexão, na capacidade de auscultar e investigar suas ações, escolhas e posturas epistemológicas para transformar a sua prática (educativa, cultural e sempre política) e produzir significações e conhecimentos divergentes, que é diverso não por ser contrário, mas porque é construído e pensado na diversidade do conhecimento de cada um. Esse caminho exige comprometimento coletivo, envolvendo as várias esferas educacionais. Mas a análise e desvendamento da condição e experiência do professor já é um caminho de transformação pois, e é bom lembrar, “não há mudança que não ocorra a partir do concreto, da realidade” (CUNHA, 1989, p. 171).

2.4 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

As narrativas orais e escritas das alunas mostram, por vezes, vozes aflitas, sentimentos de insuficiência e desconforto:

- O estágio foi muito confuso, houve vários contratemplos: mudança de professor, aulas dispensadas, ensaios para festas comemorativas, etc.... Tive sérias dificuldades pessoais, pois não me sinto à vontade com turmas de adolescentes... Os alunos não estão habituados à teoria, nem a conteúdos mais profundos, o que dificultou ainda mais as aulas. A faculdade não me preparou em nada para esse confronto e toda aquela poética sobre o professor de arte e as aulas ideais não condizem com a realidade... As aulas de arte podem até ser obrigatórias, mas ainda não são valorizadas. Os pais e a escola vêem a matéria como passatempo, ou o que é pior, feito de artesanato.

- Na faculdade, pesquisamos sobre a arte e como esta pode ser trabalhada em sala de aula, mas no momento de aplicar o que nos propomos no papel, verificamos que nem tudo é válido ou adequado para aquele momento ou turma. (...) De início percebi que houve receio e uma certa desconfiança ou talvez um sentimento de insegurança quanto a como seria o meu trabalho e a forma como os trataria (mal sabiam eles que eu também estava insegura e receosa da forma em que seria aceita pelo grupo).

Essas e outras observações registradas nos relatórios do primeiro semestre das alunas-estagiárias foram selecionadas e discutidas em sala no início do segundo semestre¹⁶. Cada aluna leu trechos de relatos (que não estavam nominados) em voz alta para em seguida realizar comentários analíticos, “reflexão sobre a reflexão na ação” (Schön, 2000) em conjunto com a professora e as colegas. Esses olhares inquiridores sobre a experiência do estágio trouxeram à tona antigas e novas indagações sobre a formação e a atuação. Todas essas discussões, a troca de impressões, as perguntas que ficaram no ar, impulsionaram-me a procurar textos diferenciados¹⁷ para cada uma das alunas, buscando um diálogo entre a experiência vivida e a experiência impressa, teorizada. É a construção de um percurso, um caminho escolhido entre tantos outros, na busca de um encaminhamento que entrelace as realidades apreendidas no espaço escolar com distintas posturas educacionais.

O papel ainda secundário da disciplina de arte – que envolve condicionantes sociais, históricos, econômicos e científicos – foi percebido em vários momentos, seja na hierarquia da disciplina, no desinteresse dos alunos, espaço inadequado, etc. A falta de um trabalho mais articulado e coeso entre instituições formadoras, secretarias de

¹⁶ O registro das observações das alunas se encontra no anexo 6 desta pesquisa. A seleção não contemplou relatos de todas, de forma seqüencial, mas relatos que auxiliassem a discussão sobre os anseios e as impressões pessoais sobre o curso, o estágio e as práticas realizadas. Uma das alunas iniciou tardiamente a disciplina por estar em licença-maternidade e outra, solicitou (via protocolo) a entrega do relatório do primeiro semestre junto com o do segundo; portanto, o registro das observações dessas alunas não compôs a seleção apresentada em sala.

¹⁷ A relação de textos está no anexo 5.

educação, escolas e professores de arte, tem gerado um quadro caótico e indefinido¹⁸ sobre o papel da arte na educação (Vasconcellos, 2005). Precisamos “remover as águas de um campo de conhecimento [a arte] que costuma encontrar-se, (..), entre a autocomplacência e a marginalidade, a sonolência e a queixa” (HERNÁNDEZ, 2000, prefácio) nos espaços escolares. O mais preocupante é ver que a maioria dos alunos se envolve com a arte (seja musical, mural, midiática, etc.), mas não percebe pontos de articulação entre a “sua arte” e as aulas da escola. Somado a isto, o sistema escolar “cobra” resultados sem auferir condições dignas de trabalho ao professor de arte. Barbosa (2002, p. 29) ressalta que

fora das salas de aula, professores e professoras são avaliados, cobrados e ‘medidos’ pela capacidade de satisfazer expectativas que pouco têm a ver com as condições internas de seu trabalho. Nas salas, professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística.

A divergência de pressupostos teóricos e práticos e a visão particular dos professores (e das estagiárias) sobre o papel da arte na formação humana estão mantendo à margem o ensino crítico de cultura e arte. O espaço da arte na escola revela situações sociais que extrapolam a ação do professor, mas que também é o resultado das fragilidades conceituais e atitudinais dos docentes, e das estagiárias, que precisam procurar dentro de si, como também junto e distanciado de si, o porquê da perpetuação de uma visão estandardizada e redutora da arte na escola.

Para Perrenoud (1997, p. 102), a formação do professor é, antes de tudo, uma “mensagem” que se ouve constantemente no curso e que se coloca em prática em situações específicas de avaliação acadêmica. Por isso,

no período de formação, esta mensagem precede qualquer outra, visto que é perante os seus formadores que os professores têm que fazer as suas provas. Mas uma vez postos perante uma turma, passam a dever satisfações a toda uma série de outros atores, a começar pelos alunos e pelos pais, sem esquecer os colegas, o inspetor ou o diretor da escola, a comissão escolar ou determinadas associações. Porém, é necessário constatar que as expectativas e as mensagens dirigidas aos professores são freqüentemente *contraditórias* (Favre & Perrenoud, 1985). Assim, um professor que, para seguir os conselhos de formadores esclarecidos, abre amplamente a sua aula aos pais, corre o risco de ser censurado ao mínimo incidente; como se pudesse haver abertura sem incidente, como se a participação dos pais na vida da escola ou da aula só fosse admissível, se não perturbasse nada nem ninguém.

¹⁸ Reforçado pelo fato de profissionais de outra área lecionarem arte (principalmente no interior do Estado), a exigência de se trabalhar em várias linguagens artísticas mesmo que o professor não tenha formação nestas áreas, a prática de conteúdos diversos e divergentes, ao gosto do professor e da escola, e que não espelham as diretrizes e os parâmetros curriculares de arte.

De um lado, o discurso acadêmico apregoando um ensino emancipatório, transformador e, de outro, a escola exigindo um profissional que repasse informações, reduza o barulho e o conflito em sala, avalie e prestigie o aluno bem educado, aquele que realiza as atividades e provas em silêncio e com ordem. “Basta visitar a sala de aula, para evocar [como ex-alunos] ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro” (ENGUIITA, 1989, p. 163). Neste prisma, qualquer manifestação autêntica do aluno é considerada indisciplina e o papel do professor é abafá-la. Toda aquela discussão de educação emancipatória, aluno como co-produtor do conhecimento, se restringe aos textos formais, à literatura educacional, ao projeto político-pedagógico da escola.

As alunas estagiárias se apercebem da contradição dos discursos (mas não dos seus!), entre o dito, o escrito e o que é realizado em sala. Essa dicotomia provoca insegurança no momento de atuar: basear-se no currículo formal, em teorias pedagógicas ou adequar-se às ações que se efetivam na sala de aula? Novamente retorna aquela sensação de que a teoria, os estudos críticos e emancipadores de educação não propiciam um chão firme e seguro para o professor em formação, pelo contrário, são utópicos e irreais. Como transformar o estágio em espaço efetivo de formação (e não apenas de desilusão)? Como ampliar o seu caráter para além do prescritivo e obrigatório, tornando-o um espaço de autocrescimento profissional, envolvendo análise e decisões pessoais, apoiadas em pressupostos críticos e significativos para o licenciando? Nesse enfoque o estágio se tornaria muito mais do que atuação: um espaço privilegiado de investigação e de construção de identidades profissionais. “A prática pedagógica na sala de aula não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas. Ela é mais do que isso, e a sua própria concretização está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões” (PERRENOUD, 1997, p. 40).

Discussões sobre profissão, cultura escolar, relação professor-alunos e diversidade cultural precisam se especificar (e personalizar) no curso de formação: Qual a finalidade do trabalho educativo em arte, que faixa etária e contexto social abrange, envolvendo quais premissas de educação?

A deficiente percepção por parte dos professores do que é a sua profissão adensa o labirinto interior do próprio educador, ao questionar-se sobre o sentido do que faz e do modo como os outros entendem e reconhecem a sua acção. A evolução recente do aluno, como pessoa e como personagem com estatuto nesta história, e o desafio permanente que representa são percebidos muitas vezes pelo professor como uma ameaça real. E aí o professor defende-se, mascarando-se atrás de uma pseudo-segurança, porque ele próprio é incapaz de resolver o paradoxo da distância que os separa. É o jogo de máscaras e dos espelhos no interior da sala de aula (CARROLO, 1997, p. 24).

Docentes e discentes cumprem papéis distintos e, por vezes, antagônicos na sala de aula, mas o uso de posturas autoritárias, de comportamentos desdenhosos, só reforça a distância e o sentimento de rivalidade. Além disto, a relação do aluno com o conhecimento está impregnada pelo dever, pela obrigação. Já o professor – outrora figura central da educação – vê-se cada vez mais relegado para um plano secundário na estrutura social e cultural. Os cursos de formação precisam investir na identidade profissional, elucidar a especificidade da docência em arte e das relações professor-conhecimento-alunos.

A figura do professor é bastante valorizada pelas alunas estagiárias, mas vários condicionantes negativos são evidenciados por elas.

- Profissional de extrema importância, porém muitas vezes sem reconhecimento próprio ou falta de motivação na profissão. Necessidade de gostar do que faz.
- Profissional muito dinâmico, mas extremamente estressado e desvalorizado.
- Desmotivado por falta de política pública no ensino.
- Um referencial, um exemplo, um formador de opinião.
- Exemplo para o aluno, o qual ele se espelhará. Por isso deve sempre estar se atualizando (o que ocorre na maior parte das vezes), para além de ser um exemplo positivo, conseguir ser respeitado e entender o aluno mais velho.
- Segunda fonte de informação perante a sociedade e a vida.
- Mediador, orientador.
- Um elemento formador de opinião, e co-responsável pela aprendizagem do indivíduo; um colaborador na educação.

As opiniões demarcam um papel central do professor como formador, e em alguns momentos, o iconizam (“referencial”, “exemplo”, “segunda fonte de informação”), o que evidencia a necessidade de aprofundamentos e de contextualizações na graduação sobre a profissão e o papel da educação e da construção de conhecimento gerais e específicos em arte. O sistema educativo (envolvendo políticas públicas, a escola) é percebido como importante para o profissional na medida em que são

considerados responsáveis pelo (neste caso falta de) reconhecimento, motivação, valorização. Ou seja, o trabalho docente, para as alunas, não se resume ao ato de dar aulas e abarca vários aspectos do contexto escolar. A relação do professor com os alunos também pode ser traduzido pelas palavras: falta de reconhecimento, *stress*, desmotivação – evidenciando o mal-estar docente – , mas também pela palavra co-responsável, na qual a cooperação e a divisão de responsabilidades já se anuncia. O que falta, a meu ver, são espaços na formação que incentivem o pensamento divagador, questionador, inquiridor e que tragam à baila as concepções norteadoras das licenciandas sobre a realidade educacional, o que se quer e o que se tem, para entrelaçamentos e reconstruções conceituais e atitudinais.

Ainda que a formação inicial seja apenas parte do processo de profissionalização do professor – na qual somente uma parte do que foi ensinado será efetivamente apreendido e transformado pelo educador – a maneira como os professores em formação pensam e sentem a profissão, o modo como interagem e constroem significados sobre as experiências vivenciadas neste percurso, são parte integrante do processo de construção da identidade profissional. Nessa identidade “estão presentes os conceitos, as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua leitura de mundo, sua ética profissional e o valor que dá à sua profissão de professor e esta identidade é única, intransferível, não-traduzível” (OLIVEIRA, 2005, p. 63).

O estágio propicia “um momento específico de aprendizagem” (id., p. 64), um espaço de confronto entre os conhecimentos propiciados pelo curso de formação e as idéias pessoais sobre a profissão com o que é visto e experienciado no espaço escolar. Importa, aqui, refletir que esquemas estão sendo construídos no espaço do estágio, que conceitos de educação, de ensino e de aprendizagem estão sendo confrontados. Qual a base de apoio do licenciando para analisar o cotidiano escolar? A realidade escolar do professor é diversa da do estagiário (como é da do aluno). Para realizar aproximações entre os diferentes contextos é preciso pesquisa, atos investigativos que analisem os possíveis significados das ações, numa perspectiva processual e etnográfica. Nessa perspectiva, a indisciplina dos alunos, a bagunça, a gritaria, não podem ser vistos como aspectos negativos da aula, mas como “fragmentos indiciários” (Ginzburg, 2006) que nos auxiliam a compreender e a agir frente aos conflitos e às singularidades dos saberes culturais próprios deste grupo.

Os alunos não são meros receptores ou consumidores de conhecimento, mas construtores de significados partilhados num exercício articulado com os professores. (...) Se estamos preocupados em produzir aprendizes autônomos, críticos e reflexivos e em melhorar a aprendizagem, precisamos saber que sentido os alunos atribuem ao que lhes é oferecido e como percebem e sentem as circunstâncias que são utilizadas para o fazer. (WOODS, 1999, p. 54).

Essas análises e discussões devem servir de referências a novos estudos sobre educação e docência no espaço acadêmico e envolver as várias disciplinas do curso de formação, ou seja, uma ação que não se compartimentalize no aqui e agora, mas que propicie subsídios relevantes ao processo de (auto)formação do professor e da sua prática profissional.

Convém lembrar que a arte possui especificidades próprias que se entrelaçam com o sistema de arte e a história social. A materialidade da arte subverte e questiona aspectos da cultura vigente, ainda que de forma peculiar e por vezes hermética. Na arte, “resquícios de historicidade negados pela história oficial aparecem de forma cifrada e enigmática” (FABIANO, 1997, p. 172-173) e a apropriação de códigos, da “tessitura sígnica”(Id., p. 169) que auxiliam no desvelamento das mensagens da arte, não se dá de forma imediata, espontânea, exigindo a mediação do professor. Assim, o conhecimento subjetivado pelo aluno proporciona ferramentas para percepções e diálogos reveladores, críticos e plurais sobre arte, cultura e sociedade.

A produção e a fruição estética (apreensão de sentidos e significados) expressam leituras de mundo que não são únicas e nem estáveis, pois o artista e o observador constroem distintos significados sobre a arte – a plurissignificação. Nesse sentido, o professor de arte deve realizar aproximações/enfrentamentos investigativos e conceituais de produções consagradas com outras: do cotidiano, do bairro, de etnias, de gênero, das mídias, de distintas gerações, relacionando-as com o hoje e com os alunos.

No entanto, o peso da história do ensino da arte, a herança secular que situou a arte como trabalho manual e como acessório cultural, ainda se faz presente no espaço escolar, tornando difícil a superação da sua posição marginal e de práticas artísticas esvaziadas de sentido estético. Mas a consciência dessa realidade precisa ser vista como um desafio pelas instituições formadoras (e pelos licenciandos), para que a formação/ação do professor de arte seja conscientizadora e construa “curadorias educativas”, que revitalizam e tencionam o currículo, o sistema de arte e a cultura (dominante, monoétnica, marginal, alternativa, etc.), que transformam a arte em bem

simbólico e que propiciam leituras e posicionamentos individuais e coletivos do mundo e da arte.

Nesse contexto, o estágio é um espaço de aproximação, confronto e investigação da cultura escolar. Mesmo que situado e limitado no tempo e no conteúdo – questões que são debatidas nas aulas de prática de ensino e que devem ser incorporadas pelo curso e pelas escolas de atuação – já delimita um lugar e um modo de experienciar e posicionar-se na profissão. Este exercício de aprendizagem e de posicionamentos sobre distintos paradigmas da educação e da arte não é tranquilo, mas turbulento, complexo e desestruturador de crenças próprias e de teorias educativas. Por isso, a relação formação-trabalho docente deve atravessar todo o curso de graduação, de maneira investigativa, crítica e processual.

