

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES**

ANA DEL TABOR VASCONCELOS MAGALHÃES

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS:
O estágio curricular como campo de investigação na
formação inicial docente**

**Belo Horizonte
2019**

ANA DEL TABOR VASCONCELOS MAGALHÃES

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS:
O estágio curricular como campo de investigação na
formação inicial docente**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Artes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Gouvêa Pimentel

Linha de Pesquisa: Artes e Experiência Interartes na Educação.

Belo Horizonte
2019

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Magalhães, Ana Del Tabor Vasconcelos, 1959-

Experiências de ensinar/aprender artes visuais [manuscrito]: o estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente / Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães. – 2019.

193 p.

Orientadora: Lucia Gouvêa Pimentel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de arte – Formação – Teses. 3. Arte e educação – Teses. 4. Licenciatura – Teses. I. Pimentel, Lucia Gouvêa, 1947- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

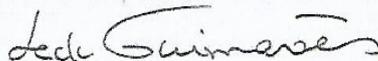
CDD 707

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa da tese da aluna ANA DEL TABOR
VASCONCELOS MAGALHÃES Número de Registro 2016697959.

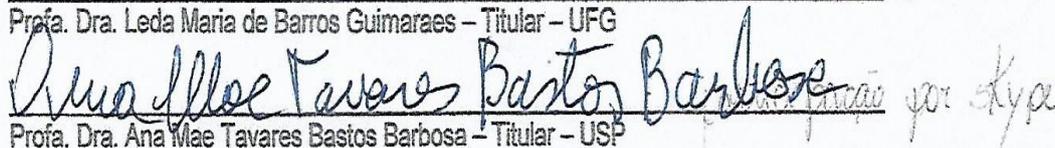
Título: "EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS: O estágio curricular como
campo de investigação na formação inicial docente."



Profa. Dra. Lucia Gouveia Pimentel – Orientadora – UFMG



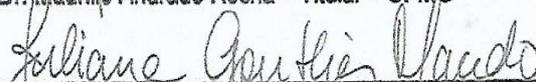
Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimaraes – Titular – UFG



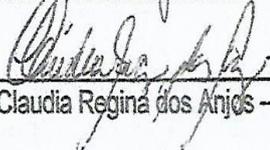
Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa – Titular – USP



Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha – Titular – UFMG



Profa. Dra. Juliana Gouthier Macedo – Titular – UFMG



Profa. Dra. Claudia Regina dos Anjos – Titular – UFMG

Belo Horizonte, 27 de setembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é resultado da significativa colaboração/apoio/incentivo de muitas pessoas. Agradeço especialmente:

À Força Divina, pelo equilíbrio e segurança durante o processo de criação/reflexão/análise e escrita deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Lucia Gouvêa Pimentel, orientadora competente, ética e humana. Qualidades que proporcionam segurança na construção de uma tese. Seu olhar atencioso e orientações precisas muito contribuíram para o processo da escrita e de meu crescimento intelectual/profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, pela oportunidade de conhecer outros espaços de formação docente no campo da Arte.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Ciências da Arte da UFPA, por proporcionar as trocas de saberes e de qualificação/formação docente.

À estimada e querida Prof^a. Dr^a. Ana Mae Barbosa, pela forma gentil e carinhosa de aceitar participar como examinadora do trabalho. É uma honra a sua presença e serei sempre grata por sua atenção e carinho.

À Prof^a. Dr^a. Lêda Guimarães, pela valiosa contribuição no Exame de Qualificação. Suas contribuições foram imprescindíveis para rever pontos importantes na construção do trabalho. As nossas histórias de vida e de militância na FAEB deixam laços profissionais e afetivos.

À Prof^a. Dr^a. Juliana Gouthier Macedo, que proporcionou novos olhares para o Estágio Supervisionado com suas provocações de professora/artista/pesquisadora. As contribuições no Exame de Qualificação foram essenciais para repensar as práticas educativas em escolas da Educação Básica.

Ao Prof. Dr. Maurílio Andrade Rocha, que gentilmente aceitou participar deste momento de minha vida acadêmica, obrigada.

À Prof^a. Dr^a. Rosvita Kolb-Bernardes, por toda a sua atenção e carinho que recebi no período do estágio de doutoramento na UFMG e por aceitar ser suplente da banca.

À Prof^a. Patrícia de Paula Pereira, pela oportunidade das trocas em sala de aula na EBA/UFMG no período do estágio doutoral.

À Prof^a. Dr^a. Cláudia Regina dos Anjos, por aceitar ser da banca e ser parceira na militância em prol da Arte na Educação.

À Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, na pessoa do Secretário Pedro Renan da Silva Vieira, pelas informações solicitadas e prontamente atendidas.

Ao Rodrigo Rafael Rodrigues da Silva Ferreira, do Curso de Tecnologia em Produção Multimídia, que muito contribuiu com a criação/divulgação do Questionário online para os egressos do curso e professores da rede de ensino.

Aos professores de Artes Visuais das escolas públicas e discentes/estagiários do curso de Licenciatura em Artes Visuais, pela atenção e respostas ao Questionário *online*.

Aos discentes egressos do curso de Artes Visuais da UFPA, que muito contribuíram para materializar a pesquisa desta tese.

A professora Brisa Nunes, pelo seu apoio, atenção e desempenho na condução das turmas de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA.

Aos professores da Escola de Belas Artes da UFMG, Coordenações do DINTER-UFMG/UFPA, pelo apoio e incentivo na caminhada.

Aos colegas da turma do Doutorado, em especial à Inês Ribeiro, pelas trocas, afetos e cumplicidades na elaboração da tese.

Às amigas especiais de Belém-PA, Zenaide Paiva, Rosângela Britto, Marisa Mokarzel, Janice Lima, Sandra Christina e Renata Maués, pelas trocas de conhecimentos e escutas em nossos encontros de muitos saberes artísticos/culturais/educacionais.

Às amigas do “Corredor das Utopias”, Nélia Fonseca, Rita Cabral e Miriam Pinho, por escutarem os pensamentos/reflexões de uma aprendiz na militância em prol da Arte na Educação.

À Jacira Mokdci, pela cumplicidade e amizade durante todas as conquistas e etapas da minha vida.

À minha família distante, mas sempre em sintonia. Em especial à mana Emília de Rodat Vasconcelos, ao mano Aniceto José e à sobrinha Patrícia Soares, pelo apoio e incentivo em todos os momentos de produção deste trabalho.

Ao José Antônio, pela companhia diária, incentivo e cumplicidade em toda a caminhada na produção deste trabalho.

Enfim, a todas as pessoas que emanaram energias positivas para que a tese se efetivasse. Gratidão!

RESUMO

EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS: O estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente.

Esta tese objetiva, a partir da identificação e análise das experiências educativas dos discentes/estagiários dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, detectar como elas vêm contribuindo para a formação inicial docente ao ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica e formular propostas de ações que possam contribuir no campo do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais. Estabelece diálogos com os autores que discutem as temáticas sobre a formação inicial docente e sobre ensino/aprendizagem em Arte. A metodologia é qualitativa descritiva e utilizou-se, para o estudo de caso, os questionários disponibilizados na internet, relatórios de estágios, documentos oficiais do Ministério da Educação e os documentos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA. Foram selecionadas as respostas dos discentes/estagiários egressos de 2011 a 2015, dos discentes/estagiários que estavam realizando o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais durante a coleta de dados, de 2016 e 2017 e de 14 professores de Artes Visuais da Educação Básica (campos de estágio). A análise dos dados coletados das turmas que ingressaram em 2012, 2013, 2014 e 2015, por meio dos Relatórios de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, demonstra que houve avanços nas práticas educativas dos discentes/estagiários e que o estágio vem contribuindo com a formação inicial docente. Na análise dos Relatórios de Estágio Supervisionado e das respostas ao Questionário *online*, constatou-se que as práticas educativas apontam experiências de ensino/aprendizagens significativas, principalmente quando há trocas entre os discentes/estagiários com os professores das escolas (campo de estágio). Considera-se, com base nas reflexões desta tese, que a formação docente em Artes Visuais necessita de ações pontuais para o redirecionamento do ensino/aprendizagem em todos os níveis da Educação Básica e que o Estágio Supervisionado é um dos campos de investigação para refletir/propor ações educativas críticas em função das políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação e as consequentes mudanças curriculares. Rever as formas de ensinar/aprender no contexto da formação docente com base nas percepções concepções dos discentes/estagiários e professores da Educação Básica poderá contribuir para aproximar os envolvidos no processo formativo em prol da melhoria do Ensino da Arte em todos os contextos curriculares e níveis de ensino.

Palavras-chave: Formação docente. Artes Visuais. Ensino/Aprendizagem. Estágio Curricular.

ABSTRACT

EXPERIENCES ON TEACHING / LEARNING VISUAL ARTS: The curricular internship as a field of investigation in initial teacher training.

This thesis aims, based on the identification and analysis of educational experiences of students/trainees of the undergraduate courses in visual arts, to find out how they have contributed to the initial teaching training when teaching/learning Visual Arts at the basic education level, and formulates proposals for actions that may contribute in the field of supervised internship at the degree level in visual arts. It establishes dialogues with the authors who discuss the themes on initial teacher education and teaching/learning arts. The methodology is descriptive qualitative and used, for the case study, questionnaires made available on the Internet, reports of internships, official documents of the Ministry of Education and documents of the undergraduate course in visual arts from Federal University of Pará (UFPA). Responses of students/trainees who joined the university from 2011 to 2015 were selected, as well as from students/trainees under supervised internship at the degree level in Visual Arts during data collection, from 2016 to 2017, and 14 teachers of Visual Arts at basic education level (internship fields). The analysis of the data collected from groups that joined UFPA in 2012, 2013, 2014 and 2015, through the supervised internship reports of the undergraduate course in visual arts, demonstrates that there have been progresses in the educational practices of students/trainees, as well as the internship did contribute to the initial teacher training. From the analysis of supervised internship reports and answers to the online questionnaire, it was found that educational practices indicate significant teaching/learning experiences, especially when there are exchanges between students/ trainees and school teachers (internship field). Based on the reflections of this thesis, it is considered that teacher training in visual arts needs specific actions for the redirection of teaching/learning at all levels of basic education and that the supervised internship is one of the fields of research to reflect/propose critical educational actions according to the policies established by the Ministry of Education and consequent curricular changes. Reviewing the ways of teaching/learning in the context of teacher training based on perceptions/conceptions of students/trainees and teachers of basic education may contribute to the formative process of those involved in improving teaching of art in all curricular contexts and levels of education.

Keywords: Teacher training. Visual arts. Teaching / Learning. Curricular Training.

LISTA DE SIGLAS

AAEPA	- Associação dos Arte/Educadores do Pará
ANPAP	- Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas
ANPED	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CONFAEB	- Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
CONSEPE	- Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAV	- Faculdade de Artes Visuais
FAEB	- Federação de Arte/Educadores do Brasil
GERA	- Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico- Raciais
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	- Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRODIARTE	- Programa Desenvolvimento Integrado Arte-Educação
PROEG	- Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
SEDUC-PA	- Secretaria de Estado de Educação do Pará
SESu	- Secretaria de Ensino Superior
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UNAMA	- Universidade da Amazônia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTE	19
1.1 Reflexões sobre ensino/aprendizagem em arte	19
1.2 Panorama do ensino/aprendizagem em arte na Educação Básica	33
2 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM ARTE	39
2.1 Docência em arte e a construção do conhecimento pedagógico	40
2.2 A Licenciatura em Artes Visuais e o Estágio Curricular Supervisionado	46
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Artes Visuais	53
2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada	57
2.5 Base Nacional Comum Curricular	62
3 AS CONCEPÇÕES/PERCEPÇÕES DOS DISCENTES ESTAGIÁRIOS APRESENTADAS NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: o caso UFPA	67
3.1 Sobre o Curso de Licenciatura em Artes Visuais	68
3.2 Relatórios da Turma 2012	71
3.3 Relatórios da Turma 2013	77
3.4 Relatórios da Turma 2014	85
3.5 Relatórios da Turma 2015	94
4 AS CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOS DISCENTES/ESTAGIÁRIOS EGRESSOS E DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO ONLINE	110
4.1 Respostas dos discentes/estagiários egressos de 2011 a 2015 apresentadas no questionário <i>online</i>	110
4.1.1 Formação Docente	111
4.1.2 Ensino/Aprendizagem	116
4.1.3 Planejamento das Ações	125
4.1.4 Legislação	133
4.2 Respostas dos discentes/estagiários de 2016 e 2017 apresentadas no Questionário <i>online</i>	136
4.2.1 Formação Docente	136
4.2.2 Ensino/Aprendizagem	140
4.2.3 Planejamento das Ações	145
4.2.4 Legislação	150
4.3 Respostas dos professores da educação básica apresentadas no Questionário <i>online</i>	152
4.3.1 Formação Docente	152
4.3.2 Ensino/Aprendizagem	155
4.3.3 Planejamento das Ações	160
4.3.4 Legislação	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS PROPOSITIVAS	170
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES	188

INTRODUÇÃO

Esta tese objetiva, a partir da identificação e análise das experiências educativas dos discentes/estagiários dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, detectar como elas vêm contribuindo para a formação inicial docente ao ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica e formular propostas de ações que possam contribuir no campo do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais.

As mudanças feitas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 deixam evidente a necessidade de buscar novas perspectivas para o contexto educacional. No entanto, ainda persistem situações a serem enfrentadas, a exemplo da formação inicial docente e das relações de ensino/aprendizagem no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior.

As atuais exigências curriculares reforçam a necessidade de mudanças de atitudes dos professores e, conseqüentemente, no seu processo de formação inicial. É primordial repensar as práticas educativas em Arte no âmbito educacional, pois o acesso aos saberes artísticos/estéticos/culturais por meio da Educação Básica é uma das principais vias para construir conhecimentos significativos. Assim, garantir a democratização do Ensino da Arte nos espaços escolares requer uma atuação crítica e eficaz dos professores.

Compreende-se que atuar criticamente significa debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é adequado, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter resultados satisfatórios, conforme nos aponta Marli André (2016), ao abordar a formação do professor pesquisador.

A autora evidencia que essa reflexão crítica implica em planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base nas leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas para, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. E

para que nossa ação docente seja efetiva, ela tem de conseguir fazer com que a maioria dos nossos alunos realmente se aproprie dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos. (ANDRÉ, 2016, p.19)

Em suas análises a autora considera que a prática não pode ser assumida apenas individualmente. É uma responsabilidade e uma tarefa do coletivo escolar. Acrescenta que a ideia do professor reflexivo evoluiu ao longo do tempo para reforçar a ideia de uma escola reflexiva.

Nesse sentido, entende-se que a Arte, como campo de conhecimento, oferece ao discente/estagiário a possibilidade de refletir criticamente e de propor novas formas de ensinar/aprender com vistas a construir sua ação docente. E refletir criticamente sobre o próprio trabalho requer práticas educativas planejadas e leituras fundamentadas.

Esta é uma das razões pela qual precisamos investigar quais teorias, metodologias, conceitos sobre educação, pesquisas artísticas e sobre os diversos processos de ensino/aprendizagem em Arte estão sendo empregados no contexto da formação de novos professores de Artes Visuais e suas relações com a Educação.

Assim sendo, é imprescindível ampliar o debate sobre os processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, permitindo investigar e possivelmente provocar/propor caminhos no debate sobre os problemas evidenciados ao longo dos anos na formação docente.

A questão central que a tese se propõe a responder é: De que forma as experiências educativas dos discentes/estagiários do curso de Licenciatura em Artes Visuais vêm contribuindo para a formação inicial docente ao ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica e que ações podem ser feitas para aprimorá-las?

A proposta da tese surgiu das experiências vivenciadas em minha trajetória acadêmica e profissional, as quais me levaram/levam a refletir sobre as questões pertinentes ao campo da Arte/Educação¹, no contexto educacional brasileiro.

Iniciei o percurso ingressando na Universidade Federal do Pará em 1983, no Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas. Na caminhada, passei a desempenhar atividades na área de Arte/Educação, na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), no Programa Desenvolvimento

¹ O termo Arte/Educação surgiu em função da luta política pela modernização do Ensino da Arte em todos os níveis de aprendizagem quer seja formal ou não formal (BARBOSA, 2017).

Integrado Arte- Educação (PRODIARTE)². Após aprovação em Concurso Público para Professor de Educação Artística, em novembro de 1987, passei a fazer parte do quadro efetivo de pessoal da SEDUC.

Há mais de 30 anos atuo na área de Arte/Artes Visuais, iniciando como professora da Educação Básica, em 1983, e na sequência ingressei, em 1989, no Ensino Superior. Até o início do doutorado, em 2016, ministrei aulas nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia da Universidade Federal do Pará. No Curso de Licenciatura em Artes Visuais, até 2016, acompanhei e coordenei o Estágio Supervisionado e ministrei as disciplinas de Estágio em Ensino das Artes Visuais (Ensino Fundamental, Médio e em Espaços Culturais).

A atuação no Programa de Interiorização/Extensão da UFPA nos Municípios do Pará (Mosqueiro, Altamira, Bragança, Enfarrusca, Abaetetuba e Soure), nos anos de 1990, foram relevantes para conhecer a dinâmica da formação em outros espaços. Na extensão, ministrei cursos tendo como interessados os professores dos anos iniciais da Educação Básica. Na interiorização, ministrei a disciplina *Arte Aplicada à Educação* para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Essa disciplina, na formação dos pedagogos, objetivava situar historicamente os encaminhamentos das práticas educativas em Arte, para um posicionamento crítico, contribuindo, assim, para um melhor entendimento do Ensino da Arte nas propostas pedagógicas das escolas. Aliás, a obrigatoriedade de uma disciplina com esse enfoque, no Curso de Pedagogia, foi uma conquista da Federação de Arte/Educadores do Brasil - FAEB.

Esse processo de experiências na área abriu canais de interlocução, tornando possível adentrar no contexto das ações pedagógicas, que me instigou um pensar/fazer comprometido com a melhoria de qualidade do ensino/aprendizagem da Arte. A participação como membro da Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Artística - Desenho da Universidade da Amazônia (UNAMA) e da Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Artística- Habilitação em Artes Plásticas da UFPA possibilitou conhecer, de forma mais aproximada, a organização administrativa e pedagógica dos cursos no processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos.

² O PRODIARTE visava implementar a antiga Educação Artística em 25 escolas do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual. Trabalhamos nos anos iniciais nas Escola Estadual em Regime de Convênio Monsenhor Azevedo, Escola Municipal Rotary e Escola Estadual Hilda Vieira; ministramos cursos e oficinas; preferimos palestras a profissionais da área.

Posteriormente, após a aprovação da atual LDBEN nº 9.394/96 os cursos da UNAMA e UFPA passaram por reformas curriculares e instituíram o Núcleo Docente Estruturante (NDE), do qual fiz parte como membro em ambas as instituições.

Coordenar o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade da Amazônia, de 1996 a 2011, participar das ações administrativas e pedagógicas, elaborar de forma coletiva o Projeto Pedagógico (em várias versões) e participar de comissões somaram de forma significativa para o meu crescimento profissional, entendendo a dinâmica da função de coordenador em instituição privada.

No percurso das andanças no ensino superior, participei do II e IV Fórum Nacional de Avaliação e Reformulação do Ensino Superior de Artes e Design, em Campo Grande (1994) e Brasília (1995), no processo de elaboração do Instrumento de Avaliação das Artes a ser desenvolvido, inicialmente, em onze universidades brasileiras, com o objetivo de definir as políticas mais adequadas a serem observadas nesta área, em nível nacional. O momento foi ímpar para conhecer as diferenças de organização curricular dos Cursos Superiores de Artes e construir outras possibilidades pedagógicas na condução do curso que estava coordenando na época.

As experiências de presidir a Associação de Arte Educadores do Estado do Pará (AAEPA) e a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), nos anos de 1992 a 1996, possibilitaram adentrar no Movimento Nacional de Arte/Educação, conduzindo e participando de ações coletivas em prol da melhoria da qualidade do ensino da Arte, no contexto da educação formal. Participar ativamente das reivindicações nacionais pela permanência e obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica deixou marcas que impulsionam continuar a luta.

O período de 1989 a 1995, em que desenvolvi atividades no Museu da UFPA, no projeto “Ação-Cultural-Pedagógica com a Imagem Audio-Visual”, foi muito significativo para compreender a dinâmica dos espaços culturais. Ministrei oficinas de Arte para agentes culturais nos municípios do Pará, curadorias e montagens de exposições de obras de cunho artístico e didático. Participei, ainda, do Projeto de Pesquisa “A Feira como Processo Educativo e de Socialização na Construção da Identidade do Caboclo Bragantino”. Trabalhei nos municípios de Bragança, Ajuruteua e Enfarrusca (localidades do Pará), coletando informações, ministrando cursos, participando de reuniões com a comunidade escolar, objetivando a criação de um livro didático, a partir do universo da feira de Bragança-PA.

No Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Pará - GERA³, desenvolvi trabalhos de pesquisa nas escolas, discuti sobre currículo, participei de ações voltadas para as questões étnico-raciais, dentre outras. Como vice-coordenadora do Curso de Especialização em Educação Étnico-Racial (2008 a 2010) e professora da disciplina *Recursos Didáticos e Educação Étnico-Racial*, tive a oportunidade de ampliar os debates com os professores da capital e do interior do Estado, sendo materializada as propostas de intervenção, oriundas do curso, em um livro com o título: “Visibilidades e Desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola”, publicado em 2011.

Outras experiências que contribuíram para aprofundar as reflexões sobre as ações políticas do MEC foram: as avaliações de Curso de Graduação em Artes Visuais, avaliação de livro didático, avaliação e elaboração das questões do ENEM e a elaboração do Caderno 6 – Arte, centrado na “Organização da ação docente: a Arte no ciclo de alfabetização”, como parte do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), 2015. As experiências se mostraram fundamentais para conhecer e compreender o cenário das políticas educacionais brasileiras advindas do Ministério da Educação e seus desdobramentos.

Como integrante de Comitê Científico de várias edições do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil - CONFAEB, tive a oportunidade de avaliar as produções científicas da área de Arte/Educação e adentrar nas questões que dizem respeito a ensino/aprendizagem e formação docente no campo da Arte/Artes Visuais. As produções dos docentes e discentes para os CONFAEBs são referências fundamentais para conhecer e analisar a relação teoria/prática na condução da prática educativa no campo da Arte em nível nacional.

Assim, dentre tantas experiências vivenciadas e questões que surgem ao longo da caminhada acadêmica e profissional, esta tese pretende responder as seguintes questões:

³ Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA, alocado na Universidade Federal do Pará, funciona desde 2006. Na época era coordenado pela Prof^a. Dr^a. Wilma de Nazaré Baía Coelho com objetivo de “aprofundar o conhecimento das relações étnico-raciais e de sua contribuição para a análise de questões relacionadas à formação educacional e cultural contemporânea”. Disponível em: <http://www.portalgera.com.br>.

- De que forma as experiências educativas dos discentes/estagiários vêm contribuindo para a formação inicial docente para ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica?
- Quais as concepções e percepções dos discentes/estagiários e dos professores de Artes Visuais da Educação Básica (campos de estágio) acerca das experiências de ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica?
- Quais os fundamentos teórico-metodológicos que são evidenciados nos projetos de ensino dos professores de Artes Visuais da Educação Básica (campos de estágio) e dos discentes/estagiários?
- Quais as inter-relações existentes entre as ações curriculares dos professores de Artes Visuais das escolas (campos de estágios) e as experiências de ensinar/aprender Artes Visuais dos discentes/estagiários?
- Em que nível de ensino as experiências de estágio podem contribuir para a formação inicial docente?

Para obter as informações e proceder as análises, optou-se pela metodologia qualitativa-descritiva e utilizou-se, para o estudo de caso, os questionários⁴ disponibilizados na internet, os relatórios de Estágio Supervisionado dos discentes/estagiários, os documentos oficiais do Ministério da Educação e os documentos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA.

Os documentos pesquisados são dos discentes/egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, dos discentes/estagiários que estavam cursando o Estágio Supervisionado durante a fase de coleta de dados da tese e dos professores de Artes Visuais da Educação Básica (campos de estágio).

As categorias definidas e identificadas são: *Formação Docente, Ensino/Aprendizagem, Planejamento das Ações, Legislação*. No decorrer da coleta de dados foi necessário criar mais uma categoria em função de identificar, nos relatórios de Estágio Supervisionado dos discentes/estagiários, relatos de elaboração de material didático no desenvolvimento de suas regências na escola.

Foram selecionados os relatórios de Estágio Supervisionado dos discentes/estagiários egressos das turmas de 2012, 2013, 2014 e 2015⁵ e a

⁴ Ver questões nos APÊNDICES.

⁵ O recorte temporal da pesquisa foi de 2012 a 2015 para análise dos Relatórios de Estágio Supervisionado em função de contemplar os egressos da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA que concluíram o curso no período, e terem cursado as disciplinas que estão inseridas na matriz curricular após as reformas propostas pelo MEC.

sistematização dos dados foi realizada entre os meses de janeiro a agosto de 2018. No total de 71 discentes/estagiários matriculados nas quatro turmas que entregaram 284 relatórios, foram selecionados 140 relatórios para identificação das categorias. Esse processo foi lento e algumas vezes cansativo, mas muito necessário.

Em relação aos questionários *online* disponibilizados de abril de 2017 a março de 2018, foram selecionadas as respostas dos discentes/estagiários egressos de 2011 a 2015, dos discentes/estagiários que estavam realizando o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais durante a coleta de dados, de 2016 e 2017 e de 14 professores de Artes Visuais da Educação Básica (campos de estágio). A sistematização dos dados do Questionário *online* ocorreu de janeiro a agosto de 2018. Foram privilegiados os documentos dos professores e as escolas que desenvolveram o Estágio Supervisionado e que acolheram um número significativo de discentes/estagiários do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA.

Para fundamentar a análise do material coletado, os estudos de Bardin (2010, p. 38) é a principal referência. Segundo a autora, a análise de conteúdo, configura-se como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Segundo Severino, a análise de conteúdo é

uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (SEVERINO, 2007, p. 121).

Alguns entraves na coleta das respostas aos questionários *online* ocorreram em função de vários motivos: a não visualização do questionário no Google (só duas questões que apareciam na primeira página) e dificuldades em abrir o questionário, dentre outras situações que foram contornadas.

Diante das situações apresentadas foi necessário insistir no recebimento das respostas ao questionário enviado em abril de 2017. O interesse em insistir no recebimento se justifica em função do número significativo de discentes/estagiários que realizaram Estágio Supervisionado nas escolas pesquisadas, principalmente no período delimitado à pesquisa.

Com relação à coleta das respostas aos questionários enviados aos discentes/estagiários que estavam realizando o Estágio Supervisionado na

Licenciatura em Artes Visuais em 2016 e 2017, foi necessário reservar o Laboratório de Informática da Faculdade de Artes Visuais da UFPA, em função de dificuldades apresentadas. Com o auxílio do secretário da Faculdade de Artes Visuais da UFPA e a professora substituta do Estágio Supervisionado, foi possível disponibilizar dois dias de uma parte de suas aulas para que os discentes/estagiários respondessem os questionários. Dos 54 questionários enviados aos estudantes matriculados em 2017-1 em Estágio do Ensino das Artes Visuais - Ensino Fundamental e Estágio em Ensino das Artes Visuais - Ensino Médio, 28 foram coletados.

O estudo de caso ocorreu com base nas seguintes etapas:

- Seleção dos relatórios de Estágio Supervisionado e das escolas (campos de estágio) que foram inseridas na pesquisa. Os critérios de escolha para seleção das escolas que julgamos pertinente são: contemplar as Artes Visuais na matriz curricular; ter o professor formado na área; aceitação do estagiário na escola e participação nas práticas educativas do estágio.
- Coleta de dados e sistematização para análise dos Relatórios de Estágio Supervisionado dos discentes/estagiários egressos das turmas de 2012, 2013, 2014 e 2015 e dos Questionários *Online* dos discentes/estagiários egressos de 2011 a 2015.
- Análise de documentos oficiais oriundos do MEC e documentos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA.
- Análise dos dados por meio de leitura interpretativa do material coletado. As análises dos dados com base na Análise de Conteúdo possibilitaram refletir, discutir, problematizar as experiências/vivências relatadas nos relatórios de Estágio Supervisionado e questionários *online*. Os dados coletados foram analisados com base nos referenciais teóricos contidos na tese.

O Capítulo I discorre sobre as contribuições dos autores que discutem sobre o ensino/aprendizagem em Arte e sua relevância no contexto da Educação. Em seguida aborda um panorama do ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica.

O Capítulo II apresenta reflexões sobre a formação inicial docente em Arte, com o intuito de analisar as inter-relações existentes das práticas educativas dos discentes/estagiários e dos professores de Artes Visuais na Educação Básica, tendo como referência os estágios nas escolas e em espaços culturais. Nos itens que seguem são analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em

nível superior e para a formação continuada e as reflexões sobre a BNCC, evidenciando os aspectos mais relevantes a serem destacados frente às necessidades que os documentos abordam sobre as temáticas da tese.

No Capítulo III são apresentados os dados coletados dos Relatórios de Estágio em Ensino das Artes Visuais (Ensino Fundamental, Ensino Médio e em Espaços Culturais) das turmas de 2012, 2013, 2014 e 2015 do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA.

No Capítulo IV são apresentados os dados coletados dos questionários disponibilizados na Internet, de abril de 2017 a março de 2018. Esse universo se compõe de 110 emails enviados aos discentes/estagiários egressos de 2011 a 2015, de 54 emails enviados aos discentes/estagiários que estavam realizando o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais durante a coleta de dados em 2016 e 2017, e de 14 emails enviados aos professores da Educação Básica (campos de estágio).

Nas Considerações Finais Propositivas são apresentadas as reflexões subjacentes aos achados da tese e as propostas de ações que possam contribuir no campo do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais e novas pesquisas.

*Quem ensina aprende ao ensinar e
quem aprende ensina ao aprender.
Quem ensina ensina alguma coisa
a alguém.*

Paulo Freire

1 ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTE

Neste Capítulo são apresentadas as contribuições dos autores que discutem sobre o ensino/aprendizagem em Arte e sua relevância no contexto da Educação. Em seguida aborda-se um panorama do ensino/aprendizagem da Arte na Educação Básica.

1.1 Reflexões sobre ensino/aprendizagem em arte

Para compreender o ensino/aprendizagem da Arte no contexto da Educação brasileira torna-se oportuno elucidar as concepções pedagógicas que se fizeram/fazem presentes no cotidiano escolar, a fim de situar as práticas educativas em Arte e suas tendências teórico-metodológicas. Assim, para essa discussão, é pertinente considerar as duas tendências pedagógicas, as quais exerceram/exercem influências consideráveis no processo de construção do conhecimento Arte no contexto escolar.

Fusari e Ferraz (2001) salientam que duas tendências para Arte na Educação Básica são apontadas em seu percurso histórico: a tendência idealista liberal e a tendência realista progressista. O principal objetivo das autoras, ao abordarem o assunto, é situar o leitor no processo histórico para compreensão e posicionamento sobre o ensino/aprendizagem, “em busca de uma melhoria na democratização do conhecimento da arte na escola” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.48).

Os educadores da tendência liberal, segundo as autoras, consideram que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Por isso, a ênfase ao aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. Afirmam que: “[...] as aulas de Arte apresentam influências das três pedagogias enunciadas – tradicional, novista e tecnicista. [...] embora descritas separadamente, na prática se imbricam (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.43).

Mesmo com as inovações trazidas de outros países, as propostas pedagógicas da tendência liberal no ensino de Arte não foram reconhecidas como essenciais no currículo escolar. Essas propostas têm se mantido de forma acrítica, caracterizadas por uma visão distorcida da Arte e seu ensino, o que implica num repensar sobre as práticas educativas em arte.

Os educadores da tendência progressista consideram que a conscientização política ocorre na prática social ampla e concreta do cidadão e que a Educação Básica, ao assumir o conhecimento construído pela humanidade, irá favorecer ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente, crítica e participante. Assim, a pedagogia crítica, fundamentada na prática social viva e transformadora, implica na articulação entre a educação, cultura e currículo.

A prática social é problematizada através de questões que se desdobram em conhecimentos a serem dominados. Essa pedagogia torna-se eficaz em função da apreensão desses conhecimentos serem articulados com suportes teóricos e culturais, já produzidos e em produção, e que devem conduzir (professor e alunos) a uma nova compreensão da sociedade.

Ressalta-se que a tendência progressista, ao assumir a responsabilidade de oferecer ao educando o instrumental necessário para que exerça uma cidadania consciente, crítica e participante, valoriza a escola com métodos eficazes em que o diálogo é favorecido. Com base nos estudos de Demerval Saviani, as autoras enfatizam:

Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos de processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.47)

Importante salientar que os elementos articuladores das práticas educativas – objetivos, métodos e conteúdos – estão vinculados a uma concepção da função da arte na sociedade e da função da arte no contexto escolar. Assim, conhecer as duas abordagens metodológicas que visam justificar o ensino de Arte na Educação possibilita entender a prática educativa: a contextualista e a essencialista.

O essencialismo reuniria aqueles métodos vinculados à exploração da arte pela arte. Os professores essencialistas dizem que é baboseira essa história de que a arte desenvolve a criatividade e a percepção. A arte existe desde o tempo das cavernas e, para eles, isso mostra que é importante para o ser humano. Então, o que interessa é que a criança seja capaz de entender o que é arte, quais os elementos de articulação da obra de arte; que seja capaz de explorar forma, cor, linha; que tenha a dominação do instrumental

expressivo e representativo. O contextualismo se subdivide em social e psicológico. Os contextualistas sociais acham que a arte, é importante porque dá ao indivíduo capacidade de ler o seu meio ambiente e de identificar-se culturalmente, com ele. Para os contextualistas psicológicos, entretanto, a arte é importante para desenvolver processos mentais, como a criatividade, abstração, percepção. E os mais radicais acham que a arte é fundamentalmente terapia, catarse, que a educação é necessariamente repressiva, e a arte, uma válvula de escape. (BARBOSA, 1984, p.3)

Essas abordagens, segundo a autora, permitem refletir que talvez o espontaneísmo tenha sido uma etapa necessária para que o ensino da Arte se libertasse dos modelos acadêmicos. Porém, a consciência da necessidade de elucidar os aspectos teórico-metodológicos da Arte, na Educação Básica, permitiu compreender que a Arte é conhecimento; há conteúdos, questões e códigos, que se referem somente a ela.

As discussões dos elementos curriculares que se articulam nas aulas de Arte na perspectiva contemporânea do ensino/aprendizagem de Arte têm revelado reflexões conceituais e metodológicas, apontando indicadores para transformar as práticas educativas em arte. Sendo assim, torna-se imprescindível refletir acerca do conceito de interdisciplinaridade para entender a educação brasileira e não só o ensino/aprendizagem de Arte.

Repensar as práticas educativas numa dimensão multicultural é a tendência apontada nas discussões de professores/pesquisadores envolvidos com a Educação. Assim, as temáticas relativas à diversidade cultural são fundamentais na relação pedagógica em contextos escolares para enfrentar as diversas formas exclusão.

A tendência interdisciplinar, apontada nos anos 1990 para o ensino de Arte, não se confunde com a polivalência da Educação Artística dos anos 1970. Configurada de forma superficial em todos os níveis de ensino, a polivalência “tem se demonstrado impossível, produzindo um ensino inócuo, uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado” (BARBOSA, 1988, p.88).

No entanto, a interdisciplinaridade é um processo que demanda tempo, estudo conjunto, discussão, análise e síntese. No ensino da Arte é, segundo Ana Mae Barbosa a integração alocêntrica, ou seja,

é a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal nas artes visuais e no teatro separadamente, levando, entretanto, o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas. (BARBOSA, 1988, p.88)

A autora considera que a interdisciplinaridade é a condição epistemológica da pós-modernidade, e a interculturalidade, a condição política da democracia. Diz que a aliança entre essas duas condições basilares da vida, contemporâneas às tecnologias flexíveis e multiplicadoras, garantirá um humanismo em constante reconstrução para responder às imponderáveis e permanentes mudanças sociais (BARBOSA, 2005a).

Para Ivani Fazenda, na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. A autora destaca que a interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes (FAZENDA, 2008).

Fazenda indica que

[...] em âmbito de pluri ou de multidisciplinaridade, ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina. Em termos de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de copropriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do ser humano. (FAZENDA, 1993, p.31)

Nessa perspectiva interdisciplinar, o ensino de Arte sob o enfoque teórico-metodológico construído em bases estéticas e artísticas implica em compartilhar significados, propiciando experiências educativas contextualizadas, favorecendo a compreensão dos saberes produzidos. Porém, o ensino da Arte no contexto

educacional vem enfrentando dificuldades conceituais e metodológicas em todas as áreas e níveis, necessitando de profundas reflexões.

Observa-se que a pulverização de tópicos, técnicas e produtos artísticos – oriundos da polivalência – ainda são procedimentos evidenciados no contexto das práticas educativas em algumas escolas em que realizamos os estágios supervisionados, os quais impossibilitam o conhecimento sistematizado da Arte, sua contextualização e a especificidade de cada modalidade artística. A preocupação com a qualidade é uma ação necessária em todas as esferas da instituição escolar e o planejamento de ensino é imprescindível.

Os estudos de Fusari (1990) enfatizam a importância do planejamento como elemento norteador à realização da prática docente. Ressalta que:

Um profissional da Educação bem-preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino. O inverso, porém, não ocorre: um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência-compromisso do docente. Desta forma, planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente. (FUSARI, 1990, p.46)

O autor aborda os problemas e desafios do planejamento de ensino e traz importantes contribuições para que possamos pensar formas de debater a temática objetivando a conquista da democratização do Ensino Público. Ressalta que o seu conceito necessita ser revisto, reconsiderado e redirecionado. Também esclarece que há diferença entre planejamento de ensino e plano de ensino.

Segundo José Fusari (1990), o planejamento de ensino é processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico e envolve todas as suas ações e situações. O plano de ensino é um documento elaborado pelo docente, contendo a sua proposta de trabalho, numa área e/ou disciplina específica. Afirma ainda que: “A ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino”. (FUSARI, 1990, p.46)

Tendo como referência os estudos de Fusari (1990, p.45), compreende-se que o “planejamento do ensino é algo muito mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de ensino, [...] é uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho”. As conexões dos conteúdos selecionados com os interesses, experiências

de vida e de mundo dos estudantes tornam os conhecimentos significativos no processo ensino/aprendizagem. Para o autor (1990), a tarefa cotidiana de preparar as aulas faz parte da competência teórica do professor no processo de elaboração dos planejamentos de ensino.

