

ESTÁGIO, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA EM ARTE:  
AS MARCAS PRESENTES NOS RELATOS DE UM GRUPO DE ALUNAS

Sônia Tramuja Vasconcellos\*

**RESUMO:** O artigo apresenta algumas considerações sobre o estágio na formação de professores de artes visuais, centrando a atenção nos relatos das alunas estagiárias. O campo de estudo envolveu a trajetória de um grupo de alunas do quarto ano do turno da manhã do curso de licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná no ano de dois mil e seis, na disciplina de prática de ensino e estágio. O intuito foi sobrepor aos choques e conflitos vivenciados no estágio, questionamentos sobre o curso, a disciplina e a escola e possibilidades de ação. Conclui-se que o estranhamento entre formação e atuação sentido pelas alunas ao realizarem o estágio deve ser um importante elemento desencadeador de atitudes reflexivas, investigativas e processuais no curso de licenciatura em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** estágio, formação inicial, ensino de arte.

THE PRACTICUM, DEVELOPMENT AND TEACHING IN THE VISUAL ARTS:  
FEATURES OF REPORTS BY A GROUP OF STUDENTS

**ABSTRACT:** *The article presents some considerations about the practicum in the development of Visual Arts teachers, by focusing on issues posed by the researching professor and statements from students who were at the practicum tasks. There was a focus on the experience of a group of students from the fourth year of the Visual Program at the College of Arts of Paraná taking classes on the Practice of Teaching and practicum in 2006. The objective has been to juxtapose the students's reports about shocks and conflicts in their practicum experience, with questions about the program, the course, the schools and possibilities of action. Provided the students's feelings regarding teacher training and action, it was found that the difference between teacher training and actual practice as experienced by the students when doing their practicum is a key element to prompt attitudes of reflection, research and processing in The Visual Arts Program under consideration.*

**KEYWORDS:** *practicum, undergraduate education, art teaching*

O estágio nas escolas, como espaço/tempo de exercício e enfrentamento de situações diversas, desvela uma realidade que, na maioria das vezes, é perturbadora para o aluno. Essa perturbação está diretamente associada à diversidade de elementos que permeiam a ação de educar. Neste artigo procuro analisar algumas “marcas” presentes nos relatos de um grupo de alunas do curso de licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná/FAP, como as relacionadas ao curso de licenciatura, ao papel da arte na escola e as possibilidades e limitações do estágio curricular. Essas

---

\* Mestre em Educação, professora no Curso de Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes da FAP.

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.

Quando os alunos se matriculam num curso de graduação, nesse caso de licenciatura em artes visuais da FAP, 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), e para que isto se efetive os partícipes dos cursos de licenciatura – o que envolve professores, alunos, funcionários, egressos, sociedade civil, governo – precisam discutir sobre as premissas, fundamentos e concretudes 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 e em mutação, 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, arraigada numa visão de mundo idealizada, na qual o professor contribui “para o funcionamento harmonioso do sistema” (CORTESÃO, 2002, p. 55). É esta concepção que, no contato com a sala de aula, produz certa “decepção” com a profissão. Contudo, a formação, atrelada ao conhecimento histórico do ensino da arte, deveria propiciar uma fundamentação contextualizada desta área do saber no contexto neoliberal de ensino que, 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 o comportamento e a percepção dos alunos, nos espaços escolares, sobre as aulas de arte e seus estranhamentos sobre a relevância do que é apresentado em sala. Afinal, que conceitos de arte os alunos construíram na sua trajetória 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, p.75), como o que “afeta ao ser, seja no intelecto, seja pelos sentidos, já que ambos não se situam em áreas estanques do ser“. 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 relacionadas à sensibilidade (Bandeira, 2001). Estamos rodeados de signos 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 a análise de produções visuais (própria do aluno, da indústria cultural, de acervos

museológicos, do cotidiano, do popular), o estímulo ao aprender a ver, a perscrutar, a pensar, raspando o verniz e a superficialidade do aparente, questionando sua aparência e visibilidade. 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 dominante, 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)<sup>1</sup>, 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 não só neles!). Isso porque a quebra do usual, do aceito, do estereótipo produz reações, seja de negação, de perplexidade ou 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” (Idem, 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?