O planejamento de aulas focado no uso de estratégias e imagens variadas não é suficiente para alicerçar o trabalho educativo e promover ações de discernimento e dialogicidade entre professor e alunos, com foco na aprendizagem e na autonomia discente. Por isso, o ícone do bom professor, do bom aluno, de características comportamentalistas e genéricas, se volatiliza e se desmancha no espaço multifacetado da escola. O estágio e o curso de formação – com co-participação efetiva dos licenciandos – precisam investir na reflexão epistemológica, na investigação da profissão e do objeto da arte, na personalidade do professor em formação, para que a ação pedagógica experienciada em situações de ensino produza conhecimentos, sensações e significações que se subjetivam nos sujeitos escolares e demarcam posturas e aprendizados próprios.

A relação teoria/prática, a práxis – que para Marx é uma atitude humana de transformação da natureza e da sociedade – é a base de toda formação e ação docente, mas a sistematização dos saberes e a distinção entre o que é teórico e o que são atividades práticas e cotidianas, produz rupturas e falácias sobre a teoria e a prática. No capítulo III, aprofundo essa discussão e apresento autores que desnudam a historicidade desta ruptura e propagam a necessidade de superação de teorias abstratas e desconectadas do trabalho educativo para atitudes que promovam a reflexão sobre as relações que cada um estabelece com as suas teorias e práticas.

A práxis social, a atitude teórico-prática, coloca o professor como sujeito do conhecimento, mediador do ‘saber sábio’ e construtor de transposições didáticas. Por isso, a seguir, trago novamente à berlinda a experiência do estágio, fundamentada nas

análises feitas pelas alunas enfocadas neste trabalho, para a discussão do papel dessa prática curricular na formação do professor de arte.

CAPÍTULO III

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: CONFLITOS E DIÁLOGOS

Os professores deveriam trabalhar mais unidos,
promovendo assim um aperfeiçoamento do
aluno que sai para o mercado de trabalho.
Para mim, há uma enorme distância
entre o que se aprende na faculdade e a
realidade de uma sala de aula.

(Depoimento de uma das alunas do grupo enfocado)

O professor em formação, ao atuar no estágio, colocando em prática as aulas planejadas, se desestrutura quando a realidade não condiz com o que foi planejado. A idéia de que o professor ensina e o aluno aprende é extremamente forte; modificar esta postura requer uma transformação profunda do conceito de docência e de educação. Uma das conseqüências dessa transformação é a percepção de que o professor, na sala de aula, não é o único detentor do saber, mas alguém que está entre muitos, o que não significa dizer que o educador seja alguém que possa ensinar sem conhecer os conteúdos da sua área de atuação.

Ao provocar, na sua prática educativa, diversas reflexões e conexões de saberes, o professor e os alunos constroem, questionam e reconstroem conceitos e posturas culturais que, no currículo formal de arte, muitas vezes, estão ausentes ou periféricos. Este capítulo procura mostrar que a investigação educativa – reflexiva, crítica e rigorosa – possibilita ao professor a percepção e construção de uma prática social e que, conforme aponta Kemmis (*apud Carr, 1996*), não é possível estabelecer distinções entre a teoria e a prática, pois ambas são campos mutuamente constituintes e dialeticamente relacionados.

El objetivo de la teoria consiste en comprender, y que la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos. Así, el hecho de ‘teorizar’ forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social: el proceso a través del cual los individuos se rehacen a si mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social (p. 15).

Para o professor, nada é mais familiar do que a sua prática. É o que fazem ao adentrar a sala de aula, é o seu ofício diário. Mas a prática educativa, em que se insere o estágio, “não fala por si mesma” (CARR, 1996, p. 17), é algo feito por alguém, uma

forma de poder, uma força que pode atuar tanto para favorecer a reprodução social, como sua transformação.

Mas essa prática, embebida de cotidiano escolar, está se tornando uma arena de força e as discussões empreendidas nas reuniões de professores se centram mais sobre a indisciplina dos alunos do que sobre o processo de ensino e aprendizagem¹. “A palavra *mal-estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores [os professores] perante uma série de circunstâncias imprevistas” (ESTEVE, 1995, p. 97). Neste cenário, os familiares dos alunos e outros grupos da sociedade apontam o dedo para os professores como se eles fossem os “responsáveis imediatos pelas falhas do ensino” (id., p. 97), e a angústia, depressão, autoritarismo, o “balançar de ombros” de alguns professores são algumas das reações visíveis de autodefesa. No entanto esse mal-estar docente não pode fechar-se na autocomplacência, mas sim, alcançar a esfera da reflexão, da investigação, da práxis, o que exige a análise de problemas em busca de ações sociais, envolvendo (mas não somente) a escola e o professor. O que importa destacar é que tanto a prática quanto a teoria fazem parte da ação docente. Ensinar e aprender envolve, por parte de professores e alunos, investigação, pesquisa, elaboração, reformulação, participação, transformação, investigação, pesquisa, não numa ordem linear e fixa, mas como um sistema orgânico, interativo e múltiplo.

A idéia de “distância” entre a teoria e a prática foi discutida pela ciência da educação durante a maior parte do século XX e continua como ponto de pauta nesse início de novo século. A vanguarda da educação questiona esse posicionamento, mas a distância ainda é aceita por muitos profissionais e por sistemas educativos, que reforçam a idéia de que é o cientista que descobre os mecanismos que determinam a ação humana, cabendo aos professores apenas operar estas descobertas. Mas a prática não é um mero fazer, uma ação técnica e instrumental. Possui sentidos e significações que extrapolam o fazer técnico, pois se vinculam às intenções do professor, a sua história e as particularidades da disciplina, atingindo o plano político.

Para os racionalistas, a teoria é um guia para a prática, e os teóricos são superiores àqueles que desempenham as funções práticas, esvaziando assim o significado da prática e dissociando os práticos dos produtores de idéias. Esse distanciamento formal entre teoria e prática propiciou, nos professores, o pensamento de que as teorias de educação se desenvolvem à parte da sua prática. É a confirmação da divisão do trabalho que distingue os que elaboram as teorias dos que a praticam.

¹ Conforme o relato de uma professora de arte de uma das escolas em que ocorreu o estágio.

Mas as pessoas não desempenham apenas um papel, elas pensam, questionam, praticam, reformulam. Ou seja, a teoria e a prática não estão separadas, desenvolvem-se unidas e se retroalimentam.

Las prácticas cobran un significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican. La teoría no es solo palabras ni la práctica es mera conducta muda; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos. Desde este punto de vista, no puede haber ninguna “distancia” entre la teoría y la práctica, sino solo mayores o menores grados de desajuste, elisión e ilusión en la relación entre ellas. Solo podemos descubrir estos desajustes, elisiones e ilusiones si examinamos como se relacionan entre si nuestras teorías y prácticas (KEMMIS *apud* CARR, 1996, p. 34).

Apesar de todos os esforços para explicar e comprovar como teoria e prática estão unidas, várias alunas do curso de Artes Visuais da FAP enfocadas nesta pesquisa – como também muitos professores da rede de ensino básico e superior – continuam presas a uma imagem de que a teoria não se relaciona com os seus problemas e preocupações cotidianas. A questão não está em mostrar o valor prático das teorias, mas em desnudar fundamentos conceituais que construíram uma visão distorcida das teorias de educação e a sua relação com a prática. As queixas mais correntes se referem à distância entre os princípios abstratos e gerais das teorias estudadas em contraste com as situações concretas do cotidiano escolar.

O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda a pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas não levam em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e [a] sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. No fundo, o que a pesquisa esquece ou negligencia com frequência é que a escola repousa, em última análise, sobre o trabalho realizado por diversas categorias de agentes (SACRISTÁN, 2000, p. 115).

As estagiárias formam uma categoria de agentes e as suas percepções, atuações e relatos denotam visões e queixas situadas, que se revelam fundamentais na construção da autoformação profissional e precisam ser mediatizadas e problematizadas pelos professores na graduação. Espera-se que a análise aqui efetuada sobre o estágio na formação do professor de arte não se abstraia, colocando rótulos conceituais nas alunas e nos seus estágios.

O que se pontua, em se tratando de formação docente, é que a base teórica de muitas disciplinas e cursos, fundamentada em autores de prestígio, mas desvinculada de contextos e especificidades do cotidiano escolar, faz com que o

contato com estes pressupostos, na formação inicial e continuada, propicie, aos professores, uma tomada de consciência teórica que não afeta a sua prática diária. Ou seja, os professores,

teoricamente, possuem uma compreensão e realizam um discurso; a ação, porém nada tem a ver com o discurso. Dificulta-se a relação teoria e prática. A dicotomia localiza-se entre a consciência prática, que informa as ações espontâneas, e a consciência teórica, que não consegue chegar ao nível da disponibilidade para orientar e intencionar o agir (BENINCÁ; CAIMI, 2004, p.22-23)

É dessa maneira que os licenciandos avaliam uma boa parte da sua formação: um conjunto de saberes e práticas que fundamentam a consciência teórica, mas que não orientam a sua ação em sala de aula. O contato é externo, a teoria fala de uma realidade genérica (e não de contextos específicos e contraditórios), propõe soluções que não se ajustam às ações docentes cotidianas e aos distintos espaços institucionais (não é esta a queixa de muitos alunos sobre o curso de formação? Não é também a queixa de vários professores sobre os cursos de educação continuada ofertados pelas secretarias e outros órgãos?) Ora, “a consciência teórica, se não se tornar prática, nunca será transformadora e se manterá no campo da possibilidade” (Id., p. 23). É por isto que a formação (inicial e continuada), precisa ser uma ação coletiva, envolvendo várias instâncias e sujeitos, e que confronte dialeticamente formação, profissão e contexto escolar. Caso contrário, o objeto deste estudo, o estágio, se restringirá a uma etapa obrigatória, na qual os licenciandos, sob vigilância, põem em ação determinados princípios; “cessado, porém, o período de supervisão, quando a pessoa se sente livre, volta a optar pela prática tradicional, ou seja, recorre à consciência disponível no senso comum” (BENINCÁ; CAIMI, 2004, p. 23) e que muitas vezes se fundamenta em abordagens comportamentalistas de ensino: professor controlador, escola como agência educacional, ensino programado, ênfase em comportamentos considerados úteis e necessários pelo sistema institucional (Misukami, 1986). Não será por isso que vários professores de arte, no espaço acadêmico e escolar, praticam uma ação educativa impositiva e autoritária?

Contudo, só percebemos a existência da sombra ao conhecermos a luz. Se percebemos um quadro educacional nebuloso é porque nos balizamos em determinados referenciais. Mas estas sombras não podem ser vistas como

permanentes empecilhos² e sim como instigadoras de caminhos, de luzes que clarificam a realidade educacional brasileira experienciada. A prática do professor é uma atividade intencional, desenvolvida de forma consciente e que só pode ser compreendida em relação ao pensamento teórico do professor, que dá sentido e luz ao que ele faz e ao que quer com isto. Assim, qualquer pessoa que se ocupa com tarefas educativas possui alguma “teoria” que subsidia suas práticas e que distingue os acertos dos erros (Becker, 1993). A “improvisação” do professor não é um ato alienado, pois deriva de decisões e esquemas viáveis para aquela situação.

Ao iniciar uma lição ou uma atividade, o professor inspira-se sempre num projeto, num guião, num conjunto de regras de ação mais ou menos presentes no seu espírito. A partir daí deverá gerir a situação efetiva que se afastará sempre, muito ou pouco, do seu plano ou de casos abrangidos pelas regras de conduta. É aí que intervém o *habitus*, “esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (Bordieu, 1972, p. 209). (...) O espírito do professor tenta constantemente integrar, de uma forma mais ou menos consciente, a totalidade dos dados: o que se deveria fazer nessa situação tendo em conta os princípios didáticos e os diversos obstáculos (PERRENOUD, 1997, p. 39-40).

A grande discussão, portanto, não é a distância entre a teoria e a prática, mas a distância entre determinadas teorias e a teoria que ilumina o *habitus* e as ações educativas do professor em determinadas situações. As teorias de educação e os cursos de formação devem subsidiar-se no quanto podem estimular os professores e futuros professores a “saírem da caverna”, para que vislumbrem, conheçam e compreendam de forma mais aprofundada os problemas e práticas vivenciados no cotidiano escolar. Os professores não são aplicadores de soluções teóricas; pelo contrário, “a sua experiência constitui a origem dos problemas que as teorias devem considerar; portanto reafirma a necessidade imprescindível da participação dos professores na tarefa teórica” (CARR, 1996, p. 60). É a prática que determina o valor de qualquer teoria da educação e não a teoria que determina o valor da prática educativa. A prática não depende de uma teoria externa a ela (considerada uma teoria “pura”, em que a prática seria considerada “impura”), pois a prática contém em si atributos teóricos. Como nos esclarece Chauí (1980, p. 81-82)

² Como a famosa metáfora de Platão, *o Mito da Caverna*, escrita entre 380-370 a.C, e apresentada no Livro VII de A República, e que descreve a situação geral da humanidade, presa no fundo de uma caverna, imobilizada e condenada pela ignorância a ver sombras (imagens fantasmagóricas) e tomá-las como coisas. Mas se alguém fosse libertado, se depararia com a existência de um outro mundo e enxergaria as próprias coisas (o conhecimento), descobrindo que até então só vira sombras de imagens.

a teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. (...) A prática por sua vez, nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de idéias se produzindo uma às outras na cabeça dos teóricos.(...) E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de [da] sua alienação e transformação.

Assim, a teoria nasce da prática e não pode desvincular-se dela. A autonomia relativa da teoria está no fato de que ela não existe para justificar a prática, mas para analisá-la, compreendê-la, aprofundando o conhecimento da realidade circundante. Por outro lado, a ação das alunas-estagiárias – como de toda prática docente – mostra que o trabalho educativo, a atuação em sala, não é um ato mecânico, e está impregnado de conceitos teóricos. As escolhas, os percursos, as microdecisões espelham uma atitude teórico-prática, uma práxis, em que o que se pensa e se acredita (o subjetivo) se consubstancia em escolhas e atos. Vásquez (1977) explicita muito bem esse aspecto quando diz que

a passagem do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, só faz demonstrar, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático na atividade prática. Esta, como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza uma finalidade (p. 243).

O professor é um transformador de saberes, um mediador teórico-prático entre o saber a ensinar e o saber construído na sala de aula, com todas as situações, diversidades e “ruídos”³ inerentes a este processo, o que transforma o conhecimento *stricto sensu* em *lato*.

A transformação de um conteúdo de saber em uma versão didática deste objeto de saber pode ser denominada “transposição didática *stricto sensu*” e, ainda, supondo-se levar em consideração a “transposição didática *sensu lato*”, identifica-se um movimento importante para o estudo científico do processo da “transposição didática” (...). Este movimento resultaria na cadeia formada pela seqüência dos elementos: objetos de saber, objeto a ensinar, objeto de ensino, um primeiro anel marcado pela passagem do implícito para o explícito, da prática à teoria, do pré-construído ao construído (BANDEIRA, 2001, p. 178).

³ Neste trabalho, o ruído é entendido como toda e qualquer situação percebida como dificultadora pelo professor: atitudes agressivas dos alunos, sala inadequada, falta de materiais de apoio, tempo escasso, utilização do horário da aula de artes pela direção e/ou coordenação para conversar com os alunos, etc.

O movimento da construção do saber é um instigante campo de análise na formação/atuação do professor e Bandeira (2001, p.163) distingue duas instâncias hierárquicas do saber a ser ensinado:

inicialmente na documentação oficial (diretrizes, sugestões curriculares, propostas, deliberações, indicações e pareceres). E somente mais tarde, com o trabalho realizado pela transposição didática interna, realizado no interior do sistema de ensino, os saberes a serem ensinados passam a fazer parte da documentação da instituição (conteúdos ementários, currículos, programas dos cursos, etc.).

Essa autora procurou discutir algumas das questões de compatibilidade entre o saber acadêmico e os saberes a serem ensinados, com foco na disciplina de desenho do curso de graduação em dois importantes contextos: após a Lei nº 5.692/71 e no período que antecedeu a Lei nº 9.394/96, “momentos que contribuíram para fundar e determinar o ensino da arte na educação brasileira” (Id., p. 218).