Também aqui vale reforçar que faz parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinquenta minutos vivenciados durante a hora-aula. A aula, no contexto da educação escolar, é uma síntese curricular que concretiza, efetiva, constrói o processo de ensinar e aprender. (FUSARI, 1990, p.47)

Na concepção de Libâneo (1994) há três modalidades de planejamento, articuladas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas. O plano da escola é um guia de orientação para o planejamento do processo de ensino, o plano de ensino é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre e o plano de aula é um detalhamento do plano de ensino.

Ao abordar os tipos de planejamento de ensino, Piletti (1997) esclarece que há três tipos diferenciados por seu grau crescente de especificidade – planejamento de curso, planejamento de unidade e planejamento de aula. Para o autor o planejamento de curso é a previsão de um determinado conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades a ser alcançada por uma turma, num certo período de tempo. O planejamento de unidade é uma especificação maior do plano de curso e podem ser planejadas ou replanejadas ao longo do curso. E o planejamento de aula é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo.

Para os autores que abordam a temática, em cada tipo e ou modalidade de planejamento há necessidade de preparar um conjunto de decisões visando atingir os objetivos que se pretende alcançar. E o conhecimento da realidade, a elaboração, execução e aperfeiçoamento do plano, são etapas imprescindíveis do planejamento de ensino ou curso.

Considera-se a relevância do planejamento curricular como uma ação necessária no campo da Arte e concordamos com Corazza (1997, p.122), ao afirmar que: “planejar para intencionalmente antagonizar com o currículo “oficial” e com o discurso único aprovado”. A autora adverte sobre a importância de planejar, como uma prática criticamente afirmativa, e, ao mesmo tempo, suspeitar dessa prática,

submetendo-a, por seus efeitos de verdade, a um movimento incansável de desconstrução.

Para corroborar na reflexão Smith destaca que não basta apenas dizer que a arte deve ser estudada como assunto no currículo; o compromisso com a excelência no ensino da Arte e excelência em Educação é fundamental.

Com isso queremos dizer que a arte merece estudo como um assunto particular, como um assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. A Arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antiguidade e cuja força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo. (SMITH, 1997, p.96)

O autor justifica a necessidade de um ensino/aprendizagem de Arte com aprendizado sequencial, a fim de preparar o estudante para engajar-se no mundo artístico com certo grau de autonomia, julgamento independente e experiência, em níveis compatíveis com seu aprendizado.

Quando bem articulado e planejado, o ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica permite desenvolver o senso crítico, analisar, opinar, escolher e conhecer/vivenciar as manifestações artísticas/estéticas/culturais. Para Barbosa (1998), a exposição do adolescente e da criança à arte no contexto escolar depende da escolha do professor. A experiência estética pode ser mais ou menos significativa e valiosa em função dessa escolha, sendo imprescindível o professor conhecer estética para, pelo menos, saber o que escolher. (BARBOSA, 1998)

Importantes contribuições nessa linha de pensamento são abordadas por Rejane Coutinho (2003) ao referir-se sobre a mediação e transposição de conhecimentos no campo da Arte.

Como educadores e arte-educadores somos responsáveis por outros processos de formação. Na qualidade de mediadores de conhecimentos selecionamos conteúdos, organizamos projetos de pesquisa, roteiros de visitas a espaços culturais, influímos a partir de nosso repertório na constituição de outros repertórios, os de nossos alunos. Ao entender o seu processo cultural o educador tem melhores condições de transpor essa experiência para as experiências dos outros sujeitos. Seu grupo de alunos também se constitui de um conjunto de sujeitos singulares com experiências diversas no campo da arte e da cultura de uma maneira geral. (COUTINHO, 2003, p.152-153)

Ao abordar “A necessidade de uma teoria da experiência”, Dewey esclarece que nem todas as experiências são igualmente educativas. Algumas experiências são deseducativas. Diz que qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa.

Uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação, limitando, assim, as possibilidades de experiências mais ricas no futuro. [...] Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e “interessante”, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. A consequência da formação de tais hábitos é a incapacidade de controlar experiências futuras que passam a ser consideradas, ou como fonte de prazer, ou de descontentamento e revolta. (DEWEY, 2010b, p.27)

O autor, ao criticar a educação tradicional, enfatiza que jovens têm e passam por experiências nas escolas que não articulam com as experiências futuras. Questiona: quantos alunos, por exemplo, tornaram-se insensíveis a certas ideias, e quantos perderam a motivação para aprender por causa da forma como experimentaram o processo de aprendizagem?

Seus esclarecimentos são pontuais e trazem reflexões sobre a qualidade da experiência educativa na escola instigando o professor a rever o seu processo de ensino numa perspectiva atuante e crítica. Ressalta que o problema da educação tradicional não foi o fato de os educadores serem responsáveis por proporcionar o ambiente, mas o de não levarem em consideração a capacidade e os propósitos de seus alunos. “Aqueles que se ajustavam às condições oferecidas conseguiam aprender. Os demais se viravam da melhor forma que podiam” (DEWEY, 2010b, p.47).

Arthur Efland esclarece que:

Uma arte-educação pós-moderna enfatiza a habilidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução [...] A arte-educação baseada sobre uma definição modernista da arte tende a aplicar padrões de bom gosto e critérios de excelência artística, porém tal arte torna-se isolada do resto, da mesma forma como, de muitas maneiras, os objetos, nos museus, estão isolados do resto da vida. (EFLAND, 2005a, p.177)

O autor enfatiza que um problema para os educadores na área de Arte é que o estudo histórico é normalmente emoldurado por uma narrativa do progresso e os

livros de história da arte tendem a organizar o conteúdo numa sequência cronológica.

Estudos na área da aprendizagem têm demonstrado que várias são as formas de aprender, sendo que a aprendizagem não é um fato individual, mas se realiza no coletivo, horizontal e verticalmente (PIMENTEL, 2010a). A autora enfatiza que vários são os fatores que contribuem – ou não – para que uma criança ou jovem aprenda. E esses fatores são das mais variadas ordens. Afirma que a escola é um espaço privilegiado para construir conhecimentos e para sistematizar determinadas aprendizagens.

Na mesma linha de pensamento há vários estudiosos que defendem o espaço escolar como espaço de construção de conhecimentos. Porém, há estudos que refletem sobre a relevância do espaço escolar como local de poder e como agente de criação e recriação de uma cultura dominante:

A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação. Isto não só é desejável, mas essencialmente civilizatório, porque o prazer da arte é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e senso de unidade para uma nação ou império [...] sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (BARBOSA, 1991, p.33)

É preciso, sim, que se insista na inserção do ensino da Arte na escola básica e fundamental, pois independentemente de estarmos lidando com “gênios” artísticos, estamos lidando com alunos que quase nunca têm a chance de construir seu próprio manancial de informações a partir do convívio familiar. [...] Cabe à escola, como instituição educacional, cuidar para que essa formação possa ser efetivada na vida do aluno. (PIMENTEL, 1995, p.76)

A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante. Tem sofrido processos de taylorização progressiva que dificultam a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento que transmite e a conduta que exige dos alunos. Não irá admitir facilmente outras práticas e outras ideias, contrárias aos fins e usos planejados através de toda a história da escolarização. (SACRISTÁN, 1995, p.84)

[...] as escolas ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. [...] As escolas, portanto, são também

agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes. (APPLE, 1989, p.58)

Embora essas referências remontem há mais de 20 anos, talvez seja preciso realizar ações mais pontuais no processo de elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares nas escolas. E o planejamento das ações deve garantir processos e percursos significativos na área de Arte, pois concordamos com Pimentel (2010a), quando afirma que a escola faz parte do cotidiano do aluno e as experiências e vivências que ela propicia ajudam a compor o repertório desse cotidiano. Diz, ainda, que o desafio é saber como eleger o que vai ser selecionado para ser trabalhado e que possa detonar processos e percursos significativos na formação dos alunos enquanto sujeitos e enquanto parte do grupo.

Nessa perspectiva, as ações do fazer artístico, da leitura da obra de arte e a contextualização, são um posicionamento teórico-metodológico, conhecido por Abordagem Triangular⁶, sistematizada por Ana Mae Barbosa e que está influenciando, qualitativamente, no ensino/aprendizagem em Arte no contexto escolar.

Segundo a autora, o contato e reflexão com base nas imagens possibilitam olhar criticamente para o mundo. Ressalta que:

Há várias pesquisas mostrando que a maior parte de nossa aprendizagem informal se dá através da imagem e parte desta aprendizagem é inconsciente [...] uma alfabetização para a leitura da imagem através da educação formal tornaria consciente toda aprendizagem, alimentando a capacidade de reflexão do estudante. (BARBOSA, 1998, p.138)

Ana Mae Barbosa após anos de experimentação da Abordagem Triangular, no livro “Tópicos Utópicos” (1998), reavalia as três ações que compõem o conhecimento artístico e esclarece que

o erro mais grave é o de restringir o fazer artístico, parte integrante da triangulação, à releitura de obras. Outro é pensar que há uma hierarquia de atividades, isto é, primeiro a leitura da obra de arte, depois a contextualização e finalmente o fazer, a criação. Esta não é uma interpretação correta. (BARBOSA, 1998, p.39)

⁶ Ana Mae Barbosa (2010) ressalta que a Abordagem Triangular é aberta a reinterpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram, ampliaram e explicitaram.

De acordo com a autora, o fazer artístico possibilita desenvolver um processo de criação. Deve enfatizar o exercício das faculdades da percepção, imaginação e fantasia. A leitura desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. E a contextualização da arte permite “mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal” (BARBOSA, 2014, p.20).

Na revisão do livro “A Imagem no Ensino da Arte”, a autora de forma contundente esclarece que depois de anos de experimentação da Abordagem Triangular está convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula; gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular e questiona:

Tenho sido criticada porque revejo minhas propostas. A sociedade muda, a arte muda, as necessidades da educação mudam. Por que os teóricos não podem mudar com todas essas mudanças? (BARBOSA, 2014, p. XXVI).

Nessa perspectiva é importante ressaltar as observações de Pimentel (2010b) sobre a relação dos conteúdos com as metodologias de ensino/aprendizagem as quais são pertinentes para esclarecer a diferença entre métodos e metodologia e qualificar as práticas educativas. Para a autora, o método é algo a ser seguido com vistas à obtenção de um “bom” resultado. E a metodologia é a construção, por parte do professor, de propostas de aulas e ações com base em conhecimento dos fundamentos ou premissas de métodos, propostas ou abordagens divulgadas. A autora afirma que seguir sempre um método limita a possibilidade que o professor tem de fazer de suas aulas momentos de criação.

Concordando com Pimentel (2010b), compreendemos que os três eixos da Abordagem Triangular (fazer, fruir e contextualizar) são abordagens do processo ensino/aprendizagem que possibilitam qualificar as práticas educativas em Arte.

[...] não é um método a ser aplicado, mas uma proposta a ser estudada e pensada artisticamente. Sendo uma abordagem de arte/educação pós-moderna, favorece a ampliação de fronteiras culturais e interdisciplinares para o estudo da arte, pela compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades, e pela elaboração da experimentação artística. (PIMENTEL, 2010b, p.212)

John Dewey, Paulo Freire e Elliot Eisner são pensadores que fundamentam essa triangulação, conforme declara Ana Mae Barbosa. A autora compara os

conceitos de educação de Eisner e Freire, evidenciando como esse conceito se encontra com a ideia de experiência de Dewey.

Para ambos, a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se, para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de “órgão da mente” (BARBOSA, 2005b, p.12).

Importantes contribuições reflexivas sobre a Abordagem Triangular são discutidas por Fernando Azevedo (2017), ao revisitar suas produções escritas de anos anteriores. O autor entende a Abordagem Triangular como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais e não como metodologia. Ressalta que a Abordagem Triangular possibilita articular dialogicamente o campo de conhecimento Arte com a Filosofia e a Ciência, pois é uma teoria marcada pela ideia de incerteza. Destaca que a

Abordagem Triangular, vista pela perspectiva pós-colonial, suscita no campo mais amplo da Arte/Educação, e de maneira mais específica no campo do ensino e da aprendizagem em Artes e Culturas Visuais, uma concepção de epistemologia que trabalha pela descolonização do conhecimento, compreendendo que todos os sujeitos sociais e culturais têm direito a usufruir da arte e o melhor meio para que isso aconteça, com relação às Artes Visuais, é a leitura da imagem. (AZEVEDO, 2017, p.196)

Leda Guimarães (2010), ao abordar a temática, ressalta que os documentos que se apropriam da Abordagem Triangular, “declaradamente ou não, a têm interpretado erroneamente e muitas vezes esta interpretação é a única que alcança os nossos professores da educação básica” (GUIMARÃES, 2010, p.411). Ao refletir sobre a distorção ocorrida nos eixos epistemológicos da Abordagem Triangular nos antigos PCN-Arte, a autora adverte:

A elaboração dos PCN como documento oficial distorce os eixos epistemológicos da Abordagem Triangular e difunde uma orientação equivocada em todo o território nacional. Se um dia essa difusão me pareceu positiva por chegar largamente aos professores, hoje percebo a armadilha que ela se tornou. A Abordagem Triangular espalha-se desdobrada em fórmulas, clichês e receituários. (GUIMARÃES, 2010, p.424)

As críticas da autora são oportunas para pensar/refletir o processo de elaboração/execução das práticas educativas e seus fundamentos metodológicos tendo em vista a implementação da atual BNCC (2017) na Educação Básica, que considera na orientação do ensino/aprendizagem do componente curricular Arte as dimensões de conhecimento que são nominadas de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Para uma educação de qualidade, a busca da excelência nas práticas educativas em Arte é imprescindível. Assim, a contextualização, a fruição e o fazer no ensino/aprendizagem em Arte são ações necessárias para a compreensão dos conhecimentos artísticos/estético/culturais na Educação Básica. Concordamos com Ana Mae Barbosa (2014, p.4), ao afirmar que a “Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo”.

Entendemos que a atuação dos professores de Arte empenhados na sistematização dos saberes artísticos/estéticos/culturais com base na Abordagem Triangular é fundamental para uma atuação significativa. Porém, há necessidade de provocar debates/ações que deem conta das condições reais para que o ensino de Arte seja de fato um conhecimento tão necessário como os demais no currículo escolar.

Para que haja a inserção do estudante no universo artístico/estético/cultural e a articulação dos conhecimentos em sala de aula, há necessidade de o professor saber o quê ensinar e como ensinar. Segundo Gadotti (2013), precisamos também nos perguntar e saber o quê, por quê, como, quando, onde, com quem e para quê estamos aprendendo. Afirma que o conhecimento é

informação e qualidade em educação referem-se à construção de sentidos. Porque o conhecimento serve para nos conhecer melhor, conhecer nossas circunstâncias, para tomar decisões na vida, para adquirir as habilidades e competências do mundo do trabalho, para tomar parte da vida social, para compreender o passado, o futuro, para se comunicar, para continuar aprendendo... e não para fazer vestibular. (GADOTTI, 2013, p.12)

Ao refletir sobre a qualidade na Educação, que precisa ser encarada de forma sistêmica, Gadotti (2013) afirma que qualidade é um conceito dinâmico e político que deve se adaptar a um mundo que experimenta profundas transformações. O autor defende o acesso livre e gratuito ao conhecimento e à cultura, principalmente por meio das redes sociais, por se constituírem num vetor importante de redução das desigualdades sociais. Por isso, devemos construir cada vez mais formas coletivas (não mercantis) do conhecimento, como bem comum da humanidade.

Ressalta que:

Vivemos hoje numa sociedade de redes e de movimentos, uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, chamada de “sociedade aprendente”, uma sociedade de “aprendizagem global”, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral, são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. (GADOTTI, 2013, p.7)

Ao enfatizar que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, Larrosa (2002) critica a sociedade da informação. Ressalta que a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Diz que:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência [...]; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (LARROSA, 2002, p.21-22)

Concordamos com o autor e ao refletir sobre as críticas que o mesmo faz ao contexto educacional, entendemos ser pertinente considerar que o excesso das atividades curriculares de forma acelerada não contribui para construir experiências significativas, sendo necessário criar situações pedagógicas que nos toquem.

1.2 Panorama do ensino/aprendizagem em arte na Educação Básica

A história do ensino da Arte mostra o quão difícil é inserir Arte como componente curricular no currículo escolar de forma plena. Essa área não foi tida tradicionalmente como área de saber e muitas resistências, equívocos criados e difundidos no meio escolar ainda persistem. Se a obrigatoriedade de Arte foi estabelecida por Lei, entendemos ser necessário consolidar a presença de seu ensino/aprendizagem na Educação Básica.

Segundo Pimentel (2017a), a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, 5.692/71, instituiu as licenciaturas curtas e estabeleceu a integração do sistema educacional, desde o 1º grau até o nível superior. Muitas mudanças curriculares ocorreram e, dentre elas, a legitimação da polivalência.

A polivalência é oficializada, sendo que, em Educação Artística, sendo atividade – e não disciplina – obrigatória, a formação é feita nas mais diversas formas, desde cursos de fim de semana, passando por licenciaturas curtas a licenciaturas plenas em Educação Artísticas, todas de cunho polivalente. (PIMENTEL, 2017a, p.8)

Ao criticar a expansão desordenada das licenciaturas curtas e polivalentes com cenários propícios para investimentos com custos reduzidos, a autora destaca que a formação de professores que antes era feita em Escolinhas de Arte do Brasil, em conservatórios de Música ou em cursos de licenciatura plena em Desenho ou Desenho e Plástica, desde os anos de 1960, passou a ser feita em cursos com professores de outras áreas de conhecimento, comprometendo a qualidade da formação docente para cada modalidade artística.

Segundo a autora, a formação em artes nos Cursos de Educação Artística era superficial e descompromissada, sem conhecimentos específicos para cada modalidade artística e poucas instituições não aceitaram a proposta polivalente, a exemplo, a Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

O Movimento Nacional de Arte-Educação nos anos 1980 ampliou a discussão sobre a valorização da Arte e seu ensino, em todos os níveis da Educação, debatendo os avanços conceituais e metodológicos evidenciados no Ensino de Arte (não mais Educação Artística), sinalizando um novo marco curricular, onde o fazer arte necessita do conhecer e exprimir.

A preocupação básica do Movimento era consolidar a consciência política dos arte/educadores, discutir as razões subjacentes na hierarquia escolar da área de Arte no currículo escolar e criar mecanismos de implantação das Associações Estaduais. Assim, tornou-se uma prática cada vez mais frequente a discussão, sobre tais questões, nos Congressos Nacionais realizados pela Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e outros eventos científicos, no país, objetivando reordenar o Ensino de Arte no contexto educacional.

Com a promulgação da Constituição Federal (1988), iniciam-se as discussões sobre a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Vários projetos apresentados pelos congressistas excluía Arte do currículo escolar, entretanto, a mesma lógica de raciocínio não se aplicou na hierarquia das disciplinas ditas mais “sérias”. Os autores desses projetos excluía Arte da escola, justificando que a educação brasileira precisava ser recuperada pelos conteúdos e, na visão deles, não havia conteúdos em Arte.

Ana Mae Barbosa, ao discutir o assunto, afirma que o futuro da Arte/Educação no Brasil está ligado a três objetivos complementares: reconhecer a importância da imagem no ensino de arte, baseada em diferentes teorias para o desenvolvimento da capacidade de leitura de imagens; reforçar a herança artística e estética dos alunos com base no seu meio ambiente; e promover o cruzamento entre as expressões artísticas e culturais (da classe alta e a popular). (BARBOSA, 2014)

Após avanços e recuos, marchas e contramarchas, o ensino de Arte continuou obrigatório em todos os níveis da educação básica, conforme cita a LDBEN nº 9.394/96, art. 26, § 2º: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório na educação básica.” Entretanto, continuar a luta política e conceitual para um ensino da Arte visto como componente curricular também é um grande desafio.

A partir da década de 1990, a busca pelo reconhecimento da área foi crescendo com a implantação de cursos de graduação, pós-graduação em várias universidades brasileiras, ampliando-se as pesquisas na área de Arte/Educação.

Denominada como área de conhecimento nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), essas modificações representam um importante avanço no currículo. Porém, na prática das escolas nem sempre o componente curricular Arte é valorizado no âmbito escolar. Tanto os professores de outros componentes

curriculares como entre os alunos é possível perceber as reações de descasos. Os outros componentes curriculares geralmente são mais considerados e, possivelmente, esse entendimento possa está relacionado à forma como a área foi concebida e ensinada nas instituições de ensino, principalmente no contexto dos cursos polivalentes.

Segundo Efland (2005), para a maioria dos estudantes, a escolarização ocorre dentro de um currículo em que o conhecimento é experienciado como uma série de fatos selecionados e isolados. Essa compartimentalização do currículo reflete a longa tradição da filosofia ocidental, tendo como consequência a divisão mente/corpo. Com isso, o currículo se estrutura e compromete sobremaneira o campo da Arte na educação formal.

[...] A ciência é colocada no domínio cognitivo, enquanto as artes são despachadas para o domínio dos sentimentos e das emoções. Com certeza as artes foram altamente valorizadas como fontes de recursos, de encantamento, maravilhamento, delicadeza, como emblema de embelezamento (o glacê do bolo), mas raramente são consideradas fontes ativas de percepções, de conhecimento ou de compreensão. A educação deveria ter como propósito fundamental a potencialização da capacidade cognitiva nos indivíduos pelo uso da imaginação – em todas as disciplinas, principalmente em arte. (EFLAND, 2005b, p.343)

Para Barbosa (2014), precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que Arte seja não apenas exigida, mas também, definida no currículo escolar como um campo de estudos específico e não apenas atividade. A autora questiona:

Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas.

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte.

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2014, p.5-6)

Os anseios da época são revelados nos comentários da autora, quando fala que Arte/Educação é epistemologia da arte e, portanto, é investigação dos modos como se aprende arte na escola de Educação Básica, na universidade, e na intimidade dos ateliês. Afirma que talvez seja necessário, para vencer o preconceito, sacrificar a própria expressão Arte/Educação que serviu para identificar uma posição de vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da Educação Artística dos anos setenta e oitenta do século passado. Sugere que seja eliminada a designação arte/educação e que se passe a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte, sem eufemismos. (BARBOSA, 2014)

Em 2013 o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Nessas Diretrizes, podemos constatar a preocupação com a aprendizagem, compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos, assim manifestada:

No projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos. O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária. (BRASIL, 2013, p.32)

Afirma também que a escola da Educação Básica é espaço coletivo de convívio, em que são privilegiadas troca, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância

em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. [...] A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador (BRASIL, 2013, p.30).

Entendemos que garantir o ensino/aprendizagem das Artes na Educação Básica é um direito conquistado por poucos e banalizado por muitos. A história do ensino/aprendizagem de Arte revela descasos em várias instâncias educacionais, mas continua sendo resistente na luta por um espaço. Precisamos continuar as provocações artísticas/estéticas/culturais na construção teórica/metodológica do ensino/aprendizagem para o campo da Arte em mais uma etapa que se implementa uma Base Nacional Comum Curricular nas escolas do Brasil.

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

Maurice Tardif.

2 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM ARTE

Neste Capítulo são apresentadas reflexões sobre a formação docente em Arte, com o intuito de analisar as inter-relações existentes das práticas educativas dos discentes/estagiários e dos professores de Artes Visuais na Educação Básica e tendo como referência os estágios nas escolas e em espaços culturais. Nos itens que seguem são analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para a formação continuada e as reflexões sobre a BNCC evidenciando os aspectos mais relevantes a serem destacados frente às necessidades que os documentos abordam sobre as temáticas da tese.

Questionar a formação inicial docente nos cursos de Licenciatura em função das mudanças curriculares ocorridas nos cenários educacionais contemporâneos vem sendo um grande desafio para os especialistas que discutem a temática. E pesquisar sobre as experiências de ensinar/aprender no campo da Arte nos Cursos de Licenciatura comprometidos com a formação docente possibilita ampliar o diálogo diante dos cenários contemporâneos, em que necessitamos de uma nova organização de ensino/aprendizagem e políticas educacionais mais eficazes. Pois, conforme reflexões de Pimentel (2017b),

Em um momento em que direitos sociais são substituídos por serviços, direitos humanos são arrancados abruptamente dos professores, arte/educadores, alunos e arte/educandos, necessário se faz extrair, de dentro de si, possibilidades humanas de reação consistente capazes de criar (sobre)vida, até que uma nova organização seja viável. (PIMENTEL, 2017b, p. 315)

O componente curricular Arte inserido na atual LDBEN nº 9394/96, com suas respectivas modalidades artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – e saberes específicos, necessita de professores especializados e atualizados, com propostas de ensino/aprendizagem que dialoguem com as questões contemporâneas de cada contexto social e cultural. Assim, algumas abordagens merecem destaque neste Capítulo, para o entendimento dos caminhos e desafios que surgem à formação docente no campo da Arte.

2.1 Docência em arte e a construção do conhecimento pedagógico

Para Nóvoa (2001), é difícil dizer se ser professor é mais complexo hoje do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Para o autor, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia. Afirma que quando todos os estudantes vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de culturas diversas, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade. Conclui dizendo que: “Hoje em dia é, certamente mais complexo e mais difícil ser professor do que era há 50 anos, do que era há 60 anos ou há 70 anos. (NÓVOA, 2001, p.1)

Ressalta que essa complexidade é acentuada pelo fato de a própria sociedade ter dificuldade em saber para que ela quer a escola. A escola foi um fator de produção de cidadania nacional, foi um fator de produção social durante muito tempo e agora deixou de ser. A própria sociedade tem dificuldade em ter clareza sobre quais devem ser os objetivos da escola. Essa incerteza transforma o professor num profissional que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade de seu trabalho, que é maior do que no passado. Mas segundo o autor, isso acontece por essa incerteza de fins e de objetivos que existe hoje no dia a dia da sociedade.

O autor considera relevante o papel da escola na formação e diz que são as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação. Ao ser indagado sobre as competências necessárias para a prática do professor, António Nóvoa destaca que poderia listar um conjunto enorme de competências do ponto de vista da ação profissional dos professores. Porém, considera duas competências essenciais:

A primeira é uma competência de organização. Isto é, o professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais. Organizador do ponto de vista da organização da escola, do ponto de

vista de uma organização mais ampla, que é a organização da turma ou da sala de aula. [...] Há um segundo nível de competência que, a meu ver, são muito importantes também, que são as competências relacionadas com a compreensão do conhecimento [...] Eu tenderia, portanto, a acentuar esses dois planos: o plano do professor como um organizador do trabalho escolar, nas suas diversas dimensões e o professor como alguém que compreende, que detém e compreende um determinado conhecimento e é capaz de reelaborar no sentido da sua transposição didática, como agora se diz, no sentido da sua capacidade de ensinar a um grupo de alunos. (NÓVOA, 2001, p.1)

Entendemos que o conhecimento artístico é tão importante quanto o conhecimento pedagógico na formação docente para o campo da Arte. Porém, é necessário investir nos cursos de Licenciaturas em Arte com relação aos conhecimentos pedagógicos. Para Ana Mae Barbosa (2017), ainda perdura a dificuldade de definições do que é importante se aprender para ensinar Arte e questiona: Qual deve ser a preparação dos professores para realizar a complexa inter-relação entre Arte e Pedagogia? Ao refletir sobre Arte/Educação ser Arte e Pedagogia, diz que na preparação dos professores para o Fundamental I feita nos cursos de Pedagogia falta Arte. E na formação dos professores do Fundamental II e Ensino Médio, feita nas Licenciaturas em Artes das universidades, falta Pedagogia. Enfatiza que: “falta a compreensão de como pensa a criança e o adolescente e de como se dá a recepção da imagem em diferentes idades do desenvolvimento, em diferentes profissões e diferentes culturas”. (BARBOSA, 2017, p.17)

A autora ao criticar as formações de professores de Artes e Pedagogia, evidencia que há modismos sazonais nas pesquisas ou as mesmas são oriundas de pesquisas de mestrados e doutorados. Afirma que: “na moda de inverno Perrenoud para acompanhar o frio do capitalismo explorador; na primavera Larrosa para curtir a experiência e na moda verão, leve e solta, Rancière etc.” (BARBOSA, 2017, p 17). A autora ressalta que nos últimos dez anos houve quase completo desprezo pelas pesquisas e teorias da Arte/Educação. Outra questão apontada pela autora diz respeito ao desenvolvimento da consciência política do Arte/Educador. Ressalta ser gênero de primeira necessidade na sua formação, em função de estar na moda Arte/Educação como estandarte para propagandear a tão falada responsabilidade social das empresas. Alerta para as tramas conduzidas das empresas privadas que usam o dinheiro público e que estão interferindo consideravelmente no ensino de Arte nas universidades. (BARBOSA, 2017)

As reflexões de Lucia Pimentel reforçam as discussões sobre a construção do conhecimento pedagógico na formação docente, tendo em vista que o conhecimento da teoria pode contribuir de forma significativa à abertura de novos caminhos e possibilidades. Afirma que para ensinar Arte não basta somente ter habilidade, mas também conhecer e saber Arte e conhecer e saber ensinar/aprender Arte. Acrescenta que conhecer e analisar as diversas metodologias de ensino/aprendizagem de Arte passa a ser fundamental para contribuir com a melhor adequação e a dinamização do processo ensino/aprendizagem. Para a autora, “estudar as metodologias de ensino/aprendizagem de Arte é tão importante quanto a reflexão sobre o pensamento artístico e suas manifestações, uma vez que o objeto de pesquisa é o processo ensino/aprendizagem em toda a sua complexidade”. (PIMENTEL, 2014, p.18)

O reconhecimento das experiências de ensinar/aprender à formação docente e o fortalecimento da identidade profissional são reflexões abordadas por Nóvoa (2016). Para o autor, “a identidade é processo que está sempre em caminho”. Ressalta que “formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente”. (NÓVOA, 2016, p.1)

Assim, concordando com o autor e refletindo sobre as condições administrativas, estruturais e pedagógicas das escolas e universidades, é necessário criar as condições mínimas para a organização de um espaço educacional/artístico nas Licenciaturas que valorize a formação docente.

O processo de formação docente necessita de mais atenção para que tenhamos qualidade do ensino/aprendizagem na escola. Concordamos com Nóvoa (2016), que esclarece:

É claro que não se pode ser professor sem combinar três tipos de conhecimento: saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar – isso é central, se não se souber muito bem história, não se pode ensinar história; se não se souber muito bem matemática, não se pode ensinar matemática; ter as bases centrais de tudo que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; e depois, ter conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho. Sem esses tipos de conhecimento, é impossível ser professor. E quando se desvaloriza um deles, perde-se a dimensão do que é a formação de professores. (NÓVOA, 2016, p.1)

Segundo Pimentel e Pontuschk (2014), a formação de docentes precisa oferecer experiências significativas para que os futuros docentes possam pensar sobre suas disposições adquiridas ao longo da vida escolar. Essas experiências podem permitir maior autonomia para gerar mudanças. As autoras consideram que somente uma postura reflexiva irá viabilizar esse processo e as descobertas oriundas do exercício da profissão corroboram para a construção da profissionalidade dos discentes da licenciatura, principalmente em períodos de estágio, em que os mesmos se encontram predispostos à análise da prática educativa.

Para Almeida e Pimenta (2014), há políticas opostas a uma formação de qualidade. As autoras problematizam várias situações que limitam o trabalho do professor, questionam as condições que a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva e as formas de práticas autoritárias, enfatizando a desqualificação do corpo docente por parte dos sistemas públicos. Afirmam que:

[...] as tendências em análise apontam para políticas opostas a uma formação de qualidade, que se assumem com uma lógica dominante do mercado de desprofissionalização e desemprego dos professores, investindo muito mais em algumas competências técnico-burocráticas para o fazer docente (como por exemplo, reproduzir os conteúdos de apostilas produzidas por empresas especializadas em oferecer cursinhos preparatórios aos vestibulares) e muito menos nos seus saberes e na sua capacidade intelectual. São limitações presentes na formação inicial dos professores, o que historicamente tem feito com que a escola acumule resultados precários, pois é sabido que a formação aligeirada e muitas vezes marcada por fragilidades teóricas, realizada em cursos nos quais a Didática e as metodologias são meros discursos técnicos sobre o ensinar, resulta no enfraquecimento da capacidade de respostas no âmbito escolar. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p.24)

Refletir sobre a prática docente é ampliar as possibilidades de ressignificação das experiências educativas no processo ensino/aprendizagem. Concordamos com Nóvoa (2001), que diz que a “Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência”. (NÓVOA, 2001, p.4)

Importante destacar que as experiências significativas provocam reflexões no processo de ensino/aprendizagem, possibilitando maior autonomia aos futuros docentes. E pensar a formação com base na ressignificação da experiência nos possibilita adentrar em caminhos pedagógicos/metodológicos sobre as escritas de si que são reveladores de histórias que afetam/afetaram o processo de construção

docente. A formação com base em reflexões sobre a experiência vivida não deve ser entendida como uma (trans)formação sem crises, conforme nos esclarece Passeggi (2011):

Ela adota, ao contrário, na perspectiva dialética, uma dimensão histórica, em franca ruptura com as ideias iluministas, que estimavam um aperfeiçoamento linear, progressivo e a-histórico do desenvolvimento humano. Do ponto de vista psicológico da construção da subjetividade, as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana. (PASSEGGI, 2011, p.154)

Segundo Darling-Hammond (2010), o processo de ordenar a experiência, de desenvolver explicações cada vez mais poderosas sobre as coisas e os eventos, é um processo de desenvolvimento da compreensão disciplinada. A autora afirma que existem dois dilemas: como conectar o currículo às experiências dos alunos e como escolher o que ensinar. Destaca que os professores que planejam aulas flexíveis e centradas no aluno são mais eficientes, especialmente em estimular um alto nível de reflexão, do que os professores que conduzem uma extensa aula pré-planejada rigidamente focada nos objetivos comportamentais e na explicação do conteúdo da matéria. (DARLING-HAMMOND, 2010)

A autora argumenta, com base em pesquisas sobre professores, com ênfase para o que eles primeiro consideravam quando planejavam seu trabalho, que as experiências prévias, as motivações e os interesses dos alunos são cruciais para o aprendizado. Diz que os aprendizes constroem conhecimento à medida que constroem mapas cognitivos para a organização e interpretação da nova informação: “Professores eficientes ajudam os alunos a construir esses mapas a partir da produção de conexões entre diferentes conceitos e entre as novas ideias e as experiências prévias dos alunos.” (DARLING-HAMMOND, 2010 p.138-139)

A atuação docente nos espaços escolares com qualidade não é o único fator que corrobora para a melhoria da educação. Vários fatores interferem na prática pedagógica e que necessitam ser priorizados e debatidos na formação docente. Ao refletir sobre a competência do educador na prática profissional do cotidiano escolar, Rios afirma que:

Há sem dúvida dificuldades, entraves, para o trabalho do educador – sua situação apresenta inúmeros limites. Mas a constatação disso não deve gerar imobilismo. É preciso pensar no que será possível fazer no espaço da escola para superar os problemas. Trata-se de pensar na “parte que nos cabe”, lembrando que, sendo parte, ela está inegavelmente ligada a outros elementos componentes de um todo. E na parte que nos cabe aparece a contribuição da filosofia para a educação, da reflexão crítica, não como norteadora, como vimos, mas como esclarecedora, em sua busca de compreensão. (RIOS, 2007, p.69-70)

Concordando com a autora, compreendemos que problematizar o ensino/aprendizagem de Arte na formação docente contribui para esclarecer a sua função e significado no currículo da escola reconhecendo que há limites e possibilidades. E o caminho que consideramos viável é por meio da reflexão crítica das situações apresentadas em sala de aula. Assim, é no cotidiano de nossas atuações teóricas/práticas que construímos conhecimentos no campo da Arte.

Ao discutir sobre competência profissional Rios (1995, p.128-129) ressalta que “a competência diz respeito à execução de uma forma correta daquilo que está previsto como dever, como tarefa, no desempenho de um determinado papel social”. Segundo a autora, há duas qualidades da competência: a competência é construída historicamente e ela é coletiva. “As pessoas são competentes nas circunstâncias que lhe são proporcionadas”. (RIOS, 1995, p.131)

Para a autora, toda competência profissional tem uma dimensão técnica que diz respeito aos conhecimentos que os indivíduos devem possuir, aos métodos que devem estar proporcionando uma articulação desses conhecimentos ao contexto no qual se exerce a prática. Há também a dimensão política que para a autora se refere exatamente à visão crítica do profissional em relação ao seu papel, ao compromisso que o educador ou profissional assume. Acrescenta:

É a perspectiva técnica em que se associam teoria e prática. Entretanto, o professor não pode ser qualificado de competente se não tiver também uma visão crítica de por que ensinar, para que ensinar, qual o significado que tem este ensinamento no contexto social do qual se faz parte, de que interesses se está a serviço. (RIOS, 1995, p.129)

Nesse sentido, compreende-se que a atuação crítica/reflexiva/política para fortalecer o poder dos professores e ao mesmo tempo estimular o exercício da docência são ações coletivas necessárias (GIROUX; MCLAREN, 1995). E poder na

mão de poucos e sempre os mesmos, reduz tanto a maioria como as minorias ao silêncio. (BARBOSA, 2015)

O desafio está em organizar práticas educativas com vistas a possibilitar o exercício de uma atuação reflexiva. No processo de elaboração e execução dos projetos educativos em Arte no contexto dos estágios curriculares as potencialidades dos estudantes/estagiários são reveladas. De acordo com Rios (2011) para elaborar projetos educativos é necessário considerar criticamente os limites e as possibilidades do contexto do trabalho, definindo os princípios norteadores da ação, determinando o que queremos conseguir, estabelecendo caminhos e etapas para o trabalho e avaliando continuamente o processo e os resultados.

Porém, o domínio de conhecimentos artísticos/estéticos/culturais na formação de futuros professores na área de Arte só será possível se houver acesso a cada modalidade artística, com encaminhamentos didáticos que possibilitem ampliar a compreensão das Artes no contexto da Educação Básica. No entanto, o contato e a familiarização com as Artes necessitam de vivências/experiências contínuas, principalmente nos espaços escolares.

