



## O ESTÁGIO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

*Sonia Tramuja Vasconcelos*

FAP

Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007

p. 159-175

**RESUMO:** Trata-se de uma reflexão sobre o estágio na formação do professor no curso de licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná, tendo como foco de análise o curso de graduação, o ensino de arte nas escolas e os relatos de alunas sobre a experiência dos estágios. O estranhamento entre formação e atuação é destacado pelas alunas estagiárias na qual se evidencia o pouco subsídio da formação acadêmica para a investigação e construção de práticas educativas no espaço-tempo de estágio. As licenciandas constataram que o ensino de arte permanece condicionado a uma história da arte cronológica e eurocêntrica, o que, somado a posição periférica da disciplina no currículo escolar, dificulta a sua constituição como saber necessário para a formação humana. Os resultados indicam que a arte é pouco compreendida no espaço escolar, evidenciando a necessidade de mudanças nos cursos de formação, a fim de que se enfatizem articulações entre disciplinas formativas, estágio e escolas de atuação, entre educação e novas fontes de informação e entre conhecimentos acadêmicos, realidade profissional e cotidiano escolar.

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

### TEACHING PRACTICE AND TEACHERS EDUCATION OF VISUAL ARTS TEACHERS

**ABSTRACT:** This article reflects the role of teaching practice in the training of Visual Arts teachers at the Paraná Faculty of Arts, by focusing on the undergraduate course, the teaching of art in the schools, and the students' narratives about their teaching practice in schools. The impact and the conflicts between the teacher education course and actual practice felt by the students and show the small contribution of the Visual Arts Program to prepare the students for the reality of professional life. The students found that art education is still intrinsically related to a chronological and euro-centric history of art and also that the fact that art classes have peripheral status in the schools' curriculum, make it even more difficult for art education to be considered to be an important part of human development. This research demonstrates that Arts is not understood fully in the school environment, showing the need for changes towards undergraduate courses, so that it is emphasized the articulation between courses, teaching practice and schools, new sources of information and academic knowledge, professional reality and every day live in school.

**Keywords:** initial teacher education, teaching practice, art education, teaching work.

O estágio, no curso de formação de professores, desvela uma realidade que, na maioria das vezes, é perturbadora para o aluno-estagiário. Essa perturbação está diretamente associada com a diversidade de elementos constitutivos da ação de educar. Neste artigo analiso algumas “marcas” presentes nos relatos de um grupo de alunas<sup>1</sup> do curso de licenciatura em artes visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), como as relacionadas ao cotidiano escolar, ao papel da arte na escola e outras atreladas às 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 o grau de licenciado.

A formação inicial no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAP<sup>2</sup> é composta de diferentes disciplinas, subdivididas em Núcleo Específico, Núcleo Pedagógico, Núcleo Reflexivo, Disciplinas Optativas e Atividades Complementares, distribuídas em quatro anos<sup>3</sup>. 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 isolados<sup>4</sup> 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*”. A ação individual, apesar de todo o seu mérito, dificulta a unidade e a convergência de saberes 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 (atual Artes Visuais), no período de 1992 a 2000: a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, a Faculdade de Artes do Paraná e a 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 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 da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e 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 curso 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.

Esta investigação, contudo, não quer restringir-se a apontar fragilidades do curso, 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”<sup>55</sup>

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.

Essa seleção e transposição refletem, em certa medida, o percurso do currículo e das disciplinas, a passagem do formal, do acadêmico, para as atividades 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 universidade/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?

## CARACTERÍSTICAS DO ESTÁGIO

No curso de licenciatura em Artes Visuais da FAP, o estágio curricular, conforme a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, abrange quatrocentas horas e visa propiciar momentos de atuação em espaços formais e não formais de ensino<sup>6</sup>, 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 operar os instrumentos da prática docente e não se aprofundam na compreensão das várias dimensões do ensino e na complexidade do trabalho docente.

Mas o que é o estágio? Uma obrigação curricular? A teoria colocada em prática? Uma tarefa acadêmica que aterroriza os alunos<sup>7</sup>? 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).

Essa expectativa, somada ao tempo reduzido de estágio<sup>8</sup>, grande número de alunos e variedade de turmas, traz um sentimento de frustração no estagiário que não consegue relacionar essa realidade com o que foi estudado na instituição formadora. Eis o relato de uma aluna-estagiária<sup>9</sup>: “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 tornar-se um elemento desencadeador de atitudes questionadoras e investigativas nos cursos de formação, pois *“nem as atuais abordagens por competências nem a formação reflexiva resolvem o problema enquanto não compreendermos que a formação é ação e que a ação é formação”* (ALARCÃO, 2004, p.12). 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).

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 consciente e crítico, conhecedor do percurso histórico da profissão, das lutas realizadas e em execução sobre a formação e o trabalho docente em arte. *“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.

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 alunas 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 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”* (CANDAUI, 2000, p. 14). A crise atual está em definir o que é importante, o que realmente está auxiliando na construção desse cidadão. 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), conforme o desabafo 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”*.

Nas intervenções dos alunos dos espaços 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 quotidiana: 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). 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 européia) 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 excluímos?

#### O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS

O conteúdo programático, 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. Esta “universalização” (Bordieu; Wacquant, 1998) 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 multiculturalidade no ensino das artes visuais (contribuições culturais, enfoque aditivo, infusão, transformação e ação social), 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. As discussões sobre os conteúdos e imagens que prevalecem na sala de aula e os fundamentos que situam a arte européia 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 de um determinado enfoque de ensino histórico da arte, 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.