Na sua análise, Bandeira verificou que as mudanças enunciadas nas propostas e nas diretrizes curriculares para o ensino da arte (o discurso) não significaram necessariamente modificações na concepção e na estrutura do saber ensinado nos cursos de formação de professores de arte. No caso da disciplina de Desenho Artístico da FAP⁴, o uso de manuais de desenho como referencial bibliográfico pode ter contribuído para a manutenção de um enfoque de ensino similar ao praticado nas Academias de Arte, com ênfase na técnica e na criação pessoal, deixando de lado a discussão sobre as especificidades da arte e do seu ensino.

Na área de arte, Deleuze e Guatarri (1992) evidenciam que a construção do saber envolve “a linguagem das sensações”, um composto de perceptos e afetos que penetram nas palavras, nas cores, nas texturas e nas formas. A transposição didática, a construção de estratégias, a realização de exercícios de arte precisa, portanto, estar embebida de sensações, pensamentos e ações que transformam o transposto, o construído, o realizado em conhecimento sensível.

Toda obra de arte é um *monumento*, mas o monumento não é aqui o que comemora o passado, é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra. O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p. 218).

⁴ a autora realizou uma análise dos conteúdos e ementários da disciplina Desenho Artístico, do curso de Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, da FAP. Já esta pesquisa se foca no curso modificado em 2003, cuja denominação é Licenciatura em Artes Visuais.

O ensino de arte que se prende ao repasse de informações lineares, a práticas que confirmam o conteúdo apresentado, se torna alienado, distanciado do fecundo aprendizado da experiência e da metáfora, do pensamento e da reflexão. Contudo é este mundo experienciado e ampliado com reflexões e pontos de vista que dá sentido aos objetos de saber. A arte, portanto, não se traduz na apresentação de verdades gerais, conceituais, atreladas a classificações artísticas sistematizadas. “Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós” (DUARTE JR, 2001, p. 23). Dessa forma, o ensino da arte nos desvela formas de sentir e perceber o mundo, mas também transforma as nossas percepções e pensamentos sobre a realidade analisada. Que espaço estamos dando para os sentidos e as percepções do professor e do aluno na construção de conhecimento em arte? A racionalidade instrumental, lógica e universalista, não estaria sufocando outras maneiras de “se saber o mundo”, o alargamento da razão de caráter mais identitário e significativo?

A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de formação, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem, é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam (BARBOSA, 2002, p. 18).

Nessa incorporação, o momento histórico da obra de arte não está desvinculado do hoje, da atualidade, “pois não se trata de apresentar os textos no contexto da sua época, mas sim de mostrar – através da época em que surgiram – a época que os conhece: a nossa” (BENJAMIN, 1978, p. 83). Por isso não há sentido em propor exercícios de texturas, de uso de cores quentes e frias nas aulas de arte sem a inserção de pontos de vista, de leituras e significações por parte dos alunos. Não estou aqui minimizando conteúdos. É necessário o conhecimento de códigos e técnicas para uma efetiva leitura, apropriação e produção em arte, mas estes códigos continuarão como uma informação exterior – e a ser esquecida – a não ser que aluno e professor os subjetivem e os relacionem com referenciais culturais, com outros contextos, criando uma mediação e um diálogo fecundo de conceitos e saberes.

O ensino de arte precisa evidenciar que a arte não é a representação da realidade, mas uma representação própria de realidades formais e sociais, com símbolos, alegorias e materialidade específicos. Os artistas elaboram discursos visuais, como também sonoros e cênicos, que dialogam com os sentidos do observador,

provocando sensações e estranhamentos nem sempre traduzíveis em palavras. Highet (*apud Woods*, 1999, p. 35) chama a atenção para o fato de que

os pintores não copiam o que observam, mas selecionam cuidadosamente, sendo dotados de significado os elementos que selecionam, e com tanto mais impacto por serem, por vezes, irracionais.... Aquilo que os artistas visuais, como os pintores, pretendem ensinar é fácil de perceber, mas difícil de explicar. Eles próprios têm dificuldade em explicar porque traduzem as suas experiências para formas e cores, e não para palavras.

A leitura visual é distinta da textual, por isso a necessidade de ensinar e aprender sobre as especificidades da arte, do seu discurso visual e dos significados próprios desta área do conhecimento. Mas como as alunas estagiárias definem o que é **arte**?

- Produção que procura expressar os sentimentos, ações e pensamentos humanos.
- Uma das maneiras de expressão do ser humano. Deveria ser considerada em educação dentro das inteligências emocionais, pois para alguns faz muito sentido e para outros não. São muitas as formas de arte que podemos encontrar, levando assim a uma diversidade muito grande, para ser resumida em algumas opções.
- elitizada.
- Faz parte da nossa vida.
- O meio que eu me conheci. Através dela, consegui me ver e também ver o outro. Nem sempre foi agradável, mas muito verdadeiro e edificador.
- Está ao nosso redor, mesmo que não percebida pela maior parte das pessoas. Acho que qualquer forma de expressão, com criatividade e sentimento, é arte e merece a sua atenção, mesmo que seja por rejeição.
- É o conhecimento elaborado historicamente, que traz culturalmente a visão particular do artista e um olhar crítico e sensível do mundo.
- Aplicação do processo criativo, na contínua descoberta das diversas linguagens artísticas.

Produção, expressão, conhecimento elaborado, elitizado, intrínseco a vida, transformador, várias são as definições. Ainda uma das alunas aponta para o fato de que a arte não pode ser “resumida em algumas opções”. São olhares situados, por vezes biográficos, reveladores de visões históricas, culturais e sociais da arte, mas em alguns momentos genéricos e a-críticos, sendo que muitos se atrelam a concepções românticas e idealizadas. Como propiciar ao licenciando condições para que esse olhar se expanda, cruze com teorias e concepções críticas de educação e arte, ampliando assim os seus conceitos, contextos e crenças, produzindo significados e atitudes transformadoras da sua prática profissional? É preciso deixar de culpar somente o outro – a escola, a rotina, o tempo, os alunos, o sistema educacional e social – pelos

empecilhos e fracassos na efetivação do papel transformador da arte na formação dos alunos. Urge olhar para si, para o entorno e para a frente, “pensar o seu pensamento e conhecer o seu conhecimento. O desvelamento da epistemologia subjacente à ação docente é caminho obrigatório para a transformação da escola hoje” (BAIBICH, 2002).

Ao trocarmos os empecilhos por brechas, por ações coletivas e próprias, percebemos, por exemplo, que já em 2005, todas as escolas públicas de educação básica do Estado do Paraná ofertam, ao menos, duas aulas semanais de arte (podendo, pela autonomia das escolas na construção da grade horária, ser ampliada para até quatro aulas semanais). É uma conquista importante, pois amplia o tempo-espço de trabalho do professor (ainda que várias escolas particulares continuem com uma aula por semana e por vezes com a ausência total desta disciplina em determinados níveis de ensino). Outros avanços se tornam visíveis: vários professores estaduais co-participaram na construção do material didático de arte para o ensino fundamental, médio e do EJA (educação de jovens e adultos). Em 2007 espera-se que cada aluno receba o seu livro⁵. O momento é promissor e precisa ser “tomado” pela comunidade de educadores de arte, concretizado com discussões sobre conceitos de arte, profissionalização, especificidades da área e contextos educacionais. É a busca de um espaço com gosto de inteireza, ainda que conflituoso e em certos momentos desgastante. O que temos nas mãos, o que já conseguimos? Maior carga horária e livros específicos. O que falta aprimorar e modificar? Uma das questões seria investigar quem e como está sendo ensinado arte nas escolas, de que maneira se elabora e se efetiva os currículos de arte. E mais: permanece a polivalência em arte? Qual o sentido do ensino de arte na formação humana? Como integrar a especificidade das linguagens artísticas com a diversidade dos alunos e dos contextos? As conquistas, como já foi salientado, são importantes e valorativas, mas elas também demarcam novas fronteiras de questionamentos e de apropriações críticas e constitutivas de uma prática educativa em arte que se quer própria e social.

3.1 UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Nas ações educativas propiciadas pelo estágio, espera-se que o licenciando se reconheça como sujeito, como alguém que compartilha as suas dúvidas, as suas

⁵ No início de 2007, apenas o material didático do ensino médio havia sido impresso e entregue aos alunos e professores de arte.

percepções da escola, das aulas e do planejamento de arte com o professor orientador (e, por vezes, com o professor da escola), mas que, nesta troca, também toma decisões sobre formas de atuar e de mediar os saberes no contexto escolar, construindo assim a sua identidade profissional. Nesse prisma, o aluno/professor em formação não pode aceitar que o seu papel no estágio seja “apenas levar algumas informações sobre arte ao aluno (...), que ele não vá à escola apenas para cumprir um horário, ou pior, livrar-se desta carga que é o estágio curricular e pela qual todos temos de passar” (OLIVEIRA, 2005, p. 68). Mas como tornar a experiência do estágio uma ação formativa, uma práxis que redimensione a sua visão da profissão?

As alunas estagiárias enfocadas neste trabalho, realizaram os estágios do 1º e do 2º semestre na mesma instituição de ensino, à exceção da aluna que realizou o trabalho de inclusão do deficiente visual⁶ na primeira etapa do estágio. Esse prolongamento do contato com a escola e turmas, trouxe uma familiarização com o contexto escolar, mas também maior aceitação de suas contradições e (de)formações. Ou seja, após investigarem no 1º semestre a escola, as aulas de arte, as relações professor-alunos, o que provocou estranhamentos, angústias e descobertas, na continuidade do estágio as alunas se ajustaram a essa realidade por sentirem-se limitadas nas suas ações enquanto estagiárias pelo espaço escolar (com professor e alunos) e pela visão particular – reforçada pelo histórico do curso – sobre o estágio como uma obrigação curricular (ainda que, como será apresentado nesta página, outras opiniões sejam apontadas).

Outra questão importante: no quarto ano do curso, as alunas desenvolvem um trabalho monográfico sobre o ensino da arte que, no ano de 2006, permaneceu, salvo exceções, distanciado das discussões e experiências de estágio. No segundo semestre, a necessidade de aprofundamentos específicos para a construção da monografia, fez com que as estagiárias pouco aprofundassem as suas investigações e percepções do contexto escolar, e o estágio se restringiu à construção de um planejamento circunscrito pelo espaço e conteúdo dado pelo professor de arte. Qual a finalidade, então, da continuidade do estágio num mesmo local de ensino? Qual a amplitude desta prática educativa? Como professora orientadora, me debato quanto ao papel que o estágio vem desempenhando no curso, de caráter mais prescritivo, e

⁶ Como já foi dito, o trabalho de inclusão estava relacionado com a pesquisa monográfica da aluna e contou com a assessoria da professora dessa disciplina. Outra professora do curso, especialista em inclusão, também colaborou neste trabalho. Como a professora de arte do estabelecimento de ensino que trabalha com deficientes visuais não foi receptiva ao trabalho da aluna; ela preferiu realizar a segunda etapa do estágio em outro estabelecimento, desta vez público, mas sem alunos portadores de deficiência visual.

percebo que as discussões tópicas, os textos escolhidos na disciplina de Prática de Ensino para serem analisados por cada aluna, e as várias etapas da prática educativa do estágio, ainda estão cumprindo um papel tímido na formação/ação docente.

Eis a opinião das alunas sobre o estágio, após sua finalização:

- Oportunidade de vivência e decisão para a escolha: seguir em frente ou repensar o que fazer;
- Mal necessário;
- Inválido em certos aspectos. Não acredito que da maneira como é aplicado prepare o aluno para dar aulas. Penso que o professor orientador do estágio deveria antes da atuação dos alunos, dar uma ou duas aulas, ou até mais, para a turma em que ocorrerá o estágio. Acredito na idéia de que vendo o mestre trabalhar é que vou partir para o meu trabalho, aprimorando-o ou não. Na minha opinião o professor deve mostrar e não apenas falar como se faz. Por exemplo, um acadêmico de medicina nunca opera sozinho, primeiro acompanha o médico professor. Por que com o ensino deve ser diferente?
- É importante para que possamos ver a realidade do ensino nas escolas.
- A meu ver não serve como meio de conhecer a realidade profissional, como já afirmava Charlot (2002), o que aprendemos na faculdade não entra na sala de aula, pois os professores recém-formados estão aprendendo mais com os mais velhos do que na teoria. Existe assim, segundo o autor, um afastamento entre a sala de aula e a pesquisa educacional;
- Uma caixinha de surpresas. Necessitamos dele para se [nos] profissionalizar, mas é muito difícil ter através dele uma experiência que seja igual à que enfrentaremos no mercado de trabalho, pelo menos na parte de educação. Principalmente porque quando nos deparamos com a realidade do ensino de arte, percebemos que o que foi aprendido na faculdade se torna uma grande utopia;
- Meio de ter conhecimento de prática em sala de aula, porém, às vezes, parece perturbador e não quer dizer nada, sendo que obtemos experiências no [do] dia-a-dia é com o passar dos anos.
- Momento ideal para realizar as trocas entre teoria e prática, em contínuo processo de ensino-aprendizagem.

Essas observações denunciam percepções distintas da prática educativa e também algumas posturas de descrédito pelo estágio e pelo suporte pedagógico da formação acadêmica. Ainda que algumas alunas situem o estágio como espaço de vivência, de aprendizado e experiência, é evidente nos outros relatos o anseio por modelos de bom ensino, por uma prática educativa que seguida, copiada e repetida em várias séries e turmas, trará resultados satisfatórios: alunos “educados”.

O contato com a diversidade de alunos, turmas e escolas desmascaram as soluções únicas, as fórmulas de ensino e aprendizagem. O estágio, portanto, não pode ser visto como um espaço de aplicação de métodos, mas sim como momento de investigação, confrontação, elaboração de ações educativas, transformação de saberes e posturas, crescimento pessoal e aprendizagem profissional.

Cumprir ainda destacar que apenas uma aluna fundamentou teoricamente a sua percepção. Novamente o distanciamento, o não uso de embasamentos teóricos para refletir sobre a realidade experienciada.

O estágio vem sendo órfão da prática e da teoria (...). Como lida basicamente com as questões da realidade concreta, da prática, o aluno vai perceber que para explicá-la e nela intervir é necessário refletir sobre a mesma, e que essa reflexão só não será vazia se alimentar-se da teoria (ANDRÉ; FAZENDA, 1991, p. 20).

A formação acadêmica, para várias das licenciandas investigadas, pouco subsidia a sua prática e se torna, assim, um discurso, uma falácia bonita mas sem serventia. Esse problema abarca e transcende as alunas, passando pelos professores do curso e pelo próprio processo educativo. A distinção e separação entre formação e experiência vivida, disciplina e contemporaneidade – muito mais complexa e desigual do que aquilo que é discutido – se traduz, por vezes, numa “situação de desconforto intelectual” (NETO e MACIEL, 2002).

Esse desconforto, a distinção entre formação acadêmica e situações de sala de aula, não podem se reduzir a lamúrias, a busca de culpados (a universidade não prepara, a escola não educa). O enfrentamento, o embate evidenciado no estágio deve incitar articulações e posturas ativas entre trabalho e educação nas instituições formadoras, entre os conhecimentos formais, as atividades de ensino, com as experiências histórico-sociais de trabalho e de construção de conhecimento efetivo – e significativo – em arte.

A própria relação do professor com o conhecimento, o saber,

constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? Na resposta a estas e a muitas outras questões encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995, p. 27).

Que relações de autonomia os licenciandos estabelecem com o saber transmitido e produzido na faculdade? Ou melhor: que embasamentos o curso de formação proporciona ao aluno para subsidiar uma prática pedagógica pessoal e intencional em arte? É preciso questionar a memória educacional que nos impinge a idéia de que ensinar é uma atividade individual, e a autonomia na sala de aula uma característica central da cultura docente (Hargreaves *apud* Woods, 1999, p. 30). O

espaço escolar é composto de indivíduos diversos, uma pluralidade social e cultural que muitas vezes questiona a posição privilegiada de determinados sujeitos, conteúdos e saberes. A existência dessa diversidade não pode ser tratada com repreensões, neutralidade ou desânimo – mascarando contrastes de opiniões e posicionamentos – pois estas posturas ofuscam e comprometem a ação de uma pedagogia crítica e questionadora. A identidade e a diferença “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000, p. 76). O estagiário, ao se deparar com o outro que é diferente dele, com outros referenciais, precisa ampliar “o raio da inquietação reflexiva” (MARTINS, 2006, p. 8), construir pensamentos relacionais, rizomáticos⁷, redes e conexões que se entrelaçam e se fundem, propiciando novas análises, percursos e posturas educativas.