A formação do professor para atuar na Educação Básica implica em entender o ensino/aprendizagem como um processo contínuo e requer atenção para as etapas desse ensinar/aprender com vistas a redimensionar conceitos consolidados e construir novos. Entendemos ser essencial repensar a formação inicial docente em Arte, tendo como base as reflexões de autores que discutem a temática após o redirecionamento do ensino/aprendizagem de Arte em todos os níveis da educação e seus desdobramentos no Estágio Curricular Supervisionado.

2.2 A Licenciatura em Artes Visuais e o Estágio Curricular Supervisionado

Ao pesquisar as produções acadêmicas no contexto dos eventos científicos e periódicos nas áreas de Arte e Educação, priorizamos alguns estudos que evidenciam a formação docente em Artes Visuais e as experiências de ensinar/aprender no contexto dos estágios curriculares supervisionados, após as mudanças curriculares ocorridas no campo da Arte, tendo como base para as análises a Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.

Para analisar as abordagens de autores que discutem a temática, consultamos as publicações de eventos científicos e periódicos da área, disponíveis no site das entidades de 2010 a 2016. Seleccionamos alguns artigos dos anais dos Congressos da Federação dos Arte/educadores do Brasil (CONFAEB), da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP), da Revista Brasileira de Educação de Encontro Nacional de Pesquisadores de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional Pesquisador de Pós-Graduação de Educação (ANPED).

Autores críticos como Barbosa (1988, 1997, 1998, 2000, 2001, 2005, 2010, 2014, 2017), Nóvoa (2001, 2016), Iavelberg (2016), Gonzaga, Castanho e Machado (2011), Oliveira e Lampert (2010), Lima e Costa (2014) Ferraz e Fusari (2009), Pimentel (1995, 1999, 2010, 2014, 2016, 2017) e outros, das áreas de Educação e de Arte, abordam sobre as concepções formativas, enfatizando a importância da escola como local privilegiado à formação e ao desenvolvimento do profissional professor, o que provoca mudanças nas relações de ensino/aprendizagem. É um campo fértil à qualificação/formação, tanto para quem estuda como para quem ensina.

Para Gonzaga, Castanho e Machado (2011), a sala de aula compreende um espaço no qual se estabelecem relações. Enfatizam ser necessário que o professor tenha consciência das contradições e dos desafios que permeiam sua prática pedagógica e que tenha como compromissos a transformação social e a busca de práticas educativas que se ajustem aos princípios de construção do conhecimento.

Segundo Lima e Costa (2014), vivemos uma época na qual, ao mesmo tempo em que surgem novas exigências frente à atuação do educador, evidencia-se uma carência de investimentos mais específicos em sua formação. Afirmam que a pesquisa da prática pedagógica é essencial no contexto da formação do processo identitário com a docência, pois indica um espaço por excelência de aprendizagens significativas. Compreendem o espaço da escola como elemento de primordial importância no processo de busca por referências conceituais e metodológicas que subsidiam o desenvolvimento do estágio e da prática pedagógica.

A necessidade de se criar um conjunto de regras, um conjunto de lógicas e um conjunto de trabalho coletivo dentro das escolas são orientações de Nóvoa. Afirmam que o professor precisa refletir sobre a sua prática e que a “experiência é

muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas”. (NÓVOA, 2001, p.3)

Compreendemos que é necessário maior organicidade nas ações desenvolvidas em prol de caminhos que se possa avançar com ações pontuais para qualificar a formação docente. Assim,

É preciso construir essa identidade profissional desde o primeiro dia de aula, ter um programa de formação docente em que a reflexão sobre a identidade profissional exista. Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. (NÓVOA, 2016, s.p.)

Para o autor, as condições pedagógicas e estruturais são essenciais para a qualidade na formação profissional de professores nos cursos de Licenciatura. Entender as formas de organização das práticas educativas e pensar caminhos de organização coletiva do trabalho docente são ações necessárias no processo formativo.

Em “Encantamentos e decepções com as aulas de arte na escola: repensando valores na formação docente”, Lombardi e Nardim (2013), analisam uma ação pedagógica empreendida em dois contextos diferentes de formação inicial de professores com vista à investigação da seguinte pergunta-problema: em que medida as aulas de Arte assistidas ao longo da vida escolar influenciam a formação estética, cultural e de valores de futuros professores? Segundo as autoras, essa questão passa pela constatação de que a formação de professores é uma área complexa de conhecimento que, sendo um processo contínuo, inclui as experiências prévias que os candidatos a professor viveram enquanto alunos.

No texto “O estágio nas artes visuais-licenciatura: registros dos alunos-estagiários sobre a experiência docente”, Zamperetti (2012) discute a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial. Apresenta questionamentos advindos das práticas pedagógicas como orientadora desse componente curricular e entende que as práticas de estágio podem conduzir o aluno à atenta observação e investigação da realidade escolar, propiciando a aprendizagem e construção profissional ao encontrar elementos de identificação com o contexto escolar.

Em “Processos de ensino/aprendizagem em artes visuais: reflexões sobre a formação docente”, Magalhães (2013) aborda sobre os processos de ensino/aprendizagem em Artes Visuais na formação docente, analisa a dimensão

política e ideológica das propostas pedagógicas elaboradas pelo MEC que estavam à época exercendo influências consideráveis para o redirecionamento do ensino de Arte em todos os níveis da educação e seus desdobramentos no estágio curricular obrigatório como campo de ação/reflexão/ação. Ressalta que, com base nos acompanhamentos dos estágios e depoimentos inseridos nos relatórios dos discentes/estagiários na maioria das escolas (campos de estágio), as ações são improvisadas, focadas em conteúdos da História da Arte, necessitando de uma dimensão crítica do ensinar/aprender Artes Visuais. Nesse sentido, afirma que compromete as intenções das orientações didáticas das propostas pedagógicas elaboradas pelo Ministério da Educação que sinalizavam, para a educação infantil, ensino fundamental e médio, caminhos teórico-metodológicos centrados no fruir, fazer e contextualizar as produções artísticas. Os resultados do estudo apontam para a necessidade de uma ação mais efetiva na formação inicial docente em Artes Visuais, no sentido de investigar as teorias/práticas existentes, visando um posicionamento crítico-reflexivo face às mudanças curriculares propostas à área.

No texto “O professor em foco na arte-educação contemporânea” Rosa Iavelberg (2016), ao abordar sobre a formação inicial e continuada de professores atuando na Educação Básica no contexto das mudanças curriculares, traz importantes contribuições para pensar o ensino/aprendizagem em Arte e a condução dos estágios na maioria das escolas. A autora enfatiza a relevância dos registros das práticas dos professores na formação e destaca que a análise desses materiais promove o avanço dos fundamentos didáticos do ensino/aprendizagem em Arte. Afirma que

Assistir a colegas ministrarem aulas, seja uma aula real ou simulada entre o grupo de professores em formação, e por eles ser visto, ativa aspectos procedimentais da formação que, sem tais práticas, não seriam incorporados. Planejar a própria prática apenas a partir da análise da anterior fica em desvantagem em relação à formação compartilhada, pois, no planejamento individual isolado da equipe, faltam bons modelos de referência de outros professores e as intervenções desses e dos formadores para reorientar a didática e fazer avançar paradigmas. Ser professor de Arte é pertencer a uma comunidade educativa que troca experiências, reconhece a necessidade de fundamentos e reconstrói permanentemente a reflexão e a ação didática. (IAVELBERG, 2016, p.85)

A autora considera que a supervisão dos estágios na formação inicial pode ser concretizada com base nos relatórios de estágio e relatos das experiências

vividas nas escolas, assim como a análise das aulas entre os graduandos serve para aprender a lecionar.

Alguns questionamentos sobre o sentido da profissão docente e o desenvolvimento do estágio como campo de conhecimento são assuntos abordados em “Artes Visuais e o Campo de Estágio Curricular” por Oliveira e Lampert (2010), os quais possibilitam entender o que acontece no âmbito da formação de professores. Ao questionarem o papel da universidade nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais as autoras entendem que a universidade tem o papel fundamental de “trabalhar a valorização das licenciaturas, o sentido da profissão, a razão de ser professor numa sociedade contemporânea” e acrescentam: “Pensamos que seja também papel da universidade questionar os alunos, quem querem formar e para quê?”. (OLIVEIRA; LAMPERT, 2010, p.84)

Os questionamentos apontados pelas autoras são fundamentais e as formas de envolvimento do conjunto de docentes no processo de formação docente são imprescindíveis. Assim, entendemos que é de responsabilidade de todos os docentes o processo de formação na Licenciatura e não somente dos docentes que orientam/supervisionam os estágios.

Até que ponto o estagiário possui elementos teóricos para construir uma reflexão crítica sobre as vivências do estágio? Estamos pensando no relatório de estágio que o aluno escreve ao finalizar sua prática educativa. Como fazer para que as reflexões feitas com o professor formador e seus colegas universitários ultrapassem os limites do senso comum, do óbvio constatável? Nosso aluno tem enorme dificuldade em embasar suas constatações pedagógicas com referenciais teóricos, em sair do campo das análises ingênuas. (OLIVEIRA; LAMPERT, 2010, p.89)

O pensamento das autoras corrobora para problematizar os caminhos do estágio na formação de professores e identificar/propor possibilidades de refletir/construir ações pedagógicas, administrativas e estruturais à condução dos estágios na Licenciatura de forma coletiva. A reflexão da prática profissional tem no estágio um campo específico e que o mesmo depende dos saberes de todos os componentes curriculares ministrados e dos responsáveis pela formação docente.

Dar significado a esse momento de ensino/aprendizagem no contexto do Estágio Supervisionado requer planejamento e acolhimento das instâncias envolvidas com o processo de formação docente. Concordando com Oliveira e Lampert (2010), é necessário trabalhar com planejamento e com os aspectos da

avaliação, pois [...] “nossos alunos estagiários, os alunos da escola e nós como formadores estaremos revendo princípios e conceitos, de modo que o trânsito será contínuo entre escola e universidade, entre universidade e escola”. (OLIVEIRA; LAMPERT, 2010, p.88)

Ao refletir sobre o aprender a profissão docente no decorrer do estágio Pimenta e Lima (2004) destacam que

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio. (PIMENTA; LIMA, 2004, p.111)

Concordando com as autoras, é por meio das reflexões vivenciadas na escola e universidade que ocorre a ação consciente e crítica para compreender a realidade.

Para esclarecer a relevância das parcerias entre a escola e a universidade na formação docente as contribuições de Aroeira (2014) são essenciais. A autora considera o estágio como espaço de aprendizagem e de diálogo pedagógico, sendo imprescindível propiciar aos estagiários a adoção de atitudes mais favoráveis a uma construção ativa da profissão. Ressalta que

[...] as parcerias fortes com a escola são uma importante articulação que o estágio pode fomentar, especialmente quando a formação de professores ocorre na perspectiva de coformação entre os formadores universitários e os docentes de estabelecimentos que acolhem os estagiários. (AROEIRA, 2014, p.114)

Os estudos de Aroeira (2014) corroboram para refletir que o estágio não pode sozinho ser responsável por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores. A autora diz que pode contribuir nesse processo, mas essa tarefa deve estar embutida em cada disciplina. Ressalta que o processo de formação exige reflexão individual e coletiva, sendo necessário partilhar os resultados dos achados e ampliar as possibilidades concretas de trabalho coletivo. Considera que a escola deve ser tomada como referência para a formação e que é necessário estabelecer parcerias entre os formadores universitários e os docentes de estabelecimentos que acolhem os discentes/estagiários.

Para a autora, cada disciplina do curso é responsável por realizar as articulações e interlocuções na formação docente e o estágio é um componente curricular que muito contribui na relação teoria/prática das propostas educativas. Assim sendo, preparar o professor para atuar na Educação Básica exige envolvimento e compromisso de todos os docentes do curso de Licenciatura. Com base nas reflexões da autora constata-se que são poucas as escolas públicas federal, estadual ou municipal que possibilitam dialogar e propor ações de planejamento, execução e avaliação dos estágios nas licenciaturas em Artes Visuais de forma institucionalizada.

Na direção dessas abordagens, as contribuições de Tardif sobre a relação/teoria/prática são oportunas: “a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes”. (TARDIF, 2014, p.236) Ressalta que o trabalho dos professores é complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações sendo necessário repensar as relações entre teoria e a prática. Afirma que

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (TARDIF, 2014, p.234)

As pesquisas/reflexões dos autores revelam um perfil de formação docente que necessita ser um professor/pesquisador e investigador de sua prática em sala de aula, numa perspectiva teórico-reflexiva. Portanto, para a formação docente em Arte precisamos construir caminhos que tenham mais inter-relação da Arte com a Educação. E inserir as artes no contexto escolar exige compromisso dos que pensam e fazem Educação. Concordando com Rios (2011), pensamos que o educador competente terá de ser exigente, sua formação deverá ser a formação de um intelectual atuante no processo de transformação de um sistema autoritário e repressivo. O rigor será uma exigência para sua prática.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Artes Visuais

O Ministério da Educação – MEC, no processo de regulamentação/ implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, vem provocando discussões e mobilizando ações para reformular os cursos de Licenciatura. Porém, há muitas contradições nas ações curriculares evidenciadas entre as realidades das universidades e as políticas estabelecidas pelo MEC, as quais corroboram para a desvalorização dos cursos de Licenciatura.

Libâneo e Pimenta (1999) ressaltam que o marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de Licenciatura. Afirmando que a trajetória desse movimento se destaca pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores. “O resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias”. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.240)

Nas análises sobre as mudanças curriculares e a formação do educador em Arte, Pimentel (1999) nos esclarece que a elaboração de uma nova proposta certamente terá limitações, mas precisará tentar expandir os limites existentes, sob pena de não conseguir sobreviver a um curto espaço de tempo, ou ser mero arranjo formal, sem nenhuma consequência efetiva na melhoria do ensino de Arte. As reflexões da autora diante das mudanças curriculares ocorridas desde os anos de 1990 até as mudanças que estão ocorrendo a partir do ano 2000, acerca do ensino/aprendizagem e suas implicações na formação docente, deixam evidente que é necessário rever os procedimentos curriculares que poderão ser reforçados ou evitados com relação às políticas públicas de formação docente para o campo da Arte.

Nos anos de 1990 já éramos alertados pelos escritos de Sacristán (1996), ao comentar que é ingênuo e ineficaz pensar uma inovação curricular de forma burocrática. Em seus estudos enfatiza que os professores que serão executores das propostas curriculares terminam por se preocupar com o teor do documento proposto e esquecem os problemas de sempre, como o fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o autoritarismo nas escolas etc. As observações do

autor são contundentes e ainda atuais, em 2019, para a realidade que vivenciamos nas escolas (campos de estágio) após a implantação da atual LDBEN em 1996.

A LDBEN nº 9.394/96 trouxe mudanças significativas para o ensino/aprendizagem de Arte, deixando evidenciado que na Educação Básica a presença do Ensino da Arte é obrigatória com vistas à formação artística/estética/cultural dos estudantes. E os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos nos anos de 1990, para orientar a dinâmica do ensino/aprendizagem das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sinalizavam a relevância de trabalhar os conteúdos de cada modalidade artística de forma interdisciplinar e não polivalente. Após tantas tentativas de retirada da área na atual LDBEN nº 9.394/96, Barbosa (2012) afirma que por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Em suas análises sobre as reformas curriculares dos cursos de graduação, Rejane Coutinho (2012) evidencia que as tentativas de adequação dos cursos de formação de professores de Arte têm se operado apenas na superfície e não nas estruturas curriculares. A questão é complexa e envolve posturas conceituais e que os cursos de Licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas. Destaca a necessidade de aproximação do futuro professor para conhecer as crianças e os jovens, objetivando entender como crescem e se relacionam com o meio social e cultural, como estabelecem a comunicação e como desenvolvem as formas de expressão artística/estética/cultural. Para a autora, as reformulações curriculares precisam contemplar em sua matriz curricular conteúdos que possam abordar assuntos relativos ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Nesse cenário de reboque, somos instigados a refletir/analisar sobre as determinações do MEC por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (2009)⁷, as quais evidenciam a importância de considerar no perfil para o egresso, tópicos de estudos no nível de aprofundamento assim manifestado no art. 5º, item III: “desenvolvimento do trabalho do formando sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da arte (BRASIL, 2009, p. 2)”.

⁷ Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.

A orientação de um professor nos remete ao Estágio Curricular Supervisionado. Sem a sistematização efetiva do conhecimento Arte em todos os níveis de ensino e a superação das dificuldades de conduzi-los nas escolas por diversos motivos (carga horária reduzida, ausência de política efetiva para o ensino de Arte, domínio dos conteúdos, metodologias e outros), as práticas educativas em Arte, na escola, são comprometidas e conseqüentemente se fragiliza a formação inicial docente.

As reflexões de Biasoli (1999) possibilitam compreender que a prática pedagógica em Arte pressupõe uma relação dialética entre teoria e prática, uma unidade entre sujeito e objeto do conhecimento e um lugar de construção do saber e do fazer artísticos. Nessa perspectiva, entendemos que as competências e habilidades elencadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais sinalizam caminhos que possam contemplar ações curriculares comprometidas com um ensino significativo na formação inicial docente assim manifestada:

Art. 4º. O curso de graduação em Artes Visuais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual;

II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual;

III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes;

IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais;

V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais. (BRASIL, 2009, p.2)

As competências e habilidades das Diretrizes referidas acima visam fortalecer as práticas educativas no campo das Artes Visuais e garantir meios que possibilitem qualificar e ampliar o repertório artístico/estético/cultural dos estudantes. No entanto, na prática, o Ensino de Arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino tem revelado dificuldades para garantir os objetivos pretendidos pelas propostas e ou programas que chegam às escolas públicas.

Outro ponto importante a considerar é que as Diretrizes para o curso de Graduação em Artes Visuais não diferenciam a formação artística do licenciado da

do bacharel em Artes Visuais, e pouco se evidencia no corpo do texto orientações à formação docente. Somente os art. 8º (que trata do TCC) e o art. 11º (que sinaliza observar as normas para a formação docente) contemplam indicações para o curso de Licenciatura. Conforme consta nas Diretrizes, tanto o Bacharelado como a Licenciatura devem ter uma compreensão dos aspectos da formação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, conforme destacado no art. 3º:

O curso de graduação em Artes Visuais deve ensinar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais revelando aptidões indispensáveis a atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes a área de artes visuais. (BRASIL, 2009, p.2)

O art. 8º define que: “O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, que deverá se conter os seguintes componentes”: (BRASIL, 2009, p.3)

I – para o bacharelado:

- a) Uma reflexão escrita sobre o processo de desenvolvimento do trabalho;
- b) Uma exposição individual ou coletiva em espaço público;
- c) Apresentação a uma banca examinadora composta por professores e profissionais da área, nos termos de regulamento próprio.

II – para o licenciando:

- a) Uma monografia sobre um tema das Artes Visuais;
- b) Um projeto de curso a ser ministrado sobre esse tema;
- c) Apresentação a uma banca examinadora composta por professores e profissionais da área, nos termos de regulamento próprio.

O art. 11º define que: “Os cursos de graduação em Artes Visuais na modalidade Licenciatura, que visam à formação de docentes, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta”. (BRASIL, 2009, p 4)

Ao contemplar com mais detalhe a modalidade Licenciatura em apenas dois artigos (8º e 11º), entendemos que o processo de discussão durante a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura fica comprometido, uma vez

que historicamente há resquícios de primazia dos cursos de Bacharelado, sendo um entrave para ampliar os debates e construir ações que visem a qualidade de ambas as modalidades.

Com base nas experiências de membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, de acompanhamento, coordenação e supervisão dos estágios na licenciatura, observamos que a sistematização do ensino de Arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino tem revelado dificuldades para garantir a presença da área e a necessária atuação docente no processo de formação inicial. Nesse sentido, são vários os desafios na formação docente nos cursos de Licenciatura.

2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada

Para atuar na Educação Básica é necessário ter uma formação docente, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Consta na referida Lei a relação teoria/prática por meio de estágios supervisionados e capacitação em serviço, como ação fundamental para a formação docente. Nesse sentido, entende-se que é por meio da ação pedagógica e a inter-relação entre teoria/prática que o discente/estagiário aprende a enfrentar os desafios e conflitos que surgem nos espaços educativos e culturais. Assim, consideramos ser necessário formar o professor de Arte para atuar nas diversas realidades das escolas sem deixar de pensar/planejar as condições ideais para o campo artístico. E o estágio na licenciatura é um dos caminhos possíveis para o exercício de ações educativas voltadas para cada contexto escolar.

Segundo Lima e Costa (2014), a ação reflexiva realizada no estágio curricular supervisionado precisa ultrapassar a racionalidade técnica da hora da prática ou de aprender a passar a matéria. Afirmam que é preciso

ultrapassar a ideia de ver o fazer docente na perspectiva de simples aplicação de métodos e técnicas previamente formulados. Dessa forma, passa a perceber a categoria profissional como um todo, desde a sala de aula, passando pela instituição e organização escolar, até a posição do professor na sociedade e o sentido que dá à sua profissão (LIMA; COSTA, 2014, p.46)

Considerando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacional da Formação de Professores⁸ (Resolução nº 2, de 01/07/15) e as declarações e atitudes de descaso evidenciados a cada dia por parte dos dirigentes da Educação, desde o início da aprovação da LDBEN 9.394/96, é óbvio que muitos especialistas destaquem em suas análises a desvalorização em relação à formação docente. Após 21 anos de aprovação da referida Lei, as mesmas atitudes se repetem. Em seus estudos dos anos de 1990, Brzezinski ressalta que o descaso com a Educação já dura anos. Destaca que o Ministro da Educação na época enfatizava a competência do médico para dar aulas de Física, Química e Biologia. Diz que “com tais declarações e atitudes, o Ministro enfraquece a luta pela profissionalização do magistério, desvalorizando a formação inicial e contraria toda a teoria sobre prática pedagógica”. (BRZEZINSKI, 1998, p.148)

A situação de descaso com a Educação também foi evidenciada durante o governo de Michel Temer. O então Ministro da Educação na época, José Mendonça Bezerra Filho, manifestou interesses nada condizentes com os interesses dos profissionais da área após a divulgação da Medida Provisória nº 746/16⁹. Ao delegar poderes para o exercício do magistério aos profissionais com “notório saber” corroborou para fragilizar as lutas coletivas dos docentes em prol do fortalecimento dos cursos de Licenciatura. Ao alterar o artigo 61 da LDBEN nº 9.394/96, mais uma vez foi evidenciado o desmonte/retrocesso com relação às licenciaturas assim descrito:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) [...].

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e

⁸ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

⁹ A Medida Provisória nº 746/16, restringe a obrigatoriedade do Ensino da Arte e da Educação Física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do **caput** do art. 36. (BRASIL, 2016)

Importantes contribuições em relação a qualidade da formação de professores nas licenciaturas, considerando os currículos oferecidos, são reflexões abordadas por Gatti (2016). A autora ao destacar os estudos realizados com vários autores ressalta que a análise das ementas das disciplinas ligadas à educação e a suas práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si, não havendo abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos de área e existindo pouca abordagem de práticas educativas para Educação Básica. Para a autora, há vários fatores que contribuem para os fatos:

Diretrizes curriculares para cada especialidade em separado e com caráter muito geral, culturas cristalizadas pela história das licenciaturas como mero complemento dos bacharelados, perspectivas cientificistas fragmentárias sobre conhecimento e desconsideração da área educacional como campo de conhecimento, aí destacadas a didática e as metodologias de ensino. (GATTI, 2016, p.41-42)

Ao citar um estudo que foi realizado com instituições nacionais e internacionais há mais de 20 anos, sobre as características de professores e seu trabalho no Brasil, objetivando “obter o perfil de suas condições sociais, condições de exercício docente, de formação, de cultura, bem como suas opiniões – elementos orientadores de suas atitudes diante do ensino” (GATTI, 2016, p.43), a autora faz críticas contundentes com base nos resultados da pesquisa. Ressalta que os dados da época revelaram uma situação pouco alentadora no que diz respeito às condições de trabalho e à qualificação dos docentes. E que a situação apontada foi produto do tipo de gerenciamento de legisladores e administradores públicos da educação nas décadas anteriores. Afirma que:

Há fatores de inoperância nas políticas educacionais que não estão sendo consideradas e precisam de atenção se quisermos melhor qualificar a educação brasileira no contexto contemporâneo, aí incluída a atenção aos professores. (GATTI, 2016, p.45)

Ao enfatizar as Diretrizes Curriculares Nacional da Formação de Professores aprovadas em 2015, suas sugestões e possibilidades, a autora deixa evidente que a

concretização futura em cada instituição é que nos dirá sobre a qualidade formativa dos currículos em sua realidade de oferta e suas dinâmicas.

Com base nas reflexões, é necessário refletir sobre a inoperância nas políticas educacionais e suas consequências para a formação docente. A situação já era preocupante, conforme citado no *site* “Avaliação Educacional”, em matéria publicada no dia 02/11/16, assim manifestada:

Setores do governo comentam que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores serão revogadas [...] Era de se imaginar que a ida dos reformadores empresariais para o ministério levasse a esta decisão – como ocorreu com outras mais recentemente. É época de retrocesso. A nova equipe não tem nem condições (por não ser da área educacional) e nem interesse em estabelecer diálogos amplos com a área da educação. Veja o caso da MP 746 do ensino médio, entre outras. De fato, nutre um escárnio pelos educadores, pois se consideram os possuidores da “sabedoria inequívoca” a respeito da condução da política educacional brasileira. (AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2016)

No âmbito da formação de professores temos assistido a ações de toda ordem, que vem contribuindo para fragilizar e enfraquecer as licenciaturas. Cursos aligeirados que foram divulgados em todas as mídias na tentativa de convidar e/ou induzir os jovens e outros interessados com propagandas que nos pareciam enganosas. Como exemplo, a propaganda divulgada na internet pelo apresentador de um programa de TV, em agosto de 2017, que dizia: “Torne-se professor e aumente sua renda – Chegou o curso de Formação Pedagógica. Realize a 2ª Graduação e torne-se professor”. As frases inseridas na referida propaganda revelavam a situação crítica e desastrosa em que se encontrava a formação docente no país, confirmando o escárnio apontado na matéria publicada em novembro de 2016 citada acima. E o mais grave: o verbo “tornar” é algo rápido para o sentido dado de forma proposital à propaganda. Formar professor exige tempo, intenção, planejamento com vistas a provocar transformações. A campanha de *marketing* sob o comando do apresentador gerou tanta indignação nas redes sociais que foi retirada com pedido de desculpas por parte da instituição.

Diante de tantas desculpas para justificar o não justificável, fizemos as seguintes indagações para ampliar o debate na ocasião: Aumentar a renda condiz com o salário atual do professor, principalmente da Educação Básica, em que o

mesmo trabalha os três turnos para garantir uma renda e sobreviver? Será que em um ano e seis meses é tempo suficiente para formar profissionais da Educação que articulem às dimensões, ética, técnica, artística, cultural e política em sua atuação?

As dificuldades apresentadas para o ensino/aprendizagem de Arte e em outros componentes curriculares são evidentes nas redes de Educação Básica – carga horária mínima, falta de materiais, salários defasados, violência e outras –, revelando a necessidade de se investir em ações curriculares efetivas que priorizem a formação docente em sintonia com as escolas públicas e espaços culturais.

Compreendemos que as discussões acadêmicas, ao articular o dia a dia da escola no contexto da formação docente em todas as disciplinas dos cursos de Licenciatura, poderão propiciar maior engajamento dos envolvidos nas atividades curriculares em sala de aula. E a pesquisa e extensão articuladas à realidade das escolas públicas são desafios que podemos enfrentar para qualificar a formação de professores e conseqüentemente o ensino/aprendizagem.

Para Pimenta (2009), há necessidade de investir na formação de professores para uma educação de qualidade. A autora considera a pesquisa elemento essencial para uma prática pedagógica que possibilite a superação da alienação e da relação de subalternidade cultural, política e social.

A atitude investigativa no exercício da docência é fundamental para ampliar as experiências de ensinar/aprender no contexto escolar. E usufruir do ensino de Arte de forma sistematizada, bem como possibilitar o seu acesso aos espaços escolares, são caminhos possíveis e necessários para redimensionar a formação inicial docente e os processos de ensino/aprendizagem.

Os documentos norteadores para o ensino/aprendizagem da Arte no contexto escolar, advindos do Ministério da Educação, apresentam orientações pedagógicas que necessitam ser debatidas, analisadas e criticadas no processo de formação docente com vistas a construir propostas que se coadunem com as realidades de cada região, conforme tem demonstrado as pesquisas publicadas sobre a formação do professor de Arte.

Assim, na dinâmica de supervisão dos estágios curriculares os registros dos relatos das experiências vivenciadas nas escolas em forma de relatórios e artigos, com análise das práticas educativas, elaboração e execução de projetos de ensino, dentre outras ações curriculares, possibilitam o exercício reflexivo constante entre os discentes/estagiários da Licenciatura em Artes Visuais e professores envolvidos.

Portanto, há trocas de saberes/experiências na formação dos graduandos com o professor da Educação Básica.

2.5 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece o que é ensinado nas escolas do Brasil na Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para cada campo de conhecimento há determinações que objetivam orientar as secretarias de Educação no processo de ensino/aprendizagem. A integração das artes, as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos, as relações entre Arte e as tecnologias da informação e comunicação, as competências e habilidades que deverão ser alcançadas em cada ano de ensino são assuntos da BNCC (2017) e que necessitam ser debatidos criticamente nas reformas curriculares e nos processos de formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, determina a presença de Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica e estabelece a necessidade de ações pontuais no processo de formação docente para atuar na escola. No artigo 62, § 8º, determina que: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. (BRASIL, 1996)

Entendemos que as proposições/orientações da BNCC para o componente curricular Arte e suas modalidades artísticas se apresentam de forma muito genérica no documento. Se a BNCC é: “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”, (BRASIL, 2017, p.8), consideramos primordial evidenciar com mais clareza no texto da BNCC-Arte os objetos de conhecimentos e habilidades, objetivando garantir a presença do ensino/aprendizagem de cada modalidade artística na Educação Básica.

Para alcançar o desenvolvimento de algumas competências específicas do componente curricular Arte, conforme consta no documento, compreendemos ser necessário sinalizar referências teóricas que possibilitem diálogos na seleção dos conteúdos curriculares. Em um sistema educacional com tantos descompassos e retrocessos, e com realidades diversas, a imposição de propostas pedagógicas não dialogadas, conteúdos fragmentados e tantas outras situações que carecem de

atenção, determinar orientações/proposições na BNCC sem sinalizar referenciais teórico-metodológicos induz a pensar que os docentes e gestores das escolas serão responsabilizados pelos resultados negativos das futuras avaliações do MEC.

Ao refletir sobre as potencialidades e limites da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) como documento-referência e de adoção obrigatória na construção dos currículos, Rosa Iavelberg (2018, p.82) afirma que: “será preciso garantir que os profissionais da educação escolar em Arte sejam protagonistas de suas práticas e sabedores das teorias que abraçam”.

No entanto, dentre várias questões apontadas pela autora, destaca que a BNCC não oferece referências (bibliográficas, digitais, de periódicos etc), para que os professores e gestores possam compreender e aprofundar suas proposições, sendo um dos entraves para implantação da mesma. Considera condição fundamental que os docentes possam articular teoria e prática em diálogo com os fundamentos metodológicos que adotarão na elaboração dos currículos.

Além das questões apresentadas nas orientações/proposições da BNCC para o campo da Arte, há outra questão na qual precisamos pensar de que maneira vamos viabilizar a progressão das aprendizagens.

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte. (BRASIL, 2017, p.195)

Assim exposto, entendemos que o problema será agravado ainda mais na tão reconhecida fragilidade das propostas pedagógicas para o componente curricular Arte. Em função da indefinição de quais modalidades artísticas irão compor o currículo escolar, pergunta-se: como viabilizar a progressão das aprendizagens de Arte no contexto escolar? A integração das artes na perspectiva interdisciplinar (assim pensamos ser a orientação da BNCC) não ficará comprometida em seu sentido conceitual e metodológico?

As análises críticas sobre a BNCC são necessárias para que se possa evitar equívocos conceituais e metodológicos na condução das práticas educativas, pois entendemos que os documentos oficiais são propostas e carregam em seu sentido diálogo. Assim, concordando com Sonia Kramer, compreendemos que

Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois, se traz “a resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1999, p.169)

Nesse cenário de reformas educacionais, a reflexão de António Nóvoa¹⁰ é bastante esclarecedora ao referir-se sobre as reformas que estão acontecendo de forma arbitrária. Ao ser indagado sobre o que considera importante para que a universidade consiga desenvolver-se cumprindo seu papel social, sem se curvar a cada onda de reformas que lhe são impostas e com competência para superar seus problemas crônicos, o professor ressalta:

Neste cenário, ha três problemas que me parecem centrais para o futuro das universidades. O primeiro prende-se com a passagem de uma lógica de consumo para uma lógica de criação [...]. O segundo diz respeito a reforma dos estudos e a necessidade de colocar o estudo no centro da actividade universitária. Por último, é importante combater o fosso entre a ciência e a universidade, eliminando a divisão entre “ciências” e “humanidades” ou entre investigação fundamental e aplicada. [...] A ciência sem as artes, sem as humanidades não é nada. É cega. É inútil. Transforma as sociedades do conhecimento em sociedades da ignorância. A universidade só existe se for capaz de acolher e de cultivar estas diferentes lógicas. É o que fazem as grandes universidades do mundo, que não se vergam aos discursos da moda, ao economicismo dominante, a confusão entre universidades e empresas. (NÓVOA, 2012, p.641-642)

Na mesma linha de pensamento, Lucia Pimentel traz importantes contribuições em relação às reformas educacionais no contexto da formação de profissionais da Educação. A autora ressalta a relevância das vivências significativas nos processos formativos e seus desdobramentos.

Sabe-se que todas as reformas educacionais feitas ao longo do tempo têm como justificativa a necessidade de que os indivíduos precisam se preparar técnica e profissionalmente para o mundo da economia, mas o mundo da economia não é um só e é preciso dar oportunidade para todos. Isto só acontecerá se a escola não tiver como foco a economia fora dela, mas a vida dos estudantes que nela estão. Para isso, a formação dos profissionais da Educação precisa estar aberta e atenta para que todas as pessoas tenham vivências significativas em vários espaços escolares, construam conhecimentos

¹⁰ Entrevista concedida à professora Lucíola Santos, da Faculdade de Educação da UFMG.

sobre elaboração de materiais, de metodologias e avaliação, e, principalmente, aprendam como conhecer o contexto de seus estudantes, seus modos de vida, suas potencialidades e suas necessidades. (PIMENTEL, 2018, p.345)

Temos assistido, após a aprovação da atual LDBEN nº 9.394/96, ao desenvolvimento de reformas curriculares em todos os níveis de ensino e o trabalho docente tem passado por transformações frequentes que interferem na prática educativa. Além disso, as realidades distintas nem sempre são consideradas na elaboração das reformas educacionais. No campo da Arte, há muitos conflitos que travam o processo de implementação do Ensino da Arte no currículo escolar e a formação docente fica fragilizada diante de tantos equívocos/tramas que surgem.

As condições estruturais, o rigor na formação docente e as competências específicas são ações essenciais apontadas por Saviani (2009). O autor defende que a formação profissional de professores requer estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Destaca a relevância de objetivos e competências específicas que favoreçam a formação, e diz que:

[...] além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p.149)

As contribuições dos autores convergem para uma posição crítica/reflexiva em relação a BNCC e seus desdobramentos na Educação Básica. É preciso analisar as orientações/proposições da BNCC com vistas a construir propostas pedagógicas que se coadunem com as realidades de cada região. Assim, compreendemos que poderá ser um dos caminhos nas reformas curriculares e nos processos de formação docente no campo da Arte.

*Qualquer experiência que tenha
o efeito de impedir ou distorcer o
amadurecimento para futuras
experiências é deseducativa.*

John Dewey

3 AS CONCEPÇÕES/PERCEPÇÕES DOS DISCENTES ESTAGIÁRIOS APRESENTADAS NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: o caso UFPA

Neste Capítulo são apresentadas de forma sistematizada os dados coletados dos relatórios de Estágio Supervisionado dos discentes/estagiários egressos das turmas¹¹ de 2012, 2013, 2014¹² e 2015¹³, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA. São abordadas as análises dos dados coletados para responder as questões da tese e as possíveis contribuições à formação docente em Artes Visuais nos níveis de ensino.

- De que forma as experiências educativas dos discentes/estagiários vêm contribuindo para a formação inicial docente para ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica?
- Quais as concepções e percepções dos discentes/estagiários e dos professores de Artes Visuais da Educação Básica (campos de estágio) acerca das experiências de ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica?
- Quais os fundamentos teórico-metodológicos que são evidenciados nos projetos de ensino dos professores de Artes Visuais da Educação Básica (campos de estágio) e dos discentes/estagiários?
- Quais as inter-relações existentes entre as ações curriculares dos professores de Artes Visuais das escolas (campos de estágios) e as experiências de ensinar/aprender Artes Visuais dos discentes/estagiários?
- Em que nível de ensino as experiências de estágio podem contribuir para a formação inicial docente?

A sistematização dos dados dos relatórios realizou-se entre os meses de janeiro a agosto de 2018. No total de 71 discentes/estagiários matriculados nas

¹¹ Inicialmente inserimos os relatórios de Estágio Supervisionado dos discentes/estagiários egressos da Turma 2011 para seleção dos relatórios de estágio. Porém, no processo de leitura para identificação das categorias, observamos que os ingressantes em 2008, 2009, 2010 e 2011 não estavam sob a égide das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Artes Visuais de 2009.

¹² A turma de 2014 foi orientada e acompanhada nos estágios de ensino fundamental e médio pela pesquisadora e o último Estágio em Ensino das Artes Visuais em Espaços Culturais foi orientado e acompanhado pela coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

¹³ A turma de 2015 foi orientada e acompanhada em todos os estágios pela atual Professora Substituta do Estágio em Ensino das Artes Visuais (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Espaços Culturais).

quatro turmas, que entregaram 284 relatórios, selecionamos 140 relatórios para identificação das categorias.

No decorrer do processo de organização e seleção dos relatórios, procurou-se ordenar por ano em que as turmas ingressaram. A organização dos dados sistematizados por ano de estágio e nível de ensino possibilitou identificar as concepções/percepções dos discentes/estagiários e dos professores de Artes Visuais da Educação Básica (campos de estágio) e buscar as respostas às demais questões levantadas.