Iniciei o ano de 2006 solicitando às alunas da disciplina de prática de ensino<sup>2</sup> um levantamento dos pontos positivos e negativos dos estágios realizados no ano anterior. 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 mestrado<sup>3</sup> 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, (...);

<sup>1</sup> 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*”.

<sup>2</sup> Nos últimos anos houve um aumento de ingresso de alunos do sexo masculino no curso de licenciatura em Artes Visuais, especialmente no turno da noite, mas a turma enfocada nesta pesquisa (4º ano do turno da manhã no ano de 2006) era composta por oito mulheres.

<sup>3</sup> 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.

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, partilhados 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 eram as alunas estagiárias, integrantes desta investigação, que apresentaram textos selecionados em 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 aluna? 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 5ª a 8ª 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 são divulgados 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 alunas propôs 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 [questões] 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 enquê: “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 às “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 futuros professores 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).

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” (Idem, *ibidem*). 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.

Um dos primeiros passos é 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 aluno<sup>4</sup>, 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 que estejam em constante diálogo com a heterogeneidade da prática docente.

---

<sup>4</sup> 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.

A grande preocupação das professoras em formação é o aluno. Quem é? O que pensa? O que aprende na escola? Qual a sua visão de um bom professor? Para responder a algumas destas indagações, entregaram um questionário<sup>5</sup> a alunos do ensino médio de uma escola pública e uma das questões versava sobre a aula boa e a aula ruim. As estagiárias selecionaram algumas opiniões:

- 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, é 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.

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

---

<sup>5</sup> 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.

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” (Idem). 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 nos cursos de formação, na prática educativa, 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.

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.

Como ocorre o ensino de arte nas escolas? 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 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. Mas como realizar isso nos estágios curriculares?

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, pois, quando realizarmos uma pesquisa densa sobre o conteúdo, aprofundando conceitos e clarificando questões, nem sempre os alunos usufruem desta aula e não percebem o nosso esmero para qualificar o assunto apresentado. De outra ordem, se abrimos espaço para o saber dos alunos, o seu interesse podemos estar deixando de lado o ensino de determinados conteúdos 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 planejamento da aula. Contudo, é essencial que os futuros professores 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 diária.

Ao finalizar este artigo, reafirmo a importância do estágio no curso de formação como um momento específico de aprendizagem, como espaço de confronto entre os conhecimentos propiciados pelo curso de formação e as idéias próprias, de cada aluno, sobre a profissão e sobre o que é visto e experienciado no espaço escolar. Importa, aqui, refletir quais esquemas estão sendo construídos no espaço do estágio, que

conceitos de educação, de ensino e de aprendizagem em arte estão sendo confrontados. Por fim ressalto a importância de atos investigativos no curso de formação, a fim de re-significar as ações educativas, numa perspectiva processual, pessoal e transformadora. Nessa perspectiva, a indisciplina dos alunos e a escassez de material e recursos são vistos como “fragmentos indiciários” (Ginzburg, 2006) que nos auxiliam a compreender e a agir frente aos conflitos e às singularidades dos alunos e da cultura escolar. Todas estas análises e discussões devem servir de referências a novos estudos sobre educação e docência no espaço acadêmico, envolvendo as várias disciplinas do curso de formação. Uma ação que não se fecha no aqui e agora, mas que propicia subsídios relevantes ao processo de (auto)formação, inicial e continuada, do professor de arte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AZANHA, J. M. P. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

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.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 8. 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.

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. (orgs.). Avaliação participativa: perspectivas e debates*. Educação Superior em Debate I. Brasília: INEP/MEC, 2005, p. 15.

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.

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

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

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 acção sensata. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 36-62.

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.

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.

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.

OLIVEIRA, M. O. de. In: *ANPED SUL*, Santa Maria, RS, 2006. (Texto apresentado em datashow).

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

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

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