A experiência do estágio nos mostra que a profissão do professor não se realiza em águas claras e tranqüilas, mas na turbulência, o que exige troca de ferramentas, de trajetos, em tempos adversos e reduzidos. Mas esta turbulência não é algo externo, a que se culpa pelas constantes mudanças, mas é a própria vida cotidiana e nós, como sujeitos, precisamos tomar decisões e olhar de frente este cenário de desafios e incertezas.

O sentido das coisas torna-se difuso e, todavia, em cada um de nós coexistem, em cada momento, memórias do passado e expectativas de futuro que se combinam na forma como vivemos o presente e contribuimos para o modelar, projetando-o no devir. Apercebemo-nos de que subjacente a todo este campo de forças, que dá forma ao nosso viver, problemas profundos afetam a sociedade e, de uma maneira ou de outra, atingem as escolas e provocam efeitos vários (CAVACO, 1995, p. 157).

Nem mesmo a sociedade tem claro o que espera da escola (que repasse conteúdos? que auxilie os alunos na escolha de caminhos formativos? que os prepare intelectualmente para o trabalho na sociedade capitalista?). Essa indefinição atravessa todos os níveis de educação e também as relações interpessoais que ocorrem nestes espaços. O caráter difuso dos seus efeitos, por vezes, “é culpabilizante e não facilita a apropriação pelos professores de um outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua

⁷ O conceito de rizoma de Deleuze e Guattari foi apropriado pelas pesquisadoras Martins e Picosque e é definido como uma estrutura que não é linear e seqüencial, mas com múltiplas entradas, abertas a deslocamentos e escolhas, como se fossem um feixe de raízes (do grego, *rizoma*).

transformação” (CAVACO, 1995, p. 158). O mal-estar não é só do estagiário, é do professor, do aluno e se insere nas instituições de ensino e nos cursos de formação.

Uma caminhada pela história da formação de professores revela problemas sempre adiados que se prendem com a proporção dos componentes de formação, (...) mas também com a inserção institucional destes cursos e com a competência e formação dos formadores. Agravados pela questão da quantidade *versus* qualidade, a que normalmente não são alheias questões economicistas, os problemas consubstanciam-se fundamentalmente na relação teoria-prática que a si agrega a questão da relação entre os diversos ramos do conhecimento e entre os locais de formação: a instituição de formação e os locais de estágio (ALARCÃO, 2004, p.12).

Como romper as paredes que isolam as disciplinas e as instituições? E como não fazer deste rompimento um discurso mas uma ação? O estágio faz parte da formação acadêmica e não pode resumir-se a um “mal necessário”. Mas qual o compromisso dos formadores – todos os professores do curso – com a formação do professor? Em que educadores e educandos estão contribuindo para a construção de uma identidade profissional crítica e investigativa?

Os cursos de formação têm a obrigação de subsidiar investigações e práxis educativas. Nesse contexto, o estágio se adensa, se insere como totalidade no curso. Ainda assim, e é bom lembrar, sendo um momento de aproximação com a realidade concreta, o estágio é, por excelência, provocador de estranhamentos e choques que muitas vezes desestruturam as convicções e os saberes adquiridos. Mas são também estas instabilidades e divergências propiciadoras de novas discussões nas instituições de ensino, de questionamento da ordem vigente, de reformulações de enfoques, de construção de subsídios ao futuro professor, um trabalho coletivo e transformador que transcende o discurso, a matriz curricular e as ementas das disciplinas.

O discurso por si só não pode ocasionar mudança social. É com este entendimento em mente que os programas de formação de professores se comprometem sem concessões com as questões de fortalecimento e transformação, as quais combinam conhecimento e análise crítica num apelo por transformar a realidade no interesse das comunidades democráticas (GIROUX, 1997, p. 203).

As experiências de estágio, o contato com a escola, desvelam diversos aspectos da realidade educacional. O professor em formação se insere em contextos de ensino e aprendizagem e percebe uma rotina da escola e do professor, uma institucionalização de *habitus*, a presença de conflitos entre os saberes. São essas percepções que dão concretude ao estágio, que o tornam realmente formativo. Mas qual a intencionalidade desta experiência? Mostrar ao aluno o seu campo de trabalho?

Evidenciar discrepâncias do curso de formação? A precariedade da escola? As distorções do ensino de arte? Questionar o formato do estágio curricular? Essas intenções foram alcançadas no estágio das alunas enfocadas, mas não são suficientes para fortalecer a sua formação e subsidiar práticas pedagógicas transformadoras, pois requerem maiores aprofundamentos e tomadas de decisões.

O estágio como trabalho isolado, como prática educativa compartimentada, torna-se uma atividade-fim, que se encerra nela mesma. As angústias, as descobertas não são compartilhadas no curso e não geram pesquisas mais aprofundadas. Que valor é atribuído ao estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais? Qual o compromisso dos professores supervisores na transformação do estágio em atividade-meio do processo de formação? Essa é uma luta importante, que almeja a construção de um *corpus* acadêmico-pedagógico coletivo e integrado, que debata as especificidades do curso, a docência em arte, o estágio, a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996) e no qual os professores possam “contribuir nas soluções de programas de ensino do estagiário, das características da atuação com crianças e adolescentes e experiências já vivenciadas pelos próprios docentes da Universidade que possam contribuir com o trabalho do estagiário na escola” (ROSA, 2005, p. 174), um estágio que é parte integrante do processo formativo, do curso e que é mediado pela coletividade acadêmica e pela realidade educacional.

3.2 O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

O estágio é um dos componentes do currículo dos cursos de licenciatura que visa preparar o aluno para a profissão. Mas essa preparação requer subsídios teórico-práticos que fundamentem uma ação transformadora do futuro professor. A realidade percebida no estágio não se explica por ela mesma, “porque enquanto realidade histórico-social, situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade” (PIMENTA, 2005, p. 183). O curso de formação como um todo (envolvendo disciplinas, atividades complementares e estágio) precisa tomar esta realidade como objeto do conhecimento e propor investigações, relações, teorizações e proposições. Desta maneira, a graduação se efetiva como real espaço de formação, propiciadora de condições para que o futuro professor se situe na realidade educacional e a transforme pelo seu trabalho.

Sendo assim, o estágio curricular se desvincula da idéia de que é uma prática de aplicação de planejamentos e se torna espaço de análise e de ação próprias,

balizadas em investigações sobre escolarização, sociedade e cultura realizadas no curso. O estágio é um dos espaços constitutivos da formação profissional do aluno, mas os saberes construídos neste espaço se modificam e se particularizam em cada licenciando. Este trabalho evidencia que a prática de ensino e o estágio permanecem órfãos de sentidos formativos e que os relatos das alunas estagiárias aqui apresentados carecem de reflexão crítica propiciadoras de construções e transformações da identidade profissional.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo *formar* e *formar-se*, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. (...) A formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto de saber à experiência (NÓVOA, 1992, p. 24-25).

Cada aluno percebe e se relaciona diferentemente com as atividades de formação. Todas as experiências acadêmicas requerem reflexões e posicionamentos que transformam a consciência ingênua em crítica. Mas esta crítica precisa ser própria, envolvendo superações e transformações que se objetivam em modos particulares de interação com o mundo e com a prática profissional. O graduando é sujeito de sua formação. Ele seleciona, se apropria, transforma e descarta saberes.

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? (...) Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apóiam em crenças implícitas, em valores e, em última análise, na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes” (TARDIF, 2002, p. 09).

A formação é um processo singular e permanente; alguns saberes se tornam mais valiosos que outros. Como o professor em formação faz esta seleção? Em que pressupostos se baseia? Qual o espaço de ousadia propiciado pela graduação para avaliar outros enfoques? Nos planejamentos das ações, alunos e professores buscam alternativas, caminhos, conexões. “O ensino envolve liberdade para tentar novas formas, novas atividades, diferentes soluções, algumas das quais é inevitável que fracassem” (WOODS, 1999, p. 37).

Pretende-se que o estágio construa uma liberdade apoiada, na qual as atividades propostas e os seus resultados são discutidos com professores e colegas, o que requer envolvimento e a parceria de muitos. Contudo, sabemos que a

fragmentação do saber é uma característica da educação sistematizada; sendo assim, também “na profissão docente, a dispersão e a fragmentação das atividades são a regra” (PERRENOUD, 1997, p. 63). Não podemos responsabilizar a segregação do conhecimento pela manutenção de modelos e esquemas fracionários que pouco ou nada ensinam. Antes, precisamos construir projetos e proposições que discutam esta dispersão e tirem proveito dela. Um discurso conjugado à ação, uma intenção que se torna gesto.

As escolas que recebem os estagiários e os professores de arte precisam ser ouvidos, tomados como parceiros do projeto formativo. O envolvimento desses atores, que também expõem as suas idéias, projetos, mas também as suas dúvidas e angústias, solidifica a relação formação/atuação – não no viés do engessamento, mas no da solidez – e cria condições para mudanças. Essas mudanças não precisam ser grandes e impactantes, mas pontuais, por vezes consideradas banais, pequenas e insignificantes, mas que sendo persistentes e resistentes se tornam transformadoras.

Contudo, ainda que a formação inicial tenha um papel importante para uma docência de qualidade, é necessário, conforme nos alerta Perrenoud,

1. que a formação prepare as pessoas não só a seguir ideais, mas a conservá-las face às imposições concretas da prática;
2. que a formação, enquanto *mensagem prescritiva*, não seja constantemente desmentida pelas outras mensagens que os professores recebem;
3. que o funcionamento do sistema escolar seja tal que os professores tenham um *interesse pessoal* em pôr em prática a formação recebida (1997, p. 99-100).

Essas questões evidenciam a força do contexto escolar para motivar ou não os professores na sua prática social. Também apontam para o fato de que os cursos de formação não podem preocupar-se apenas com o graduando, deixando de lado a problemática do trabalho pedagógico dos que se iniciam na profissão. Várias ações estão sendo empreendidas na Faculdade de Artes neste sentido, tópicos e circunstanciais, mas importantes. Iniciou-se um processo avaliativo institucional para que professores, funcionários, alunos e egressos dos cursos possam relatar sobre a sua prática profissional, os subsídios que a faculdade lhes propicia/propiciou e quais outros poderiam ser proporcionados.

Mas a FAP é uma parte de um contexto mais amplo. Existem outras instituições formativas, as ações dos núcleos de educação, o interesse das secretarias estaduais e municipais, a política estadual e nacional de educação, os órgãos culturais, as diferenças entre escola pública e particular, os distintos alunos e professores. Essa

gama de particularidades, interesses e contextos, ao se entrecruzarem, produzem redes que seguram, limitam, mas também impulsionam a profissão e a disciplina de arte.

Toda essa trama, conflituosa e complexa, ressalta a influência da prática de ensino e do estágio curricular na formação do professor. As indagações e reflexões empreendidas nesta pesquisa, destacam a importância do estágio como espaço:

- de confronto entre as idéias (externas e as internalizadas) sobre a profissão com o que é visto e experienciado;
- de aprendizagens sobre a(s) cultura(s) escolar(es), com suas normas, rotinas, comportamentos e valores;
- de vivência profissional que propicia mudanças, posturas e sedimentações de saberes pedagógicos;
- de questionamento sobre o discurso e o gesto, dos objetivos sociais da arte na escola e o que foi observado nas aulas de arte;
- de mediação entre diversidade cultural, ensino de arte e aprendizagem dos alunos;
- de circularidade e acesso a formas artísticas diversas para a construção de bens simbólicos próprios que auxiliam na leitura do mundo e da arte (Martins e Picosque, 2003);
- de desenvolvimento de práticas investigativas sobre o trabalho educativo e sobre os conteúdos curriculares de arte;
- de aproximação e diálogo com a materialidade da arte, portadora de códigos e linguagens próprias;
- de cruzamento da teoria com a prática, reforçando o binômio para que ocorra a reflexão crítica da prática (Freire, 1996);
- de redimensionamento da formação acadêmica para uma ação/formação conscientizadora e transformadora;
- de articulação entre o curso de licenciatura e os vários espaços educativos, em especial as escolas públicas de educação básica.

Sendo assim, a ação docente – que é praticada, confrontada e transformada no estágio supervisionado – constitui a base da identidade dos cursos de formação. Por isso os conhecimentos, os conteúdos, as técnicas e os exercícios de criação desenvolvidos no curso de graduação precisam ser mesclados, entrelaçados com conceitos sistematizados e próprios de educação, de prática educativa e de trabalho

docente. É necessário, portanto, atribuir “valor e significado ao estágio supervisionado” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 90) , desvinculando-o da imagem de espaço de cumprimento de horas, de aplicação de planos de aula, de mal necessário, e associando-o a um lugar, por excelência, onde o professor em formação analise sua formação e sua ação e, dessa forma, possa aprofundar conhecimentos e conscientizar-se sobre o papel da docência e do ensino de arte na formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ESBOÇO DE UMA CONCLUSÃO

A relação entre a teoria e a prática não é objeto de preocupação exclusiva dos professores e tem estado presente na história do pensamento humano; contudo, considero que esta relação (ou falta de) é mais visível e aguda no campo das práticas sociais.

Esta pesquisa procurou discutir os conflitos e os diálogos entre estas duas dimensões – da teoria e da prática – no espaço do estágio. A investigação apresentada foi desenvolvida no ano de 2006 e envolveu a disciplina de prática de ensino e o estágio de oito alunas do quarto ano do período da manhã do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná. A organização e o desenvolvimento do trabalho teve como foco analisar o estágio em arte no âmbito da graduação, sob o olhar da pesquisadora (e professora da disciplina) e das alunas, descortinando as dificuldades e possibilidades de aproximações entre formação e trabalho docente em arte. A análise de distintos contextos revelou contradições antigas, mas ainda atuais, que separam o trabalho intelectual do escolar, teorias pedagógicas das práticas, a arte na escola da diversidade cultural, colocando-os em pólos por vezes opostos.

A comunidade escolar é plural, multifacetada e orgânica, mas a disciplina de arte ainda enfatiza um modelo padrão, a neutralidade dos saberes e a hegemonia de uma cultura. O currículo de arte e a seleção de conteúdos reverenciam um grupo de códigos, atrelados a uma gama de obras de arte, tornando-os os únicos referenciais do que seja verdadeiramente considerado artístico. Licenciandos e licenciados devem questionar e confrontar essa semiformação, essa semicultura que se transforma em “substância tóxica” (Adorno, 1996) e que danifica o trabalho educativo investigativo e crítico.

Para isso, a formação inicial não pode resumir-se a um conjunto de saberes e habilidades estabelecidas *a priori* e isoladamente, mas deve fomentar respostas e posicionamentos frente à complexidade do conhecimento (Morin, 2002) e às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social. Portanto, a consciência crítica do papel da arte, da educação e do ensino de arte na sociedade contemporânea é fundamental. Essa formação conscientizadora situa também a ação educativa em relação aos contextos socioeconômicos e políticos que configuram os distintos espaços escolares.

O relato das alunas-estagiárias, as indagações desta pesquisadora e a literatura analisada convergiram para a necessidade de uma unidade entre teoria e prática que, neste estudo, estão consubstanciadas na relação entre as disciplinas do curso, o saber acadêmico, a realidade escolar e os sujeitos em formação. No âmbito da graduação, faz-se mister que os componentes curriculares procurem trabalhar o binômio teoria-prática, sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação do professor. Cabe questionar se a estrutura organizacional das instituições formadoras que, ao segregarem as disciplinas de um mesmo curso em diferentes departamentos, não estariam reforçando uma dicotomia entre teoria e prática, arte e ensino da arte, criação e educação. Acrescenta-se ainda a possibilidade de que o isolamento do saber em disciplinas pode estar acarretando uma “coisificação” do objeto estudado, percebido como uma coisa em si (Morin, 2002) e distanciado do *focus* do curso: a docência em arte. Transversal a todas estas questões permanece o projeto pessoal de formação, que é permanente e múltiplo, ultrapassando a graduação, o curso, e envolvendo contextos históricos e a trajetória de vida de cada um.