Constatou-se que alguns discentes/estagiários nem sempre conseguiram terminar os estágios em tempo hábil com a turma à qual pertenciam na origem. Por esse motivo, para calcular o número total de entrega dos relatórios de estágio, a relação de matriculados no último Estágio em Ensino das Artes Visuais em Espaços Culturais foi a referência considerada.

3.1 Sobre o Curso de Licenciatura em Artes Visuais

O curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará tem origem em 1974 quando foi criado no âmbito do Centro de Letras e Artes o antigo curso de Licenciatura em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas.

Com a extinção do Departamento de Artes do Centro de Letras e Artes foi criada a Faculdade de Artes Visuais (FAV), pertencente ao Instituto de Ciências da Arte (ICA). Assim,

o ICA passou a abranger além do ensino técnico de nível médio, a graduação e a Pós-graduação (esta última realizada pelo NUAR desde 2004), envolvendo três subunidades: a EMUFPA, a EDUFPA e a FAV – Faculdade de Artes Visuais. Nesse sentido, o ICA nasce com a pretensão também de integrar as escolas técnicas à academia, ampliando seu *status* no contexto da Universidade, permitindo sua valorização no diálogo com as demais áreas do conhecimento e solidificando sua inserção em todas as esferas deliberativas da vida acadêmica. A criação do Instituto vem assinalar o amadurecimento de uma discussão que, em grandes linhas, visa o crescimento e o fortalecimento da área de Artes, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA.¹⁴

¹⁴ Informações disponíveis no site: http://www.ica.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1. Acesso em: 08 mai.2019.

Com a atual LDBEN nº 9.394/96, o curso de Licenciatura em Educação Artística foi revisto e, em 2006, a Faculdade de Artes Visuais, por meio de seu corpo docente, elaborou o Projeto Pedagógico do atual Curso de Graduação em Artes Visuais com as modalidades Licenciatura e Bacharelado, tendo como referência a Proposta de Diretrizes Curriculares SESu-MEC/Comissão de Especialistas.

O curso de Graduação em Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado) tem como objetivo:

formar profissionais que atuem fundamentados na compreensão da importância do papel e da função das artes visuais na sociedade, buscando o aprimoramento da percepção, da reflexão e da inventividade, por meio da produção e registro de poéticas visuais, bem como a sua inclusão na educação a partir de teorias sólidas e de bases técnicas e artísticas fundamentais, seja para o ensino da sintaxe da linguagem visual nos seus diversos processos artísticos, seja para a difusão da importância da produção e preservação dos bens culturais materiais e imateriais. (UFPA, Resolução nº 3.604, CONSEPE, de 10/09/2007)

Conforme consta na referida Resolução, a carga horária total da Licenciatura é de 3.332 horas distribuídas em 680 horas para disciplinas do Núcleo de História Teoria e Estética, 1.360 horas para disciplinas do Núcleo de Experimentação de Meios, 340 horas para disciplinas do Núcleo de Pesquisa em Artes Visuais, 340 horas para disciplinas do Núcleo de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais e 408 horas de estágio, além das 204 horas de atividades complementares.

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais busca cumprir as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada.

Por força da Lei nº 12.089, de 11/11/2009, que “proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior”, foi necessário rever a opção Bacharelado e Licenciatura, pois conforme consta no Projeto Pedagógico:

Na escolha de sua graduação, o educando será chamado a optar por seu caminho formativo, ao final do 2º semestre, ou seja, ao final do 1º ano de curso na instituição ou poderá permanecer cursando as disciplinas *pari passu* das duas modalidades. (UFPA, 2007, p.7)

Assim, com base no Ofício Circular nº 02/2010 da Diretoria de Regulação da Educação Superior/ SESu/MEC que trata sobre a Readequação do Cadastro de curso no Sistema e-MEC (desvinculação dos cursos tipo Bacharelado e Licenciatura) a partir de 2015 a Faculdade de Artes Visuais passou a ofertar as vagas para as modalidades Bacharelado e Licenciatura e ampliou o número de vagas para 40, mas continuou com a entrada única para as duas modalidades. A partir de 2016 o Teste de Habilidade Específica, que antes era requisito para a entrada no curso¹⁵, foi extinto por decisão do Colegiado do Curso de Graduação em Artes Visuais, conforme consta na Ata da 2ª reunião do Colegiado do Curso de Artes Visuais realizada em 06 de abril de 2016.

Em relação aos Estágios Supervisionados no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, os mesmos são desenvolvidos ao longo de dois anos, totalizando 408 horas obrigatórias previstas pela legislação vigente. São organizados em quatro etapas e, em cada etapa vivenciada, o trabalho de uma é a base para a próxima etapa.

Na primeira etapa, que tem início no 4º semestre, o discente/estagiário desenvolve a observação participante no espaço escolar em turmas do ensino fundamental e auxilia o professor em ações curriculares no campo das Artes Visuais. É iniciado o registro das percepções que irão subsidiar os encontros semanais em sala de aula na UFPA e no relatório final da primeira etapa do estágio.

Na segunda etapa, centrada ainda no ensino fundamental, o discente/estagiário precisa sistematizar as ideias iniciais para desenvolver a regência em sala de aula. Com base no planejamento do professor, é imprescindível o diálogo para as escolhas do conteúdo, metodologia, tempo de aula e os demais elementos no processo de organização do seu trabalho pedagógico.

A terceira etapa do estágio é centrada no ensino médio e também possibilita dialogar com o professor sobre o processo de elaboração da regência. Com base no planejamento do professor, é organizada a proposta de plano de aula para regência e discutida o foco de cada componente que se articula nas aulas de Arte com vistas ao desenvolvimento da aula ou das aulas.

¹⁵ A entrada de candidatos para o curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais far-se-á com a efetivação do Teste de Habilidade Específica em conhecimentos básicos e de princípios de plástica e estética, além das demais provas seletivas do concurso. (UFPA, 2007, p.9)

A última etapa do estágio acontece na escola com o foco da prática educativa para os espaços culturais da cidade, com vistas a conhecer o acervo contido neles, sendo essencial para um ensino/aprendizagem significativo. O acesso e familiarização das manifestações culturais por meio de propostas curriculares sugeridas em sala de aula e em espaços culturais poderão ser explorados e contextualizados pelos estudantes. São procedimentos que consideramos um ponto de partida para as experiências estéticas/artísticas/culturais em sala de aula.

No processo de orientação, acompanhamento e avaliação dos estágios discute-se com os discentes/estagiários textos de autores que problematizam o ensino/aprendizagem, as relações entre professor/aluno/estagiário, planejamento curriculares, legislações, propostas curriculares e espaços de aprendizagem na escola pública, dentre outros assuntos pertinentes. Essa dinâmica que acontece em encontros semanais é significativa para formação docente e possibilita diálogos centrados em questões artísticas, culturais, pedagógicas, administrativas, curriculares, estruturais e outros assuntos de interesse.

3.2 Relatórios da Turma 2012

Dos 23 (vinte três) discentes/estagiários¹⁶ matriculados em todos os estágios obrigatórios do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Turma ingressante em 2012, doravante designada como Turma 2012, que entregaram 92 relatórios, foram selecionados 12 (doze), que entregaram 48 relatórios centrados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e em Espaços Culturais.

A seleção contemplou os seguintes critérios: a) entrega dos relatórios de cada nível de ensino; b) cumprimento das orientações sugeridas no roteiro de relatório; c) realização do estágio em escolas públicas.

Os relatos apresentados pelos discentes/estagiários da Turma 2012 deixam evidentes que o *ensino/aprendizagem* é conduzido por uma parte significativa dos professores das escolas pesquisadas com base em conteúdos focados em História da Arte com ênfase para: Neoclassicismo, Barroco, Pintura Acadêmica, Arte Popular, Erudita e Contemporânea, Muralismo Mexicano e Arte Rupestre.

¹⁶ Todos os discentes/estagiários que entregaram os relatórios não serão identificados, visando garantir o anonimato. No processo de sistematização dos dados coletados, optamos por nomeá-los com letras do alfabeto. Assim, "T2012, M", por exemplo, refere-se a um registro feito pelo discente M da Turma 2012.

Há também ações planejadas para visitas orientadas em Museus e outros espaços culturais, exposições realizadas na própria escola, mobilizando a comunidade escolar e a família dos estudantes conforme consta em um dos relatos:

[...] tivemos a oportunidade de realizar uma exposição com os trabalhos dos alunos [...] À exposição deu-se o nome de “Adote uma Arte”, referindo-se as obras dos alunos que variavam de pinturas, esculturas, colagens, fotografias, etc...[...] foi um ponto positivo, pois além de mostrar a produção artística dos alunos, incentivou um maior contato com as artes visuais naquele ambiente. Compareceram muitos pais e professores [...]. (T2012, M, p.2)

Chamou atenção dos estudantes/estagiários a atitude de professores que seguem as orientações dos PCN e livros didáticos sugeridos para aulas de EJA. Foi relatado que em algumas turmas os assuntos eram abordados de forma aligeirada e os professores solicitavam aos alunos pesquisas na *internet* para complementar os conteúdos abordados.

Essas relações de obediência aos “documentos oficiais” e ao cumprimento dos conteúdos sugeridos nos livros didáticos sem atitudes críticas são acontecimentos rotineiros nas escolas que interferem nas práticas educativas no campo da Arte e nas demais áreas de conhecimento.

Nesse cenário, é importante não esquecer que os PCN atendiam aos dispositivos legais que determinavam o estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio. Constituía uma referência para o cumprimento das ações do MEC e o livro didático fazia parte das ações.

Em relação à categoria *formação*, o maior destaque apontado nos relatórios centrou-se para a importância do estágio na formação acadêmica e para a construção da identidade profissional. Foi enfatizado que as leituras críticas nos encontros semanais de acompanhamento do estágio fortalecem os processos de ensino/aprendizagem e dão suporte para pensar/refletir o cotidiano escolar.

Para os discentes/estagiários, o período do estágio obrigatório foi um momento fundamental na construção identitária. Dentre os relatos destacam-se:

[...] As leituras propostas apresentaram toda a realidade da escola que pudemos confrontar com a convivência. As falhas educacionais e os meios para superá-las favoreceram para a análise crítica sobre a postura profissional dos professores e evidentemente, sobre nossa própria postura educacional. (T2012, B, p.16)

[...] Os debates e as leituras realizadas na sala de aula da UFPA estimularam a construção do conhecimento e a reflexão crítica acerca do ensino em Artes Visuais. (T2012, C, p.9)

É por meio do estágio que o aluno constrói sua identidade de futuro professor, e por meio dele que se veem as discussões do tipo “ser ou não ser professor”, proporcionando a este deparar-se com a situação do sistema educacional brasileiro, que em muitas escolas ainda é deficitário, principalmente nas escolas públicas da rede de ensino estadual. [...] Cabe ao estagiário refletir sobre a real situação do ensino/aprendizagem em Arte, buscando referenciais teóricos que abordem a questão apresentada e, por meio das leituras, pensar um meio para solucionar este problema, e neste sentido nasce o aluno, futuro professor pesquisador. (T2012, E, p.3)

A necessidade de as IES terem um comprometimento sério com a formação docente é assunto abordado por António Nóvoa (2016). Ao referir-se sobre o tema propõe que as mesmas se preocupem com a identidade profissional dos futuros professores, afirma que:

Historicamente, a universidade manifestou uma grande indiferença com relação à educação básica. A universidade nunca se comprometeu com a educação básica, comprometeu-se com outras coisas, como a ciência, com a cultura em determinados momentos, com a saúde, com a medicina, mas não com a educação básica. E, assim, também nunca se comprometeu com a formação de professores da educação básica. Foram formando professores, porque tinham alunos que apareciam e queriam ser professores. Mas isso nunca verdadeiramente esteve dentre as preocupações das universidades, e tem de passar a estar. (NOVOA, 2016, s.p.)

As reflexões convergem para uma posição da prática educativa com base nas experiências pessoais contextualizadas em que as vivências individuais e coletivas são necessárias à construção da identidade profissional. Assim, fazer com que os discentes/estagiários se apropriem dos saberes de que são portadores reforça o processo de ensino/aprendizagem numa perspectiva para além da racionalidade técnica com o foco para aprendizagens significativas.

Outro aspecto observado pelos discentes/estagiários é a comparação das aulas observadas na escola com as aulas que tiveram em seu processo de escolarização. O domínio dos conteúdos/metodologia/avaliação e outros elementos curriculares são assuntos comentados.

[...] fiquei impressionada pelo fato de que, em toda a minha formação escolar, não saíamos para lugar algum e as únicas referências artísticas que tínhamos eram as quais o professor apresentava em *slides* e nos livros que copiava e nos repassava como apostilas (T2012, G, p.2).

[...] percebi o quão é importante estar por dentro dos assuntos discutidos em sala, as leituras, textos e discussões, pois com esse preparo poderemos vir a nos tornar melhores profissionais e vencer os desafios que ainda estão por vir. Percebi a dificuldade de por em prática na sala de aula o que se aprende na academia. (T2012, M, p.6)

As declarações nos conduzem a refletir sobre as observações de Paulo Freire (2009) sobre o ato de ensinar, que exige segurança, competência profissional e generosidade. O autor esclarece que a maneira como os estudantes percebem o professor em ser e pensar politicamente tem importância fundamental à formação docente. Afirma que não podemos escapar da apreciação dos estudantes, sendo uma das preocupações a aproximação entre o que se diz e o que se faz, entre o que parece ser e o que realmente estar sendo. Destaca que:

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação. (FREIRE, 2009, p.107)

Com base na reflexão de Paulo Freire (2009), entende-se que a reflexão e a pesquisa da prática educativa são ações fundamentais para possíveis transformações pessoais e profissionais no exercício docente. Nesse sentido, o autor esclarece que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 2009, p.32). Ressalta que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, afirmando que: “Não posso ensinar o que não sei. Mas este, repito, não é saber de que apenas devo falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos”. (FREIRE, 2009, p.107)

Em relação à categoria *planejamento*, constatou-se que a maioria declara a importância do mesmo no processo de desenvolvimento das aulas e estágios. Todavia, tanto a greve dos docentes das universidades brasileiras como a greve dos

professores do Estado levaram a uma modificação do fluxo das aulas e dos estágios.

Foi evidenciado que o calendário acadêmico da Universidade Federal do Pará não se coadunou com o calendário das escolas e que o fato contribuiu para fragilizar o planejamento, agendamento e desenvolvimento dos estágios, principalmente o cumprimento das regências nas escolas.

Outro ponto observado diz respeito a alguns professores que não fizeram planejamento de ensino na área, corroborando para o improviso e indicação de livros didáticos, além de fragilizar as práticas educativas. Um dos relatos revela o fato evidenciado em campo de estágio:

Outro ponto a ser destacado aqui é a falta de um planejamento por parte do professor, que acaba se rendendo aos livros didáticos [...] Perante esse impasse, foi meio difícil elaborar um plano de aula, já que a professora não tinha o plano de ensino. (T2012, E, p.8)

O planejamento no campo da Arte é uma ação necessária para combater as atitudes improvisadas que tiveram seu espaço efervescente no contexto da Educação Artística dos anos 1970. O esvaziamento de conteúdos e de outros elementos curriculares é um dos fatores que prejudicou a democratização da Arte na Educação Básica, sendo necessário pensar/planejar/agir de forma efetiva para ampliar o acesso aos conhecimentos artísticos/estéticos/culturais em todos os níveis de ensino.

Constatou-se pouco destaque na maioria dos relatórios para a categoria *legislação*. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o campo da Arte foi o mais destacado dentre os documentos oficiais do MEC citados nos relatórios de estágio. A ênfase dada para os PCN centrou-se no cumprimento das orientações pedagógicas, não havendo reflexões dos discentes/estagiários que tiveram a oportunidade de realizar leituras críticas sobre o documento no período dos estágios.

Os relatos revelam um discurso de obediência e cumprimento às orientações/proposições do documento, assim descritos:

[...] parece não haver uma sintonia entre as universidades e escolas, onde os PCN parecem não cumprir seu papel. (T2012, F, p.4)

[...] a escola não conta ainda com equipamentos adequados, como um projetor para uma análise eficaz das imagens indicadas pelos PCN [...] o professor segue as orientações de um único livro, uma cartilha que orienta as aulas do EJA, que, de certa forma contém, em partes, os assuntos sugeridos pelos PCN. (T2012, I, p.4).

Segundo o discurso oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, documento de orientação para Educação Básica do MEC que vigorou de 1997 a 2016, se configurou como um instrumento para orientar a prática pedagógica nas escolas. De acordo com esse documento, Arte desempenhava função tão importante quanto as outras áreas de conhecimento.

Assim, os PCN atendiam aos dispositivos legais que determinavam o estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio, ao mesmo tempo em que cumpriam as determinações das Diretrizes do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Sobre a categoria *material didático*, observou-se que os discentes/estagiários não deram destaque à escolha ou uso de materiais didáticos em seus relatórios. Tanto o material utilizado pelos professores em seus processos de planejamento e desenvolvimento das regências em sala de aula quanto a utilização de material didático de forma mais detalhada não foram evidenciados nos registros. No processo das aulas de Artes Visuais as imagens selecionadas de obras de arte consagradas tiveram o maior destaque nos relatos.

Considera-se que a pouca ênfase dada pela Turma 2012 ao material didático nas aulas de Artes Visuais tem relação direta com a necessidade de haver maior debate no processo de orientação e acompanhamento dos estágios e outros momentos acadêmicos, objetivando instigar a reflexão crítica tanto individual como coletiva sobre a utilização e elaboração de material didático.

No processo de análise dos planos de ensino das escolas e planejamento das aulas para regência, são realizados estudos e pesquisas sobre os componentes que se articulam nas aulas de Arte e os materiais didáticos precisam de mais atenção, conforme os dados revelados nos relatórios analisados. A confecção e análise dos mesmos poderiam ser contempladas em forma de oficinas no contexto dos estágios ou outros momentos acadêmicos, visando ao aprofundamento teórico-metodológico tão necessário sobre as tecnologias que surgem.

As mudanças provocadas pelas tecnologias contemporâneas nas práticas educativas e a necessidade de uma discussão pontual sobre a temática, no processo de formação docente, são questões que demandam tempo e atenção, tendo em vista que nas salas de aula há estudantes que são mais preparados/adiantados que o professor no uso de recursos tecnológicos. Pensar quais materiais didáticos e recursos tecnológicos são mais apropriados e necessários no campo da Arte com base

nos contextos das escolas e ou espaços culturais também faz parte do processo de planejamento e elaboração das práticas educativas.

As provocações de Paulo Freire (2009) são oportunas para esclarecer que, nos processos de planejamento e elaboração de nossas práticas educativas, a curiosidade é essencial para garantir aulas dinâmicas. O autor afirma:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no **saber** de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer. (FREIRE, 2009, p.96, grifos do autor)

Assim sendo, considera-se que o exercício de curiosidade é o ponto chave para instigar a imaginação para nossos achados no processo de planejamento, execução e avaliação das aulas em que os materiais didáticos poderão auxiliar, como um meio. Mas a formação/atuação crítica em relação ao uso de materiais didáticos é necessária para a autonomia docente.

3.3 Relatórios da Turma 2013

Dos 12 (doze) discentes/estagiários matriculados em todos os estágios obrigatórios do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Turma 2013, que entregaram 48 relatórios, foram selecionados 5 (cinco), que entregaram 20 relatórios centrados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e em Espaços Culturais.

A seleção contemplou os mesmos critérios estabelecidos para todas as turmas. Dentre os aspectos mais destacados em relação à categoria *ensino/aprendizagem*, foi possível detectar, nos relatórios, a ênfase para os métodos de ensino, a didática e a relação teoria/prática, com reflexões pertinentes sobre como cada um se projeta na carreira docente. Os relatos a seguir são exemplos.

Conhecer a didática e métodos de trabalho da professora serviu-me a princípio como referência para formular meu próprio método de ensino na disciplina de Artes Visuais em turmas do nível infantil e fundamental. Mostrou-me também a necessidade que tenho em entender o ensino de Arte que deve ser ministrado para cada faixa etária, assim como entender a importância das leituras recomendadas no estágio para o desenvolvimento da autoconfiança

na formulação de críticas e reflexões sobre cada experiência vivenciada nas etapas do ensino. (T2013, A, p.17)

[...] a proposta de aula como regência do estágio, fora elaborada de forma que teoria e prática estivessem presentes na aula. [...] buscou-se aproximar os conhecimentos mais próximos das realidades dos alunos, considerando a faixa etária destes para que os conhecimentos propostos pudessem ser adaptados a uma linguagem mais simples e concisa, ao mesmo tempo em que se torna a aula mais atrativa para os alunos.[...] se buscou abordar os conceitos das cores primárias, secundárias, terciárias e neutras; além de mostrar aos alunos como as cores, presentes em nosso dia a dia, estão cheias de significados e simbologias que muitas vezes passam despercebidas. (T2013, A, p.21-22)

[...] A abordagem antes tradicional [...] tomou outras nuances quando levei a classe por uma caminhada pelos corredores da escola, apresentando momentos de luz e sombra e perspectiva no real, no tangível. Nas suas maneiras de verem o mundo, sua realidade. (T2013, C, p.2)

Considerando os relatos, o estágio revelou ser um momento essencial para o exercício docente na relação teoria/prática. E, concordando com Paulo Freire, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2009, p.43-44)

A projeção como futuro docente e as preocupações com os níveis de ensino denotam aprofundamento e maturidade sobre as questões que envolvem o campo da Arte no contexto educacional, fortalecendo a autonomia para decidir quais os caminhos que poderão seguir e quais devem recuar em suas práticas educativas, tendo como referência as demandas do dia a dia.

Outro aspecto ressaltado relaciona-se às práticas educativas realizadas em espaços culturais em que os discentes/estagiários destacam a relevância das mesmas para refletir as culturas diversificadas, além de instigar os estudantes das escolas a conhecerem a área de Arte para além da sala de aula.

Ao final da visita é gratificante ouvir falas sinceras de determinados alunos dizendo “eu quero ser artista” ou “eu quero fazer artes” e buscando entender como funciona o curso superior em Artes Visuais e mais sobre a produção artística da professora e dos estagiários. E saber que através daquela ação promovida por nós, foi possível mudar a visão de alguns alunos sobre a arte. (T2013, A, p.8)

A visita ao Museu Paraense Emílio Goeldi foi de fundamental importância para o desenvolvimento do projeto, visto que possibilitou

a ampliação de conhecimentos a respeito da cultura indígena. (T2013, B, p.5)

No decorrer das observações pude perceber o desempenho dos alunos nas atividades realizadas, pois trouxe para dentro da sala imagens relacionadas com seu cotidiano. [...] Os resultados das práticas educativas desenvolvidas nos Espaços Culturais possibilitaram aos alunos conhecerem atividades culturais diversificadas. (T2013, E, p.10-11).

As atividades educativas em espaços culturais em articulação com as escolas se configuram como um momento importante de trocas tanto para o discente/estagiário como para os estudantes da escola. Além de ampliar os conhecimentos artísticos/estéticos/culturais, permitem uma aproximação com os acervos e os espaços museais, provocando múltiplos olhares no campo da Arte.

Em relação à categoria *formação*, há relatos que abordam as experiências pessoais e profissionais em que o estágio é a porta de entrada para o graduando vivenciar as experiências durante o processo de formação. Segundo os discentes/estagiários, o estágio influencia diretamente no modo como irão se posicionar no futuro enquanto professores, conforme consta nos relatórios:

O trabalho realizado em turmas de níveis diferentes, com professores diferentes, permitiu-me uma percepção distinta a respeito das perspectivas e metodologias de cada um no ensino de Arte, que confesso eu, ainda não sei qual destes tomarei como principal referência ou inspiração para quando for professor atuante como principal mediador do saber em Arte em sala de aula. (T2013, A, p.14)

[...] o encontro com Ana Mae foi significativamente eficiente para a abordagem que estamos trabalhando nesse período de estágio [...] nos promove uma consolidação da nossa teoria e prática e nos faz enxergar com outros olhos a nossa função e metodologia. (T2013, D, p.10)

Nos discursos dos discentes/estagiários há fortes indícios de que o estágio contribui para um novo olhar do processo ensino/aprendizagem em Artes Visuais, havendo reflexões sobre vários aspectos que são discutidos no percurso acadêmico e que corroboram à formação profissional. É um momento oportuno de trocas coletivas, uma análise que é análise individual, mas que é também feita com os colegas, nas escolas e em situação de formação. (NÓVOA, 2001)

A importância de escolher a profissão docente é revelada no processo de estágio obrigatório, despertando a certeza em continuar investigando a relação teoria/prática independentemente das dificuldades, dos conflitos e das tentativas de acertos:

O estágio permitiu-me perceber o quanto é grande a responsabilidade de ser professor, mediador do conhecimento e da necessidade do gostar desta profissão para desenvolvê-la da melhor maneira possível, independente das dificuldades e empecilhos que certamente surgirão pelo caminho. (Turma 2013, A p.17)

A crítica sobre a complexa inter-relação Arte/Pedagogia abordada por Ana Mae Barbosa (2017), já referenciada no Capítulo 2 desta tese, reforça a necessidade de investir na formação docente, exercitando a consciência política dos discentes/estagiários em processo de formação. Vincular as teorias com as práticas educativas são ações detectadas na maioria dos relatos assim expostos:

A experiência que obtive no estágio em ensino das artes visuais-ensino médio, sem dúvida, foi de grande importância em minha formação acadêmica. [...] A possibilidade de vivenciar essa experiência no decorrer de minha formação enquanto futura docente é de grande importância como preparação para o cotidiano escolar. [...] Portanto, o estágio não apenas nos mostra o dia-a-dia dentro da escola, mas principalmente influencia diretamente no modo como nos posicionaremos no futuro enquanto professores. (T2013, B, p.13)

[...] as leituras têm nos dados suportes e nos ajudado substancialmente para um melhor entendimento e uma noção mais exata dos conteúdos e metodologias apresentadas. (T2013, D, p.8)

A formação da identidade docente não se limita apenas às teorias estudadas dentro os muros da faculdade, faz-se necessário articular teoria as práticas através do estágio. (T2013, E, p.2)

Este momento mostra-se não só como um simples praticar do desempenho profissional futuro, mas funciona como um desencadeador de construção da já tão discutida identidade docente, viabilizando a formação completa e “preparação” para uma etapa posterior do trabalho educacional, que é social e político por natureza. (T2013, C, p.4).

Muitos reconhecem a importância de estudar as metodologias de ensino/aprendizagem para melhor dinamizar as práticas educativas no campo da Arte e as contribuições trazidas por Lucia Pimentel (2014), já referenciadas no Capítulo 2, em relação à construção de conhecimento pedagógico na formação docente para uma atuação significativa, se mostraram necessárias nas falas dos discentes/estagiários.

Outro aspecto destacado nos relatórios tem relação com o conhecimento artístico, também discutido por Pimentel (2014), ao afirmar que para ensinar Arte é necessário conhecer e saber Arte, assim como conhecer e saber ensinar/aprender Arte. Um dos relatórios assim enfatizou:

[...] para esse profissional não basta apenas ser educador, mas um artista-educador, pois o fazer artístico e o ensinar arte, estão sempre bem interligados, tornando o artista um ser mais completo em seu fazer, seu pensar, em seu ensinar a Arte. (T2013, A, p.17)

Com relação à categoria *planejamento*, há destaques para os descompassos do calendário da escola com o calendário acadêmico da UFPA. A lotação e desenvolvimento dos estágios, a greve das universidades brasileiras em um período longo que afetou os semestres posteriores e a necessidade ou ausência de planejamentos de ensino, dentre outros pontos, são destaques nos relatórios.

Notou-se em determinadas atividades a falta de planejamento por parte da professora, apresentando nas aulas propostas, certo improvisado na hora das apresentações das atividades. O problema de se iniciar o estágio na escola com o período letivo já em processo, dificulta de certa forma o acompanhamento inicial dos alunos [...]. (T2013, A, p.7)

[...] percebe-se que as aulas de Arte não seguem um cronograma de desenvolvimento como outras disciplinas. [...] deu-se a entender que as aulas não possuíam planejamento, pois a proposta da professora se apresentava de maneira repetitiva e com pouco conteúdo a ser acrescentado; sem muito estímulo aos alunos para que se identificassem com as atividades. [...] Esta falta de planejamento de aula leva o professor a propor atividades incoerentes para seus alunos e sem muitas contribuições significativas de aprendizado. (T2013, A, p.14)

[...] o plano de ensino auxilia os estagiários a se encontrarem nas aulas de Arte que tem início muito antes do início dos estágios na escola; isso também facilita os estagiários no planejamento das aulas como regência sem divergir das propostas dos professores no ensino de Arte. (T2013, A, p.27)

Os atropelos do semestre causados pela greve dos professores da UFPA (de 28 de maio a 13 de outubro de 2015) com a lotação do estágio em período atípico corroboraram consideravelmente para fragilizar as ações do estágio e desmotivar os discentes/estagiários no desenvolvimento das ações planejadas, conforme relatos da turma:

[...] o problema mais grave no recente processo de lotação para a terceira etapa do estágio, sem dúvida fora quanto a definição dos dias e horários para a realização dos estágios [...] Parte desses problemas apresentados é consequência da greve das universidades brasileiras que prejudicaram drasticamente o calendário acadêmico e por conta disso precisou ser readequado para buscar uma normalização dos próximos semestres. (T2013, A, p.5)

[...] O terceiro motivo que atrapalhou a todos em um contexto geral, a greve dos professores da UFPA, que atropelou todas as atividades na universidade, tendo pouco tempo e muito trabalho. (T2013, D, p.4)

[...] as dificuldades são inúmeras. Tais dificuldades resultam das greves nas Universidades Brasileiras, que nos forçou a fazer três semestres em apenas um ano.[...] a única opção foi a Escola de Aplicação por se tratar de uma unidade acadêmica especial desta universidade, era a única escola em que o calendário acadêmico da UFPA coincidia, e isso causou a superlotação nas salas de aula. (T2013, E, p.8)

[...] o curto espaço de tempo para a realização do estágio, consequência ainda da greve das universidades federais, dificultou a obtenção desta carga horária que já era difícil para muitos estagiários em um semestre considerado normal. [...] falta de professor para orientar a disciplina por conta da licença de doutorado da professora anterior, responsável pela disciplina [...] e dos problemas na seleção de professores substitutos qualificados em tempo hábil. (T2013, A, p.2-3)

As situações relatadas e a busca de superação para os problemas apresentados contribuíram para encontrar caminhos viáveis e ajustar os processos de lotação e desenvolvimento dos estágios obrigatórios. Os relatos selecionados demonstram o esforço dos envolvidos em conduzir as práticas educativas com base nos planejamentos das escolas.

[...] fizemos uma contextualização de conteúdo a partir do que estava sendo ministrado pela professora (arte grega e romana), buscando semelhanças e diferenças com a cultura marajoara. (T2013, B, p.8)

[...] o tema, a abordagem e a metodologia são imprescindíveis na hora de elaboração do planejamento de aula, para que a fagulha do interesse por conhecimento seja descoberta na mente de cada aluno. [...] Com os objetivos dos planos claros, cabe ao professor refletir a forma de abordar assuntos da melhor forma possível para instigar a turma e acompanhá-la. (T2013, C, p.2)

[...] Conhecendo as turmas, logo percebi interesses em comum, como interesses em grafite, cultura pop e assuntos mais joviais. Daí o interesse de usar como tema de regência a Pop Art. (T2013, C, p.3)

O processo de regência começa a se desenvolver a partir do plano de aula da professora da escola no qual vinha abordando sobre "Patrimônio Cultural". (T2013, E, p.4)

A importância do planejamento é assunto recorrente no processo de orientação, acompanhamento e avaliação do estágio obrigatório no contexto dos estágios. Inicia-se a discussão tendo como base os textos críticos de autores que abordam a necessidade de planejamento no campo da Arte para não ser presa fácil e sem argumentos no conjunto das outras áreas de conhecimento. As reflexões sobre o processo de análise e elaboração dos planejamentos de ensino/aprendizagem e análise das propostas curriculares em Artes Visuais são discussões/ações essenciais que são realizadas na formação.

Na categoria *legislação*, os relatos evidenciam que os PCN - Arte são a referência para a consulta e elaboração dos planejamentos de ensino.

Como se observa os próprios PCN utilizados pelo professor na elaboração do plano de curso muitas vezes são deixados de lado – ou até mesmo esquecidos – dentro da realidade de sala de aula. (T2013, B, p.5)

O professor apresentou forte simpatia pela pintura e desenho [...] focando, ao repassar para os alunos do ensino fundamental, os objetivos dos PCN em relação à disciplina. (T2013, C, p.2)

[...] o uso dos recursos tecnológicos (como o computador com acesso a internet) disponíveis nas escolas é uma ótima forma de fazer despertar no aluno o interesse pelas aulas de Arte, sem perder o foco em seus objetivos e técnicas fundamentais no aprendizado proposto nos eixos de aprendizagem dos PCN. (T2013, A, p.12)

Tendo como base os PCN-Arte [...] entendo a importância de se conhecer com um pouco mais de profundidade os espaços museológicos dentro de nossa cidade. (T2013, B, p.2)

[...] os PCN-Arte têm sido de grande importância, pois uma vez seguidos otimizam o trabalho do educador nas instituições de ensino. (T2013, E, p.5)

Outro documento oficial destacado nos relatórios e que alguns professores tiveram acesso foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se encontrava em processo de debate nacional no período do estágio.

Essa experiência foi extremamente válida em minha formação docente, especialmente por coincidir com o momento em que se discute uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (T2013, B, p.1)

Segundo o que se prevê nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio segue a relação dos conteúdos de Artes Visuais nesse Plano de Aula. [...] Em consonância com as Diretrizes busco

desenvolver, de forma crítica, os conteúdos a respeito de Romantismo e Realismo. [...] Tendo em mente as transformações no currículo escolar – com a recente consolidação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e a crescente preocupação com o rendimento dos alunos na prova do ENEM, percebo que há uma tendência por parte da escola em abordar os conteúdos do plano de ensino de forma objetiva, chegando até a incentivar uma “memorização” de conteúdos. (T2013, B, p.2)

Na maioria dos relatórios, os PCN recebem uma conotação por parte dos discentes/estagiários de obediência em relação às orientações/proposições. Mesmo com as recomendações e debates críticos em sala de aula, os autores e suas provocações, ratifica-se que a turma 2013 também não internalizou as leituras críticas sobre os documentos referidos.

Ao refletir sobre a questão, entende-se que a maioria das escolas foi orientada a cumprir as orientações/proposições do documento PCN, não havendo debates críticos no processo de elaboração das propostas curriculares das escolas com a presença dos discentes/estagiários no início de cada ano. Com isso, vão se repetindo os mesmos discursos de obediência aos quais os professores são submetidos, sendo isso revelado na escrita dos relatórios.

Assim sendo, não é tarefa fácil expandir a leitura crítica no universo de 30 ou 20 discentes/estagiários em processo de formação. Muitas leituras são recomendadas, mas nem sempre os debates acontecem de forma contundente e significativa por vários motivos alegados pelos discentes/estagiários: não acesso aos livros e textos em tempo hábil, pouco tempo para as leituras e não informação sobre a existência do debate, dentre outras desculpas que vão comprometendo a dinâmica dos encontros semanais de acompanhamento dos estágios e a consequente formação.

Na categoria *material didático*, o foco para cultura local/regional/nacional é o que se apresenta nos relatos das práticas educativas da turma referida. Alguns enfatizam o uso de imagens e vídeos, outros evidenciam a criação de materiais.

[...] as obras mostram diferentes perspectivas sobre a cidade de Belém através de técnicas como o desenho, a pintura, a gravura e a fotografia. E apresentavam características relacionadas a arte moderna e contemporânea. (T2013, A, p.6)

[...] imagens, vídeos, animações, apresentações são poucos utilizados pelos professores em suas aulas. Recursos que atraem a atenção das crianças e facilitam seu aprendizado quando bem planejados. (T2013, A, p.13)

[...] buscou-se mostrar aos alunos a mistura das cores através do círculo cromático. O mesmo foi construído utilizando um motor reciclado de um brinquedo e pilhas revestidas por pedaços de isopor (a professora gostou tanto da criação que resolveu lhe dar para que ela pudesse utilizar em outras aulas que envolvessem as cores). Ao rotacionar o brinquedo se fazia a mistura das cores em um processo físico de ilusão de ótica. Mostrando aos alunos conceitos práticos que não conseguiriam ser compreendidos unicamente pela teoria, como por exemplo, que o branco é a união de todas as cores [luz], mas essas cores quando pintadas não tem o mesmo resultado (T2013, A p.24)

A importância de pensar/elaborar material didático com enfoque crítico exige um esforço coletivo dos docentes do curso. O estágio é um campo de conhecimento que envolve várias demandas no processo de formação e a dinâmica do conhecimento e análise das práticas educativas poderá ser enriquecido com materiais didáticos no processo de ensino/aprendizagem. Os materiais didáticos são essenciais como instrumento de exercício da curiosidade para instigar a imaginação dos discentes/estagiários. Porém, é preciso mais atenção no processo de orientação e acompanhamento dos estágios diante do reduzido destaque e detalhamento dos mesmos nos relatórios analisados.

3.4 Relatórios da Turma 2014

Dos 18 (dezoito) discentes/estagiários matriculados em todos os estágios obrigatórios do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Turma 2014, que entregaram 72 relatórios, foram selecionados 9 (nove), que entregaram 36 relatórios centrados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e em Espaços Culturais. A seleção contemplou os mesmos critérios estabelecidos para todas as turmas.

Importante ressaltar que a Turma 2014 vivenciou situações atípicas em seu processo de formação. Em função da greve dos docentes da UFPA, assim como a burocracia para contratar um docente temporário para conduzir os estágios no período, houve ajustes no calendário acadêmico. O registro de um dos participantes da Turma 2014 evidencia os atropelos durante o processo:

[...] a professora havia pedido licença para fazer doutorado e não foi ofertada a tempo a vaga de professor temporário para assumir a disciplina de estágio devido a burocracia. Fazendo com que essa disciplina fosse ofertada em nosso último semestre do curso. [...]. (T2014, D, p.6)

Na categoria *ensino/aprendizagem*, os discentes/estagiários destacam que os conteúdos das aulas de Artes Visuais são centrados nos movimentos artísticos da História da Arte na maioria das aulas em que vivenciaram. Entretanto, percebe-se que há preocupação de alguns professores e discentes/estagiários em contextualizar o ensino/aprendizagem em Artes Visuais com temas para além de conteúdos de História da Arte, conforme consta nos relatórios analisados.