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”* (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. Nesse sentido, o professor de arte necessita realizar aproximações/enfrentamentos investigativos e conceituais de produções culturais, tanto as consagradas pelo sistema cultural dominante quanto as periféricas e do dia-a-dia: do bairro, de etnias, de gênero, das mídias, de distintas gerações, relacionando-as com o presente e com as percepções dos 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 seus sujeitos, professores e alunos), para que a formação/ação do professor de arte se efetive no viés da conscientização e da transformação, construindo *“curadorias educativas”* (VERGARA, 1996), que revitalizam e tencionam o currículo, o sistema de arte e as culturas.

## O ESPAÇO/TEMPO DE ESTÁGIO

Atualmente, a escola recebe o estagiário, o que é essencial para a sua formação 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 freqüentaram 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.

Nas atividades realizadas em sala de aula, 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, 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. 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 fomentar uma formação/ação mais consciente, comprometida e transformadora.

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*” (FREIRE, 1993), 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:

- 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 resignificação, 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?

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 as alunas licenciandas. 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 escolarização, ação docente e construção de conhecimento em arte.

Nas observações de estágio, nas práticas realizadas pelas alunas, são visíveis o medo de errar e o desejo de ser bem avaliada. Esse “colocar-se a prova” reforça a preocupação com o imediato – o uso de estratégias de ensino para a explanação do assunto – e não se insere como uma auto-avaliação processual da postura e da identidade docente em arte. Cumpre ressaltar que os aspectos sistematizados e próprios de cada aluno sobre a sua trajetória acadêmica e formativa (que envolve diversas experiências) são pouco explorados nas aulas de prática de ensino na faculdade, fragilizando as reflexões sobre profissão e educação.

Retornemos à escola – campo de estágio – com 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.

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. Esta 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”* (Op. cit., 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 enfocado nesta investigação apontam como principais fontes de informação e de referência à sua ação docente em arte, os conhecimentos adquiridos de diversas fontes (como televisão, livros, revistas, conversas e Internet), a sua experiência no mercado de trabalho e o seu aprendizado no ambiente escolar e acadêmico. 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).

Muitos cursos de graduação, assim como a educação formal básica, mantêm-se condicionados a modelos sacralizados de ensino e distanciados da realidade concreta e da diversidade cultural, ainda que os discursos apontem para outra direção. 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 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 mingnam 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 espalhar, como atitudes, para os reais espaços de ação docente dos profissionais envolvidos na arte de ensinar (BAIBICH, 2002).

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”* (ENGUITA, 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, 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 emancipatórios de educação não propiciam um chão firme e seguro para o professor em formação, pelo contrário, são utópicos e irrealis. Como transformar o estágio em espaço efetivo de formação (e não de desilusão)? Como ampliar o seu caráter para além do prescritivo e obrigatório, tornando-o um espaço de autodesenvolvimento 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).

#### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Discussões sobre profissão, cultura escolar, relação professor-alunos e diversidade cultural precisam adentrar os cursos de formação de professores. Qual a finalidade do trabalho educativo em arte, que faixa etária e contexto social abrange, envolvendo quais premissas de educação? 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 e evidenciar que a educação, o currículo e as disciplinas escolares não são neutras e refletem posturas econômicas, sociais e culturais.

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 analisa sua formação e sua ação e, dessa forma, aprofunda conhecimentos e conscientiza-se sobre o papel da docência e do ensino de arte na formação humana.

## REFERÊNCIAS

- 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.
- BAIBICH, T. M. Os Flinstones e o preconceito na escola. In: **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 19, 2002, p. III-129.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BANKS, J. A. Approaches to multicultural curriculum reform. In: **Multicultural Leader - I**, London, 1988, p. 3-4.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp. 2006.
- BITTENCOURT, C. A. C. **Arte e educação: da razão instrumental à racionalidade emancipatória**. Curitiba: Juruá, 2004.
- 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.
- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 5ª ed. Trad. Maurício Santana Dias. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- CANDAU, V. M (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez Editora/ Instituto Paulo Freire, 2002.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- 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.

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

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.

HERNÁNDEZ, F. 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.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Editora Gradativa, 1989.

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

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

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

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.

SOUICY, D. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 40-51.

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.

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, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 33, jun 2001.



## NOTAS

- <sup>1</sup> Refiro-me aos alunos matriculados no 4º ano do curso, turno matutino, que em 2006 eram em oito, todas mulheres.
- <sup>2</sup> A Faculdade de Artes do Paraná oferta cursos de bacharelado em teatro, dança, música, cinema, musicoterapia e cursos de licenciatura em música, teatro, dança e artes visuais. Esta investigação está centrada no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, antigo Curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas.
- <sup>3</sup> 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.
- <sup>4</sup> 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 cotidiana (complexa, dinâmica e conflituosa), composta de crenças, saberes, processos de dominação e experiências.
- <sup>6</sup> Os espaços não formais de ensino variam, de acordo com o interesse dos alunos e das instituições. Nos últimos anos estes estágios ocorreram em hospitais infantis, asilos, escolas para deficientes, associações comunitárias e em espaços escolares (oficinas em contraturno).
- <sup>7</sup> 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”.
- <sup>8</sup> 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 realizado em dupla ou individualmente).
- <sup>9</sup> Apresento neste artigo alguns relatos de alunas do 4º ano, período matutino, integrantes da disciplina de Prática de Ensino no ano de 2006.