O estudo revelou que o estágio curricular ainda se insere no curso de Licenciatura em Artes Visuais de forma prescritiva e obrigatória, sendo por vezes denominado de “mal necessário”, mas em vários relatos das alunas estagiárias e nos embates propiciados por essa ação educativa, é perceptível a aproximação da prática curricular com o contexto da profissão: os seus dilemas, conflitos e possibilidades. Contudo, ao situar-se de forma isolada e diluída no curso, propicia um contexto de atividade-fim, circunscrita e limitada, com pouco aprofundamento e análise da complexidade da docência em arte. O estranhamento sentido pelas estagiárias ao realizar ações no espaço escolar deve, portanto, ser um importante elemento desencadeador de atitudes questionadoras, investigativas e processuais no Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Propõe-se aqui um trabalho mais coletivo e colaborador entre os professores das diversas disciplinas do curso, das escolas e dos licenciandos, envolvendo os espaços formativos e os setores envolvidos com a profissão de professor e com o trabalho educativo em arte. Destaca-se também a necessidade de maior co-participação entre a faculdade, as escolas e os professores de arte que recebem os estagiários, para a proposição de mudanças que tragam melhorias a todos os envolvidos com a educação e o ensino da arte.

A história da didática e da prática de ensino nos mostra o caráter ainda persistente nessas disciplinas, e que repercute nos estágios, de prescrição e de aplicação de modelos, em que os professores são considerados instrumentos de repasse de conhecimentos e não sujeitos transformadores e produtores de saberes. Também o histórico do ensino da arte, que impingiu a essa área do saber o *status* de trabalho manual, decorativo e de acessório cultural, ainda se faz presente no espaço escolar, dificultando a superação de práticas artísticas desvinculadas do conhecimento sensível, estético e autoquestionador, o que mantém uma posição secundária da disciplina de arte na formação humana. O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAP precisa trazer essas e outras questões à berlinda. Falta conhecimento, domínio técnico, análise conceitual e contextual – e sempre pessoal – da profissão. Também as inovações tecnológicas dos últimos anos provocaram mudanças em todos os setores da vida humana, transformando valores, percepções, comportamentos e produzindo novos saberes, o que requer mudanças conceituais e propositivas sobre arte, educação e formação.

Os licenciandos avaliam a sua formação como um conjunto isolado e externo de saberes e de práticas que auxiliam na elaboração de projetos artísticos pessoais e na construção de conhecimentos teóricos, mas que não orientam a sua ação em sala de aula: a formação profissional. Por isso, as teorias de educação e os cursos de formação devem subsidiar-se no quanto podem estimular os futuros professores para que (se) conheçam e compreendam de forma mais aprofundada e crítica as situações vivenciadas no cotidiano escolar para, assim, possibilitar posicionamentos autônomos e ações transformadoras da profissão e do ensino de arte.

Os apontamentos deste trabalho, que por vezes denunciam posturas sociais segregacionistas e modelos educacionais tecnicistas e pragmáticos, em momento algum me colocam na linha dos que acreditam que a escola é um aparelho reprodutor do Estado (Althusser), ou que os professores da faculdade, das escolas e as estagiárias são avessos a mudanças e adeptos de um sistema educativo desigual. Mantenho-me a favor da escola, da educação e da profissão docente, acreditando em ações que contribuam para a socialização dos indivíduos e para a formação conscientizadora, na qual as tomadas de decisões estão balizadas em conhecimentos plurais, diversos e pessoais.

Nesse sentido situa-se a percepção da docência em arte, como uma “curadoria educativa”, que propicia acessos, transformações e novas trilhas em arte, com a

participação coletiva e integradora de alunos, professores, contextos e comunidades. Neste enfoque, o professor é um curador que seleciona, propõe diálogos entre os discursos (da mídia, do aluno, do sistema de arte, da história/cultura dominante e da periférica, etc.), faz recortes, apresenta pontos de vista e, assim, transforma o ensino e a aprendizagem em arte numa ação cultural ativa e pulsante, num “bem simbólico” que se propaga e se internaliza, propiciando leituras fundamentadas e próprias de contextos históricos, sociais e artísticos.

Precisamos portanto e com maior ênfase, investir na formação da pessoa, na interação faculdade-escola-comunidade, em pesquisas, encontros e publicações que descortinem as diferentes finalidades do ensino de arte percebidas na escola, o caráter difuso de seus efeitos, as divergências e diversidades de currículos, a situação de trabalho dos professores, os saberes dos alunos e os bens simbólicos que estão sendo apropriados. Precisamos retomar a idéia de constituição de associações, núcleos de estudo, fóruns de discussão, com representatividade nas escolas, nas instituições formadoras e no governo. Enfim, um conjunto de subsídios que, interiorizados, transformados e subjetivados pelo professor de arte, o auxiliem na investigação, discussão, compreensão, enfrentamento e na auto-análise da sua profissão e das distintas posturas e encaminhamentos educacionais em arte percebidos e propagados no contexto escolar.

Espera-se, enfim, que a presente pesquisa exploratória tenha alcançado o seu objetivo, o de discutir o papel do estágio na formação do professor de artes visuais e os entraves e brechas para que essa prática se torne efetivamente formativa e transformadora. Sendo assim, ainda que tópica e restrita a um grupo de alunas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná, almejo que as conclusões aqui apresentadas possam contribuir para discussões mais amplas sobre educação, formação inicial, ensino de arte e trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira *et al.* In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Editora Papyrus, ano XVII, n. 56, dez. 1996, p. 388-411.
- ALARCÃO, I. Prefácio. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDRE, M. E.; FAZENDA, I. **Proposta preliminar para as disciplinas Didática/Prática de Ensino e Estágio**, HEM/CEFAM. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- ANDRÉ, M. E.; OLIVEIRA, A. R. (org.). **Alternativas no ensino de didática**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Ed. Moderna, 1986.
- AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da USP, 1992.
- _____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAIBICH, T. M. Os Flinstones e o preconceito na escola. In: **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 19, 2002, p. 111-129.
- BAIBICH-FARIA, T. M.; CARVALHO, C.; VASCONCELLOS, S. T. Método como conteúdo: uma experiência de ensino de pós-graduação. In: **Anais da ANPED SUL**, Santa Maria, RS, 2006.
- BANDEIRA, D. A. **mudanças do saber em arte: descobrindo compatibilidades do saber a ser ensinado na disciplina de desenho artístico, curso de educação artística da Faculdade de Artes do Paraná**. Curitiba, PR, 2001, 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.
- BANKS, J. A. Approaches to multicultural curriculum reform. In: **Multicultural Leader - I**, London, 1988, p. 3-4.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978 (a).
- _____. **Teoria e prática da Educação Artística**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978 (b).
- _____. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-25.
- _____. (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp. 2006.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

- BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. (orgs.). **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. 2ª ed. Passo Fundo: UPF, 2004.
- BENJAMIN, W. Angelus Novus. In: KOTHE, F. **Benjamin & Adorno**: confrontos. São Paulo: Editora Ática, 1978, p. 83.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BITTENCOURT, C. A. C. **Arte e educação**: da razão instrumental à racionalidade emancipatória. Curitiba: Juruá, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editora Veja, 1970.
- BORDIEU, P.; WACQUANT, L. Prefácio: sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BORDIEU, P. A “juventude” é só uma palavra. In: BORDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Ed. Fim do século, 2004, p. 151-162.
- BRITO, R. O moderno e o contemporâneo (o outro e o outro novo). In: **Arte Brasileira Contemporânea**. Cadernos de Textos 1. Rio de Janeiro: Edição Funarte, 1980, p. 5-9.
- BRZEZINSKI, J. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: a busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.
- CANCLINI, N. G. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. 2ª ed. Trad. Maria Helena R. da Cunha e Maria Cecília Q. M. Pinto. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.
- _____. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 5ª ed. Trad. Maurício Santana Dias. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- CANDAU, V. M. **A formação do educador**: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Série Estudos PUC/RJ, 1981.
- _____. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- _____. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Tecnologia educacional**, ano XII, nº 55, nov./dez., 1983.
- CARR, W. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997, p. 21-50.
- CARVALHO, C. **Currículo de arte**: as escolhas dos conteúdos sob o olhar dos professores. Itajaí, SC, 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 155-191.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHIARELLI, T. **Arte Internacional Brasileira.** 2ª ed. São Paulo: Editora Lemos, 2002.
- COLI, J. **O que é arte.** 15ª ed. São Paulo: editora brasiliense, 1995.
- COMÊNIO, J. A. **Didática Magna.** 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 8ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- CORTESÃO, L. **Ser professor:** um ofício em risco de extinção? São Paulo: Cortez Editora/ Instituto Paulo Freire, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.
- CURY, C. R. J. Mesa redonda: estágio nas licenciaturas: 300 horas. In: **Anais do I Encontro Nacional de Estágios.** Curitiba: UFPR, 1997, p. 38-43.
- DAMASCENO, M. N.; TERRIEN, J. (orgs.). **Artesãos de outro ofício:** múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo.** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, F.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIAS SOBRINHO, J. A avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D.; LAMEIRA JUNIOR, V. P. (orgs.). **Avaliação participativa:** perspectivas e debates. Educação Superior em Debate I. Brasília: INEP/MEC, 2005, p. 15.
- DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** 7ª ed. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência.** Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela:** sociologia de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.
- DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. Trad. Alice Lopes e Elisabeth Macedo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 55-77.
- ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1995, p. 93-124.
- FABIANO, L. H. Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, A. A. S., *et al* (org.). **A educação danificada:** contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997, p. 159-180.
- FONTANA, R. A. C.; GUEDES-PINTO, A. L. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (org.). **Desatando os nós da formação docente.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

FORQUIN, J. C. A educação artística – para quê? In: PORCHER, L. (org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** 5ª ed. São Paulo: Summus, 1982.

_____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-47.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992, p. 89-102.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

GAGNER, R. M. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino.** Trad. Rute Vivian Ângelo. Porto Alegre: Globo, 1980.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. B. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1990.

GOODSON, I. F. La construcción del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. **Revista de Educación, Historia del Currículum - I.** Madrid, 1991, n. 295

_____. **Currículo: teoria e história.** Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição.** Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HAMELINE, D. O educador e a ação sensata. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1995, p. 36-62.

HAUSER, A. **História social da literatura e da arte.** 2ª ed. Trad. Walter Geenen. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona: Ediciones Península, 1994.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F. **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 21-42.

- IABELBERG, R. Reflexão sobre a prática da releitura. In: **Boletim arte na escola**. São Paulo, n. 17, dez. 1997.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7ª ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.
- LINHARES, C.; SILVA, W. C. da. **Formação de professores**: travessia crítica de um labirinto legal. Brasília: Plano Editora, 2003.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES; MACEDO (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 13-54.
- LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Editora Gradativa, 1989.
- MARCHI, E. Palestra de Abertura. In: **Anais do I Encontro Nacional de Estágios**. Curitiba: UFPR, 1997, p. 16-19.
- MARGULIS, M. Juventud o juventudes? Entrevista. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004, p. 297-324.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**: a lingua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- _____. **Material educativo da 4ª. Bienal do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2003.
- MARTINS, M. C. A mediação e as brechas de acesso. In: **Mediação**: provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, nº 1, outubro 2005.
- MARX, K.; ENGEL, . **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MASON, R. **Por uma arte-educação multicultural**. Trad. Rosana Horio Monteiro. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- MCLAREN, P L. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª ed. Trad. Lucia Zimmer *et al*. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.
- MEDEIROS, M. B. Formação para a sensibilização da *aisthesis*. In: OLIVEIRA, M. O. de; HERNÁNDEZ, F. (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: ed. UFSM, 2005, p. 73-83.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAIS, M. L. C. **Andragogia**: uma concepção filosófica e metodológica de ensino e aprendizagem. Disponível em: www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigos.asp?entrID=905. Acesso em 15/01/2007.
- MOREIRA, A. F. B; MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.
- MORIN, E. *et al* (orgs.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Trad. Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (orgs.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

NOT, L. **Ensinando a aprender**: elementos de psicodidática geral. Trad. Carmem Sylvia Guedes e Cláudia Signorini. São Paulo: Summus, 1993.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

_____. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, A. L. R. **Trabalho, arte e educação**: formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: editora UFSM, 2003.

OLIVEIRA, M. O. de. A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento. In: OLIVEIRA, M. O. de; HERNÁNDEZ, F. (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: editora UFSM, 2005, p. 57-71.

OSINSKI, D. R. B. **Ensino de Arte**: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. Curitiba, PR, 1998, 325 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEIXOTO, M. I. H. **Relações arte, artista e grande público**: a prática estético-educativa numa obra aberta. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2ª ed. Trad. Helena Faria *et al.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PESSANHA, J. A. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.1, n.1, fev. 1976.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. T. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Mimeo.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1979.

ROSA, M. C. **A formação de professores de arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- _____. **El alumno como invención**. Madrid: Ediciones Morata, 2003.
- SANTOS, J. L. **O que é cultura**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SCHLICHTA, C. A. B. D. **Arte e educação**: o trabalho criador e o conhecimento artístico como fundamentos do ensino da arte. Curitiba, PR, 1998, 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.
- SCHMIDT, L. M. *et al.* A. A Prática Pedagógica como Fonte de Conhecimento. In: ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 19-33.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, M. A. R. **Percorrendo os caminhos da formação do professor**. Disponível em: www.psicopedagogia.com.br/opiniaopiniaop.asp?entrID=555. Acesso em 15/01/2007.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.
- SMITH, R. Excelência no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. **Arte-Educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.
- SOUICY, D. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 40-51.
- SPOSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 96-104.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TEUBER, M. **Reflexos e reflexões sobre a Proposta Triangular no ensino da Arte nas escolas municipais de Curitiba de 5ª a 8ª séries**. Curitiba, PR, 2007, 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.
- TROJAN, R. **Indicadores para uma abordagem da história da arte a partir da categoria do trabalho** (estudo preliminar). Curitiba, PR, 1991, 54 f. Monografia (Especialização em Planejamento e Administração da Educação Pública do Brasil) – Universidade Federal do Paraná.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Anais do I Encontro Nacional de Estágios**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.
- VASCONCELLOS, S. T. Educação e ensino da arte: uma reflexão. In: **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da rede de Educação Básica do Estado do Paraná** (versão preliminar). Curitiba: Imprensa Oficial, 2005, p. 32-34.
- _____. A diversidade cultural e o ensino da arte. In: **Anais do V Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Curitiba: ArtEMBAP, 2006 (cd-rom).
- VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VERGARA, L. G. Curadorias educativas, a consciência do olhar: percepção imaginativa-perspectiva fenomenológica aplicada à experiência estética. In: **Anais do Congresso da ANPAP**. 1996, p. 240-247.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 33, jun 2001.

VILLELA, H. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, C. (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

WOODS, p. **Investigar a arte de ensinar**. Trad. Maria Isabel R. Fernandes e Maria João A. Martins. Portugal: Porto Editora, 1999.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. D. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 349/72.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 9, de 8 de maio de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 805/02.