O professor, em todas as classes, usava a mesma metodologia de ensino e os mesmos materiais pedagógicos para ministrar suas aulas, tinha como base a contextualização sobre a história da Arte do período ensinado [...] esse método não deixa espaço para um debate ou crítica, (T2014, A, p.3;5)

Os conteúdos ministrados foram voltados para as escolas do Neoclassicismo, Romantismo e Realismo. A didática foi baseada na apresentação de vídeos sobre os temas, após uma aula expositiva mais detalhada sobre os artistas mais expoentes da época, seus estilos e principais obras. (T2014, D, p.3)

A releitura de obras é uma atividade bem definida em todas as aulas [...] os alunos foram conduzidos a se expressarem artisticamente, por meio da interpretação das obras de artistas como René Magritte, Picasso, Michelangelo, Lygia Clark e Salvador Dali. (T2014, D, p.2)

Temas voltados à cultura local/regional/nacional, na tentativa de equacionar as limitações dos planejamentos ou ausências destes, são aspectos também observados pelos discentes/estagiários na condução das práticas educativas.

A proposta levada à escola tinha como objetivo estimular o conhecimento da Arte Marajoara. [...] foram mostrados os estudos arqueológicos as peças e suas utilizações, além de aspectos históricos dos povos que residem na ilha. (T2014, A, p.4-5)

[...] percebi que o professor, ao explicar sobre identidade cultural, buscava aprofundar o assunto tentando indagar os estudantes sobre como eles formam a construção de sua própria identidade cultural [...] o professor provoca debates e reflexão acerca das temáticas que trabalha em sala. (T2014, B, p.6-7)

Sou grafiteiro [...] quando vi o conteúdo logo percebi que a minha presença ali seria essencial [...] a professora pediu para falarmos sobre o grafite e suas vertentes. (T2014, H, p.7)

Outro aspecto detectado faz referência ao livro didático como suporte para cumprir os conteúdos propostos e legitimar práticas educativas com conotações polivalentes no campo da Arte.

[...] foi possível observar que todo seu planejamento estava pautado na linearidade de conteúdos do livro didático, que muitos alunos nem levavam, e quando isso acontecia, ela os expulsava de sala, acusou os alunos. [...] Ela passava exclusivamente o conteúdo do livro, na ordem que se apresentavam, mandando que os alunos respondessem as perguntas existentes neles e depois ela passava o visto. Era essa metodologia diária dessa professora. (T2014, G, p.6)

[...] todas as aulas da professora são baseadas pelo livro didático [...] é importante que o estudante traga o livro. Caso contrário, ou ela retira de sala ou desconta pontuação avaliativa [...] o que prevalecia era a explicação da professora [...] ela trabalha com todas as linguagens da arte. (T2014, B, p.11;12;13)

No entanto, os discentes/estagiários, ao refletirem a realidade observada em campo de estágio, elaboram propostas educativas que permitem diálogos com os professores e estudantes da escola.

[...] para nossa regência tentamos criar um plano de ação em que fizessem as aulas saírem da espacialidade do livro didático, e que permitissem uma maior participação dos alunos, relatando suas opiniões e suas realidades. [...] Com os temas delimitados para ministrar, patrimônio material e imaterial, dividimos em 4h/a [...] foi trabalhado a questão dos prédios tombados e da arte pública. (T2014, G, p.7)

As concepções/percepções dos discentes/estagiários sobre o ensino/aprendizagem revelam que as práticas educativas em campo de estágio assentam-se em um misto de tendências pedagógicas tecnicistas e progressistas, Na tentativa de contextualizar os conteúdos, tendo como referência a produção artística local/regional/internacional em diálogo com os estudantes da escola, os discentes/estagiários vão exercitando e experimentando processos de ensino/aprendizagem.

A situação acima relatada lembra o que Lima e Costa (2014) dizem sobre a ação reflexiva no contexto do estágio curricular supervisionado. Segundo os autores, é necessário ultrapassar a racionalidade técnica da hora da prática. Ressaltam que a pesquisa da prática pedagógica é essencial no contexto da formação do processo identitário com a docência, pois indica um espaço por excelência de aprendizagens significativas.

Na categoria *formação*, há aspectos detectados nos relatórios que se coadunam com as preocupações de Saviani (2009) sobre as ações essenciais à formação docente. O querer seguir a carreira docente, a reflexão sobre a prática educativa e as abordagens pedagógicas, refletem um olhar atencioso sobre a construção docente revelados em seus registros reflexivos.

Percebo que as vivências de estágios anteriores, juntamente com leituras relacionadas às áreas de educação e de pedagogia, ajudaram-me a ter compreensão mais ampla de inúmeros tipos de abordagens pedagógicas dentro de sala. (T2014, B, p.5)

O processo de orientação e acompanhamento em sala de aula na UFPA foi de extrema importância para compreender o que se via em sala de aula, pois as referências teóricas citadas retratavam de forma atual as questões vivenciadas. (T2014, C, p.5)

[...] preciosa experiência presencial. O sentir, o observar, o participar, a criação de laços com os alunos e o aprender foram os maiores ganhos. Eles serviram para a constituição de uma afirmação profissional, do querer seguir em frente. (T2014, A, p.9)

[...] o estágio faz com que o discente passe a ser objeto de pesquisa de sua própria produção, pois provoca reflexões sobre as práticas pedagógicas. (T2014, C, p.2)

Essa prática reflexiva e questionadora sobre o ensino contribuiu para a formação de um perfil de professor pesquisador, juntamente com as discussões dos textos indicados e mediados pela professora supervisora. (T2014, G, p.10)

Ao defender que a formação profissional de professores requer estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função, Saviani (2009) destaca a relevância de objetivos e competências específicas que favoreçam a formação docente. Ressalta a importância das condições estruturais, o rigor na formação e as competências específicas como ações fundamentais no processo formativo.

A preparação pedagógico-didática por meio do estágio obrigatório possibilita exercitar a docência no campo da Arte e em cada etapa e níveis de ensino há provocações teórico-metodológicas que fortalecem e reafirmam as escolhas dos discentes/estagiários.

Foram tempos de identificações e reafirmações do meu ponto de vista, em querer realmente traçar esse plano de ser professor de artes visuais, onde essa disciplina de estágio está inserida para a prática docente, para a afirmação ou negação da nossa futura carreira. (T2014, E, p.3)

Nas orientações em sala de aula na UFPA tive recomendações de leitura que dariam suporte teórico e metodológico na nossa prática de futuros docentes em Artes Visuais, especificando os parâmetros e abordagens em que são fundamentados o ensino/aprendizagem. (T2014, E, p.2)

Todas as etapas do Estágio de Ensino em Artes Visuais foram um processo importante e enriquecedor, foi muito prazerosa a troca de conhecimentos, a atenção que a professora disponibilizou [...] pode-se dizer ainda que este período foi enriquecedor e que o crescimento como profissional, aluno e principalmente pessoa, pautada nas realidades encontradas, foi imenso. (T2014, F, p.13)

Ao refletir sobre as dimensões da competência do educador, Terezinha Rios esclarece que é a reflexão que nos fará ver a consistência até da nossa própria conceituação. Ao articular a reflexão à nossa ação, estaremos transformando o processo social, o processo educativo, em busca de uma significação mais profunda para a vida e para o trabalho. (RIOS, 2011)

Assim, as práticas educativas construídas durante os estágios obrigatórios ao longo dos dois anos vão sendo ressignificadas com base nas ações/reflexões vivenciadas. Esses momentos proporcionam aos discentes/estagiários pensar a futura atuação docente.

As bagagens adquiridas em sala aliviam e fortalecem a segurança de como atuar, de forma didática e sistemática o conhecimento teórico e prático e pensar na responsabilidade de que o professor sempre deve ser pesquisador, para que sua atuação seja mais sólida e consistente. (T2014, B, p.1)

Quatro anos de leituras específicas sobre a docência em Arte, as dificuldades sobre carregar o escudo de uma disciplina tão pouco valorizada, as descobertas sobre querer realmente ser professora, tudo isso e mais outras coisas foram amplamente pensadas e repensadas dentro de mim em toda essa trajetória. Muitas dessas reflexões foram despertadas graças a disciplina de Estágio em Ensino das Artes Visuais e aos seus desdobramentos. [...] Esse último estágio foi um dos melhores para mim e também foi um dos mais difíceis, por conta de não concordar com a metodologia do professor regente, por conta de ela não mais valorizar aquele grupo de pessoas como deveria. Claro que é compreensível todas as imensas dificuldades em se estar atuando em cargo público, em escolas despreparadas, principalmente para o ensino de Arte, mas o principal não era feito: ouvir essas pessoas, ouvir o seu público. (T2014, G, p.9-10)

As experiências vivenciadas em espaços culturais e os conteúdos abordados em campo de estágio são destaques que vão permitir comparações sobre a

formação acadêmica e profissional. Em relatos reflexivos há importantes registros dos discentes/estagiários.

[...] confesso que aprendi muito de história da arte com ela do que com meus professores durante minha jornada acadêmica, trazendo abordagem de ensino que faz com que os conhecimentos sejam atrativos, pois tem domínio do campo das artes visuais. Isso demonstra que a professora tem repertório e experiência para lecionar e vivência em produções de poéticas. (T2014, B, p.7-8)

O estágio supervisionado em espaços culturais me permitiu entender como a escola pode ser entendida para além de suas estruturas físicas e administrativas [...] a escola não está mais em um só lugar, ela está de certa forma em todos os lugares. Escolas de outros tempos, convivendo com novas e incipientes escolas rígidas, escolas elásticas, escolas cheias de preconceito e dor, descaso, escolas de guerra. (T2014, D, p.5)

As manifestações dos discentes/estagiários merecem nossa atenção para com a atuação em contextos diversificados. O estágio como campo de conhecimentos não é a solução para resolver todos os problemas e dificuldades que surgem à formação/atuação docente. Mas observa-se que as comparações feitas sobre a atuação em sala de aula, domínio de conteúdos sobre História da Arte, entendimento da escola para além das estruturas físicas e administrativas são percepções que foram instigadas/provocadas no decorrer da experiência docente.

Com relação à categoria *planejamento das ações*, são enfatizadas situações que vão revelar um cenário atípico para o desenvolvimento do estágio e seu fluxo no decorrer dos semestres. As paralisações, greves, feriados, descompassos de calendários e preferência/delimitação de escolas, dentre outros, são assuntos abordados nos relatórios.

A lotação do estágio em 2015, realizada a partir de outubro, contribuiu para frustrar as expectativas iniciais dos discentes/estagiários interessados em continuar o estágio e fazer ações consistentes no seu processo formativo. Em função do período de greves e paralisações na UFPA, houve ajustes dos planejamentos e negociação com os professores das escolas, que não mediram esforços para acolher os discentes/estagiários nas escolas disponíveis. As declarações exemplificam o cenário dos contratempos vivenciados:

Ressalto que este estágio o qual cumpri, era para ter sido feito no quarto semestre do meu curso. Todavia a professora pediu licença para fazer o doutorado e não foi ofertada a tempo a vaga de professor temporário para assumir a disciplina de estágio. (T2014, B, p.8)

A professora havia pedido licença para fazer doutorado e não foi ofertada a tempo a vaga de professor temporário para assumir a disciplina de estágio devido a burocracia. Fazendo com que essa disciplina fosse ofertada em nosso último semestre do curso[...] (T 2014, D, p.6)

O período em que foi realizado o estágio não foi dos mais adequados [...] diversos feriados e pontos facultados. Esses empecilhos fizeram com que a regência fosse adaptada a programação da escola [...] confeccionamos adereços natalinos que seriam usados na programação do natal. (T2014, C, p.4)

O maior descontentamento se deu pelo fato do período letivo encontra-se em desacordo com o período da universidade, não permitindo, portanto, que pudéssemos aprofundar e estreitar as trocas de experiências com alunos e o professor. (T2014, F, p.5)

Um caso que chamou a atenção dos discentes/estagiários relaciona-se com a reação dos dirigentes de escola para com o estágio no campo da Arte. A indefinição das modalidades artísticas, os improvisos em sala de aula e o período atípico contribuíram para um cenário não favorável para conduzir o estágio.

A direção da escola não sabia muito bem o que fazer com o ofício para a realização do estágio, o que foi considerado estranho. Buscamos, portanto, procurar diretamente pelos professores de Arte, que ao todo são dois: uma para EJA e o outro para integral. (T2014, F, p.5)

[...] informamos ao professor nosso interesse em realizar uma ação fora da escola, o que ele achou complicado de início, mas depois tentou incluir nossa proposta a uma já existente feita por ele, que se tratava de oficinas de pintura, grafite e fotografia. (T2014, G, p.6)

Ao escolher a escola que fica no meu bairro, primeiramente levei em consideração quando eu estudei na mesma, uma escola que não era padrão, mas oferecia um ensino de qualidade na época [...] já nos presentes dias a realidade é outra, a escola apresenta uma estrutura degradante com professores desmotivados visivelmente. (T2014, H, p.4)

Na tentativa de equacionar o cumprimento dos estágios obrigatórios, procurou-se amenizar a situação e a maioria da Turma 2014 realizou o estágio obrigatório na Escola de Aplicação da UFPA.

[...] a escola mantinha um calendário de aulas que favorecia cumprirmos a carga horária pré-estabelecida, mas que fugindo a nossa vontade as paralisações que posteriormente surgiram, quebraram esse número de aulas [...] optei pela Escola [...] a professora foi bem receptiva, ficou aberta a intervenções e nos deu a

liberdade para planejarmos e executarmos nossas ações com os alunos. (T2014, D, p.2)

[...] escolhendo a instituição Escola de Aplicação como um espaço bem fundamentado na concepção de estrutura e recepção do estagiário [...] inclusive também por ter um calendário escolar mais equilibrado com relação ao nosso [...] haja vista que, como as escolas estaduais passaram por greves o ano letivo ainda nem havia terminado, logo, ficaria complicado adequar a carga horária. (T2014, E, p.2)

[...] preferi optar pela Escola de Aplicação para poder alcançar a carga horária necessária à disciplina [...] preferi continuar me adequando a metodologia da escola por acreditar no valor diferenciado dessa experiência de um ensino em artes visuais. [...] muitos alunos do terceiro ano do ensino médio inclusive já haviam deixado a escola por diversos motivos, inclusive aprovação em vestibulares [...] o professor fazia todo possível para não deixar de passar o conteúdo programado para disciplina. (T2014, E, p.2)

As reflexões trazidas nos relatórios analisados afetam diretamente o pensar crítico de nossa prática educativa, revelando possibilidades de ressignificar o campo do estágio na formação docente. Concordando com Paulo Freire (2009), somente uma postura reflexiva irá viabilizar uma prática reflexiva. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2009, p.43-44) Assim, para gerar mudanças no processo de formação docente é necessário refletir sobre as vivências/experiências educativas de forma contínua.

A categoria *legislação* na turma 2014 não foi muito expressiva. Poucos relatórios se reportam a documentos oficiais. O mais representativo relato faz referência à dinâmica pedagógica da professora temporária, que analisou durante as orientações e acompanhamentos do estágio obrigatório os encaminhamentos da BNCC em processo de discussão nacional. O relato de um dos discentes/estagiários exemplifica a condução:

[...] eram explorados alguns textos e questões pertinentes ao ensino da Arte no Brasil [...] assim como as mudanças que estão acontecendo nesse contexto, com a discussão sobre a BNCC, que pretende criar um único currículo para todas as escolas do país e a injusta reforma do Ensino Médio. (T2014, G, p.4)

A Resolução nº 2 de 01/07/15, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada,¹⁷ no art. 2º,

¹⁷ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

§ 2º, ressalta que “no exercício da docência, a ação profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação [...] (BRASIL, 2015, p. 3)”.

Conforme consta nas Diretrizes,

Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada são: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (BRASIL, 2015, p.2)

Considerando esses documentos oficiais e as situações apresentadas no processo de formação docente, compreende-se que, para garantir uma sólida formação teórica e interdisciplinar no exercício docente, assim como os demais princípios apresentados nos documentos que balizam a Educação, faz-se necessário oferecer as reais condições pedagógicas, administrativas e estruturais, para que haja experiências educativas significativas que vão ao encontro dos interesses coletivos e compromissos com a área. Todavia, o cenário das políticas educacionais do governo federal não é nada promissor se considerarmos as tramas da política partidária e a escassez financeira que comprometem a consecução e avaliação das metas propostas no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Diante desse quadro, é preciso encontrar caminhos de superação dos problemas para resolver os entraves entre o que é determinado nos documentos oficiais que norteiam a política educacional e o que realmente acontece nas instâncias educacionais. Por isso, entende-se que as exigências da política educacional necessitam ser conhecidas, debatidas, analisadas criticamente e cobradas pelos docentes, discentes e técnicos/administrativos das Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da Educação Básica, visando à qualidade pedagógica tão proclamada nos espaços educacionais e no processo de formação docente. Conhecer, analisar e discutir a BNCC e outros documentos normativos no contexto da formação docente são ações que contribuem para despertar a consciência crítica.

Sobre a categoria *material didático*, há relatos que deixam evidente o uso de apostilas, livros didáticos, imagens de obras consagradas, filmes e vídeos. Nos relatos há registros dos vídeos e filmes selecionados.

[...] suas aulas eram apresentadas com a projeção de vídeos sem som, onde eram mostradas imagens de quadros, artistas e mapas de determinados períodos. (T2014, A, p.3)

Apresentamos um vídeo com alguns trechos do documentário “Lixo extraordinário” do artista ViK Muniz. (T2014, D, p.3)

Quando apresentei o filme de Basquiat (“Traços de uma Vida”, 1996), eles sentiram a sensação de uma realidade não muito distante. (T2014, H, p.7)

A utilização de livros didáticos, apostilas elaboradas pelos professores e as dificuldades em ter acesso a materiais disponíveis na escola são destaques em seus relatórios.

[...] continuei na proposta de substituir o professor [...] eu estava estudando com ele no livro didático, auxiliando em sala de aula. (T2014, E, p.3)

Apostila previamente entregue aos alunos pela professora responsável. (T2014, F, p.12)

[...] os estagiários, que eram ao todo quatro, realizaram um breve resumo sobre as características dos principais pintores do período estudado em sala, tendo como referência a apostila criada pela professora regente e entregue a eles. Nessa apostila constava uma tabela retirada da obra “Arte Comentada”. (T2014, G, p.8)

[...] a maioria dos materiais usados eram de propriedade da professora: Lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura, computador, caixa de som [...] os alunos precisavam se organizar em grupos para compartilharem o material. (T2014, C, p.4)

Assim sendo, é preciso pensar o material didático como um elemento curricular necessário nos debates em sala de aula para instigar o exercício de curiosidade e imaginação, conforme apontado na análise das turmas anteriores. O diálogo com a literatura específica é fundamental para os planejamentos das práticas educativas e enfrentamentos dos desafios da escola.

3.5 Relatórios da Turma 2015

Dos 18 (dezoito) discentes/estagiários matriculados em todos os estágios obrigatórios do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Turma de 2015, que entregaram 72 relatórios, foram selecionados 9 (nove), que entregaram 36 relatórios centrados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e em Espaços Culturais. A seleção contemplou os mesmos critérios estabelecidos para todas as turmas.

Nos Relatórios de Estágio em Ensino das Artes Visuais (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Espaços Culturais) da Turma 2015 o *ensino/aprendizagem* se configura, em sua maioria, em assuntos centrados nos movimentos da História da Arte ou ausência destes, com ações que enfatizam as releituras de obras consagradas, a predominância do livro didático, as aulas improvisadas e tentativas de reinventar a prática educativa no campo da Arte.

Ao passar duas semanas foi proposto um seminário em equipe, que consistia em fazer uma pesquisa sobre os períodos mais relevantes para as artes visuais, tais como: Pré-História, Renascimento, Romantismo, Realismo, Expressionismo, Impressionismo, Cubismo, Abstracionismo e Surrealismo. O trabalho compunha-se em fazer um cartaz com as obras do período, uma pesquisa escrita sobre o tema e uma apresentação oral expositiva. (T2015, H, p.6)

Em todos os momentos que estive em sala não foi apresentado um conteúdo específico de História da Arte. (T2015, E, p.13)

[...] em ambas as turmas trataram sobre o tema Formas Geométricas [...] os alunos deveriam realizar recortes e colagens sobre papel baseados em um subtema de livre escolha. (T2015, E, p.12)

Outra aula [...] foi sobre linguagem visual – fotografias com planos. A aula consistia numa abordagem prévia dos temas perspectiva, figura-fundo, planos, etc. A aula da semana seguinte tratou sobre o tema Arte Acadêmica/Arte Moderna. [...] foi entregue uma folha de papel A4 contendo somente o rosto e o busto de Monalisa de Da Vinci, de forma que os alunos deveriam construir o que faltava na folha conforme lhe agradasse mais. (T2015, E, p.6)

A releitura de obras de arte predomina nos comandos das aulas com práticas educativas improvisadas e aligeiradas. O livro didático é um dos materiais utilizados com muita frequência e isso chamou bastante a atenção dos discentes/estagiários no processo ensino/aprendizagem.

Um dos assuntos abordados foi releitura [...] a professora deu uma breve explanada sobre o assunto, passou algumas imagens do que seria releitura, e logo veio a atividade. Mona Lisa de Leonardo da Vinci foi a obra escolhida. (T2015, B, p.6)

O conteúdo da aula se tratava de apresentar a obra Abaporu de Tarsila do Amaral e a partir dela se fazer uma releitura usando técnica mista de tinta e colagem. (T2015, I, p.13)

[...] ela utiliza o livro didático e a partir dele desenvolve sua aula. Ela copia a introdução do assunto no quadro, faz explicação [...] e no final eles copiam do quadro uma pergunta e respondem em seu

caderno. Ela passa dando seu visto que vale ponto para eles. (T2015, T, p.3-4)

[...] na hora da leitura do tema no livro, nas páginas de cada capítulo havia perguntas sobre o tema, de caráter mais subjetivo, as quais o professor passava para transcreverem no caderno e responderem para corrigir, incluindo como avaliação do aluno. [...] Na turma do 8º ano também a aula era expositiva do assunto do livro sobre a representação da natureza, com obras de materiais reaproveitáveis da natureza [...] a primeira avaliação das turmas, a prova de Arte era de questões objetivas do tema do capítulo do livro estudado, valendo 4 pontos. (T2015, T, p.3)

A professora usa somente o livro como material para suas aulas e também como forma de avaliação. Trata-se do livro *Arte por toda parte* da Editora FTD, escolhido de acordo com o PNLD. [...] as atividades avaliativas escolhidas pela professora, quando não eram tiradas do livro, eram passadas de forma aleatória sem nenhuma base nos assuntos que estavam sendo trabalhados. (T2015, I, p.6)

A conotação de reforço do conteúdo e repetição da matéria para todos os níveis de ensino em algumas escolas são evidenciadas nas manifestações dos relatórios. As práticas educativas não planejadas e percebidas pelos discentes/estagiários reforçam a necessidade de aprofundamento e debate sobre o planejamento como eixo de estruturação pedagógica para além da sala de aula na condução dos estágios na UFPA. Os relatos demonstram que as atitudes dos professores nas escolas fragilizam o processo ensino/aprendizagem e conseqüentemente o processo de formação.

Como era fim de semestre a regência em questão se tratou de uma abordagem que pudesse melhorar o aprendizado dos alunos em sala de aula [...] tive a oportunidade de ministrar aula de Pop Arte. (T2015, A, p.10)

O mesmo assunto e texto foram passados a turma 802, porém, nessa turma os alunos pareciam ser menos interessados. (T2015, H, p.7)

Embora o docente atue em quase todas as turmas do ensino médio da instituição, foi observado o empenho para não tornar suas aulas monótonas em cada horário, ainda que fosse repassado o mesmo conteúdo. (T2015, F, p.7)

[...] para todas as turmas o conteúdo era o mesmo, e neste caso, quando chegamos às aulas, estavam em período de apresentação de seminários abordando os temas Neoclassicismo, Romantismo e Realismo, com conteúdos de pintura, arquitetura e escultura na Europa, no Brasil e em Belém. (T2015, D, p.3)

Observa-se que as tendências pedagógicas tradicional, nova e tecnicista, e as tendências progressistas se entrecruzam nas práticas educativas dos professores em que os estágios são desenvolvidos. A repetição de conteúdo, o reforço para melhorar o aprendizado do aluno, o resultado do produto artístico, o livro didático sem considerar o planejamento de curso e o processo de criação artística espontânea são situações registradas pelos discentes/estagiários. Porém, a perspectiva crítica de contextualizar os conteúdos de Artes Visuais com assuntos contemporâneos, com metodologias e materiais didáticos que estimulam a participação do estudante, também são atitudes pedagógicas registradas nos relatórios.

Uma das propostas em sala de aula dos alunos do ensino fundamental II foi a de fazer uma obra Dadaísta que se relacionassem ao seu contexto atual. (T2015, A, p.9)

[...] o tema da aula Patrimônios Culturais. A professora levou duas imagens que correspondiam a dois Patrimônios da cidade de Belém. O Ver-o-Peso e o Teatro da Paz. Os alunos teriam que desenhar um desses patrimônios em bandejas de papel, utilizando tintas, lápis e o que fosse de interesse dos alunos. (T2015, E, p.7)

A aula da semana seguinte teve como tema Patrimônio Cultural e como subtema Lendas Urbanas. (T2015, E, p.8)

[...] a professora disse que continuaria o assunto dado no semestre passado sobre Arte Moderna, para que pudesse ser melhor a compreensão do novo assunto que seria Arte Contemporânea. [...] após a leitura do texto “A intolerância pós-moderna”, pediu para os alunos que fizessem um desenho que retratasse alguma parte do texto. (T2015, H, p.6)

A professora de Artes Visuais estimulava constantemente a participação dos alunos em suas aulas, fazendo perguntas sobre o tema abordado como poderia ser comparado com os dias atuais, como exemplo, a aula de história Grega e Romana. (T2015, C, p.4)

A turma se mostrava curiosa sobre o tema da aula intitulada “Intolerância pós-moderna”. [...] a proposta era que fosse criado um desenho em papel A3 sobre o tema que mais chamasse atenção dentro do panorama geral apresentado: a intolerância. (T2015, E, p.5)

Motivados pelas leituras e observações das relações teoria/prática no processo de desenvolvimento dos estágios supervisionados, os discentes/estagiários vivenciaram experiências que permitiram aprofundar o ensino/aprendizagem com ações que possibilitaram pensar/refletir/planejar/executar e avaliar.

[...] decidimos promover nossa ação educativa com a turma 106 [...] a turma estava entrando no seu segundo bimestre e o tema retratado seria Arte e Religiosidade. [...] Para isso, seriam divididos em equipes e cada equipe ficaria com um dos temas: Arte Egípcia, Arte Grega, Arte Oriental, Arte dos povos Pré-Colombianos, Arte Romana e Arte da Mesopotâmia [...] pensamos em uma visita ao Museu de Arte Sacra em Belém [...] já que grande parte das obras encontradas no acervo foi feita por indígenas. (T2015, D, p.7-8)

[...] elaborei minha regência com o conteúdo que estaria entre os temas do seminário dos alunos [...] solicitei aos alunos que pesquisassem em seus celulares as imagens das obras do movimento Cubista, e após este momento, verificou-se que esses alunos nunca chegaram a ver qualquer obra dos movimentos artísticos que a professora ensinava para eles. (T2015, H, p.7)

As observações dos discentes/estagiários sobre as aulas ministradas nas escolas evidenciam reflexões críticas/reflexivas na condução do ensino/aprendizagem no campo da Arte.

O outro assunto escolhido pela professora para dar prosseguimento a revisão foi a Pop Arte. [...] Adentrando ao assunto da arte contemporânea a professora começa falando sobre o belo e o feio na arte, a arte como conceito e qual o objetivo da arte [...] não mostrou nenhuma imagem aos alunos. Questionei e a mesma concordou e disse que faria na próxima aula. (T2015, H, p.9)

Normalmente apresentava-se uma obra em *slide* e pedia-se para ser feita uma releitura da mesma. Minha aflição não é com a atividade e sim com o abuso da mesma e o pouco embasamento teórico e crítico sobre as obras apresentadas, sobre os períodos, sobre os artistas. (T2015, I, p.10)

[...] fazia-se de forma automática a arte pela arte, apenas sendo valorizado o fazer artístico. (T2015, I, p.13)

A posição espontaneísta que caracterizou e, muitas vezes, ainda caracteriza o ensino/aprendizagem no campo da Arte ao longo dos anos são abordagens trazidas por Rios (2011), ao discutir sobre ética e competência na formação docente. A questão da qualidade do trabalho educativo e a competência do educador são assuntos abordados pela autora, que afirma existir uma dicotomia entre os estudiosos quando se discute a dimensão técnica e a dimensão política enquanto componentes da competência.

A dicotomia, segundo a autora, pode ser evitada e superada se tomarmos consciência de que há uma dimensão ética articulada à dimensão política e a dimensão técnica. Enfatiza a perspectiva utópica na elaboração de projetos,

ressignificando o significado da esperança para uma vida mais plena. Destaca que os próprios educadores não têm clareza da dimensão política de seu trabalho e o fato contribui para reforçar o espontaneísmo e para manter as falhas da instituição escolar.

As atitudes percebidas pelos discentes/estagiários em campo de estágio também nos remetem as abordagens reflexivas de Paulo Freire:

[...] meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. [...] Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor e a professora devem deflagrar. (FREIRE, 2009, p.134)

Como educador progressista, o autor ressalta a importância da escuta para que possamos estabelecer diálogos. Afirma que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, possibilita ao professor e à professora a tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece.

Assim sendo, parafraseando Paulo Freire (2009), é ensinando Artes Visuais que ensinamos também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento.

Em relação à categoria *formação*, os relatos confirmam que as experiências educativas vivenciadas em campo de estágio contribuem para aprofundar o processo de conhecimento sobre as questões pedagógicas e administrativas de forma contínua. Os depoimentos ratificam que o estágio é relevante à formação docente.

Foi de extrema importância a disciplina [...] para aprofundar os conhecimentos e a própria prática dos alunos de graduação acerca das percepções como futuros professores, pois permitiu que houvesse um convívio com questões discutidas em sala, com matérias antes vistas somente em teoria. [...] proporcionou [...] uma identificação quanto a profissão de educador, de forma reflexiva e somatória em sua atuação futura. (T2015, A, p.15)

Com a experiência da regência pude ter mais esperança nessa nova geração de professoras que, assim como eu, estão se preparando para mudar esse cenário crítico. Perceber que os alunos querem sim

aprender, mas não de uma forma que eles se sintam na obrigação de aprender, mas sem ter prazer pela aprendizagem. (T2015, H, p.9)

Este processo aparentemente simples já é de grande ajuda para a formação do licenciando, onde ele se vê em meio a burocracias e obrigações, ganhando assim uma experiência de como as coisas funcionam em uma escola. (T2015, B, p.3)

Podemos ver o estágio como [...] processo contínuo de aprendizagem, de aprimoramento profissional, é uma fase a qual se tem que passar para que possa exercer a profissão de professor. (T2015, B, p.1)

Compreende-se que o desenvolvimento do Estágio Supervisionado em espaços educativos e culturais precisa ultrapassar a ideia de cumprimento de carga horária por parte dos discentes/estagiários e dirigentes das escolas. Essa concepção ainda é muito presente nos registros dos relatórios.

O último estágio foi de grande importância para minha formação acadêmica, não somente por ser algo que era necessário realizar para cumprir uma carga horária no currículo, ou por ser obrigatório, mas sim por ter sido de grande aproveitamento em melhorar minhas habilidades e competências como futura professora de artes visuais, sempre buscando um aprimoramento como profissional. (T2015, C, p.6)

A disciplina de estágio e os textos [...] servem como uma base importante para o estagiário que espera não somente concluir o estágio, mas também conhecer metodologias e como ser um ótimo profissional e adquirir uma bagagem de informação para sua formação docente. (T2015, C, p.12)

As experiências vividas no estágio supervisionado deixam claro que não é suficiente apenas cumprir as exigências burocráticas [...] é necessária a ativa participação de todos os envolvidos no processo. (T2015, F, p.15)

Concluo que apesar das dificuldades enfrentadas nesse segundo momento do estágio obrigatório consegui dar grandes passos para compreensão do que é o ensino público no Brasil e toda a problemática emaranhada nele. (T2015, I, p.11)

As reflexões de Oliveira e Lampert (2010) sobre o entendimento do estágio para além do cumprimento de carga horária possibilitam reconhecer o estágio como campo de conhecimento e investigação. Para as autoras,

O que desejamos é que ele perceba na escola a possibilidade para construir um espaço de convivência com o sujeito da aprendizagem e que consiga realmente fazer o papel de mediador entre o conhecimento e a realidade da sala de aula, transformando assim o

espaço escolar na própria práxis docente. Em função disso, é provável que obtenha uma ação refletida no redimensionamento da sua prática, revisitando dessa forma a cada encontro com seus alunos os seus saberes docentes. (OLIVEIRA; LAMPERT, 2010, p.89)

As proposições das autoras são evidenciadas nos depoimentos dos discentes/estagiários ao analisarem as práticas educativas de forma crítica/reflexiva.

[...] é no estágio que o acadêmico percebe que a aprendizagem não é baseada somente em passar o conhecimento, mas em compartilhá-lo, onde se deve estar apto não apenas para ensinar, mas também para aprender. (T2015, A, p.1)

A participação na manifestação cultural Pássaros Juninos e Cordão de Bicho permite, ao estudante de licenciatura em Artes Visuais, um melhor entendimento sobre si mesmo, sobre a importância da cultura, além de ser um local onde todas as vertentes da arte andam de mãos dadas. (T2015, A, p.4)

O estágio [...] trouxe uma riqueza de aprendizado e troca de conhecimento nesta primeira experiência de uma aspirante à docência em Artes Visuais. (T2015, D, p.2)

[...] tive momentos de aprender a História da Arte que não vi na Faculdade com suas apresentações de seminário [...] o estágio como um todo me trouxe novas experiências que, com certeza, não serão passadas em branco em próximas oportunidades [...] foi engrandecedor participar de mais uma etapa de estágio [...] conhecer o espaço como um todo foi como fechar um ciclo em reconhecer que aquele lugar merece os elogios ditos. (T2015, D, p.6-7)

A atuação profissional e as descobertas de ser professor de Arte são assuntos abordados e refletidos pelos discentes/estagiários. Considerando os aspectos abordados por eles, a reflexão sobre as tendências pedagógicas e as aulas de Arte tendo como base o pensamento de Tardif (2014) é oportuna. Para o autor, na concepção tradicional da relação teoria e prática o saber está somente do lado da teoria. O saber é produzido fora das práticas e sua relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação. Ressalta que:

É exatamente esta concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação dos professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor. (TARDIF, 2014, p.235)

Na concepção progressista, segundo o autor, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes. Essa perspectiva equivale a fazer do professor um sujeito do conhecimento de sua própria ação. Ao analisar as declarações dos discentes/estagiários observa-se os caminhos de descobertas à atuação/profissão docente.

Sinceramente, não esperava gostar tanto de trabalhar com crianças [...] pois não era o meu foco principal enquanto docente formada. (T2015, D, p.10)

[...] a oportunidade de atuar na escola, de construir uma relação que permeia as estruturas mais simbólicas relacionadas ao cotidiano escolar [...] reforça mais ainda ao aluno o alcance de uma prévia do que pode se tornar a sua atuação profissional. (T2015, E, p.4)

Acredito que a oportunidade de encerrar essas etapas [...] contribuiu de forma grandiosa em meu percurso de graduação [...] voltar para escola em que estudei na condição de estagiária, confirmou em mim o desejo de estender meu caminho enquanto profissional na área, professora e agente de fomento da educação. (T2015, E, p.10)

[...] o estágio é uma experiência da prática docente com oportunidades para significar a identidade profissional e iniciar a história de vida enquanto docente. (T2015, F, p.19)

O estágio obrigatório em espaços culturais foi o mais aguardado por mim [...] meu interesse realmente está em espaços de educação não-formal, principalmente dentro de museus [...] no que diz respeito aos encontros e discussões com a turma durante este semestre, para mim foi o mais proveitoso. (T2015, I, p.7)

Nunca foi tão certo que só se aprende a ser professor quando se é professor. A cada experiência de estágio que passei um obstáculo foi ultrapassado [...] O estágio é uma pequena amostra do que vai ser vivido daqui um tempo. [...] todas as minhas experiências de estágio [...] estão me levando a ter certeza do que quero ou não seguir. (T2015, I, p.10)

As declarações nos fazem lembrar o que diz Paulo Freire (2009). Ao abordar sobre a relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança, Paulo Freire nos provoca a pensar sobre a perspectiva de um movimento constante de busca para a qualidade de nossas práticas educativas. Para o autor, "a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos, igualmente, resistir aos obstáculos à nossa alegria. [...] A esperança faz parte da natureza humana". (FREIRE, 2009, p.80)

E continua instigando:

[...] me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (FREIRE, 2009, p.81)

A formação docente no campo da Arte exige um esforço não somente individual para a qualidade das práticas educativas no contexto escolar de forma esperançosa. Criar conjuntos de regras, lógicas e trabalho coletivo dentro da escola, conforme orienta Nóvoa (2001), são ações imprescindíveis.

Considerando a pluralidade cultural/social/econômica dos envolvidos e os diferentes níveis de ensino em campo de estágio, é preciso reconhecer que uma grande parte das escolas envolvidas com a pesquisa carece de uma dinâmica pedagógica que possibilite um ensino/aprendizagem de Arte reflexivo e de natureza crítica em relação aos programas curriculares e formação docente. Na visão dos discentes/estagiários, as práticas educativas contextualizadas criticamente e com conhecimentos significativos possibilitam uma atuação consistente no processo de formação docente.

Contudo, a formação docente não é de responsabilidade exclusiva das disciplinas do Estágio em Ensino das Artes Visuais (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Espaços Culturais). O conjunto das disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais precisa buscar elementos de integração/fundamentação teórico-prática para a ação pedagógica no contexto da Educação Básica.

Os relatos centrados em *planejamento das ações* estão focados em aspectos estruturais, pedagógicos e administrativos. Planejar as aulas no campo da Arte é uma ação necessária para que possamos desconstruir posições que foram historicamente construídas ao longo dos anos e que contribuiu/contribui para uma visão equivocada na relação ensino/aprendizagem.

A fragilidade conceitual e metodológica, e a necessidade de fortalecer as competências política/ética/técnica discutidas por Rios (2011) na formação docente, são questões que precisam ser debatidas no contexto dos estágios, na tentativa de qualificar as práticas educativas e construir propostas curriculares planejadas e contextualizadas coletivamente.