_____. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Resolução nº 049/02.

_____. Governo do Paraná. Decreto nº 6.576/02.

APÊNDICE

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS						
Matérias/Disciplinas		Carga Horária/Série				
		1º	2º	3º	4º	Total
Núcleo Específico Obrigatório – DOBS	Fundamentos da Representação Gráfica	60	-	-	-	60
	Tridimensional I e II	90	90	-	-	180
	Fundamentos da Linguagem Visual	90	-	-	-	90
	Desenho I e II	60	90	-	-	150
	Multimeios /Fotografia	90	-	-	-	90
	Pintura I e II	-	60	90	-	150
	Gravura I e II	-	60	90	-	150
	Multimeios/Computação Gráfica	-	-	90	-	90
	Linguagem Visual Contemporânea	-	-	60	-	60
1020						
Núcleo Reflexivo Obrigatório – DOBS	História das Artes Visuais I, II e III	60	60	60	-	180
	Filosofia/Ética	60	-	-	-	60
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	60	-	-	-	60
	Semiótica	-	60	-	-	60
	Estética das Artes Visuais	-	-	60	-	60
420						
Núcleo Pedagógico Obrigatório – DOBS	Psicologia da Educação	60	-	-	-	60
	Didática Geral	-	60	-	-	60
	Fundamentos do Ensino das Artes Visuais	-	60	-	-	60
	Prática do Ensino das Artes Visuais I, II, III	-	100	150	150	400
	Org. Educ. Contemporânea em Arte	-	-	60	-	60
	Pesquisa no Ensino da Arte	-	-	-	150	150
790						
Disciplinas Optativas DOP'S	Laboratório de Materiais	60	-	-	-	60
	Princípios Museológicos e Conservação de Obras de Arte	-	60	-	-	60
	Multimeios – Produção e Tratamento da Imagem	-	90	-	-	90
	Tridimensional	-	-	60	-	60
	Multimeios – Vídeo Arte	-	-	-	90	90
	Pintura	-	-	-	60	60
	Gravura	-	-	-	90	90
	570					
	Atividades Complementares					
TOTAL GERAL						2800

ANEXOS

ANEXO 01 – Plano de Ensino da disciplina de Prática de Ensino do 4º ano do curso de licenciatura em Artes Visuais, turno matutino, ano acadêmico 2006

ANEXO 02 – Informações sobre as alunas e seus estágios

ANEXO 03 – Programa de atividades do 1º semestre de 2006

ANEXO 04 – Programa de atividades do 2º semestre de 2006

ANEXO 05 – Relatos das alunas-estagiárias extraídos dos relatórios de estágio do 1º semestre de 2006

ANEXO 06 – Respostas constantes no questionário aplicado às alunas-estagiárias no 2º semestre de 2006

ANEXO 01 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA



FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
Órgão da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
Reconhecido pelo Governo Federal, pelo Decreto n.º 70.906 de 01/08/72
Portaria n.º 1.062 de 13/11/90 do Ministério da Educação

PLANO DE ENSINO

DEPARTAMENTO
EDUCAÇÃO

CURSO
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

DISCIPLINA
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

SÉRIE	TURNO	HORAS/AULA	ANO
4º ANO	MATUTINO	150 HORAS	2006

PROFESSOR(A)
SÔNIA TRAMUJAS VASCONCELLOS

I – EMENTA
PRÁTICA DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO FORMAL E/OU INFORMAL

II – OBJETIVOS GERAIS

- embasar teoricamente o aluno sobre a profissão professor e a relação pedagógica docente-discente;
- oportunizar a prática de ensino na educação básica, bem como a aproximação e análise da realidade escolar;
- aprimorar sua atitude reflexiva sobre a epistemologia e a ética da ação docente;
- propor encaminhamentos para diferentes situações da prática docente na educação básica tendo como ponto central a aprendizagem significativa e a construção de conhecimento em arte.

III – CONTEÚDOS
HORAS/AULA: UNIDADES/SUB-UNIDADES

15 horas: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL
- aproximação da realidade e atividade teórica;
- o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.

15 horas: A PROFISSÃO PROFESSOR
- questões sobre identidade profissional e o ensino em arte

10 horas: A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS ELEMENTOS
- as atividades didáticas: concepções sobre aprendizagem e sua influência nas decisões metodológicas;
- o espaço pedagógico: espaço e tempo pedagógicos, as relações pessoais.

40 horas; PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO DE PLANOS DE AULA
- a sala de aula como espaço de comunicação;
- estudo exploratório em aulas de arte;
- o estágio de observação
- os projetos de estágio.

60 horas: O ESPAÇO PEDAGÓGICO
- as atuações em sala de aula;
- análise crítica da relação estagiário-aluno e a produção de conhecimento em arte
- revisões dos projetos de trabalho.

10 horas: AVALIAÇÃO: DIFERENTES CONCEPÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO
- auto-avaliação e avaliação coletiva do estágio realizado e da disciplina.

IV – METODOLOGIA DE ENSINO

- aulas expositivas e dialogadas;
- dinâmicas de grupo;
- análise das apresentações dos alunos (fundamentação e metodologia);
- leitura e discussão de textos de autores diversos e de relatos dos alunos;
- atendimento individual e em grupo sobre a prática educativa em arte nas escolas selecionadas;
- supervisão do estágio de cada aluno;
- discussão da prática de ensino e dos estágios realizados.

V – ATIVIDADES DISCENTES

- memorial descritivo;
- aula dialogada;
- crítica de aula dialogada;
- relatório de observação;
- projeto de ensino;
- atuação em sala de aula
- relatórios críticos das atuações enquanto estagiário-docente.

VI – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação terá a finalidade de acompanhar o aluno com relação a apropriação gradativa de conceitos e competências essenciais para a atuação docente. Para isto serão solicitados:

- um memorial descritivo do percurso escolar e acadêmico do aluno;
- aula dialogada (ministrar e preparar um plano de aula);
- crítica de aula dialogada
- relatório de estudo exploratório contendo informações sobre um conjunto de aulas de arte observadas com descrição detalhada de aspectos observados (seleção de um roteiro);
- projetos de estágio;
- atuações na educação básica;
- relatórios críticos sobre a atuação como estagiário-docente;
- auto-avaliação e avaliação conjunta.

VII – BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1996.
CORTELA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
OLIVEIRA, M. O. & HERNÁNDEZ, F. (org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, RS: editora UFSM, 2005.
PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

VIII – BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FERRAÇO, C. E. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
NUNES, A. L. R. **Trabalho, arte e educação: formação humana e prática pedagógica**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2004.
SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIÁK, C. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DATA: 07/02/2006.

APROVADO NO DEPARTAMENTO EM: 14/02/2006

PROFESSOR: Sônia Tramuja Vasconcellos

COORDENADOR DE CURSO: Denise Adriana Bandeira

ANEXO 02 – INFORMAÇÕES SOBRE AS ALUNAS E SEUS ESTÁGIOS

Alunas	A	AL	C	E	KL	KR	M	W
Idade	32 anos	32 anos	36 anos	32 anos	21 anos	36 anos	29 anos	39 anos
Referências anteriores		Pai – desenhista técnico. Estudou no CEP (escolinha de arte, contato com história da arte) Estudou Desenho Industrial na PUC	Contato com o fazer artístico Magistério – desenhista da escola		Aulas de arte = trabalhos manuais. Até a 7ª série as aulas eram repetitivas. Modificou ao estudar no CEP (escolinha de arte)	Adorava as aulas de Ed. Artística, sempre gostou de desenhar. Atua na Ed. Infantil (14 anos)	Formada em magistério	Trabalha desde a adolescência, Estudou no CEFET. Estudou Ciências na UFPR
Experiência no magistério	Atua nas séries iniciais	não	não	não	Atua na educação infantil	Atua na educação infantil	Atua na educação infantil	Atuou como Professora de Ciências
Estágio 1º semestre	EJA – da Arte Cristã ao Rococó	2º ano EM – Expressionismo, retrato e Indústria Cultural	2º ano EM – Expressionismo, retrato e Indústria Cultural	1º ano EM – Arte medieval e românica	6ª série – fantoches, formas geométricas 7ª série – mamulengos, surrealismo e colagem	6ª série – fantoches, formas geométricas 7ª série – mamulengos, surrealismo e colagem	5ª e 6ª série – desenho livre, composição	5ª série – Arte Africana
Estágio 2º semestre	EJA – do Neoclassicismo ao Fovismo	2º ano EM – Gravura/ arte contemporânea	2º ano EM – Gravura/ arte contemporânea	1º ano EM – Arte Barroca e patrimônio cultural	5ª série – fractais 6ª série – repetição de formas 7ª série - tangram	5ª série – fractais 6ª série – repetição de formas 7ª série - tangram	5ª e 6ª série – arte e meio ambiente	EM: 1º ano – arte contemporânea, Romero Brito 2º ano – Semana de Arte Moderna 3º ano – Op Art, elementos visuais
Escola de atuação	Pública	Pública	Pública	Pública	Particular	Particular	Pública	Particular/ 1º sem Pública/ 2º sem
Possui sala de arte?	não	não	não	não	sim, sem pia	sim, sem pia	não	sim, com pia sim, com pia
Formação do professor de arte	Formada em Artes Plásticas/ FAP	Formado em arte/ São Paulo	Formado em arte/ São Paulo	Formada em Artes Plásticas/ FAP	Formada em Artes Visuais/ UTP Formada em Educação Artística/ UFPR (mudança de professor)	Formada em Artes Visuais/ UTP Formada em Educação Artística/ UFPR (mudança de professor)	Formada em Artes Plásticas/ FAP	Formada em Artes Plásticas/ FAP Professora substituta

AL e C atuaram nas mesmas séries e escola
KI e KR atuaram nas mesmas séries e escola

EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos

CEP – Colégio Estadual do Paraná
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
FAP – Faculdade de Artes do Paraná
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

ANEXO 03 – PROGRAMA DE ATIVIDADES DO 1º SEMESTRE

CRONOGRAMA PARCIAL/ 1º semestre

08/03 (quarta) – apresentação da disciplina, leitura e discussão do programa.

15/03 (quarta) – apresentação do cronograma de trabalho, discussão dos pontos positivos e negativos dos estágios já realizados.

22/03(quarta) – Orientação para as aulas dialogadas. Apreciação do texto: TOURINHO, Irene. Perguntas que conversam sobre educação visual e currículo. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005, p. 107-118.

Entrega do modelo da carta de apresentação para estágio.

27/03 (segunda) – texto aula 01: VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 187-200. (Aula de **AL**, crítica de W e KR).

– texto aula 02: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 46-57. (Aula de **E**, crítica de KL e C).

28/03 (terça) – texto aula 03: SAINT-ONGE, Michel. Sétimo postulado: Basta permitir aos alunos que se expressem para que eles o façam? In: SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola: o que é, como se faz**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p.139-155. (Aula de **KR**, crítica de M e E).

– texto aula 04: PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação. In: ESTRELA, A.; NOVOA, A. (orgs.). **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993, p. 173-191. (Aula de **C**, crítica de AL e W).

04/04 (terça) – texto aula 05: PERRENOUD, Philippe. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. In: PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 67-77. (Aula de **M**, crítica de C e KR)

– texto aula 06: GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 123-144. (Aula de **KL**, crítica de E e A).

05/04 (quarta) – texto aula 07: CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 94-111. (Aula de **W**, crítica de M e KL).

– texto aula 08: RICHTER, Ivone Mendes. Vivenciando a experiência estética. In: RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 37 a 51. (Aula da professora, crítica das alunas).

ANEXO 04 – PROGRAMA DE ATIVIDADES DO 2º SEMESTRE

CRONOGRAMA PARCIAL/ 2º semestre

02/08 (quarta) – Apreciação e debate sobre textos extraídos dos relatórios de estágio do 1º semestre.

09/08 (quarta) – Apresentação de parte do livro:

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989, p. 133-171. Seguido de debate em sala

16/08 (quarta) – Leituras individuais e apresentação em sala dos textos, relacionando-os com o estágio realizado no 1º semestre (entrega posterior de um texto sobre a relação da leitura com o estágio realizado):

- TARDIF, Maurice. Os saberes profissionais dos professores são temporais. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 260-269. (KR).
- FELDMANN, Marina G. Escola pública: representações, desafios e perspectivas. In: ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 61-71. (C).
- AQUINO, Julio G. As perdas e danos: os contra-efeitos da normatização - o terceiro grau. In: AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996, p. 122-134. (AL)
- SMITH, Annie. Fundamentos teóricos do ensino da História da Arte. In: BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 52-63. (A).

23/08 (quarta) – Continuação das apresentações:

- VOLPATO, Edite. Arte no ensino médio: especificidades e currículo. In: PILLOTTO, Sílvia S. D. (org.). **Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico**. Joinville, SC: Ed. UNIVILLE, 2005, p. 78-83. (J).
- RIBAS, M. H. et al. O pensado e o construído: um olhar sobre o cotidiano da escola. In: ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 61-71. (W).
- FREIRE, Paulo. Quinta carta: primeiro dia de aula. In: FREIRE, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1993, p. 65-73. (KL).
- TEIXEIRA, Nageli R. Educação e mídia - a sala de aula como espaço de significações. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F. (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005, p. 187-197. (M).
- MARTÍNEZ, Sílvia A. A cultura jovem na ótica dos(as) professores(as) de uma escola de ensino médio. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Reinventar a escola**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 79-101. (E).

ANEXO 05 – RELATOS DAS ALUNAS EXTRAÍDOS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO DO 1º SEMESTRE

1. MEMORIAL

“A minha preocupação está na forma como o ensino de arte está sendo tratado nas escolas e na desvalorização do profissional. Atualmente pergunto-me se a causa está no despreparo dos professores e nas suas atuações em sala, no ensino que está muito distante da realidade ou na falta de conhecimento e de interesse que as outras disciplinas tem em relação à arte. Como reverter esse processo e conseguir atingir os objetivos que o ensino de arte pretende? “

“Hoje fiquei sem vontade de voltar, pois a barreira que eles colocam é muito forte, Muitas vezes durante a aula tive a impressão de estar falando para a parede.”

Aluna AL

“Muito me dediquei nestes quatro anos [de faculdade] ... e me pergunto se valeu à pena tanto esforço e dedicação, se em algum momento depois de concluir esta faculdade, atuando ou não no ensino das artes, se vou ter prazer em dizer que ‘sou uma arte-educadora’. “

Aluna C

“O estágio nos proporciona um contato com a realidade vivida nas escolas, suas dificuldades, realidade social e práticas escolares. “

“Como dar uma aula de história da arte sem ser chata, cansativa e metódica? Como despertar a atenção dos alunos, da faixa etária de 15 a 17 anos, para a valorização da história da arte? “

Aluna E

“Na minha opinião, o estágio não auxilia para ver como é ser professor, pois não temos grande contato com a escola, num processo contínuo de plano anual, com os pais e nem com os alunos, para poder conciliar seu comportamento em sala e fora dela, auxiliando numa educação geral e para a vida.”

Aluna KL

“Sempre associei a arte com o fazer, com o pegar, colocar a mão na massa. Acabei [na faculdade] descobrindo que arte não é bem assim, envolve muito mais. Hoje chego ao quarto ano sem ter certeza de querer dar aulas de arte, pelo menos não para adolescentes. “

Aluna KR

“Fui aprovada em Ciências (UFPR), cursei e ministrei aulas por 10 anos, sendo parcialmente responsável pela formação de crianças, jovens e adultos. Foi uma ótima experiência. Penso que mais aprendi do que ensinei. “

“Decidi estudar Artes Visuais e ter uma nova formação, escolhi a FAP. A etapa de adaptação ao sistema e as disciplinas cursadas foram a base para a compreensão do que é ser arte-educador. Hoje penso que fiz a escolha certa. “

Aluna W

2. A AULA DE ARTES NA ESCOLA

O professor [de arte] começa lembrando da [aula] anterior, até porque não são geminadas e a maioria dos alunos se esquece da atividade que havia começado. Fica evidente que o professor está tentando criar uma relação mais próxima com os alunos e se a turma está acessível tem até momentos de descontração. Na sua explicação, além do material convencional, utiliza os trabalhos de alunos de turmas diferentes, para mostrar como é possível chegar ao objetivo, embora não imponha aquele resultado.

A atividade predominante é a prática e o professor inicialmente faz algumas perguntas aos alunos para os estimular a pensar sobre o exercício que vão realizar. Quando faz as perguntas espera que as respostas sejam dadas e elas são utilizadas na continuidade da atividade. Em relação aos alunos, é difícil conseguir alguma resposta, sendo elas quase sempre superficiais. É comum a indagação: “em arte tem dúvida?” “Para que fazer essa atividade?” “Vale nota?”

“O professor nos deu dicas preciosas quanto ao fato de sermos mais didáticas e mais práticas nas explicações e de sempre rever com eles se a atividade e a forma como está sendo dada está atingindo o objetivo”.

Aluna AL

“As aulas de arte são explicativas e teóricas, mas de maneira superficial, sem demonstração de imagens com obras de artistas do período estudado. Os alunos não dão importância às aulas e fazem as atividades com certo desinteresse, apenas para alcançar a média... A indisciplina tem sido o maior problema que os professores enfrentam em sala de aula.”

“A maioria dos alunos são de outros bairros e tem certa dificuldade financeira, por isso muitas vezes não entregam o trabalho (pois o material é bem específico). A professora poderia dar sugestões de materiais alternativos, onde o aluno poderia ter uma liberdade de escolher quais que poderiam ser utilizados na atividade, assim diminuiria as notas baixas e incentivaria a criatividade dos alunos. “

“Com a aplicação dos questionários percebi que a grande maioria dos alunos não tem um conhecimento mais aprofundado sobre arte, não a relacionam com seu cotidiano e não valorizam a matéria.”

Aluna E

“A professora não consegue explicar a todos ao mesmo tempo, o alvoroço e a gritaria são mais fortes que sua voz. Quem está por perto e atento escuta, os outros vêm perguntar depois ou fazem por conta própria... Todos falam ao mesmo tempo. “

“A relação entre a professora e os alunos é mais impessoal, talvez por esta ser nova na escola, não conhecendo o perfil de cada um. Este provavelmente seja o motivo maior da sala ser agitada e confusa, pois os alunos não querem obedecê-la por acharem que ela ‘roubou’ o lugar do antigo professor que atua na escola há mais tempo.”

“Foi difícil a observação de como a professor transmite os conteúdos, uma vez que a maioria das aulas é ocupada por ensaios ou lembranças para datas comemorativas.”

“Quanto a sua metodologia, os alunos são direcionados pela professora que espera um resultado final homogêneo... Deveriam ocorrer explicações antes de iniciar o trabalho, para os alunos se familiarizarem com a proposta... A maior parte das atividades apropria-se de cópias.”

“Com a mudança da professora foi possível sentir uma grande diferença de comportamento dos alunos...Tivemos a oportunidade de apreciar os trabalhos realizados com as outras turmas de arte que ela é professora: as propostas são criativas e é visível a participação dos alunos.”
Aluna KL

“Nem todos os alunos participaram das atividades, fez quem quis. Os alunos podiam criar, mas a professora deu alguns exemplos (desenhos prontos) que foram imediatamente usados pela maioria. Os alunos da 7ª série pintaram caixinhas... Como não foi possível executar toda a tarefa, nós e a professora fizemos as texturas num outro momento, sem a presença dos alunos. A professora deixou bem claro que não estava satisfeita com o andamento das coisas, que não era bem isso que tinha em mente. “

“Havia muita resistência por parte dos alunos quanto à professora nova, o professor antigo é muito querido e não foram poucos os comentários como se a atual professora fosse uma intrusa e estivesse tomando uma posição que não era dela. Por outro lado ela também não demonstrou muita simpatia, comentou que não sentia afinidades com as sétimas e nem com a rotina e normas do colégio. Mostrou-se desgostosa e desanimada.”

“Os alunos não estão habituados a teorias, querem mais ficar sem fazer nada ou fazer trabalhos práticos. Houve situações em que faziam lições de outras matérias. “
Aluna KR

“Observei que os conteúdos trabalhados se apresentam por temas, primeiro a professora conversa com os alunos criando uma discussão sobre o assunto abordado. No início das atividades ela aborda artistas e algumas de suas obras, fazendo-lhes questionamentos sobre o assunto.” “
Aluna M

3. AULA BOA E RUIM (para os alunos da escola de estágio)

“As respostas foram muito diversificadas, mas é possível observar que as aulas boas estão ligadas à compreensão da matéria, ao interesse dos alunos, a possibilidade de conversar e do aluno opinar, a disciplina em sala e a capacidade que o professor tem em dominar a matéria”.

Quanto a ruim, está no professor desinteressado e mal-humorado, nos alunos indisciplinados e nas matérias que não tem ‘valor prático fora da escola’. “ *Aluna AL*

Citação de alunos: “uma boa aula é quando o professor explica bem e tem amizade com os alunos. Uma aula ruim é quando o professor faz seu trabalho por obrigação.”

“Uma aula boa é aquela que o aluno participa, há uma amizade com o professor e entendimento. Aula ruim é quando todos falam ao mesmo tempo e o professor perde o controle da classe. “

“Uma boa aula é quando o professor falta e uma ruim é quando ele vem.”

“Boa seria a que o professor explica bem e os alunos prestam atenção e a ruim seria aquela em que nem o professor e nem o aluno se entendem. “

“É uma aula em que posso prestar atenção e sair daqui aprendendo pelo menos algo. Ruim é uma aula em que não aprendo nada.” “

“Uma boa aula seria uma aula que empolgasse, que tenha ação, seja divertida. Aula ruim é monótona, dá sono.” “ *Aluna C*

Citação de alunos: “uma boa aula é aquela em que todos participam e ajudam a melhorar o conteúdo”;

“para se ter uma boa aula é preciso bons professores e bons alunos”;

“uma boa aula é quando o professor tem paciência e domínio do conteúdo para ensinar”.

Aula boa: quando há conversação; diálogo; comunicação; explicam bem; quando aprendemos muitas coisas; quando não dá sono; quando fazemos algo diferente; com os alunos interagindo, com conteúdo, explicação e participação; dinâmica, consegue entender a matéria.

Aula ruim: professor que não gosta de ser contrariado, só passa no quadro sem explicar, quando não se entende nada, só fazemos cópia, alunos parados e quietos, o professor quer ferrar com o aluno, sem aprendizado. *Aluna E*

“Aula boa: professor explica, tem bom conteúdo; aula ruim: professor grita, não sabe de nada (5ª ‘serie).” ·

“ Aula boa: boa explicação, alunos prestam atenção; aula ruim: professor chato, bagunça (7ª série). “ *Aluna KL*

“7ª série: aula boa é uma aula dinâmica, que conseguimos entender, com trabalhos manuais. Aula ruim: só texto, muita bagunça, só com explicação”.

5ª série: aula boa é a que se aprende, participativa, legal. Aula ruim é a que se repete, sem participação, só a professora fala, não se aprende, chata, cansativa. “ *Aluna KR*

“Aula boa: classe com educação, lições não muito difíceis; “divertida.” *Aluna M*

4. O ESTÁGIO

“A maneira como [a minha colega de estágio] se impôs foi surpreendente, pois demonstrou que quando a situação tende a fugir do controle, consegue retomar e colocar as coisas em equilíbrio novamente.” ·

“A realidade na prática é essa, nem todas as aulas seguem exatamente como o planejado, tem-se que improvisar e fazer que a aula dê certo.” ·

“Por maior que seja o esforço em tentar transmitir o conteúdo aos alunos, o número dos que demonstraram ter compreendido foi bem pequeno. A questão é se realmente não compreenderam ou não tiveram o mínimo interesse em compreender.”

“Apesar do desinteresse da grande maioria, os alunos já não estão mais tão distantes, as meninas estão mais receptivas, aquela agressividade do começo foi quebrada um pouco, permitindo uma aproximação maior entre alunos e estagiárias”.

“Esta turma não deixa boas recordações: num dia eles demonstram estar receptivos, noutro não querem saber de nada, não dão ouvidos a nada.” · *Aluna C*

“Muitos alunos gostaram da aula, acharam interessante as relações com os símbolos e gostaram de ver seus ídolos musicais como referência da matéria...Procurei ao máximo trazer exemplos do cotidiano do aluno, para relacionar com a matéria dada.”

“Quanto à atividade prática, a maioria dos alunos não conseguiram produzir um trabalho artístico com relação a argumentação e a identificação dos símbolos, que era a proposta do trabalho.” · *Aluna E*

“Foi difícil manter a atenção dos alunos, pois estes não estão acostumados com aulas teóricas... Também o fato de possuírem apenas uma aula semanal, onde se perde muito tempo entre iniciação e finalização (limpeza e organização do material).”

Aluna KL

“Alguns alunos estavam irônicos e não mostraram interesse pela atividade proposta, só quando foi lhes comunicado que valeria nota se dispuseram a fazer... Surgiram desenhos muito criativos e alguns feitos de qualquer jeito”.

“A participação na fase da troca de idéias foi muito ativa, muitos falaram e expuseram suas idéias. A dificuldade começou no trabalho prático, houve pouco interesse e falta de seriedade.” · *Aluna KR*

5. CONCLUSÃO

“Não há como adivinhar o que vai acontecer durante os 50 minutos que se está atuando e geralmente é preciso não só conhecimento sobre a matéria mas jogo de cintura para lidar com as situações que aparecem” .

“O ensino da Faculdade não nos preparou para uma atuação forte e diferenciada em sala de aula. É muito evidente quando estamos atuando que só conceito sobre história da arte não resolve e que falta didática e conhecimento real sobre o público que estamos atuando.” *Aluna AL*

“...A decepção com as aulas de arte não ficou muito longe da mesma decepção que surgiu há um ano, mas com alunos da 2ª série do Ensino Fundamental, o que desperta

a curiosidade sobre se isto é um problema geral, ou seja, acontece em todas as matérias ou se é só na aula de arte, devido ao desinteresse pela própria arte ou pela maneira como o professor conduz a matéria. “

Aluna C

“O estágio auxilia numa visão superficial da prática docente, não transmitindo o que é ser professor, pois não conhecemos o aluno por muito tempo, não vivemos o dia-a-dia da escola, o planejamento anual e há acontecimentos que apenas na prática saberemos como lidar. “

Aluna KL

“O estágio foi muito confuso, houve vários contratempos: mudança de professor, aulas dispensadas, ensaios para festas comemorativas, etc.... Tive sérias dificuldades pessoais, pois não me sinto a vontade com turmas de adolescentes... Os alunos não estão habituados à teoria, nem a conteúdos mais profundos, o que dificultou ainda mais as aulas. A faculdade não me preparou em nada para esse confronto e toda aquela poética sobre o professor de arte e as aulas ideais não condizem com a realidade... As aulas de arte podem até serem obrigatórias, mas ainda não são valorizadas. Os pais e a escola vêem a matéria como passatempo, ou o que é pior, feito de “artesanato.”

Aluna KR

“O estágio pode provocar a desistência de futuros professores, quando se deparam com turmas enormes e sem educação. O que aprendemos na faculdade, nas aulas, é completamente diferente da prática. “

“Só tem uma coisa certa que eu posso dizer: que o estágio serve para ver qual faixa etária você se adapta melhor para trabalhar. “

Relato da professora de arte: “a realidade da sala de aula é bem diferente da teoria que aprendi na faculdade. Levei pelo menos três anos para entender qual era a realidade das escolas públicas. Acredito que estes tipos de estágios servem mais como terrorismo para os estagiários. “

Aluna M

ANEXO 06 – RESPOSTAS CONSTANTES NO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS ALUNAS-ESTAGIÁRIAS

RESPOSTAS EXTRAÍDAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS ALUNAS DO 4^º ANO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS, PERÍODO MATUTINO, 2006, NO 2º SEMESTRE

(1=A;2=AL; 3=C; 4=E; 5=KL; 6=KR; 7=M; 8=W)

1. Ano de nascimento:

1- 1974, 2- 1975, 3- 1970, 4- 1974, 5- 1985, 6- 1970, 7- 1977, 8- 1967.

2. Local de nascimento:

1- Canela/RS, 2- Curitiba, 3- Curitiba, 4- Curitiba, 5- Curitiba, 6- Curitiba, 7- Curitiba, 8- São Paulo.

3. Há quanto tempo reside em Curitiba?

1- 17 anos, 2- sempre, 3- 28 anos, 4- sempre, 5- sempre, 6- sempre, 7- sempre, 8- em torno de 20 anos.

4. Estado Civil:

1- casada, 2- casada, 3- casada, 4- casada, 5- solteira, 6- casada, 7- solteira, 8- solteira.

5. Dependentes:

1- 2, 2- 0, 3- 2, 4- 1, 5- 0, 6- 1, 7- 0, 8- 0.

6. Realizou a educação básica (ensino fundamental e médio) em:

Obs. Se estudou nas duas modalidades de escola, especifique os anos.

1- (X) Escola Pública	(X) Escola Particular (um ano apenas)
2- (X) Escola Pública (da 7ª ao ensino médio)	(X) Escola Particular (até a 6ª série)
3- (X) Escola Pública	() Escola Particular
4- (X) Escola Pública (da 6ª ao ensino médio)	(X) Escola Particular (da 1ª a 5ª série)
5- (X) Escola Pública	() Escola Particular
6- () Escola Pública	(X) Escola Particular
7- (X) Escola Pública	(X) Escola Particular (magistério: 2 anos e meio)
8- (X) Escola Pública	() Escola Particular

7. Possui outra formação superior? Se sim, qual? Aonde cursou? Em que ano iniciou e concluiu?

1- Não, 2- Desenho Industrial/ Projeto de Produto na PUC, 3- não, 4- não, 5- não, 6- não, 7- não, 8- Ciências na UFPR.

8. Realiza(ou) alguma atividade profissional? Se sim, qual? Aonde? Quanto tempo?

1- Professora de 1ª a 4ª série da PMC há 13 anos.
2- Desenhista de projetos de ar condicionado (03 anos), programadora visual, atualmente estagio no Museu da Imagem e do Som (MIS).
3- Exerci função de secretária e de adjunto de Operações por 8 anos; assessora no Gabinete do prefeito por 3 anos e atualmente trabalho em comércio próprio.
4- Trabalhei 8 anos no departamento administrativo de uma editora. Meu último trabalho foi como operadora de telemarketing.
5- Arte-educadora na ação Educativa (Fundação Cultural de Curitiba) e no colégio Nossa Senhora do Rosário durante 1 ano e 8 meses (até setembro de 2006).
6- Atuo como professora há 15 anos, atualmente sou professora nível II (crianças de cinco anos) no Colégio Nossa Senhora do Rosário (há um ano).
7- Professora de séries iniciais (Educação Infantil) há 8 anos.
8- Exerci por 10 anos a atividade de professora de Ciências no ensino fundamental e médio. Hoje trabalho na logística da fábrica da Volkswagen/Audi no período noturno.

9. Relate um dia do seu cotidiano (manhã, tarde, noite).

1- manhã aula na FAP, tarde trabalho como professora, noite cuida da família (dona-de-casa), vou a reuniões das Testemunhas de Jeová às segundas, quartas e sábados.
2- manhã: acordo junto com o meu marido Adriano e vou para a Faculdade, geralmente almoço na casa de minha mãe no Bacacheri; tarde: Museu da Imagem e do Som; noite: estudar, fazer a janta e dormir.
3- pela manhã leva uma das filhas à escola e vou para a FAP. Depois do almoço levo a outra filha para a escola e vou trabalhar. A noite preparo o jantar, ajudo minhas filhas nas lições de casa e das 20h30 às 23h30 dedico-me aos trabalhos da FAP.

4- De manhã estudo na FAP. De tarde e de noite estou em casa, com a "vida sofrida de dona de casa" e me dedico a minha filha, à família

5- vou para a faculdade, saio às 11h20 e pego o ônibus para o trabalho, chego às 12h00, almoço (esquento a comida que levo de casa) e começo a trabalhar às 12h40. Às 16h tenho um momento de descanso e saio às 19h. Chego em casa às 19h45, exceto às quintas-feiras quando vou para um curso na UFPR (campus de Ed. Artística) e chego às 22h. Às segundas e terças faço observação em uma escola estadual próximo a minha casa (a qual estudei até a oitava série) para a monografia, onde fico até às 21h15. Dependendo do dia janto, tomo banho, arrumo o material para o dia seguinte e vou dormir. Nos outros posso auxiliar nos serviços da casa, já que meus pais trabalham até às 19h. Também faço as tarefas da faculdade. Frequentemente vou dormir às 23h.

6- de manhã vou à faculdade, à tarde trabalho e a noite cuido da família, dos trabalhos da faculdade, da casa e de atividades extra classes.

7- de manhã vou para a faculdade ou estudo em casa, entre outras coisas À tarde dou aula das 13h às 18h, quando não preciso ficar até mais tarde... De noite organizo algumas coisas em casa.

8- Pela manhã, aulas na FAP, cursos e estágio. À tarde realizo atividades domésticas, trabalhos e pesquisa para a FAP e repouso. De noite exerço a minha atividade remunerada, o que inclui finais de semana e feriados.

10. Ao atuar no estágio, você utiliza como referência (assinalar 1 para o mais importante, depois 2 e assim por diante)

1 2 3 4 5 6 7 8 - número do aluno e suas respectivas respostas na vertical

(6, 1, 4, 1, 4, 1, 6, 4) seu conhecimento adquirido de diversas fontes (TV, revistas, conversas, Internet ,etc.)

(5, 2, 6, 2, 2,--, 4, 5) sua experiência enquanto aluna da educação básica

(4, 3, 5,--, 1, 2, 1, 6) sua experiência no mercado de trabalho

(1, 1, 2, --, 5,--, 5, 1) disciplinas cursadas na FAP*

(3, 1, 3, --, 6,--, 3, 2) estágios já realizados

(7, 1, 1, --, 3, 3, 2, 3) a atuação do(a) professor(a) de artes da escola

(2,--, --,--, --, 4, 7, 7) outros. Especifique: 1- minha experiência como professora; 1 --; 2 --, 3 --, 4 --, 5 --; 6- o que a escola em questão espera do professor de artes, o que podemos observar em sala, antes da regência; 7 --. 8 --.