O interesse dos discentes/estagiários em realizar o estágio na escola em que estudaram ou iniciaram o estágio nos chamou a atenção sobre a sua atuação. Foi

latente na maioria em seus depoimentos. Considera-se um momento singular em que a prática educativa é resignificada com base nas experiências prévias anteriores em que os discentes/estagiários viveram enquanto estudantes da escola.

[...] optei trocar de escola após a experiência do estágio I. [...] a intuição me impulsionou a escola a qual estudei durante 5 anos [...] próximo a minha casa [...] no outro dia conheci o professor [...] sua formação específica era em música pela UEPA, mas dava aulas de Artes Visuais, em sala, depois da chegada de livros didáticos para matéria. (T2015, G, p.1)

O motivo levado para a escolha foi a localização e também o fato de que foi a escola onde tive a oportunidade de concluir o ensino médio. (T2015, E, p.4)

[...] escola na qual estudei o ensino fundamental. Por conhecer seu quadro de docentes [...] com as aulas iniciais desta disciplina me foram dadas as instruções para a boa fluência do estágio e suas demandas. (T2015, H, p.4)

A escola foi escolhida pois é onde sou estagiária contratada pela SEDUC-PA, 20 horas semanais [...] infelizmente, no período do estágio da UFPA, os professores aderiram à greve no mês de setembro/17. (T2015, I, p.2-3)

Os ajustes de planejamento em função dos contratempos ocorridos no período dos estágios foram justificados com base nas condições estruturais/pedagógicas da escola e as aproximações do local de estágio com a UFPA.

A escola foi escolhida para este primeiro estágio pelas seguintes razões: a) Ter uma coordenação de estágio pronta para nos receber. b) sendo da UFPA, a mesma estava com o mesmo calendário que a Universidade. c) pela compatibilidade com meus horários e proximidade do Campus. (T2015, I, p.2)

Decidi permanecer estagiando na escola [...] é localizada próximo a UFPA, o que é um ganho para quem precisa otimizar o tempo se deslocando de um lugar para o outro. (T2015, D, p.2)

A escolha se deu em função da estrutura administrativa que se configura de forma organizada, oferecendo as condições necessárias aos estagiários para estabelecer a integração entre o ensino de graduação e a educação básica. (T2015, F, p.2)

O local foi escolhido por ser de melhor acesso [...] o que me garantiu mais segurança no quesito burocracia. (T2015, C, p.2)

Outro aspecto muito destacado no período de planejamento das ações diz respeito às greves e paralisações da UFPA, que muito prejudicou o processo das

práticas educativas em campo de estágio. A busca de soluções foi um ponto relevante para equacionar os conflitos.

[...] devido a greves que fizeram nossos semestres se tornarem irregulares, o 6º semestre teve início em 19/09/2017 e foi finalizado em 31/01/2018. [...] Pela primeira vez optei por tentar estagiar em uma escola que fosse diferente da Escola de Aplicação da UFPA. (T2015, A, p.6)

O estágio teve início no dia 17/05/17 e finalizou no dia 06/09/17. O período veio recheado de feriados, de falta de professores, de incompatibilidades de horários, além de um recesso, ocorrendo assim uma redução ainda maior no tempo de estágio, o que dificultou para muitos a excelência no aprendizado e acompanhamento em sala de aula. Outro ponto negativo foi a aposentadoria de uma professora que teve que parar de realizar suas aulas [...] realizar a regência que é a fase final da matéria de estágio se tornou uma tarefa exaustiva. (T2015, A, p.13)

[...] optei pela Escola de Aplicação da UFPA, mas pela praticidade de iniciar o estágio. Era permitido até dois estagiários por sala [...] precisou ser adaptado devido ao semestre de tempo reduzido por uma greve longa ocorrida anteriormente. No período de 18 de janeiro a 8 de abril de 2017 ocorreu a experiência como estagiária. (T2015, G, p.1)

[...] foi sugerido que a regência fosse feita para uma banca que seria formada pelos coordenadores de estágio e a professora supervisora [...] (T2015, B, p.8)

[...] neste estágio foi proposto desenvolver uma ação educativa em espaço cultural [...] não foi possível cederem transporte. (T2015, G, p.4)

[...] planejamos ações educativas, selecionamos escolas próximas a Galeria. (T2015, G, p.8)

A importância do planejamento é assunto recorrente para Ferraz e Fusari, ao afirmarem que “o protagonismo no planejamento e articulação dos componentes curriculares depende então de uma formação teórico-prática dos profissionais da educação de arte.” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.148) Acrescentam as autoras que o professor precisa saber relacionar as problemáticas das práticas escolares na área tanto com as suas reflexões e conhecimentos sobre Arte e Educação como com as de outros profissionais, havendo um compromisso com a democratização cultural artística e estética junto ao estudante.

Assim sendo, os processos de planejamento das práticas educativas em Arte dependem das trocas coletivas em que os registros dos acontecimentos são

essenciais para acompanhar, experimentar, discutir, avaliar e propor práticas educativas que tenham sentido para cada espaço escolar.

Em relação à categoria *legislação* detectaram-se os seguintes registros em que a BNCC e os PCN foram destacados:

[...] a partir dos PCN, preocuparam-se em encaminhar propostas de ensino da arte comprometidas com os temas transversais. (T2015, D, p.6)

A promulgação da Lei nº11.645, de 2008, veio a alterar a Lei nº 9.394/96 [...] enfatiza o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil. (T2015, F, p.10)

[...] O enfoque principal metodológico apresenta-se fundamentado nas orientações da Base Nacional Comum Curricular. (T2015, F, p.6)

O currículo de Artes nessa etapa de ensino é tencionado, geralmente, com a base para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. (T2015, F, p.6)

[...] o recurso disponibilizado para os professores ministrarem suas aulas é o livro didático [...] apresenta uma abordagem direcionada à matrizes culturais como: africana, indígena, seguindo as mudanças da BNCC. (T2015, G, p.3)

Os relatos também evidenciam a obediência ao cumprimento dos documentos oficiais, conforme apontamos nas turmas anteriormente. Assim, considera-se ser oportuno mais leituras críticas no acompanhamento dos estágios obrigatórios sobre as determinações das orientações e proposições dos documentos oficiais do MEC.

O ENEM foi destacado como uma ação oficial do Governo Federal, havendo implicações para as demandas pedagógicas da sala de aula. Assim posto, o componente curricular Arte vem sendo prejudicado com as decisões curriculares impostas e sem debates críticos com os profissionais da área, havendo necessidade de debater a temática na formação.

Na categoria *material didático* os relatos da turma referida apresentam situações que nos faz pensar sobre a utilização dos mesmos em que são abordados os movimentos artísticos, a vida e obra dos artistas em vídeo, imagens e uso de livros didáticos.

A professora do ensino fundamental utilizava muitas opções para prender a atenção dos alunos adolescentes, mostrava slides, vídeos. (T2015, A, p.10)

A aula foi ministrada com o auxílio dos slides [...] algumas imagens de obras foram fotografadas no Museu. (T2015, C, p.3)

[...] distribuiu cópias de um desenho da obra Monalisa [...] a atividade era fazer uma releitura da roupa dela, assim como da paisagem. (T2015, B, p.6)

A ideia teve como base pinturas de Joan Miró e Romero Britto para que as crianças tivessem um referencial sobre o que fazer em seus trabalhos. (T2015, D, p.4)

[...] ela utilizava a contação de histórias, vídeos de lendas urbanas, fotos de obras de artes para fazerem releituras. (T2015, C, p.3)

Considerando as declarações, observa-se que o processo de seleção do material didático encontra-se assentado em conteúdos que discutem os movimentos artísticos da História da Arte e a seleção, em sua maioria, foi centrada em imagens/obras de artistas consagrados, com ações aligeiradas em que a releitura da obra/imagem predomina. Entende-se que as práticas pedagógicas vivenciadas na escola precisam ser discutidas com mais intensidade nos estágios, objetivando uma seleção de materiais didáticos em que se considere a diversidade e pluralidade das culturas e movimentos artísticos.

Outro aspecto que chamou a atenção dos discentes/estagiários foi o uso do livro didático para o componente curricular Arte. Foi enfatizado que a perspectiva polivalente das artes ainda é considerada por alguns professores, comprometendo a qualidade das práticas educativas.

[...] os livros didáticos de artes, uma novidade na escola [...] em todas as turmas usava o material novo. Disse que a procura por estagiário seria para auxiliá-lo nas aulas de artes visuais, até pelo conhecimento superficial, frágil de obras de arte. (T2015, G, p.2)

[...] o livro Projeto Mosaico: Arte, Ensino Fundamental, do pouco que li, percebi as características dos assuntos abordados na polivalência, nas diversas áreas da arte. (T2015, G, p.5)

A professora usa somente o livro como material para suas aulas e também como forma de avaliação. Trata-se do livro Arte por toda parte da Editora FTD escolhido de acordo com o PNLD. (T2015, I, p.6)

Compreende-se que tais atitudes corroboram para desvalorizar o Ensino da Arte na Educação Básica não havendo, segundo os relatos, uma aproximação dos conteúdos com o contexto social/cultural dos estudantes com base no planejamento de ensino da escola. Nesse sentido, as modalidades artísticas no Ensino da Arte precisam ser debatidas tanto na escola como na formação de professores para que não haja entendimentos equivocados entre as práticas educativas com base na

polivalência e a proposta de integração das artes – Artes Integradas – apresentadas como unidade temática na BNCC do Ensino Fundamental.

A perspectiva polivalente no ensino de Arte reforça a superficialidade do conhecimento para cada modalidade artística e não estabelece articulações entre os conteúdos de forma sistematizada. As Artes Integradas da BNCC se baseiam na perspectiva interdisciplinar e reforçam práticas artísticas que possam expandir o repertório cultural dos estudantes “por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação”. (BRASIL, 2017, p.195)

Contudo, detectou-se, nas falas dos discentes/estagiários, tentativas de reverter as situações didáticas utilizando-se de outras formas e materiais disponíveis com críticas em relação à utilização do livro didático. Porém, não se observa, em seus relatos, que o livro didático para o componente curricular Arte é uma conquista¹⁸ relevante e que é necessário ampliar o debate sobre as formas de utilização do mesmo na escola.

Utiliza de diferentes mídias de comunicação (correio eletrônico) como processo de intensificação do entendimento, no qual compartilha todo material didático de apoio pedagógico utilizados em sala com seus alunos. (T2015, F, p.8)

[...] conhecer o acervo do Curro Velho, o seu funcionamento e sua função dentro da instituição. [...] Iniciei a visita com um breve histórico do prédio e criação da Fundação. (T2015, I, p.5)

[...] na minha curta experiência representa uma amostra da realidade das escolas públicas [...] o fato da professora usar apenas livro didático em suas aulas [...] deixa a experiência artística vazia, os alunos passam a ficar entediados pois a aula de Arte acaba se tornando mais uma aula de português. (T2015, I, p.6)

Compreende-se que a busca por uma prática educativa com qualidade vincula-se ao processo de valorização da formação docente. As tentativas de ressignificar as formas de utilização dos materiais didáticos e outros elementos do planejamento de ensino, por parte dos discentes/estagiários em campo de estágio, demonstram ser possível e viável. Neste sentido, o Estágio Supervisionado é o espaço privilegiado de vivências e experimentações.

¹⁸ O livro didático para o componente curricular Arte no contexto do PNLD foi inicialmente contemplado no ensino médio em 2015 e em 2018; em 2016 e 2019, os anos iniciais do ensino fundamental; em 2017 os anos finais do ensino fundamental.

A ciência sem as artes, sem as humanidades não é nada. É cega. É inútil. Transforma as sociedades do conhecimento em sociedades da ignorância. A universidade só existe se for capaz de acolher e de cultivar estas diferentes lógicas. É o que fazem as grandes universidades do mundo, que não se vergam aos discursos da moda, ao economicismo dominante, a confusão entre universidades e empresas.

António Nóvoa

4 AS CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOS DISCENTES/ESTAGIÁRIOS EGRESSOS E DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO ONLINE

Neste Capítulo são apresentados os dados obtidos em decorrência das respostas aos questionários¹⁹ disponibilizados na Internet, de abril de 2017 a março de 2018. Esse universo se compõe de 110 emails enviados aos discentes/estagiários egressos de 2011 a 2015, 54 emails enviados aos discentes/estagiários que estavam realizando o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais durante a coleta de dados em 2016 e 2017, e 14 emails enviados aos professores da Educação Básica (campos de estágio) que participaram da pesquisa. A Faculdade de Artes Visuais da UFPA forneceu os emails dos discentes/estagiários, facilitando o processo de contato e coleta dos dados.

As categorias definidas e identificadas nos questionários disponibilizados na Internet são: *Formação Docente, Ensino/Aprendizagem, Planejamento das Ações, Legislação*. As mesmas foram essenciais ao processo de análise e os dados obtidos permitiram responder as questões da tese.

Foram privilegiados as escolas e os professores que desenvolveram as ações do Estágio Supervisionado e que acolheram um número significativo de discentes/estagiários do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA.

A identificação dos participantes nas respostas aos questionários foi opcional e, no processo de organização dos dados, foi inserida a letra P (Participante) seguida do número em ordem sequencial para cada questionário recebido.

4.1 Respostas dos discentes/estagiários egressos de 2011 a 2015 apresentadas no Questionário *online*

De 110 (cento e dez) questionários *online* enviados aos discentes/estagiários egressos do estágio supervisionado 33 (trinta e três) responderam.

¹⁹ Dos questionários enviados em abril de 2017, muitas mensagens retornaram porque os *e-mails* não estavam atualizados na Secretaria da Faculdade de Artes Visuais da UFPA. Reenviou-se em maio de 2017 para alguns discentes egressos que se interessaram em participar da pesquisa. Também houve problemas técnicos com duas questões da categoria *Formação* que foram excluídas por algum motivo no sistema. Porém, após notificar o técnico que nos ajudou, conseguiu-se recuperar algumas respostas que foram enviadas por email à pesquisadora.

4.1.1 Formação Docente

Sobre *Formação Docente* foram feitas 02 (duas) perguntas e as respostas são centradas em aspectos que relacionam as condições estruturais e pedagógicas no processo formativo e suas influências.

Em relação à pergunta: “As experiências de ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica contribuem para a formação docente? Justifique sua resposta.”, as respostas revelam que as experiências de ensinar/aprender contribuí para a formação docente e, dentre os argumentos apresentados, encontram-se: a relação teoria/prática, a prática reflexiva, os métodos e as experiências vivenciadas nos níveis de ensino.

Para a formação docente, contribuem todas as experiências com o ensino, mesmo vivenciadas no papel de quem aprende. Muitas experiências que tive quando fui aluna de educação básica ainda me são referências. No papel de aprendiz também cursei a Licenciatura em Artes Visuais, porém me faltou encarar as vivências do curso como possibilidades de aplicação em sala de aula. Não atentei para os métodos, as etapas seguidas pelos professores do curso, isso foi algo que só realizei no Estágio em relação ao professor da educação básica. Experimentei diversas situações de ensino formal e não formal, que inegavelmente contribuíram para minha formação, porém se comparam em pouco com o peso da prática docente ao assumir o trabalho em vias de fato. Levei do curso aquilo que consegui absorver naquela etapa; o trabalho profissional me revelou muitas lacunas, desafios. (P05)

As experiências de ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica contribuíram para a minha formação docente, em virtude de terem me proporcionado vivenciar os diferentes conteúdos e metodologias aprendidos/das na academia. (P28)

O estágio foi um momento em que buscamos vincular a parte teórica com a parte prática. Foi um período em que a teoria e a prática se mesclaram para que fosse possível apresentar um bom resultado, sobretudo perceber a necessidade em assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva sobre a prática educativa diante da realidade e a partir dela. O estágio foi um período de valorização para buscar uma educação de qualidade, que é garantido em lei (LDB - Lei nº 9394/96). O momento dessa valorização implica uma iniciativa que possibilite um preparo “de saberes que se abrem a partir da área de conhecimento com a qual ou com as quais trabalhamos”. (P32)

Observa-se que há ênfase para os desafios na atuação docente em que a relação teoria/prática exige uma postura crítica/reflexiva sobre a prática educativa diante

das realidades apresentadas. As diferentes metodologias e conteúdos abordados no processo de formação são mencionados como relevantes para uma ação fundamentada.

Ao refletirem sobre o processo de preparação à docência e acesso ao futuro ambiente de trabalho, constata-se que a experiência prévia por meio do estágio em várias etapas da Educação Básica corrobora para decidir a profissão docente.

[...] as experiências prévias em sala de aula (ed. básica) contribuem para que o estudante de Artes Visuais (licenciatura) se prepare e visualize, com maior proximidade, o que irá encontrar em sua futura profissão, relacionando teoria e prática com maior facilidade. (P25)

[...] a experiência prévia sob a orientação de um professor local ajuda não só na formação do docente, como o ajuda a decidir se essa é mesmo sua vocação. (P29)

[...] Nessa experiência o futuro profissional irá por em prática o uso das teorias e conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica; não só isso, mas também sua aplicabilidade e a reflexão sobre a prática que se inicia neste momento o qual possibilita estar conectado com propostas metodológicas consistentes e coerentes no que se pretende formar. Sendo assim, o processo de ensinar/aprender Arte na Educação Básica se faz de grande importância para a formação docente: é o momento de aproximação da realidade entre alunos, professores e orientadores, sendo o principal meio pelo qual os estudantes irão adaptar-se ao ambiente de trabalho e conhecer a trama do cotidiano educativo. (P30)

As experiências com ênfase para o exercício de observação/participação do cotidiano escolar e crescimento profissional em sua formação são as reflexões apontadas que contribuem para uma atuação consciente em espaços escolares.

As vivências do ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica contribuem positivamente na formação do docente, uma vez que o envolve no contexto escolar de forma ativa, na forma de observador e participante do cotidiano da escola e de seus espaços, seu convívio social e instituição hierarquizada e burocrática. (P01)

Relativamente ao processo de formação docente, as experiências de ensinar/aprender são importantíssimas, pois possibilitam ao formando experiências enriquecedoras, tanto do ponto de vista da atuação, haja vista que o formando, em muitos casos, tem contato com realidades distantes da que ele vive em seu cotidiano, quanto da prática/experimentação, garantindo os primeiros contatos com o universo escolar. (P10)

Há respostas que consideram as experiências de ensinar/aprender importantes, porém argumentam que as condições estruturais e pedagógicas interferem de forma significativa no processo de ensino/aprendizagem.

Penso que todas as experiências contribuem, entretanto é necessário ter uma apreensão mais fidedigna da realidade da educação brasileira, e quando o estágio acontece em escolas particulares ou escolas muito diferentes da grande maioria das escolas públicas, perdem-se experiências importantes para a carreira profissional. Por exemplo, em escolas que possuem muitos recursos, ficam menor os desafios enfrentados pelos futuros discentes, tanto no que diz respeito em elaborar propostas significativas, quanto no que diz respeito ao perfil dos alunos. (P26)

Percebo que o processo de aprendizagem e ensino de Arte na educação básica contribui muito para o estudante dentro de seu processo de formação, porém, dizer que para o discente o proveito é o mesmo, se torna uma afirmação um tanto equivocada, pois o sistema de ensino faz com que essa experiência seja ceifada e retalhada, de modo o qual não se consegue ter um aproveitamento qualitativo. A própria superlotação das salas as quais não têm nenhuma estrutura mesmo que mínima para que esse processo seja ao menos instigado e dado prosseguimento. (P33)

Constata-se que os aspectos estruturais e pedagógicos comprometem a qualidade do ensino/aprendizagem de Arte no contexto escolar e, conseqüentemente, a formação docente. As condições de trabalho, o número de alunos por turma, a ausência de materiais didáticos e o planejamento de práticas educativas superficiais são situações observadas pelos discentes/estagiários, as quais merecem a atenção dos gestores no sentido de garantir a qualidade das práticas educativas no campo da Arte.

As exigências à formação docente e as realidades apresentadas em campo de estágio relatadas nos reportam às reflexões de Tardif (2014), que discute a pedagogia do ponto de vista do trabalho dos professores diante das reformas curriculares. O autor aborda as exigências dos países ocidentais centradas nos professores, com ênfase para que se tornem profissionais da pedagogia com capacidade para lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis de ensino. Define que

A pedagogia é um conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos [...] do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). (TARDIF, 2014, p.117)

Ao discutir a temática, o autor critica em grande parte os discursos sobre o ensino que, geralmente, são veiculados pela classe política, pela mídia e pelos

formadores de opinião, sempre questionando se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente ou se dão um bom acompanhamento aos seus alunos. Em sua opinião, a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala o que os professores deveriam ou não deveriam fazer, em vez de se interessar pelo que fazem realmente.

Ressalta ainda que:

É, portanto, imperativo que o estudo da pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores [...] Todos esses discursos mostram que o ensino ainda é, no fundo, um “ofício moral”, que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública”. (TARDIF, 2014, p.115-116)

As provocações do autor são contundentes quando se pensa o campo de Arte e seu ensino diante da responsabilidade excessiva que os professores de Arte enfrentam na Educação Básica. As condições mínimas para exercer as práticas educativas com qualidade e a formação docente em constante crise no cenário educacional são assuntos recorrentes que merecem maior atenção na agenda nacional da Educação.

Em relação à pergunta: “No processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais na Educação Básica, no contexto dos estágios, em qual nível de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio) você considerou importante o estágio? Por que?”, os discentes/estagiários que enviaram as respostas consideram que ambos os estágios são importantes. No entanto, considerando as respostas que destacam o ensino fundamental, os assuntos abordados são os desafios de trabalhar com crianças, a diversidade da faixa etária e maior envolvimento das crianças com a arte.

Particularmente, o ensino fundamental se revelou mais desafiador. Selecionar e mediar para as crianças os conteúdos de arte com fundamentação teórica foi difícil, especialmente por não saber me comunicar com elas da forma adequada. O ensino Médio me deixou mais à vontade para trabalhar reflexões teóricas com os alunos. Ao mesmo tempo me exigiu um domínio maior dos conteúdos. Isso acaba revelando nossas aptidões e possíveis interesses, uma vez que me sinto à vontade ao lecionar atualmente para jovens e adultos. (P05)

Penso que ambos são importantes, mas atribuo maior importância no ensino fundamental, pois nesse período ainda se tem, por parte das crianças, um maior envolvimento com as artes [...] é preciso alimentar uma base para erguer algo posteriormente. (P26)

Os dois níveis são importantes, no entanto, refletindo a partir da minha experiência, sem dúvida o estágio nos diferentes anos do ensino fundamental me trouxeram ricas experiências. A diversidade da faixa etária me apresentou demandas diferentes, o envolvimento com as atividades propostas foi muito mais espontâneo, foram experiências mais dinâmicas pois me preocupei demasiadamente em contextualizá-las. (P07)

Os argumentos que consideram ambos importantes estão relacionados com as especificidades de cada nível de ensino, já que são etapas distintas que precisam ser consideradas no processo ensino/aprendizagem.

Independentemente do nível - Fundamental e/ou Médio - o estágio é importante, pois é preciso considerar que são etapas distintas da educação escolar do aluno. As faixas etárias são diferentes, os conteúdos também o são, as realidades educacionais - ambiente escolar, relação professor/aluno, professor/escola, aluno/escola - são distintas. [...] Essa é a grande importância do Estágio. (P10)

Para mim os dois níveis foram importantes na minha formação. Um não existe sem o outro. No Ensino Fundamental (quarta série) aprendi a lidar com a independência e criatividade dos pequenos criadores, a desenvoltura com que lidavam com o fazer artístico era comovente, eles inventavam, criavam e acima de tudo narravam o feito artístico como se fosse a mais bela obra de arte. Era instigante vê-los em ação. E assim o ofício de ensinar/aprender tornava-se prazeroso e estimulante de realizar. Já no Ensino Médio a receptividade por parte do alunado foi completamente diferente, não se sentia neles a mesma vontade e desenvoltura dos menores, o fazer artístico tornara-se uma obrigação, tanto que havia uma turma só de repetentes em Arte, claro que não era geral, havia aqueles que se destacavam e gostavam da disciplina. A importância de se fazer estágio está no fato do professor poder vivenciar todos os lados do seu fazer artístico e poder a partir dessa experiência optar onde quer exercer esse fazer. (P18)

As respostas às questões centradas na categoria formação evidenciam que a aproximação dos discentes/estagiários com o campo de estágio desperta o interesse para o exercício docente com vistas a decidir a escolha da profissão. Considera-se o estágio na formação docente um importante momento para a profissionalização de professores, como um espaço de produção de saberes, sendo necessário maior investimento com base na escuta revelada em pesquisas que constata a relevância do ensino/aprendizagem em Arte na Educação Básica.

4.1.2 Ensino/Aprendizagem

Sobre *Ensino/Aprendizagem* foram feitas 03 (três) perguntas e as respostas evidenciam que há iniciativas que conduzem as práticas educativas no sentido de provocar mudanças em relação ao processo de seleção dos conteúdos para o componente curricular Arte/Artes Visuais.

Em relação à pergunta: “Quais os conteúdos de aprendizagem que você considera necessários em Artes Visuais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio?”, as respostas enfatizam que os conteúdos sobre a História da Arte são necessários para todos os níveis de ensino e os argumentos revelam que a compreensão da História da Arte possibilita ampliar o universo artístico/estético/cultural dos estudantes.

Acredito que a história da arte ligada a prática artística é fundamental para os dois níveis de ensino, a medida o fazer artístico aproxima mais o aluno da arte que, muitas vezes é encarada como algo difícil, na qual poucos tem o “dom” para desenvolvê-la. Quando é o contrário, todos têm a capacidade de se expressarem por meio da linguagem da arte utilizando-a de forma subjetiva, de acordo com a realidade que nos cerca. (P10)

Os conteúdos que considero necessários para o Ensino Fundamental e Ensino Médio vão desde a história da arte e sua diversidade, as formas bi e tridimensionais para expressar ideias, pensamentos e experiências, considerando o cotidiano de cada aluno, a cidade (a região), a escola e seus conhecimentos vivenciados no dia a dia e a multiplicidade de culturas. Realizando e levando os alunos a mostras e exposições, além de desenvolver projetos que exercitem o fazer artístico e desenvolvam o olhar crítico desse estudante. (P18)

Considerando que o foco para o conteúdo da História da Arte foi bem expressivo nas respostas, as contribuições de Ana Mae Barbosa (1998) esclarecem que a seleção de conteúdos é um assunto extremamente importante no processo de formação docente e no ensino/aprendizagem de Arte. A autora adverte que a exposição do adolescente e da criança à arte na educação escolar depende da escolha do professor. Diz que a experiência estética pode ser mais ou menos significativa e valiosa em função dessa escolha, sendo imprescindível o professor conhecer estética para, pelo menos, saber o que escolher (BARBOSA, 1998).

Sempre é oportuno instigar o pensamento crítico/reflexivo dos discentes/estagiários em relação ao processo de seleção dos conteúdos para o

componente curricular Arte/Artes Visuais. Assim, problematizar nos debates: Como os professores da Educação Básica abordam as manifestações artísticas/culturais local/regional/nacional em sala de aula? Como são evidenciadas as produções artísticas/culturais local/regional/nacional nos planos de aulas dos discentes/estagiários? Esses são questionamentos que provocam inquietações ao refletir sobre a temática.

Uma das respostas que nos chamou a atenção no processo de análise dos questionários faz referência à seleção de conteúdos, tendo como base as orientações didáticas de documentos do MEC para os currículos da Educação Básica.

Até hoje, na prática, a categoria não entrou em um consenso ou adotou uma linha sobre quais os conteúdos podemos selecionar para cada série, pois os PCN abordam de maneira muito vaga sobre este assunto, mas uma coisa que me chamou atenção e que acredito que pode ser coerente, seria estudar os períodos históricos da História da Arte no ensino fundamental e no ensino médio, um resumo, revisão sobre esses conteúdos e abordar a arte e sua contextualização dentro de nossa contemporaneidade. (P31)

Considerando a resposta, percebe-se que há uma preocupação sobre a autonomia docente para selecionar conteúdos de Arte. No entanto, são os documentos de orientação curricular do MEC que balizam o currículo para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As Secretarias de Educação do Estado e Municípios são responsáveis em conduzir o processo de seleção dos conteúdos básicos por meio das Propostas Curriculares, que nem sempre são elaboradas de forma democrática com os professores das redes de ensino.

As orientações do MEC por meio dos antigos PCN e da BNCC, em fase de implantação/implementação no país, não deixavam/deixam de forma clara os caminhos para se consolidar as especificidades de cada modalidade artística para o componente curricular Arte. Muitas dúvidas e incertezas nos desenhos curriculares estão ocorrendo e se avança timidamente no debate da política nacional de educação em relação ao Ensino da Arte na Educação Básica. As manifestações dos professores, e discentes/estagiários e as realidades apresentadas em campos de estágio, revelam um quadro frágil para o ensino/aprendizagem de Arte, mas há muitas tentativas de afirmação e superação nas escolas pesquisadas.

As respostas revelam que há interesse em distinguir os conteúdos com base na faixa etária e nível de ensino objetivando qualificar a prática educativa na escola.

Os conteúdos mais relacionados com o fazer artístico, com as técnicas, parecem muito mais atraentes para as crianças do ensino fundamental porque acabam envolvendo a ludicidade. Os conteúdos que possuem um peso maior no contexto histórico das obras de arte talvez sejam mais interessantes aos adolescentes do ensino médio, uma vez que eles têm interesses por temas polêmicos e ao mesmo tempo uma certa recusa em experimentar técnicas artísticas, pois segundo os mesmos, "é coisa de criancinha." (P26)

Acredito que em ambos os níveis os tópicos podem se repetir, com devidas profundidades, enquanto que outros, mesmo que no nível primário ainda não estejam presentes no currículo, seria recomendável que, pelo menos fossem previstos em um terreno que propicie a exploração das potencialidades de cada faixa etária. No nível básico, por conta do apreço tátil que a faixa etária necessita, os temas devem versar sobre o manuseio e conhecimento técnico e materiais em arte. Para então, no nível posterior ser explorado, para além do tato, aspectos reflexivos que discutam e aprimorem o desenvolvimento do alunado sobre questões que tangenciam para o campo da arte, principalmente teoricamente. (P24)

Há respostas que destacam a importância de os conteúdos serem significativos para a formação crítica dos estudantes sendo as manifestações artístico-culturais local/regional/nacional um dos caminhos.

Entendo que é importante que os conteúdos ministrados, tanto no Fundamental quanto no Médio, apresentem uma significação ao aluno; podendo ser exploradas diversas temáticas, a exemplo de Arte Urbana (grafitti, murais, pichações); Audiovisual (vídeo clip, vídeo arte, vídeo); além de conteúdos mais tradicionais (se é que posso dizer dessa forma), a exemplo de: bidimensional, tridimensional, gravura, fotografia. (P01)

Os conteúdos que considero necessários para o Ensino Fundamental e Ensino Médio vão desde a história da arte e sua diversidade, as formas bi e tridimensionais para expressar ideias, pensamentos e experiências, considerando o cotidiano de cada aluno, a cidade (a região), a escola e seus conhecimentos vivenciados no dia a dia e a multiplicidade de culturas. Realizando e levando os alunos a mostras e exposições, além de desenvolver projetos que exercitem o fazer artístico e desenvolvam o olhar crítico desse estudante. (P19)

Conteúdos que valorizam a cultura local são essenciais para que os estudantes compreendam a variedade de possibilidades na arte. Além de dar importância ao reconhecimento dos valores culturais mais próximos, geram paralelos com outros conteúdos. Dentre os assuntos, é importante conhecer as lendas, as histórias, poesias, objetos como joias, máscaras, patrimônios, entre outros. (P21)

Entende-se que as manifestações artísticas/estéticas/culturais que produzam sentido tanto para os professores como para os discentes/estagiários em espaços escolares são essenciais para um ensino/aprendizagem de Arte significativo. E possibilitar o acesso e familiarização das mesmas por meio das práticas educativas na escola é essencial para ampliar os conhecimentos dos estudantes.

Conforme esclarece Penna (1994), a capacidade de compreensão das manifestações artísticas depende de uma educação que possibilite as condições de acesso a todas as Artes na escola. Concordando com a autora, compreendemos que conteúdos vivos, atualizados e significativos são essenciais para ampliar o universo artístico/estético/cultural dos estudantes, objetivando criar as condições de crítica frente a sua própria vivência cultural e artística. Nessa perspectiva, Pimentel e Pontuschk (2014) ressaltam que a formação inicial de docentes precisa oferecer experiências significativas e compreendem que essas experiências quando reflexivas podem gerar mudanças, conforme abordado no Capítulo 2.

No que diz respeito à pergunta: “Como os conteúdos de Artes Visuais são selecionados para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerando as formas de ensino/aprendizagem e a diversidade dos estudantes?”, constata-se que os documentos oficiais advindos do Ministério da Educação são as referências para orientar o processo de seleção dos conteúdos. Além dos documentos do MEC, os livros didáticos e os planos de ensino são materiais importantes para selecionar os conteúdos por níveis de ensino e as respostas mostram as maneiras como são selecionados.

Os conteúdos são selecionados com base nas indicações apresentadas pelo Ministério da Educação. (P01)

De maneira geral sempre partem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, desconheço qualquer preocupação com a diversidade dos estudantes no contexto escolar no qual estagiei. (P07)

A seleção tem como base a LDB, as teorias e abordagem que se conhece na e da realidade de cada turma e estudante. (P14)

Selecionei a partir dos documentos de base fornecidos na própria escola (no caso da escola municipal) e no material didático selecionado na outra (no caso da escola privada, sendo que precisei fazer algumas exclusões considerando o livro polivalente). (P16)

Não. Os conteúdos eram selecionados de acordo com o Plano de Ensino da Escola e do professor e normalmente obedeciam a prévia de falar da arte geral sem dar importância ou falar da arte local

deixando o aluno sem interesse para uma aula que seria de suma importância para o aprendizado desse indivíduo social. Em nenhum momento discutia-se a diversidade dos estudantes. Quando tive a oportunidade de dar aula formulei um plano de aula baseado nos conteúdos estudados na Faculdade. Respeitando o saber e o cotidiano do aluno, apreciando as manifestações artísticas locais, de culturas e povos diferentes, abarcando a arte brasileira e a contemporaneidade. Estabelecendo e articulando os três eixos que norteiam o ensino e a aprendizagem, para que o discente pudesse ter uma relação com a arte, com si mesmo e com o mundo. (P19)

O que vi foi que o livro de artes, alguns que vem do governo, ou comprados individualmente pelos professores servem como base destes conteúdos, mas a verdade é que cada professor organiza seus conteúdos de acordo com as suas possibilidades e recursos, de acordo com as possibilidades da escola e dos alunos. (P12)

Importante ressaltar que o Ministério da Educação, em 2013, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Nessas Diretrizes, pode-se constatar a preocupação com a aprendizagem significativa com base na diversidade cultural das crianças, adolescentes, jovens e adultos, conforme abordado no Capítulo 1.

Nessa perspectiva, é oportuno considerar que, para a formação inicial do professor de Artes Visuais, há necessidade de preparar o mesmo para o conhecimento das Artes Visuais com vistas a interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa; desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais; atuar nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes; atuar nos diferentes espaços culturais e estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico (BRASIL, 2009).

Considera-se necessária a inserção do estudante no universo artístico-cultural, conforme enfatizam Ferraz e Fusari (2009). Para as autoras, conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual etc.), o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende dar sentido a ela. Desse convívio fluem conhecimentos que desenvolvem o seu repertório cultural.

Assim sendo, várias respostas ratificam a importância das manifestações artísticas/culturais no processo de seleção dos conteúdos de Artes Visuais considerando a diversidade cultural dos estudantes.

O Ensino Fundamental necessita de organização visual em suas produções, por isso é interessante iniciar noções de composição, enquadramento, cuidado com o trabalho, além de proporcionar a experimentação com materiais diversos e técnicas variadas. Já o ensino médio necessita de conteúdos que tenham aproximações com o saber popular, elaborando comparativos entre culturas, apresentando novas formas de arte, fazendo analogias com a história, e assim, possibilitar um conhecimento sobre a história da arte sem tornar o conteúdo exaustivo, pois os elementos podem ser apresentados com comparações ao presente. (P21)

Os conteúdos são selecionados de forma que favoreçam a inclusão da arte no cotidiano do aluno, apreciando as manifestações artísticas locais, de culturas e povos diferentes, abarcando a arte brasileira e a contemporaneidade. Estabelecendo e articulando os três eixos que norteiam o ensino e a aprendizagem, para que o discente possa ter uma relação com a arte, com si mesmo e com o mundo. (P18)

Os conteúdos são escolhidos de forma a despertar o interesse e a curiosidade, além de despertar criticamente o estudante, para que o mesmo conheça a sua cultura regionalmente e a de outros internacionalmente. (P08)

Outras respostas evidenciam críticas dos discentes/estagiários egressos ao processo de seleção dos conteúdos com ênfase para o grau de complexidade e identificação dos mesmos pelos estudantes.