* Se assinalou, quais?

1- HA, estágio, desenho, FLV; 4- foram mais teóricas, ajudaram para o nosso conhecimento, mas não para a prática ; 5- aulas práticas onde o professor ensina práticas educativas.

11. Qual a sua visão de (breve opinião):

a) Arte –

1- produção que procura expressar os sentimentos, ações e pensamentos humanos.

2- uma das maneiras de expressão do ser humano. Deveria ser considerada em educação dentro das inteligências emocionais, pois para alguns faz muito sentido e para outros não. São muitas as formas de arte que podemos encontrar, levando assim a uma diversidade muito grande, para ser resumida em algumas opções.

3- elitizada.

4- faz parte da nossa vida.

5- o meio que eu me conheci. Através dela, consegui me ver e também ver o outro. Nem sempre foi agradável, mas muito verdadeiro e edificador.

6- está ao nosso redor, mesmo que não percebida pela maior parte das pessoas. Acho que qualquer forma de expressão, com criatividade e sentimento, é arte e merece a sua atenção, mesmo que seja por rejeição.

7- é o conhecimento elaborado historicamente, que traz culturalmente a visão particular do artista e um olhar crítico e sensível do mundo.

8- aplicação do processo criativo, na contínua descoberta das diversas linguagens artísticas.

b) Educação –

1- conjunto de idéias, informações que podem transformar o pensamento e a atitude do ser humano.

2- no Brasil é lamentável a diferença entre a educação gratuita e a particular. Por um lado, alunos de escolas particulares têm possibilidade de receber todas as informações, materiais diversos, informática, línguas, arte e

tem a certeza que vão para o ensino superior. Do outro, é o que deu dá para fazer, é a falta de tudo, é a desmotivação e a incerteza do aluno em relação aos seus estudos.

- 3- falha.
- 4- prioridade para a formação do ser humano.
- 5- desequilibrada. Alguns têm muito, outros não possuem. Escolas particulares viraram comércio, onde ganha quem compra os pais, ou quem aprova mais no exame de vestibular. Escolas públicas não têm verba suficiente para dar uma aula mais digna. Professores desinteressados e desiludidos.
- 6- com muitas metas a serem alcançadas, precisa de muitas mudanças e mais valorização.
- 7- ação, pesquisa.
- 8- um processo contínuo de ensino-aprendizagem.

c) Diversidade –

- 1- contribuição para a tolerância.
- 2- é ótima.
- 3- depende do ponto de vista, se generalizada, hoje existe por conta da globalização.
- 4- está presente em tudo: nas escolas, na sociedade, na mídia.
- 5- aumentou de acordo com o desenvolvimento humano social, em todos os aspectos adotados, como por exemplo: diversidade humana, de etnias, pensamentos, crenças, vidas, isso tudo por influência da globalização, auxiliando o processo de informação e comunicação; porém pode atuar como exemplo negativo, já que as pessoas vivem se espelhando num modelo dominante.
- 6- qual tipo? Não compreendi muito bem essa questão.
- 7- aceitar o outro como ele é em uma constante construção da identidade.
- 8- possibilidade de interação entre os indivíduos, entre os meios interno e externo, na exploração dos sentidos.

d) Professor –

- 1- profissional de extrema importância, porém muitas vezes sem reconhecimento próprio ou falta de motivação na profissão. Necessidade de gostar do que faz.
- 2- profissional muito dinâmico, mas extremamente estressado e desvalorizado.
- 3- desmotivado por falta de política pública no ensino.
- 4- um referencial, um exemplo, um formador de opinião.
- 5- exemplo para o aluno, o qual ele se espelhará. Por isso deve sempre estar se atualizando (o que ocorre na maior parte das vezes), para além de ser um exemplo positivo, conseguir ser respeitado e entender o aluno mais velho.
- 6- segunda fonte de informação perante a sociedade e a vida.
- 7- mediador, orientador.
- 8- um elemento formador de opinião, e co-responsável pela aprendizagem do indivíduo; um colaborador na educação.

e) Aluno –

- 1- ser "disposto" ou obrigado a estar num determinado local para desenvolver seu potencial.
- 2- depende da situação, muitos me parecem sem saber exatamente o motivo pelo qual estão na escola.
- 3- desinteressado.
- 4- tem grande potencial, mas não sabe "como utilizá-lo de uma maneira produtiva. Alguns são preguiçosos, desatentos, indisciplinados, mas no fundo tem algo de interessante que pode ser aproveitado.
- 5- atualmente vem com mais conhecimento que o próprio professor. Conhece mais de meios eletrônicos, e assim se desinteressa em freqüentar as aulas, por não estar relacionada ao seu cotidiano.
- 6- ser humano sedento pela informação, que se não for bem lapidado, acaba se desinteressando por ela.
- 7- sujeito interativo.
- 8- um retentor de conhecimentos, na prática constante de pesquisas e aprimoramento de suas capacidades.

f) Jovem –

- 1- riqueza, dinamismo para o futuro.
- 2- muito diferente da minha geração.
- 3- despreocupado, preguiçoso (não quer saber de trabalho), alheio a tantas coisas e acontecimentos.
- 4- muitos acham ou consideram um "problema", mas podemos transformá-los na "solução".
- 5- possui vários caminhos a seguir, as oportunidades são várias, desde estudar e poder aperfeiçoar-se, até sair para um caminho dito "mais fácil", onde as drogas, o roubo, entre outros, estão por toda a parte, ou simplesmente ser dono de si. Deve ter um bom acompanhamento familiar para não seguir caminhos errados.
- 6 - complicado, ansioso, confuso, dedicado quando algo é de seu interesse. Futuro da nossa existência.
- 7- esperança, alegria, para alguns baixa-estima.
- 8- período de mudanças, transformações e descobertas do meio e das relações pessoais.

g) Estágio –

- 1- oportunidade de vivência e decisão para a escolha: seguir em frente ou repensar o que fazer.
- 2- mal necessário.

- 3- Invalido em certos aspectos. Não acredito que da maneira como é aplicado prepare o aluno para dar aulas. Penso que o professor orientador do estágio deveria antes da atuação dos alunos, dar uma ou duas aulas, ou até mais, para a turma em que ocorrerá o estágio. Acredito na idéia de que vendo o mestre trabalhar é que vou partir para o meu trabalho, aprimorando-o ou não. Na minha opinião o professor deve mostrar e não apenas falar como se faz. Por exemplo, um acadêmico de medicina nunca opera sozinho, primeiro acompanha o médio professor. Por que com o ensino deve ser diferente?
- 4- é importante para que possamos ver a realidade do ensino nas escolas.
- 5- ao meu ver não serve como meio de conhecer a realidade profissional, como já afirmava Charlot (In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. 2002, p. 91), o que aprendemos na faculdade não entra na sala de aula, pois os professores recém-formados estão aprendendo mais com os mais velhos do que na teoria. Existe assim, segundo o autor, um afastamento muito importante entre a sala de aula e a pesquisa educacional.
- 6- uma caixinha de surpresas. Necessitamos dele para se profissionalizar, mas é muito difícil ter através dele uma experiência que seja igual a que enfrentaremos no mercado de trabalho, pelo menos na parte de educação. Principalmente porque quando nos deparamos com a realidade do ensino de arte, percebemos que o que foi aprendido na faculdade se torna uma grande utopia.
- 7- meio de ter conhecimento de prática em sala de aula, porém, às vezes, parece perturbador e não quer dizer nada, sendo que obtemos experiências no (do) dia-a-dia é com o passar dos anos.
- 8- momento ideal para realizar as trocas entre teoria e prática, em contínuo processo de ensino-aprendizagem.

h) Ensino de Arte –

- 1- possibilidade de procurar entender o mundo e as criações humanas.
- 2- campo fundamental nos dias atuais. É dele que é possível ter uma visão geral de mundo, de culturas, etc...
- 3- desvalorizado.
- 4- precisa ser atualizado, aprimorado, sempre. Senão acaba ficando na mesmice e sem um fundamento sério.
- 5- deveria ser uma matéria optativa nas escolas, assim como inglês, espanhol e educação física. Particularmente, não gostava de esportes e também não tinha nenhuma habilidade para tal, identificando-me assim para as artes. A maior parte dos alunos frequenta as aulas por obrigação, se pudessem escolher as matérias, as aulas seriam mais produtivas.
- 6- sem valorização, acho que tanto artes como educação física e línguas deveriam ser matérias optativas (levando em consideração ao respondido na opção e).
- 7- conhecimento, trabalho e expressão de cultura.
- 8- relação entre a aplicação dos sentidos do indivíduo e a contextualização do meio e as possibilidades de exploração das diferentes formas de expressividade.

i) FAP –

- 1- decepção com relação as disciplinas ofertadas. Falta de atividades práticas para a atividade docente, a realidade de sala de aula. Muita teorização, pesquisa, que, claro, não devem ser deixadas de lado, porém a falta de disciplinas que conversem com as outras linguagens – dança, teatro e música, bem como o desenho de figura humana, e outras oficinas, farão com certeza falta no momento de atuar em sala de aula, pois dentro do currículo para o Ensino da Arte, as 4 áreas estão incluídas.
- 2- foi onde eu me encontrei, vou sentir saudades.
- 3- a maioria das pessoas com quem comentei sobre a instituição onde estudo, afirmam nunca terem ouvido falar da mesma, com exceção dos conhecedores de arte. Com os alunos no estágio também comentei e propus aos interessados que fossem até a instituição para conhecer e saber sobre os cursos ofertados; não demonstraram que já conheciam e nem interesse em conhecer. Porém sempre insisto em elogiar a FAP e, para quem não a conhece, procuro falar o melhor da instituição.
- 4- para mim, é uma das melhores faculdades de Curitiba. Claro que precisa de algumas modificações, para melhorar o ensino.
- 5- ao meu ver, e sendo assim posso falar com segurança apenas da área de Artes Visuais, está isolada do meio artístico atual. Necessita de mais ação e ao mesmo tempo definir sua área (licenciatura e plástica), através de uma maior união entre os professores.
- 6- confusa, não se tem nem bem ensino para licenciatura, quanto menos para ser bacharel (objetivo esse que não deveria ser o da FAP), algumas matérias são mais voltadas para a primeira e outras, para a segunda. Outra dificuldade é de que os professores não trabalham juntos, causando discordância nas soluções dos problemas surgidos.
- 7- alegria, esperança, obstáculos, entusiasmo, fases boas e ruins.... mas deveriam ter algumas mudanças em relação a alguns conteúdos e professores que acham que podem e devem tudo.
- 8- local de conhecimento sobre arte, sua trajetória, aplicação artística e a possibilidade de multiplicação de conteúdos e técnicas (de arte); formação do docente.

12. Como aluna do 4º AVM, que sugestões você daria para a melhoria do curso e do estágio?

- 1- estágio desde o início do 1º ano, com reflexões sobre as atuações feitas. A disciplina de didática, focar a didática mesmo, o como fazer. Reformular as disciplinas para dar oportunidade ao aluno perceber para que está cursando uma faculdade cujo curso é de licenciatura.

2- a) As matérias práticas deveriam ser ligadas à arte-educação. por exemplo, se estamos desenvolvendo um exercício, como adaptá-lo para a sala de aula e como dar importância para ele.

b) Museologia – matéria que poderia render mais. Ao invés de perder tempo, levantando questões como: quantos graus tem o local de guarda do acervo, por que não trabalhar com a questão de educação patrimonial. Focar o ponto.

c) A FAP deveria ter escolas parceiras da instituição. Onde o aluno pudesse desde o primeiro ano estar dentro de uma escola, observando o trabalho da professora e de outros alunos da FAP. No projeto da Escola Alternativa, estava no 2º ano e pude não só acompanhar a atuação em sala, de alunos de 3º e 4º ano, mas também quando necessário, das professoras Nany e Lorena. Foi muito enriquecedor.

d) Nas matérias de educação, tem que ser mais discutido o cotidiano atual das escolas, tem que ser mais observado, pesquisado o público que se vai trabalhar, para diminuir este choque que sentimos quando vamos para a sala de aula.

3- com relação ao estágio, acho que já me posicionei na questão anterior. Com relação ao curso, acho que muitas disciplinas deveriam ser remanejadas. **Alguns** professores deveriam ser observados ou, quem sabe, um acompanhamento de como está encaminhando os conteúdos de sua disciplina. **Alguns** destes deveriam estar aposentados, em casa, porque para dar aulas do jeito que dão... Parece que estão na FAP encostados, e como têm estabilidade de emprego, vão enrolando e simplesmente fazem de conta que dão aula. Isto afeta diretamente na qualidade do ensino ofertado pela instituição e, se esta se preocupa com o nome que tem a zelar, deveria rever com atenção estas questões. Além de que, acaba virando numa grande bola de neve, pois o que os alunos deste professores poderão levar para a sala de aula no momento da atuação? Porém não há como negar que existem ótimos professores, cujo interesse e preocupação com a nossa formação é evidente.

4- aulas práticas: como dar aulas de história da arte, nos diversos períodos (Impressionismo, Expressionismo, etc.). Aulas práticas com materiais alternativos visando a realidade das escolas públicas (baixa renda dos alunos, número grande de alunos em sala de aula). Que materiais poderíamos utilizar em sala, nas atividades?

Aulas de desenho: como dar aulas de desenho se não tivemos essa base na FAP? As aulas de desenho do 1º ano foram "boas", a professora ensinava a parte técnica e também dava uma abertura para a "criação livre". Já no 2º ano, o desenho não podia ser figurativo e sim apenas ter um conceito teórico, uma poética. Tudo é válido, importante, mas como usar "esse conhecimento" para dar uma aula na escola?

As aulas de didática foram mais históricas do que uma didática voltada para a prática. Essa matéria também foi pouco explorada e utilizada.

Seria interessante sabermos como os ex-alunos da FAP estão atuando, quais as dificuldades, o que poderia mudar no nosso currículo. A FAP poderia fazer uma pesquisa nas escolas sobre o conteúdo de arte e repensa, reformular o seu próprio conteúdo.

Poderíamos ter aulas sobre "artistas brasileiros", "artistas contemporâneos", para que pudéssemos relacionar com uma arte mais atual, valorizando nossos artistas, a nossa arte. E como dar uma aula sobre arte contemporânea? Isso não foi ensinado e teremos que descobri sozinhos...

Gostaria de participar de cursos, palestras e até de aulas ou oficinas que não tivemos em nosso curso de licenciatura após o término da faculdade. Como fomos a primeira turma desse novo currículo, fomos um tanto prejudicados pelas alterações de disciplinas. Então fica aqui um apelo ou um pedido, para que os ex-alunos (incluindo-se nós) pudéssemos estar em contato com a FAP, para participar de eventos e assim renovar nossos conhecimentos para uma melhor atuação nas escolas.

5- além do que já foi escrito na ficha de avaliação do curso, acho que a monografia deveria ser iniciada no terceiro ano, pois percebo a necessidade de um tempo maior para sua elaboração, juntamente de uma explicação preliminar do que é e como deve ser feita. Seria interessante também a volta das oficinas, da disciplina de folclore, etc. Não tive a oportunidade de cursá-las, mas vejo, pelos alunos formados, a importância dos assuntos.

6- sobre o curso, vejo a necessidade da volta de algumas oficinas do currículo antigo, como as oficinas, as matérias práticas, deveriam voltar-se para o "como aplicar determinados conteúdos" e não "desenvolva um trabalho pessoal", com mais oficinas voltadas ao ensino da arte, que seria o ideal. Os professores deveriam trabalhar mais unidos, promovendo assim um aperfeiçoamento no aluno que sai para o mercado de trabalho. Para mim, há uma enorme distância do que se aprende na faculdade com o que se vê na realidade em uma sala de aula. Alguns professores são utópicos de mais, muito sonhadores. O estágio talvez fosse mais bem aproveitado se envolvesse oficinas promovidas nas escolas e com participação voluntária, pelo menos num primeiro momento, tornando assim o aluno-educador mais a vontade e seguro em relação à docência.

7- organização de alguns professores, aula de folclore, palestra ou cursos relacionados a arte-educação, professores mais adequados às disciplinas.

8- Retorno das oficinas de dança, música e teatro; retorno das aulas de antropologia e folclore. Revisão da carga horária de algumas disciplinas; melhoria no relacionamento professor-aluno. Ampliação do número de oficinas de artes visuais e retorno do desenho da figura humana.