Acredito que o grande problema dos conteúdos selecionados para os alunos, tanto no fundamental quanto no médio é um conteúdo da arte europeia, longe da realidade dos alunos, o que faz com que muitos não se identifiquem com a arte presente em seu contexto social e sua identidade cultural. Isso muitas vezes afasta os alunos do ensino de Arte, pois ela é vista como algo inútil para sua vida do estudante, pois não tem nada em comum com a sua realidade. Porém, cabe ao professor aproximar esses conteúdos de arte da elite ao cotidiano do aluno, tornando o ensino de Artes Visuais mais atrativo em sala de aula. (P 10)

São selecionados muitas vezes de forma arbitrária, quando na verdade deveriam levar em consideração a cultura do aluno, sua condição social e política, assim como o contexto histórico e artístico produzido no Brasil. Os conteúdos continuam a seguir a linha " europeizada" e desarticulada com a cultura dos povos brasileiros, em específico a cultura indígena e Africana. (P13)

Penso que de maneira progressiva. A capacidade cognitiva de compreender a complexidade de cada assunto varia e cada faixa etária precisa ir adquirindo os conhecimentos dentro de seu tempo. Há dificuldades observadas no ensino médio, no qual é possível deparar-se com alunos que não compreender noções básicas de signo visuais ou de cores, ou ainda sentem uma grande dificuldade de se expressar visualmente, revelando que seu ensino fundamental em Artes, foi ineficaz. As disciplinas de História e Matemática, por exemplo, adéquam suas linguagens para assimilação em cada ano,

que progressivamente vão aumentando de complexidade de acordo com o amadurecimento cognitivo do indivíduo, assim penso que a Arte Visual siga o mesmo caminho, e acrescento que também deve ser uma preocupação da Arte Visual promover a junção do conhecimento com a experimentação. (P15)

[...] Não havia uma diferença em relação ao grau escolar, o que se poderia ensinar no quarto ano, se poderia ensinar no sexto. As vezes a turma tem alunos que gostam de artes e outros que não gostam, um que sabe desenhar muito bem e outro que não sabe desenhar nada, então, nem sempre o professor tem escolha para elaborar um conteúdo mais elaborado e que atenda especificamente esta ou aquela turma. (P27)

Vale salientar, no contexto das análises, o que é destacado nos referenciais conceituais das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica no processo de formação. Ao ser mencionado um dos princípios da Constituição Federal no que diz respeito a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, é ressaltado:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013, p. 17)

Nesse sentido, entendemos ser oportuno refletir sobre a necessidade de o professor saber o que ensinar e como ensinar para que os conhecimentos se tornem significativos para os alunos. Gadotti (2013, p. 8) afirma que “precisamos também nos perguntar e saber o quê, por quê, como, quando, onde, com quem e para quê estamos aprendendo”, conforme abordado no Capítulo 1.

Preparar os estudantes/estagiários para atuar na Educação Básica com vistas a atender as demandas de “uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem” requer um entendimento de currículo como um “artefato social e cultural” em constante processo de assimilação e construção do conhecimento, sujeito à mudança e à transformação (MOREIRA; SILVA, 1995). O currículo estabelece uma estreita relação com a cultura na qual ele se organiza e os conteúdos são priorizados com base nos interesses de cada cultura e de cada espaço educacional.

Portanto, é oportuno e necessário considerar na relação ensino/aprendizagem as culturas negadas e silenciadas no currículo conforme nos adverte Santomé (2011,

p.171): “As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para memorização de informações descontextualizadas”. Para o autor é necessário que o aluno compreenda bem quais são as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem.

Em relação à pergunta: “Quais os fundamentos teórico-metodológicos que você teve como referência para desenvolver as aulas de Artes Visuais na escola, no período dos estágios?”, a Abordagem Triangular é o referencial teórico-metodológico para as práticas educativas na escola em algumas respostas.

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa foi o fundamento teórico-metodológico mais evidente no desenvolvimento das ações no estágio, pois contempla os componentes que se articulam no processo de ensino-aprendizagem em artes. (P05)

A fundamentação teórica básica da graduação certamente, foi a trilogia de Ana Mae Barbosa. E pude observar, durante o estágio, a plena utilização da mesma, em todas as suas potencialidades. Na minha opinião, essa é uma metodologia funcional pra qualquer que seja a faixa etária, inclusive já a utilizei com frequência em espaços outros em que atuem com ensino / aprendizagem em arte. Contudo, acredito também que a ordem: ver, fazer e contextualizar pode ser relativizada a depender do grupo, contexto e localidade, tratando-se de arte. (P24)

Fundamentos pedagógicos de Ferraz e Fusari, com arte na educação escolar, vários livros baseados na proposta de Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, entre outros que foram sendo garimpados a medida que as práticas foram se solidificando com o ensino. Além disso, abrindo um parêntese, me recordo que foi por meio dessa prática teórico-metodológica relacionada aos estágios que desenvolvi o projeto “atelier de portas abertas: para o ensino das artes visuais”, este que se tornou minha monografia de conclusão nele aplicava toda a teoria e a prática absorvida com as aulas de estágio. (P31)

Os PCN-Arte, os livros didáticos e várias outras referências são mencionadas nas respostas para fundamentar as aulas de Artes Visuais na escola.

Além dos PCN de Arte que articulam os três eixos metodológicos: A Criação/produção em arte – o fazer artístico. A Fruição estética – apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado, leitura, crítica. E a Reflexão: a arte como produto da história e da multiplicidade de culturas. Que também está presente na proposta triangular de Ana Mae Barbosa e articula a construção do conhecimento por meio do pensar do apreciar e do fazer Arte. (P19)

Confesso que não lembro exatamente do conteúdo que ensinei quando tive a oportunidade de produzir uma aula (já faz alguns anos, afinal de contas), apenas segui o plano de aula fornecido pelo professor e me

baseei tanto nos livros didáticos utilizados pela escola quanto aos livros que já possuo, como o "Uma Nova História da Arte" de Julian Bell, série de livros sobre ilustração de Andrew Loomis e a série de livros sobre histórias em quadrinhos de Scott McCloud. (P29)

[...] Em minhas experiências de estágio, tive como referenciais teórico autores como Ferraz e Fusari (1999), Jocielle Lampert (2007), Anamelia Bueno Buoro (2003), Ana Mae Barbosa (2008) entre outros que serviram para dialogar com minhas reflexões sobre o estágio. (P10)

Fundamentos teóricos e metodológicos baseadas nas concepções de educação de Ana Mae Barbosa, Analice Dutra, Michel Apple, Paulo Freire, Edgar Morin e outros. E concepções específicas do campo das Artes Visuais de autores como: Fayga Ostrower, Dondis (sintaxe da linguagem visual), Lúcia Gouvêa Pimentel, Terezinha Rios, entre outras. (P13)

Os fundamentos teóricos-metodológicos que tive referência no período de estágio dizem respeito a diferentes autores e autoras como Ana Mae Barbosa, Maria Rezende e Fusari, Maria Heloísa Ferraz, Rejane Galvão Coutinho, Maura Penna, Yara Rosas Peregrino, Analice Dutra Pillar. (P28)

As declarações dos discentes/estagiários demonstram que as indicações de referências no processo formativo foram de grande importância para motivar e articular as propostas educativas na escola. Importante salientar que as diretrizes para o componente curricular Arte e os documentos que norteiam as práticas educativas advindos do MEC são centrados em ações que exigem do professor o exercício da crítica, da reflexão e da atuação política. Percebe-se que a Proposta Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa vem influenciando as formas de ensinar/aprender Arte em todos os níveis da Educação. A autora é enfática ao afirmar que

O conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos. (BARBOSA, 2015, p.21)

A Abordagem Triangular é um marco teórico-metodológico que vem corroborando para construção de conhecimento das artes com base em três ações essenciais: fruir obras de arte, fazer arte e contextualizar. Com base nos princípios da Abordagem Triangular os discentes/estagiários são instigados/orientados em seus processos de planejamento e execução das práticas educativas.

Assim sendo, as experiências vivenciadas no processo de orientação e acompanhamento dos estágios ratificam que o acesso às leituras sobre os fundamentos teórico-metodológicos no campo da Arte/Artes Visuais é essencial para fundamentar as práticas educativas em espaços da educação formal e não formal.

4.1.3 Planejamento das Ações

Para o *planejamento das ações* foram feitas 03 (três) perguntas e as respostas evidenciam que há práticas educativas não planejadas e que o conhecimento sobre a necessidade de planejar ocorreu no processo formativo. Há respostas que declaram compreender cada etapa do estágio para a superação das dificuldades encontradas nas escolas e que a carga horária do estágio é suficiente para uns, enquanto para outros há dificuldades em cumprir a dinâmica estrutural e pedagógica dos estágios.

Sobre a pergunta: “De que maneira os planos de aula em Artes Visuais foram planejados? Você participou do processo?”, as respostas revelam que os planos de aula foram elaborados com base no plano de ensino na maioria das escolas. Porém, há relatos que apresentam dificuldades em elaborar o planejamento de ensino por diversos motivos.

Nunca indaguei sobre como os planos havia sido construído, não participei. A professora na ocasião já os tinha construído, fiquei livre apenas para elaborar o plano da aula que eu ministraria. (P07)

Foi planejado em conjunto com a professora titular da disciplina, obedecendo ao plano de ensino da escola. Sim, como disse houve uma integração e interação de ideias. (P18)

No Ensino Fundamental o plano de aula foi planejado em conjunto com a professora titular da disciplina, obedecendo ao plano de ensino da escola. No Ensino Médio não houve esse planejamento, fizemos o plano baseadas no conteúdo ministrado pela professora e apresentamos aos alunos que gostaram muito. Não participamos do processo, quando chegamos para o estágio tudo já estava pronto e em andamento. (P20)

Alguns discentes/estagiários deram destaque para o processo de orientação e acompanhamento do estágio que muito contribuiu para o entendimento e elaboração dos planos de aula para regência e seus desdobramentos. Os momentos de orientação foram relevantes para construir e debater os elementos básicos que se articulam nas aulas de Artes Visuais e compreender que o planejamento é “uma

atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente,” conforme nos aponta Fusari (1990, p. 45).

Com a orientação da professora responsável pelo estágio supervisionado foi possível construir planejamentos bem completos, considerando todos os elementos que devem ser pensados para a elaboração de uma sequência de aulas. As correções possibilitaram fazer modificações para aprimorar a qualidade do planejamento. Essa organização é extremamente positiva para a compreensão do fluxo das aulas. E foi melhorando ao longo dos estágios, pois as experiências práticas davam novas observações aos planejamentos. (P21)

Pude participar da elaboração dos planos de aula juntamente com a orientação da professora supervisora do estágio e das docentes das escolas onde ocorreram os estágios. (P28)

Um dos relatos nos chamou a atenção em função de ratificar que o plano de aula, quando bem elaborado e fundamentado, é um instrumento eficaz no processo de ensino/aprendizagem.

À medida que o estágio vai se desenvolvendo sempre há necessidade de estar fundamentando o processo de ensino/aprendizagem principalmente na orientação específica do plano de aula, que foi de grande relevância para a construção de um plano bem elaborado, estruturado e sistematizado, baseado nas seguintes etapas: conteúdo a ser ministrado, objetivo que se pretende alcançar, justificativa para a proposta de ensino, ideia integradora; procedimentos, estratégia de avaliação e materiais a serem utilizados durante a aula. Todo planejamento foi elaborado tendo como base as leituras solicitadas nos encontros em sala de aula da UFPA, e o plano de aula da professora de artes da Escola de Aplicação. Somente dessa forma é que foi possível enfatizar e realizar as atividades propostas, visto que o plano de aula é o elemento norteador o qual nos dar o embasamento para a realização da prática docente. Não deixando de destacar as orientações da professora orientadora que sempre colaborou para um processo de ensino/aprendizagem com propostas metodológicas consistentes ressaltando aspectos positivos e ideias que sempre geravam bons resultados na construção do fazer profissional, pois “o trabalho com arte tem inúmeras possibilidades, mas o que importa é que possa ser qualitativamente bem feito e desenvolvido com bastante competência”. (P30)

Outros relatos deram destaque para as dificuldades em participar do processo de elaboração dos planejamentos de ensino, por vários motivos. São destacados, dentre outros: a formalidade documental na elaboração dos planos de ensino, a ausência de discussão na escola e a não participação dos discentes/estagiários no processo.

Os planejamentos de aulas dos professores nunca tiveram a participação dos estagiários, muito menos a participação dos alunos, aos quais seriam destinadas as aulas. O planejamento de ensino realizado por alguns professores no estágio se mostrou como mera formalidade documental e que pouco servia de referência para as aulas, o que muitas vezes tornava difícil para o estagiário desenvolver seu próprio plano de aula tendo como referência os planejamentos de ensino do professor, haja vista ele não os seguia. (P10)

Durante meu período de estágio, os planos de aula eram elaborados pelo professor ministrante da disciplina, sem minha participação em sua elaboração. Quando houve a necessidade de eu assumir a turma, montei o plano de aula específico para aquele momento, com base nos conteúdos que seriam ministrados pelo professor. (P01)

Não participei do processo, usualmente o plano de aula já estava pronto previamente, não sei como eles eram planejados, mas quando foi minha vez de planejar a aula me baseei no tempo que eu tinha para a aula para distribuir o conteúdo, dividindo um tempo de mais ou menos 10 minutos para cada assunto. (P29)

As dificuldades apresentadas pelos discentes/estagiários revelam que há necessidade de se repensar as formas de conceber os planejamentos e planos de ensino em escolas públicas. A necessidade de aproximar os discentes/estagiários do processo de discussão e debate sobre as especificidades dos planejamentos de ensino, planos de ensino e planos de aula é condição básica para fluir o diálogo. Se o planejamento de ensino “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão” (FUSARI, 1990, p.45), urge a necessidade de ampliar as formas de elaboração dos planejamentos de ensino e seus desdobramentos nas escolas em que os estágios supervisionados são realizados.

Concordando com as reflexões de Fusari (1990, p.51) sobre a temática, entendemos que “a elaboração (coletiva/individual) dos planos de ensino depende da visão de mundo que temos e do mundo que queremos, da sociedade brasileira que temos e daquela que queremos, da escola que temos e daquela que queremos”.

Em relação à pergunta: “Havia articulações dos saberes artísticos/estéticos/culturais dos estudantes com os conteúdos de Artes Visuais sugeridos pelo professor da escola? Exemplifique.”, constatou-se que há respostas que enfatizam as articulações dos saberes artísticos/estéticos/culturais nas aulas de Artes Visuais e outras respostas que não enfatizam as articulações. Entre os argumentos da não articulação, é ressaltado que, na maioria das vezes, os

conteúdos estão centrados em História da Arte de origem europeia e que comprometem o processo ensino/aprendizagem de forma crítica.

Em relação às articulações citadas, os relatos evidenciam as experiências do cotidiano dos alunos e a exploração de fotografias e vídeos em redes sociais. A articulação dos conteúdos com a poética pessoal do aluno e com a sua produção artística também foi destaque nos relatos de alguns discentes/estagiários.

Sim, uma professora buscou o saber dos alunos dentro do contexto de suas vivências e os articulou com os conteúdos. Exemplo disso foi uma aula em que os alunos do 1 ano do Ensino Médio falaram sobre suas angústias em relação a baixa qualidade de ensino das escolas públicas de amigos seus de outras escolas que não a sua (onde estagiei) com Arte Contemporânea de caráter mais crítico e de protesto. Como produção houve grafiteagem de frases e/ou palavras de protesto num pequeno pedaço do muro da escola. (P11)

Sim, as escolas em que estive buscavam promover estes saberes através de feiras culturais, exposições, e a participação dos alunos em concursos, além de tentar relacioná-los a vida cotidiana dos alunos. (P12)

Sim, na experiência no ensino médio, abordar a videoarte como produção artística foi de grande compreensão num contexto de jovens imersos a fotografias e vídeos nas redes sociais. (P17)

[...] A professora responsável exigia não somente o conhecimento teórico sobre o assunto, mas articulava os conteúdos com a poética pessoal do aluno e com a sua produção artística. A realização de exposições era a culminância de um excelente trabalho para as experiências dos estudantes. (P21)

Sim. Pois as experiências permeiam todas as áreas de vida. [...] A exemplo foi trabalhado como Eixo temático “O Brasil e suas produções artísticas e culturais sendo divididos com os seguintes temas: O século XIX, século XX a semana de 22 e o Brasil contemporâneo. Esses conteúdos eram ministrados pela professora como aulas expositivas, dialogadas entre professor aluno e estagiários tendo como auxílio: projetores de imagens, exibição de vídeo, pois utilizando diferentes fontes de informação e recurso tecnológico facilita o entendimento do aluno. Participação em grupo, e questionamentos. O trabalho desenvolvido com a turma fez parte da exposição que foi realizada no dia 21 de março de 2016, exposição essa sobre Arte Moderna e sobre a Arte Contemporânea com o nome “EXPO ARTE” que se deu com a junção das duas turmas e em parceria com a turma de teatro, tendo varias obras entre elas pinturas, esculturas, videoarte, instalações, arte-objeto, performances, teatro e grafite. (P 30)

As respostas dos discentes/estagiários que não identificaram as articulações dos saberes artísticos/estéticos/culturais com os conteúdos de Artes Visuais

sugeridos pelo professor da escola destacam que os conteúdos de História da Arte são priorizados como forma de garantir o ensino/aprendizagem de Artes Visuais e cumprir as orientações dos “documentos oficiais”. Os relatos revelam uma abordagem em que os conteúdos fragilizam o processo educativo por não priorizarem aspectos da cultura local, regional e nacional.

Nem sempre. Como disse anteriormente, algumas vezes os conteúdos se direcionavam para uma apreensão pouco crítica (europeizados) e no fazer por fazer. (P13)

Não. Geralmente ficava-se somente na teoria das estéticas artísticas. (P 14)

É bem comum que as aulas de Artes tenham que "obrigatoriamente" proporcionar material para "eventos culturais" como dia das mães, pais, índio, árvore, etc. Não percebi de maneira efetiva uma preocupação de ligar as Aulas de Artes com projetos culturais reais voltados para a escola ou a sociedade que gerassem discussões estimulantes e críticas para o desenvolvimento individual ou coletivo. (P15)

Não. Era sempre baseada na arte europeia e/ou história da arte geral. (P19)

No período do estágio pude observar que os saberes artísticos/estéticos/culturais dos estudantes não eram articulados com os conteúdos de Artes Visuais sugeridos pelo professor da escola. Eram apenas cumpridos os conteúdos e metodologias artísticas definidas em conformidade com os documentos oficiais (P28)

Há respostas que apresentam dificuldades para lembrar as formas de articulação dos conteúdos de Artes Visuais no período. E um relato nos chamou a atenção por destacar o livro didático como recurso para a escolha dos conteúdos.

No caso da minha experiência, as escolhas de conteúdos da professora se davam restritamente pelos comandos de um livro didático, não havendo uma articulação intencional ou consciente dos saberes artísticos. (P05)

Não recordo, portanto não posso discorrer com clareza. (P07)

Não recordo. Mas os conteúdos desenvolvidos pelos professores (ensino fundamental) geralmente se restringiam a uma explanação teórica rasa e uma atividade prática sem contextualização direta com a realidade dos alunos. No ensino médio os conteúdos possuíam uma grande carga teórica e com poucas atividades práticas dos conteúdos. (P10)

Considerando os relatos e as reflexões de Fusari (1990) sobre o uso do livro didático, entende-se ser oportuno, no processo de seleção de conteúdos do ensino/aprendizagem de Artes Visuais, articular os mesmos com as vivências artísticas/estéticas/culturais dos estudantes numa perspectiva interdisciplinar.

Nesse sentido, é necessário que o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA leve em consideração, na sua proposta curricular as características de um ensino/aprendizagem interdisciplinar e ofereça caminhos de formação com possibilidades de diálogo crítico entre os docentes e as disciplinas do curso. Potencializar as formas de abordagens conceituais/metodológicas no conjunto das disciplinas com ações integradas é uma ação necessária para qualificar a formação docente.

A perspectiva interdisciplinar das propostas curriculares que norteiam os currículos da Educação Básica e Ensino Superior é uma conquista dos educadores que merece a atenção de todos os envolvidos com a formação docente. Entretanto, é importante considerar a complexidade da questão em virtude de a maioria das escolas e universidades públicas ter dificuldades de oferecer as condições estruturais e pedagógicas básicas para o trabalho docente, objetivando garantir a prática educativa interdisciplinar de forma plena e com qualidade.

Em relação à pergunta: “Qual a sua sugestão para os estágios em Artes Visuais na Educação Básica?”, há respostas que abordam assuntos relacionados à carga horária, metodologia e espaços de lotação do estágio. Em relação à carga horária, há respostas que dizem ser suficiente, outras sugerem ampliar o tempo de estágio, outras sinalizam dificuldades em cumprir a dinâmica estrutural e pedagógica dos estágios, e há uma que chamou a nossa atenção pois sugere fiscalizar, com mais rigor, o processo de acompanhamento e avaliação do Estágio Supervisionado.

Indico uma maior flexibilização da carga horária pré-estabelecida por Lei, dadas as dificuldades de cumpri-la em um contexto de descompassos entre o semestre letivo da Universidade e das escolas. Os estudantes acabam perdendo o foco em sua formação consciente de educador, dando lugar à pressão de cumprir a carga horária em um tempo escasso, dividido entre outras atividades da própria Universidade. (P05)

Ampliação de carga horária e mobilidade. Lembro-me de ter feito quatro semestres de estágios (1 no fundamental I, 1 no fundamental II, 1 no médio e um em espaços expositivos), poderíamos ampliar para dois semestres em cada e assim o estudante acompanharia a rotina anual e ainda a sugestão de mobilidade diz respeito a troca de

locais de estágio para que o estudante conheça diversas realidades na cidade. (P16)

Sugiro que se fiscalize rigorosamente ação de manipulação de horas com o auxílio de alunos beneficiados sem irem para o estágio e no final adquirirem horas sem estar em sala de aula duas ou três vezes por semana. Assim como o plágio de relatórios de alunos passados de um para o outro somente como se fosse prova trocada. (P06)

Ao refletir sobre os aspectos apontados nas respostas, constata-se o quão complexo é atender às demandas que surgem e às expectativas de cada discente/estagiário em relação à dinâmica estrutural e pedagógica do Estágio Supervisionado. Muitas questões levantadas dependem de apoio coletivo (administrativo e pedagógico), pois se compreende que desde o primeiro ano de entrada do discente no curso de Licenciatura em Artes Visuais se faz necessária a orientação sobre os objetivos do curso e a dinâmica das disciplinas que compõem o Estágio Supervisionado. Nesse sentido, o atendimento/esclarecimento sobre a dinâmica do curso nos anos iniciais, antes de ingressar no estágio obrigatório, é oportuno.

Em algumas respostas é visível a falta de clareza/orientação sobre a função e objetivo do estágio na Licenciatura em Artes Visuais. O não conhecimento das normas e regras revela que, possivelmente, houve ausências dos discentes/estagiários nos encontros semanais durante o processo de planejamento, orientação e acompanhamento do estágio na universidade.

Ao analisar as demais respostas, observa-se que há discentes/estagiários que vivenciaram plenamente as etapas do Estágio Supervisionado, participaram das orientações sobre os estágios e realizaram as leituras solicitadas. Há os que sugerem caminhos metodológicos coerentes e demonstram conhecer/compreender a dinâmica do estágio com vistas a superação das dificuldades encontradas nas escolas.

Não há muita coisa a mudar no estágio, pois as etapas atualmente desenvolvidas – observação/participação e regência – dependem do Professor da disciplina na escola e do estagiário, que se bem sintonizados podem desenvolver bons trabalhos nesse período. (P01)

O convênio com mais escolas públicas permite ao estagiário conhecer melhor a realidade da educação básica do ensino de Artes Visuais no Estado, e entender as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas em termos de materiais, estrutura e demanda de alunos. (P10)

Mais articulações entre a academia e a escola que abriga os estagiários, no sentido de se produzir mais projetos sociais e artísticos que abracem a comunidade escolar e o entorno da escola. (P13)

Creio que seria bom um planejamento prévio junto a uma escola selecionada, por exemplo, onde os estagiários pudessem também participar da construção dos planos de ensino anuais. (P14)

Sugiro somente que os estudantes da formação inicial em artes visuais, futuros professores, sejam estimulados a buscar alguma experiência em escolas ou comunidades mais carentes, para gerar provocações políticas e debates entre os futuros professores, sobre as reais condições do ensino público. A realização de projetos, de um ou dois dias em lugares menos favorecidos economicamente, mostraria aos futuros arte/educadores, um pouco de seu compromisso social de educar em qualquer espaço. Seria interessante também a realização de artigos acadêmicos, como uma reflexão ao final de cada estágio, pois isso reúne todo o conhecimento da experiência. (P21)

As sugestões que evidenciam a necessidade de conhecer outros espaços escolares para desenvolver o estágio são pertinentes. Porém, a lotação em um número reduzido de escolas foi motivada pelas greves da rede estadual e universidades públicas, reduzindo as ofertas de campo estágio, conforme abordado no Capítulo 3. Para resolver o processo de lotação do estágio e os descompassos com o calendário acadêmico da UFPA e escolas públicas nos períodos de greve, decidiu-se, na ocasião, encaminhar os discentes/estagiários para as escolas em que o calendário era compatível com o calendário da UFPA. Assim, sem tantas opções, e na tentativa de equacionar as demandas, a maioria dos discentes/estagiários desenvolveu os estágios em duas escolas federais com boa estrutura física e pedagógica.

Conhecer o maior número de escolas possíveis, em diferentes níveis, isso demonstraria uma maior percepção da complexidade no ensino aprendizagem. (P17)

Minhas sugestões é que o estágio seja pensado e articulado na realidade da educação pública, pois, as escolas de aplicação das universidades na maioria são escolas “completas” com ateliês salas de projeções salas de informática material didático, professores específicos da área, elaboração de feiras de ciência eventos escolas ou seja uma escola quase que modelo para uma educação almejada. No entanto a realidade ainda é outra, em muitas escolas, ou seja nas escolas nas quais possivelmente iremos trabalhar nas zonas rurais periferias, nos deparamos com escolas sucateadas e nas salas de aula professores sobrevivem com o que tem, enfrentando ausência

de condições mínimas para realizar seu papel na formação educacional dos alunos. Dessa forma o estagio fica ausente da realidade da educação pública, e ainda penso que o estagio poderia abranger esses ambientes, pois são essas realidades enfrentadas no dia-a-dia do professor. (P30)

Outras respostas foram relacionadas aos espaços de educação não formal e a necessidade de aproximar os conhecimentos acadêmicos aos conhecimentos escolares para maior autonomia na formação docente.

Além das aulas teóricas e práticas em sala de aula, as visitas monitoradas com mais frequências em Museus, galerias e outros espaços culturais independentes. (P27)

Sugiro que estágio ocorra na Educação Básica e que também se expandam mais para instituições que trabalham com a Educação Não formal. Possibilitando assim que os futuros professores(as) possam entrar em contato com as diferentes realidades da Educação de Arte e que dessa forma consigam ter uma formação diferenciada política, social e crítica. Sugiro que os futuros docentes possam estagiar em diferentes escolas da rede pública e privada para entrarem em contato com os diferentes contextos e públicos. (P28)

Sugiro maior autonomia dos acadêmicos em lidar com as turmas, bem como, maior suporte material e estrutural para a realização das atividades. Também acrescento que esse trabalho é muito bonito e exponencial um crescimento que deve ser validado e valorizado pelo coletivo. (P24)

Com base nas respostas é possível inferir que o Estágio Supervisionado na formação docente é um dos espaços de debate e construção da identidade profissional. Possibilita o exercício individual e coletivo das práticas educativas em processo contínuo e aproxima o discente de Licenciatura da profissão docente e dos profissionais da área. Assim, é imprescindível garantir as condições básicas para o exercício da docência nos espaços escolares.

4.1.4 Legislação

Sobre a *legislação* 01(uma) pergunta foi feita e as respostas demonstram que há interesses variados no que diz respeito ao acesso de “documentos oficiais” que orientam as propostas curriculares.

Em relação à pergunta: “Qual o seu conhecimento sobre os “documentos oficiais” (BNCC, Diretrizes, Referenciais e outros)?”, as respostas revelam que alguns “documentos oficiais” foram apresentados e discutidos durante o processo de

formação docente nos encontros semanais de orientação e acompanhamento do Estágio Supervisionado.

Durante meu período de graduação tive a oportunidade (e necessidade) de ler os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto do Fundamental quanto do Médio, bem como uma parte da legislação sobre o ensino de Artes. Todavia, por não exercer a docência após a graduação, acabei deixando de ter contato com os referenciais da área. (P01)

Os diferentes documentos oficiais (BNCC, Diretrizes, Referenciais e outros), foram estudados no período dos estágios. A leitura, estudo e análises destes documentos oficiais eram feitos em sala de aula, pela professora supervisora de estágio. Além do estágio nas escolas também eram feitos os estudos teóricos referentes a Arte na Educação. (P28)

Foi possível conhecer e avaliar criticamente esses documentos, devido aos debates, roda de conversa e leituras paralelas realizadas pela professora do estágio, que permitiram a compreensão dessas propostas. (P05)

LDB e PCN-Arte. Discutidos em sala de aula, na faculdade e utilizados para basear a formulação dos planos de aula. (P05)

Constata-se que os acessos aos documentos que norteiam os currículos escolares foram de conhecimento dos participantes apenas no período em que estavam cursando a Licenciatura em Artes Visuais e que o tempo de leitura e debate não foi suficiente para um aprofundamento teórico sobre os mesmos.

Em algumas respostas os acessos aos documentos são atrelados a experiências na educação formal, não sendo necessário conhecê-los se a opção for atuar na educação não formal. Assim exposto, entende-se que ou o conhecimento dos mesmos é só para quem quer ser professor ou para a realização de provas em concursos públicos.

Muito pouco. Minha experiência profissional se fez até então no campo da educação não-formal por isso negligenciei essa busca por referenciais. Recentemente retornei às salas de aula para atuar na educação de jovens e adultos e somente agora senti essa necessidade, considerando também as recentes discussões sobre a reforma do ensino médio. (P07)

Fiz algumas leituras sobre as diretrizes e bases da educação nacional quando prestei concurso público, mas meus conhecimentos não são profundos. Base Nacional Curricular Comum, acompanho as modificações que vêm sendo feitas no campo de conhecimento da Arte, mas desconheço de outras disciplinas e quanto aos

Referenciais não compreendi ao que se direciona em específico na pergunta. (P13)

Tenho pouco conhecimento sobre estes documentos. Li apenas partes específicas direta ou indiretamente, por isso tenho pouca segurança pra falar a respeito. (P10)

Outras respostas apontam o conhecimento sobre os objetivos dos documentos e a importância para garantir as lutas políticas da área, mas reconhecem que há necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre os mesmos e que algumas informações são questionáveis no documento da BNCC, em fase de discussão na época.

São documentos que direcionam e ajudam os professores na elaboração do currículo, dos planos de aula, dos projetos pedagógicos do Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Bem como, orientam de forma pedagógica a tomada de consciência de todo conteúdo discutido nesses documentos. (P18)

Documentos oficiais orientam os primeiros passos para a educação em artes visuais, suas necessidades, os direitos, os deveres, as funções, etc. Entretanto, algumas informações são questionáveis e têm seus conteúdos explorados de maneira superficial. A BNCC, tem textos rasos e sequer compreendem as Artes como um componente curricular. De qualquer maneira, esses documentos são essenciais, mesmo que seja para gerar debates e desacordos na formação inicial. (P21)

O suficiente para defender interesses e posicionamentos tanto quanto categoria, em voga o profissional para com seu ambiente de trabalho. E fatores humanos que sempre são fatores irrelevantes no conceito social atual. (P23)

Compreendemos que há necessidade de ampliar o debate sobre as propostas curriculares que estão fundamentando as práticas educativas nas escolas e que os estágios na Licenciatura são momentos oportunos para conhecer, refletir, criticar, propor e criar caminhos possíveis para um ensino/aprendizagem com qualidade. Assim, é preciso “estimular a recuperação do planejamento na prática social docente, como algo importante para a conquista da democratização do Ensino Público” (FUSARI, 1990, p.44). E o momento do estágio é um dos caminhos para iniciar diálogos sobre o currículo em todos os níveis da Educação Básica, discutir a formação docente em Arte/Artes Visuais e sua atuação na educação formal e não formal.

4.2 Respostas dos discentes/estagiários de 2016 e 2017 apresentadas no Questionário *online*

De 54 (cinquenta e quatro) questionários *online* enviados aos discentes/estagiários, em processo de estágio supervisionado, 21 (vinte um) responderam.

4.2.1 Formação Docente

Sobre a *formação* Docente foram feitas 02 (duas) perguntas e as respostas revelam que os participantes ratificam que a análise crítica das práticas educativas é fundamental para o processo ensino/aprendizagem e para a futura atuação na Educação Básica.

Em relação a pergunta: “As experiências de ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica contribuem para a formação docente? Justifique sua resposta”, há respostas que confirmam a contribuição das experiências de ensinar/aprender para a formação docente, ressaltam a relação teoria/prática e troca de experiências em suas manifestações.

As respostas que destacam a teoria/prática enfatizam que conhecer a teoria é importante para fundamentar a prática, objetivando propor metodologias com base nas realidades apresentadas das escolas. Ressaltam que a identidade docente é construída durante o estágio.

Sim. Principalmente para nós nos avaliarmos como futuros docentes, analisar nossas inseguranças em sala de aula e buscar referências para conseguir o mínimo de segurança para conseguir trabalhar a qualidade esperada em sala, principalmente, avaliando as distintas realidades escolares que encontramos. (P03)

Sim, pois a formação de um docente só é possível com a experiência em sala de aula, a partir da teoria e prática, nós encontramos e desenvolvemos nossos próprios métodos e abordagens. (P13)

Sim. Muitas teses são estudadas dentro da licenciatura que trazem sugestões de metodologias para as aulas de Arte. Esta teoria lida no curso, sozinha, não basta para a formação do docente porque esta precisa entender, antes de exercer atividades efetivas, como funciona o universo da sala de aula nesta outra perspectiva: observar quais as necessidades dos alunos, saber como encontrá-las para então pensar em quais metodologias podem ser aplicadas. Tal etapa

do curso também é importante para que o licenciando saiba como utilizar tais métodos e aos quais consegue se adequar, criando uma identidade docente. (P16)

Muito, elas foram fundamentais para afirmar a minha escolha, sem esse contato direto ficaria muito difícil ter um dia que ir direto para a sala de aula. (P06)

Sobre as trocas de experiências, as respostas trazem relevantes declarações reflexivas em que o estágio se apresenta como um espaço de experimentação, debates e reflexões que contribuem para mudar as formas de ensinar/aprender. É momento de relacionar os saberes teórico-práticos em que o individual e o coletivo se complementam.

Sim o estágio supervisionado dentro da licenciatura em Artes Visuais nos proporciona uma visão e experiências que nos leva para fora das salas da universidade até para as salas de aulas de escolas do ensino básico e nos permite atuar na docência antes de se formar. Sendo assim, quando saímos da universidade já temos experiências desde o ensino infantil, até o trabalho exercido em espaços culturais - são quatro estágios ao total - e isso soma muito para o TCC. (P15)

Sim. Não vejo uma formação em qualquer campo de conhecimento sem ter passado por um mínimo que seja de experiência, para que haja a boa formação de qualquer docente, não somente em Artes Visuais, mas em qualquer outro curso, deve-se ter uma prática no que futuramente será exercer como profissão, onde esta formação de experiência ajuda de fato nos relatos que são debatidos em sala de aula, aquelas inúmeras não aceitáveis, que professores tomam em sala de aula, principalmente os de Artes Visuais que transformam sua sala em um simples passa tempo para desenhar. Para debater, pensar, e já sair da graduação com o foco de mudar essa realidade o ensinar/aprender é de muita importância na docência. (P17)

Sim. Pois permite experienciar a relação do educador e educando na sala de aula, conhecendo as problemáticas e contexto dos alunos, descobrindo sua identidade com professor e construindo esse profissional, colaborando para erguer alicerces para um profissional da educação de resulte em benefícios coletivo. (P19)

Entende-se, então, que o espaço escolar é apropriado para o exercício docente e a construção da identidade. Na formação de professores, o Estágio Supervisionado possibilita as trocas de experiências, as pesquisas, as análises e as interpretações das práticas educativas para atender as demandas que surgem nos espaços educativos. No entanto, o estágio na Licenciatura só poderá contribuir com a relação teoria/prática de forma plena se houver as condições básicas para

desenvolver as práticas educativas planejadas e envolver as demais disciplinas do curso com propostas pedagógicas integradas.

Porém, refletindo sobre as condições administrativas, estruturais e pedagógicas das escolas e universidades, entende-se ser oportuno oferecer espaços educacionais adequados às Licenciaturas objetivando garantir e valorizar todas as etapas necessárias à formação docente.

Sobre a pergunta: “No processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais na Educação Básica, no contexto dos estágios, em qual nível de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio) você considera importante o estágio? Por que?”, há respostas que consideram importantes os dois níveis de ensino. Afirmam que as experiências e vivências vão ajudar a buscar metodologias apropriadas para cada realidade escolar e o estágio proporciona uma noção mais ampla do trabalho a ser exercido na Educação Básica.

Considero o estágio importante em todos os níveis de ensino pelo fato de podermos acompanhar a evolução, realidades, visões de mundo dos estudantes bem como das possibilidades didático-metodológicas empregadas pelos professores nos diversos níveis da formação básica. (P07)

Todos os níveis são importantes para a formação docente, mas, pelo Ensino Médio ter alunos de maior idade e com foco principal nos vestibulares, acredito que o ensino das Artes Visuais é indispensável dentro do Ensino Fundamental, desde suas primeiras séries, pois, seguindo pensamentos de Lúcia Santaella, há uma facilidade muito maior de assimilar quando a linguagem deixa de ter apenas o caráter oral, auxiliando o aluno a exercitar o pensamento, estimulando-o a criar autonomia e pensamento crítico. (P15)

Considero o estágio importante em todos os níveis, pois são momentos diferentes, tanto no ensino fundamental quando no ensino médio o docente lida com conteúdo diferentes, alunos diferentes, com várias mentalidades, e o estagiário precisa ter essas vivências, para que no futuro saiba como comandar um determinado assunto dentro de uma determinada sala de aula. (P17)

A perspectiva de identificar e experimentar metodologias no processo ensino/aprendizagem é destaque nas respostas dos discentes/estagiários e ratificam a relevância do estágio na formação.

Todos os dois níveis, pois todos contam como uma experiência importantíssima para nossa formação. Como falei na questão anterior, são experiências que irão ajudar na melhor maneira de buscar uma metodologia do próprio docente dentro do ensino/aprendizagem em artes Visuais na Educação Básica. É

sabendo da realidade que encontramos o melhor meio de transformá-la. (P10)

Nos dois níveis, pois é nesse processo que a arte/educador pode iniciar o seu processo como docente atuante, selecionar a faixa etária com a qual tem mais afinidade e acha importante trabalhar. é nesse processo, também, que o futuro professor começa a aplicar os métodos aprendidos em sala de aula e escolher sua forma de abordar os temas no ambiente escolar. (P12)

Eu considero este processo de suma importância tanto para o Fundamental quanto para o Médio. Os conteúdos abordados são diferentes, a metodologia é diferente e a forma de cobrar uma resposta do que foi aprendido também é diferente para cada nível de ensino. E como estamos nos preparando para o mercado de trabalho, o estágio nos dois níveis de ensino nos proporciona uma noção mais ampla do trabalho a ser exercido em sala. (P14)

Outras respostas deram ênfase para especificar os níveis de ensino e as preferências são focadas em aspectos pedagógicos e de interesse pessoal.

Considero o Ensino Fundamental, pois através da experiência em sala de aula era notável a facilidade de trabalhar com crianças na faixa etária do ensino fundamental. O interesse e a forma de trabalhar o desenvolvimento de cada criança. (P01)

Sim. Principalmente no médio, devido as demandas de conteúdos, articulação de ideias com os alunos e como promover a integração deles com as atividades /conteúdos propostos. O respeito em sala de aula e interesse se dá muito a partir de como ou qual importância eles sentem ao longo das aulas, principalmente quando o que se é dado em nível de conteúdo é compatível do que se é cobrado, e não meramente cumprimentos de atividades para obter avaliação, mas sim a valorização do processo de aprendizagem, levando em conta a evolução dos alunos com os conteúdos ministrados desde a pré-escola, ensino fundamental e desde o primeiro ano no ensino médio. (P03)

As manifestações dos discentes/estagiários trazem aspectos significativos de realidades escolares diversas em que a atuação e análise crítica no processo ensino/aprendizagem se configuram como oportunidades concretas. As respostas endossam o argumento de que a análise crítica das práticas educativas é imprescindível para fortalecer o processo ensino/aprendizagem e ressignificar a atuação docente em contextos diversificados. Essa constatação também é comungada pelos estudos de autores citados nesta tese.

4.2.2 Ensino/Aprendizagem

Sobre a categoria *ensino/aprendizagem* foram feitas 03 (três) perguntas e as respostas destacam a relevância dos conteúdos para os diálogos com os alunos em seus processos de comunicação e expressão havendo necessidade de selecionar conteúdos significativos para o desenvolvimento das aulas

Em relação à pergunta: “Quais os conteúdos de aprendizagem que você considera necessários em Artes Visuais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio?”, há respostas que apresentam aspectos diversos sobre as formas de seleção de conteúdos. Um(a)s definem os conteúdos para cada nível de ensino e outras não definem os conteúdos de forma detalhada e específica. As que definem os conteúdos destacam que geralmente os mesmos são encontrados em livros didáticos e técnicos.

Para o ensino fundamental os conteúdos de aprendizagem em artes visuais podem englobar conteúdos de arte rupestre, desenho, e a história geral da arte, mas visando sempre a faixa de idade da turma e a série e para o ensino médio teria um aprofundamento em alguns pontos da história geral da arte, visando a arte brasileira e conteúdos de arte contemporânea. (P18)

Para o fundamental seria priorizar estudar sintaxes da linguagem, como a cor, forma, volume, linguagens artísticas. Para o médio seria História da arte, a relação dela ao contexto histórico, manifestações na sociedade. Além de propor também o produzir arte. (P19)

Outras respostas, ao mencionar os conteúdos de forma geral para os níveis de ensino, justificam a seleção dos mesmos dando destaque para as formas como são conduzidos, tendo como base a faixa etária.

Para o ensino fundamental conteúdos que gerem o desenvolvimento cognitivo e motor da criança. Para o ensino Médio, conteúdos que envolvam o conhecimento histórico e teórico de cada assunto. (P01)

Para o ensino fundamental conteúdos de base para toda criança ter contato com o fazer artístico, ou seja, ver a arte como algo que vivencie, já para o ensino médio conteúdos teóricos, mas de forma que o aluno possa relacionar com o que viu no ensino fundamental. (P 09)

Para o ensino fundamental, os conteúdos de conhecimento em ensino de arte como história da arte são comuns, pelo menos do que conheço na Escola de Aplicação. E considero necessário, inclusive até expandir para história de arte de outros países, além do que, o

mais abordado é o do continente europeu e do Brasil, então acaba que esse conhecimento se limita a mais do mesmo. Não esquecendo também de atividades práticas que vai aproximar o aluno daquilo que foi ministrado apenas em teoria. Já para o ensino médio, considero também o ensino da história da arte - não se restringindo também apenas aos conteúdos europeus - e expandindo o conteúdo para leituras de filosofias em arte, arte brasileira e arte local. Também com abordagem de conteúdo prático. (P15)

Sem definir os níveis de ensino, há respostas que destacam a relevância de conteúdos que possibilitem dialogar com a realidade de crianças e jovens, permitindo abordagens que potencializem a expressão e a comunicação dos alunos e que possam desenvolver seus processos cognitivos e críticos.

Questões relacionadas a gênero, etnias, negritude e principalmente conteúdos que correspondem a nossa realidade ameríndio amazônica (envolvendo a história de nossa região Norte, geografia, política etc.). Utilizando a artes visuais como mediadora desses assuntos transversais. (P11)

Os conteúdos a serem estudados devem compreender a história das artes visuais, formas de expressão, técnicas devem ser ensinadas como forma de potencializar a expressão do aluno e desenvolver seus processos cognitivos e críticos. as atividades devem abranger temas do cotidiano de forma que os alunos percebam qual a verdadeira importância das artes em sua vida. quanto os conteúdos de história da arte, devemos acentuar que ele é necessário para o processo, no entanto, a aula não deve se restringir apenas a história da arte europeia e ser trabalhada de forma cronológica. A história da arte é compreendida pela história da humanidade, cada povo conte seus aspectos culturais e costumes e acredito que a história da arte regional deve se fazer presente nas salas de aula. (P13)

História da Arte: levando em consideração a faixa etária do aluno e complexidade do assunto, trabalhar a história das artes visuais e como ela é importante para o desenvolvimento do ser humano. Desenho; sendo uma linguagem mais simples de se desenvolver em qualquer sala de aula, mesmo sem estrutura para tal, o desenho por ser o simples riscar em uma superfície e a linguagem mais prática de se trabalhar com os alunos, sem esquecer dais demais. Tridimensional; está linguagem é de muita importância para criação do conceito de espaço do aluno, podendo ser trabalhado de diversas formas, da garrafa pet ao gesso. Essas três bases de conhecimento são as que se pode desenvolver em qualquer sala de aula, podendo ser uma aprendizagem rasa ou mais profunda dependendo da estrutura da sala de aula. (P17)

Os conteúdos de aprendizagem apresentados pelos discentes/estagiários demonstram que há predominância de assuntos centrados em História da Arte tendo como referências os livros didáticos e técnicos.

Nesse sentido, considera-se que para garantir a democratização dos conhecimentos da área de Arte/Artes Visuais no espaço escolar é imprescindível a seleção consciente e crítica dos conteúdos e demais elementos curriculares no processo ensino/aprendizagem para todos os níveis de ensino.

Sobre a pergunta: “Como os conteúdos de Artes Visuais são selecionados para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerando as formas de ensino/aprendizagem e a diversidade dos estudantes?”, as respostas enviadas demonstram caminhos diversos no processo de seleção dos conteúdos. Algumas dão destaque para o Exame Nacional do Ensino Médio e Processo Seletivo nas Universidades.

São selecionados de acordo com o ano do curso. No ensino Fundamental com temas atuais ou não sempre buscando desenvolver o coletivo. No ensino médio, rebuscando (relembrando) o conhecimento básico levando ao histórico e atual para utilização no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (P01)

De acordo com as experiências que nos períodos de estágios, os conteúdos são selecionados para atender as demandas exigidas no ENEM - principalmente para os estudantes do Ensino Médio. Em relação ao Ensino Fundamental, ainda encontramos alguns conteúdos um pouco defasados e que não correspondem com realidade dos alunos, como é o caso sobre linha, forma, cores, luz e sombras. Ou melhor, não se dão ao trabalho de correlacionar com a realidade dos estudantes. (P11)

Outras respostas, além de ressaltarem as formas tradicionais de seleção de conteúdos, dão destaque para o livro didático, o planejamento e o material elaborado pela escola.

No atual estágio vi apenas a utilização do livro didático e resumos de movimentos artístico mais conhecidos para o trabalho em sala, levando em conta que tive apenas 4 meses para acompanhar a professora e menos tempo em sala, cerca de 1 mês. (P03)

De acordo com o planejamento da escola, as reuniões específica dos professores, para a partir daí fazer parte do plano de aula dos professores para o plano dos estagiários estar sintonizado para as regências, a exemplo do que experienciamos: desenho e pintura para a educação fundamental e médio, com história da arte para o ensino médio e EJA - Educação de Jovens e Adultos. (P05)

Os conteúdos ainda são selecionados de acordo com os métodos tradicionais, onde muitas aulas se restringem apenas a aulas expositivas de história da arte e atividades totalmente descontextualizadas o que faz todo o processo parecer sem sentido e a aula de artes parecer apenas recreação. (P13)

No local onde eu estagiei havia um material fornecido pela escola que era dividido de acordo com capacidade gráfica de cada faixa etária. (P04)

Uma das respostas destaca a interdisciplinaridade como uma forma de propiciar a integração de conteúdos.

O ensino de artes visuais para o ensino fundamental, os conteúdos são selecionados a partir da série dos alunos, visando integrar a parte cultural da sociedade mesclando com os conteúdos, buscando criar a criticidade nos alunos. Pode-se ter também a interdisciplinaridade de alguns assuntos além de mostrar formas de arte de outras culturas, técnicas diferentes de produzir obras de arte criativas sempre visando os conteúdos. Para o ensino médio os critérios para selecionar os conteúdos são visando mais aprofundadamente movimentos e arte brasileira leva em consideração o cotidiano de cada aluno, seus gostos e o que pode ser mesclado com o conteúdo para um melhor desenvolvimento da atividade. (P18)

Refletir sobre as questões relacionadas à interdisciplinaridade é sempre instigante, diante de tantas ações polivalentes nas escolas. Discentes/estagiários que sinalizam perspectivas de ensino/aprendizagem considerando a diversidade cultural das crianças e jovens, e que decidem/escolhem conteúdos pensando em contextos diversos exercitam as suas competências técnicas e políticas diante das situações apresentadas, são atitudes que se coadunam com a linha crítica da Educação.

Pensar/discutir sobre as competências do educador e as necessidades que surgem nos espaços escolares no processo de formação docente são assuntos pertinentes para uma posição crítica/reflexiva do profissional sobre o seu papel. E a perspectiva interdisciplinar nos desafia a trabalhar de forma coletiva, em diálogo constante com as demais áreas de conhecimento e contextos culturais.

Ao serem perguntados: “Quais os fundamentos teórico-metodológicos que você identifica nos planos de ensino em Artes Visuais dos/das professores/as da escola?”, as respostas revelam que há identificação dos fundamentos teórico-metodológicos no exercício docente de sala de aula e a Abordagem Triangular teve maior destaque em algumas respostas. Porém, não se identifica qual o entendimento dos discentes/estagiários em relação aos encaminhamentos das da Abordagem Triangular.

A Metodologia Triangular defendida pela profa. Ana Mae Barbosa, que fala sobre a história da arte, a leitura de obras de artes e o fazer artístico, que foi considerado por alguns escritores mais como uma proposta para o ensino das artes visuais. (P07)

Os métodos que encontrei na maioria das vezes são inspirados na Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, mas também identifiquei abordagens, hora progressistas, hora tradicionais, o ler, fazer e contextualizar se faz presente em todas elas. (P10)

A metodologia utilizada remetia muito aos conceitos da Pedagogia Tradicional dentro da aula de Arte apresentados por Rezende e Ferraz (1993), onde os conteúdos aplicados eram fixados a partir de uma atividade prática, com foco neste produto do trabalho escolar, e a relação professor-aluno fora construída de forma vertical e autoritária. Mesmo assim, por vezes, a estrutura destas aulas conectava-se à proposta da abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, com apresentação da obra de arte, contextualização, o fazer artístico e a reflexão sobre o que fora produzido; porém, de forma muito rasa. (P13)

Algumas respostas citam as tendências pedagógicas com base nas leituras solicitadas no período de formação, mas não é possível identificar a compreensão sobre cada uma das tendências e as respostas são superficiais.

Professores hora catedráticos tradicionalistas, hora libertadores, hora libertários tomando posturas diversas, os quais ainda reagem de várias maneiras e assumem posturas diferentes ao se depararem com as diversas problemáticas do dia a dia. (P07)

Nas turmas que estagiei se enxerga muito a escola nova e do conteúdo do campo das Artes Visuais se vê a aplicação da sintaxe da linguagem, linha, ponto, cor e forma, e também as questões técnicas principalmente do desenho. (P14)

No estágio um, foi observado que a metodologia tecnicista e a histórico crítico social são utilizadas em salas e em algumas turmas e no desenvolvimento do estágio atual, é observado a histórico-crítico social e escola nova, em algumas turmas, dependendo da turma a postura do professor muda. (P15)

Outras respostas apresentam dificuldades em entender a pergunta, sinalizando aspectos contraditórios em que o foco das respostas não corresponde ao solicitado.

A professora não possui planos de aula. E se possui de curso, ela não liberou o acesso. (P02)

O meu professor regente não tinha muita metodologia em sala. Isso foi um problema que eu citei durante meu relatório de estágio. (P03)

No ensino fundamental não existiu a preocupação com a arte em si, as atividades eram feitas sem que houvesse a noção do porque,

parecendo artesanato. No nível médio a preocupação passa pela preparação dos alunos para o ENEM e por isso a história da arte é mais presente. (P05)

Bastante amplo. Todo tem bastante bagagem com referencial teórico, autores, referências etc., suas metodologias diferem, por serem muito criativos. Desde slides, a folha impressa, vídeos, revistas, e textos instigantes e reflexivos. (P17)

Considerando as respostas e os níveis de entendimentos dos discentes/estagiários em relação à questão, constata-se que os conhecimentos sobre os fundamentos teórico-metodológicos foram identificados apenas no processo de desenvolvimento das aulas ministradas durante os estágios supervisionados. A não menção aos planos de ensino para identificar o solicitado é, provavelmente, resultado da não participação no processo de planejamento de ensino das propostas pedagógicas das escolas/campo de estágios.

Ao refletir sobre os relatos, entende-se ser necessário rever as formas de acesso aos planejamentos de ensino no processo do Estágio Supervisionado para garantir o exercício de análise crítica-reflexiva dos planos de ensino e elaborar/planejar propostas de ação educativa para o estágio. A ação é extremamente oportuna para fundamentar as aulas de Artes Visuais e oportunizar o exercício de aprendizado dos discentes/estagiários na condução de suas propostas pedagógicas.

Assim, no exercício do ensinar/aprender em espaços educativos e culturais é possível, por meio do estágio, praticar/refletir os três tipos de conhecimentos apontados por Nóvoa (2016, p.1): “[...] saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar, [...] ter as bases centrais de tudo que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; e depois, ter conhecimento da profissão”. Entretanto, essas ações dependem, também, da vontade política dos que pensam/formam os professores para a Educação Básica.

4.2.3 Planejamento das Ações

Sobre *planejamento das ações* foram feitas 03 (três) perguntas e as respostas demonstram que alguns discentes/estagiários tiveram dificuldades de participar dos planejamentos e terem acesso ao plano de ensino das escolas.

Em relação à pergunta: “De que maneira os planos de aula em Artes Visuais são planejados? Você participa do processo?”, poucos responderam a essa questão, em função de problemas técnicos ocorridos na ocasião, conforme abordado anteriormente. Foi destacado que não houve a oportunidade de participar do processo de planejamento e que os planos de aula foram elaborados pelo professor responsável em ministrar Artes Visuais.

Não sei. O professor não permite minha participação. (P02)

Os planos de aula de Artes Visuais, pelo menos ao que conheço da Escola, os professores juntam-se em uma reunião pedagógica e entram em comum acordo com suas ideias e metodologias do que será ministrado ao longo do ano letivo. Não, não participo. (P03)

Em geral, escolhe-se o tema e a primeira atividade e, a partir da recepção das turmas, a professora decide se o assunto ainda rende para futuras aulas, se sim, pede sugestões para os estagiários, para as atividades. (P04)

Até então no estágio só recebemos o plano por email. Para ficarmos cientes dos estudos e processos. Não há participação no programa (planos de aula), porém, pode ser modificado incluindo como proposta, oficinas palestras o estagiário e o docente da instituição, caso haja um acordo. (P07)

As dificuldades de os discentes/estagiários participarem dos planejamentos e terem acesso ao plano de ensino das escolas é um dos assuntos apontados nos relatos e que merece a atenção dos envolvidos com a formação docente. Para que haja o planejamento do estágio é imprescindível conhecer e participar dos processos de planejamentos de ensino da escola. Porém, há entraves que dificultam o acesso do discente/estagiário, conforme foi abordado: descompasso do calendário acadêmico da universidade com o calendário das escolas, dificuldades em participar dos planejamentos de ensino das escolas e de conciliar os horários de estágio e trabalho, dentre outros.

Diante das situações relatadas, considera-se necessário avançar no debate da questão, para que no processo de formação docente haja maior participação dos discentes/estagiários durante os encontros coletivos nas escolas para elaboração, reflexão e vivência do planejamento das práticas educativas para o ensino/aprendizagem de Arte/Artes Visuais.

Em relação à pergunta: “Existe articulação dos saberes artísticos/estéticos/culturais dos estudantes com os conteúdos de Artes Visuais

ministrados em sala de aula? Exemplifique.”, as respostas evidenciam que há articulação dos saberes artísticos/estéticos/culturais com os conteúdos de Artes Visuais, mas os exemplos são superficiais e evasivos.

Sim. Como as datas comemorativas. e exemplificação do conteúdo histórico dentro do cotidiano dos alunos. (P07)

Sim, nos tempos em que vivemos é indispensável trazer abordagens de assuntos que correspondem com a realidade com nossos estudantes, é uma maneira que a arte está mais próxima dos estudantes do que eles pensam. (P11)

A professora sempre escolhe um tema por bimestre que valoriza o meio de vivência das crianças (ex: mitos e lendas, patrimônios culturais, Círio de Nazaré, etc.) e dentro deste, aborda questões mais "técnicas" das Artes Visuais como forma e cor. (P16)

Sim. Como um exemplo foi bem pratico, quando a professora propôs visitarmos uma exposição numa galeria, que abordava acontecimentos atuais da sociedade, através da arte, pensamentos estéticos, apresentou a situação da valorização da cultura local. (P19)

Algumas respostas apontam que pouco ou quase nada é contemplado em relação à articulação dos saberes artísticos/estéticos/culturais dos estudantes com os conteúdos de Artes Visuais. Porém, as justificativas são pautadas em responsabilizar o professor e o estudante para o problema.

Poucos que pude examinar aliavam prática e pesquisa em cada execução e posteriormente estímulos teóricos. Infelizmente nada visual pra estimular a observação do aluno e trabalhar a importância das análises visuais como conteúdo nas artes visuais. (P03)

Em certos momentos sim e em certos momentos não! Depende também da maturidade do aluno, alguns alunos conseguem enxergar esse processo, outros não! No entanto, creio eu que o professor seja muito importante para que essa tarefa seja possível. Eu mesmo, no início das aulas na faculdade não enxergava tanto esse processo, não conseguia perceber que não existe essa divisão e que tudo faz parte de um mesmo processo, demorou alguns meses para que isso se tornasse claro para mim! (P13)

Pouco existe dessa articulação, mas deveria. Não existe porque a maioria dos professores, não todos de artes visuais nas escolas, já recebem o conteúdo pronto do que repassar pelos alunos e muitos ficam nessa zona de conforto,além de não fazerem ligações externas,com o cotidiano dos alunos e nem elevar ao pensamento crítico as técnicas e tendências de dentro das artes,mostrar a importância de cada período para a humanidade.O repassar de alguns professores em sala é robótico e muitos não se atualizam na

sua área de atuação,então essa articulação que deveria ter acaba sendo deixada de lado.E os docentes que conseguem fazer essas ligações entre cultura,a sociedade e o ensino de artes nas escolas conseguem que os alunos tenham essa articulação. (P18)

Compreender o processo de formação no contexto do estágio exige atitude individual e coletiva que vai propiciar entender as peculiaridades que são evidenciadas, suas possibilidades e limites em cada espaço educativo. O estágio exige uma atitude investigativa em diferentes situações de ensino/aprendizagem. É um momento singular para melhor compreender a realidade dos espaços educativos e culturais e sua relação teoria/prática no processo ensino/aprendizagem.

As respostas revelam a necessidade de pensar como as práticas educativas são planejadas e de que maneira acontecem as discussões coletivas que envolvem os interessados que pensam/vivenciam os planejamentos nas escolas. É evidente que a questão envolve várias pessoas, mas o que precisa ser discutido com mais intensidade são as formas em que o discente/estagiário, em seu processo de formação, consegue assimilar em relação aos saberes dos estudantes e sua articulação com os conteúdos propostos pelo currículo escolar.

As dificuldades de exemplificar de forma consistente as respostas revelam que, no processo de formação docente, é necessário ter mais leituras, debates, fruições e ações artísticas, para que haja envolvimento real dos discentes/estagiários, com o ensino/aprendizagem da Arte/Artes Visuais na Educação Básica. As respostas revelam que há lacunas na formação e a relação teoria/prática no processo de identificação/problematização/contextualização dos fenômenos que acontecem em sala de aula, que precisam ser repensadas na condução das disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA.

Em relação à pergunta: “Que orientações você recebeu do/a professor/a e ou técnicos/as sobre a condução do estágio curricular em Artes Visuais na escola?”, as respostas destacam que houve orientações relacionadas a vários assuntos: o objetivo do estágio, horário, planejamento das ações, metodologia e atuação do estagiário, dentre outros.

Fui orientado quanto ao modo como me portar em sala de aula, de que maneira lidar com algumas problemáticas do dia a dia do convívio escolar, do modo como nós professores representamos uma parte significativa no processo de construção da personalidade

desses jovens e, portanto, buscar compreendê-los em suas particularidades, bem como do modo em que em certos momentos são necessárias posturas menos flexíveis diante de determinadas situações. (P07)

Recebi toda a orientação necessária em todo o processo de estágio, incluindo referencial teórico que facilitou o entendimento de diversas situações em sala de aula. (P08)

A professora inicialmente nos orientou como iria funcionar o semestre e como o estágio será encaminhado. Desde a lotação em escolas, até o relatório final e ser entregue. E ao longo dos encontros na UFPA nós discutíamos sobre o que acontecia no estágio, a relação com os professores, com os alunos e como as aulas acrescentavam para a formação dos pequenos. Uma orientação muito acentuada era a de que tivéssemos um diário de bordo para registrar os momentos e conteúdos das aulas. No meu caso, que fiz o Estágio I na Escola de Aplicação, lá tínhamos um suporte da coordenação de estágios para nos orientar sobre as aulas, sobre as atividades que podemos participar para complementar carga horária, além da conduta na escola - com vestimenta adequada, uso do crachá, pontualidade e assiduidade. (P14)

A orientação feita pelos professores mostra que é muito importante participar dos estágios, buscar fazer um bom desempenho em sala de aula, ler autores sobre licenciatura em artes visuais, ler as leis que vigoram sobre o ensino das artes, e conhecer um pouco mais sobre a história de ensino de arte no Brasil. A condução do estágio curricular em artes visuais na escola além de gerar carga horária para o curso de licenciatura tem que ocorrer experiências e trocas de assuntos na sala de aula da UFPA para melhor conhecermos e sabermos atuar na área como docente. (P17)

Outras respostas revelam que as orientações foram poucas e centradas apenas em observação do espaço escolar e as regras de praxe.

Apenas para observar e produzir um diário de bordo, além de ajudar na correção de provas e dúvidas dos alunos. (P01)

Quase nenhuma, somente sobre horários, nome de alunos e vestimenta adequada para sala de aula. (P03)

Quase nenhum, ou nenhuma. Só observação mesmo. (P05)

Nada muito direto, a professora permitiu com que eu lidasse com os alunos à minha maneira, a partir da minha observação. Contudo, muito se discutiu sobre os temas das aulas e como escolhê-los observando séries e perfil dos alunos. (P15)

Observa-se que as orientações sobre a condução dos estágios nas escolas foram entendidas de forma variada. Uns centram em aspectos pedagógicos, outros em aspectos administrativos e estruturais. Porém, é importante considerar que nem

todas as escolas apresentam interesse em acolher os licenciandos por vários motivos: dificuldades em entender os convênios de estágio com o Estado e Municípios, ausência de uma política efetiva para atender a dinâmica do estágio e problemas em conciliar o horário de funcionamento do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA (turno da tarde) com as demandas de estágio nas escolas, dentre outros.

Nesse sentido, vale salientar que é por meio de ações planejadas que o estágio na escola poderá ser construído de forma coletiva, com trânsito contínuo entre universidade e escola, objetivando a qualidade que almejamos à formação docente.

4.2.4 Legislação

Sobre a categoria *legislação* foi feita 01(uma) pergunta e as respostas denotam que a maioria teve acesso aos documentos que norteiam as políticas curriculares na Educação Básica no período do estágio e a BNCC foi um dos documentos em que houve maior destaque.

Em relação à pergunta: “Qual o seu conhecimento sobre os “documentos oficiais” (BNCC, Diretrizes, Referenciais e outros)?”, há respostas que declaram pouco conhecimento sobre os “documentos oficiais” e que o acesso a alguns ocorreu no processo de desenvolvimento do Estágio Supervisionado.

Bem pouco, porém, conheço bem a BNCC através de algumas leituras feitas em sala. (P11)

O meu conhecimento, sobre a BNCC é raso, na verdade eu li alguns desses documentos para as disciplinas, mas admito que não foi o suficiente. (P12)

Meus conhecimentos sobre as diretrizes e BNCC são das escritas sobre o ensino de arte na educação básica, a obrigatoriedade do curso de Educação Artística nos anos 1970 para inserção do ensino de arte nas escolas. Além disso, são documentos que regem como o ensino de arte deve ser conduzido para cada etapa do ensino e como e qual a metodologia deve ser empregada. São documentos que direcionam e encaminham o percurso ao longo de cada faixa etária. (P14)

Meu conhecimento sobre a BNCC, as diretrizes e etc., está em formação ainda, conheço as diretrizes nacionais curriculares, onde abrange uma série de vertentes, li livros sobre Ana Mae, Dewey, Hebert Read, que falam sobre educação, arte/educação, discutimos sempre textos em sala, sobre a formação do docente em licenciatura em artes. (P17)

Outras respostas revelam pouco interesse em acessar os “documentos oficiais”, mas reconhecem a importância de conhecê-los melhor e aprofundar as leituras.

Pouco conhecimento. Por não me identificar com essa área e falta de pesquisa. (P 06)

Tenho apenas guardado em meus arquivos pessoais para futuras consultas, isto porque uma grande quantidade de conteúdo é colocada para o discente, sendo que o mesmo tem que atender as obrigações de diversas disciplinas e somente uma pequena parte desses assuntos são cobrados e valerão como conceito, logo o discente se empenha em estudar aquilo que vai ser exigido para sua aprovação naquele disciplina. (P09)

Todos que possuo foram graças ao estágio na universidade, desde o primeiro estágio. Posteriormente pesquisas para complementar os conteúdos obtidos na universidade. (P02)

Ainda pouco, preciso me aprofundar ainda mais nessas leituras e conciliar elas a realidade, pelo tempo e os afazeres ainda é difícil articular por completo a aprendizagem das mesmas. (P16)

Considerando o que foi declarado nas respostas, é possível constatar que o acesso/conhecimento aos documentos que norteiam as políticas curriculares na Educação Básica só ocorreu no período do Estágio Supervisionado. Diante da situação, observa-se que as outras disciplinas da Licenciatura, mesmo não sendo citadas nas respostas, são responsáveis, também, por contemplar reflexões sobre os documentos que fundamentam os currículos da Educação Básica no processo de formação docente.

Objetivamente, é necessário que tanto os professores das escolas quanto os docentes e discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais conheçam os documentos que norteiam as práticas educativas nos currículos escolares para que o processo ensino/aprendizagem seja discutido criticamente com base nas realidades de cada região e as políticas curriculares estabelecidas. A qualidade da área depende, também, das práticas artísticas/estéticas/pedagógicas adotadas pelo conjunto de professores envolvidos.

4.3 Respostas dos professores da educação básica apresentadas no Questionário *online*

De 14 (catorze) professores²⁰ de Artes Visuais da Educação Básica que participaram da pesquisa, 8 (oito) responderam o questionário.

4.3.1 Formação docente

Sobre a categoria *formação docente* foram feitas 02 (duas) perguntas e as respostas evidenciam que as experiências de ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica contribuem para formar o educador consciente, sendo necessário se apropriar das abordagens teórico-metodológicas e dosá-las de acordo com a realidade educacional.

Sobre a pergunta: “As experiências de ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica contribuem para a formação docente? Justifique sua resposta”, as respostas revelam que o estágio, além de contribuir para a formação docente, é um momento de auto-reflexão das práticas educativas e possibilita refletir sobre novas perspectivas de ensino/aprendizagem.

Sim, contribuem, pois neste estágio do conhecimento temos contato com a Arte de maneira sinestésica e visual, a arte como vida e experiência pois as atividades artísticas desenvolvidas neste estágio do conhecimento contribui muito para o desenvolvimento cognitivo, relacional e sentimental do aluno. Para o professor como difusor deste conhecimento pode-se perceber essa evolução das habilidades, da maneira de percepção do mundo e de construção do conhecimento a partir da Arte. (P01)

Sim, penso que enriquecem o olhar de ambas as partes envolvidas, tanto do aluno como do professor bem como nos faz refletir sobre novas perspectivas de ensino e anseios dos futuros docentes, visto que cada tempo dentro deste contexto traz suas peculiaridades. (P03)

Sim. Acredito que ao experienciar ainda na graduação o dia a dia do contexto escolar, que vai para além da prática em sala de aula, o discente de licenciatura em Artes Visuais tem a possibilidade de reconhecer seu papel futuro na instituição escolar e no sistema educacional de maneira mais ampla. Por outro lado, os docentes já

²⁰ O questionário foi enviado para seis (6) professores de uma Escola Pública Federal, quatro (4) professores de uma Escola Militar, um (1) professor de uma Escola Municipal de Belém e três (3) professores de Escolas Estaduais do Pará.

atuantes na educação básica ao conferirem ao processo de ensino/aprendizagem em artes visuais na relação com a construção de um currículo democrático, as ações discentes e o diálogo com suas produções, incorporam a possibilidade de uma auto-reflexão que deve ser constante e, portanto, modificadora, de sua identidade e prática docente. (P04)

Sem nenhuma dúvida. Realmente é uma de via de mão dupla. Ensinar significa aprender em qualquer instância da educação, seja formal, informal, ou não formal. Precisamos pensar mais sobre essa troca de experiências e também, naquilo que nos é apresentado como saberes/conhecimentos relativos às Artes Visuais originários de nossas formações. Como as aulas de Artes Visuais na Educação Básica podem se tornar ferramentas de autoconhecimento para os discentes e docentes e serem capazes também de propiciar uma reflexão crítica a respeito das manifestações imagéticas que nos envolvem? Precisamos avaliar se as nossas condutas de professor estão condizentes com aqueles alunos e reavaliar nossas abordagens do Ensino de Arte sem hesitação. Temos que ter consciência que não há modelo ideal de abordagens, pois elas são moventes, foram pensadas para um determinado público e sob o ponto de vista local. Precisamos utilizar as abordagens e dosá-las de acordo com a realidade educacional ao qual estamos submetidos. E as experiências nunca terminam... (P06)

Duas respostas reportam o entendimento sobre o fazer pedagógico e a articulação da teoria/prática no processo de formação.

Sim. O aluno que é docente em formação precisa vivenciar na prática articulação das teorias que ele aprende na universidade. No cotidiano escolar, enquanto estagiário, ele vivencia como os conteúdos de arte podem ser ministrados de acordo com cada faixa etária, bem como as técnicas de ensino mais adequadas. (P07)

Creio que sim. Por ser o momento de experienciar na prática os aspectos teóricos e metodológicos adquiridos durante o percurso acadêmico (P08)

Observa-se certa falta de compreensão em relação à concepção de teoria e prática, pois há desvinculação entre uma e outra. As respostas revelam que as experiências do estágio são momentos de construção da identidade docente, de descobertas, de conflitos e tentativas de acertos. Também proporcionam reflexão sobre os fundamentos teórico-metodológicos das Artes Visuais na Educação Básica e as dúvidas e entraves para o trabalho docente vão sendo trabalhadas no dia a dia do espaço escolar.

No que se refere à pergunta: “No processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais no contexto dos estágios, em qual nível de ensino (Ensino Fundamental e

Ensino Médio) você considera importante o estágio e por que?”, todas as respostas confirmam que o estágio é importante para os dois níveis de ensino. Os destaques em relação à contribuição centram-se para o contato com a realidade das escolas, o fortalecimento das práticas de ensino/aprendizagem e para as experiências vivenciadas com as crianças e os adolescentes.

Sim, contribuem significativamente, pois nesta pratica o aluno acaba tendo contato com a realidade do ensino e das escolas. As dificuldades e as maneiras de atuação do professor na sua realidade escolar são observadas nessa experiência. Através do Estágio também se tem contato com projetos de práticas docentes inovadoras e também das práticas que não são recomendadas. Na grade curricular das universidades nesta disciplina deveriam ser abordados com mais ênfase temas como ética na escola e na pratica docente, pois muitos estagiários chegam às escolas sem ter nem mesmo uma percepção de como devem se comportar como futuros professores, como estudantes muitos alunos passam a ter uma percepção mais real da vida docente ao ter o contato com os profissionais atuantes no ensino de Arte, tendo em vista, todas as dificuldades vivenciadas por estes profissionais. Este contato inicial com o ambiente escolar desperta no aluno (estagiário) estas questões da prática docente e das dificuldades vivenciadas pelos profissionais nas escolas e também colaboram para uma percepção menos romântica ou utópica da realidade escolar. Esta vivencia também colabora para futuras práticas docentes dos estudantes, que passam a ter mais experiência quando estão participando de práticas docentes. (P01)

Considero o estágio importante tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, pois ele dá embasamento para uma atuação profissional futura de fato e cria experiências para os dois contextos e níveis de ensino que podem fortalecer as práticas pedagógicas. (P02)

Considero de importância fundamental o estágio curricular em todos os níveis de ensino, haja vista que cada um desses possui especificidades que devem ser consideradas tanto na prática de sala de aula quanto na elaboração do currículo que se quer trabalhar. Minha experiência com o estágio no Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos durante a graduação foi decisiva para minha prática docente posterior pelo conhecimento e contato prévio com as faixas etárias contempladas, necessidades discentes e por de certa maneira compreender o que a escola espera da formação dos estudantes nesses níveis de ensino. (P04)

Estágio é importante e imprescindível em qualquer nível, pois apresenta um universo rico de detalhes para o futuro professor. Ele terá, nessas “experiências” de contato, impressões a respeito das formas mais adequadas de comunicação com as crianças e com os adolescentes. Perceberá que entre as faixas etárias há minúcias de comportamentos e de cognição que podem implicar em mudanças de posturas ao propor projetos/conhecimentos em artes-visuais. (P06)

As respostas refletem situações que caracterizam a formação de profissionais reflexivos com vistas a promover o processo ensino/aprendizagem mais significativo para todos os níveis de ensino, com possibilidades de diálogos e proposições de experiências no campo das Artes Visuais.

Para Dewey (2010a), a qualidade da experiência educativa na escola precisa ser articulada com as experiências futuras para um aprendizado significativo. Assim, a busca da qualidade no ensino/aprendizagem não se faz sem reflexão crítica da prática educativa. Nesse processo é que reside a possibilidade de criação/inação de experiências nos espaços escolares e melhor preparo para atuar nos diversos níveis de ensino.

4.3.2 Ensino/Aprendizagem

Sobre ensino/aprendizagem foram feitas 03 (três perguntas e as respostas demonstram que a maioria dos planos de ensino dos professores e dos discentes/estagiários pesquisados insere a História da Arte como eixo condutor da ação pedagógica nas aulas de Artes Visuais, e que as relações com as experiências dos estudantes nem sempre são consideradas.

Em relação à pergunta: “Quais os conteúdos de aprendizagem que você considera necessários em Artes Visuais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio?”, há respostas que evidenciam os conteúdos de História da Arte para os dois níveis de ensino considerando os movimentos artísticos local, nacional e internacional. A cultura visual, os elementos visuais compositivos e as técnicas artísticas também são conteúdos destacados pelos participantes.

Meu Planejamento parte do conteúdo da História da Arte (do princípio ao contemporâneo) associado a um planejamento de práticas artísticas e conceitual, na qual o aluno possua a capacidade de criar, elaborar e construir seus próprios conhecimentos, criando assim seus conceitos e conhecimentos relacionados aos conteúdos. Dessa maneira a construção do conhecimento se dá de maneira compartilhada, as vivências dos alunos associadas ao conteúdo dos livros de História da Arte que vai tecendo uma rede de conhecimento. Introduzir os conteúdos básicos para uma arte-educação enfocando as dimensões da cultura em suas novas conjunturas espaço-temporal. (P01)

Considero como necessários os conteúdos em Artes Visuais que valorizam o contexto da Cultura Visual na contemporaneidade, além obviamente dos códigos visuais (elementos visuais e compositivos),

da História da Arte contextualizada e crítica, a leitura e interpretação de obras de arte e do cotidiano e a produção artística. (P02)

Considero necessário, trabalhar os conteúdos curriculares básicos em artes visuais de modo que promovam um diálogo com as múltiplas culturas visuais, mediando as experiências cotidianas dos educandos, capacitando-os a apreciar e usufruir das produções artísticas e decodificando suas múltiplas significações. (P08)

Há duas respostas que destacam a relevância metodológica no processo de seleção dos conteúdos. Consideram as experiências que surgem como essenciais no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

De maneira ampla e pensando esses níveis de ensino, acredito que conteúdos devem ter uma relação direta com metodologias propostas. Pensando na proposta curricular que me apropriei durante o tempo em que fui docente na educação básica, a abordagem triangular, acredito que os conteúdos devem ser selecionados a partir de dois eixos fundamentais, o da teoria da arte e o da experimentação em arte. Desse modo, conteúdos relacionados à história da arte (local, regional, nacional e internacional), análise de imagem (métodos de análise), e conteúdos referentes à prática de linguagens artísticas, como técnicas específicas de produção. Obviamente não falo aqui desses dois eixos como conteúdos completamente separados, mas sim práticas que se relacionam. Além disso, vale ressaltar a importância de incorporar às metodologias propostas pelo docente as demandas que surgem durante as aulas e que normalmente surgem a partir das experiências dos discentes com o conteúdo proposto pelo professor. (P04)

No Ensino Fundamental, conteúdos voltados para o desenvolvimento de habilidades técnicas básicas, bem como da percepção e leitura visual, além da compreensão de aspectos histórico-culturais. No Ensino Médio, existe a necessidade de enfatizar conteúdos voltados para a teoria e história da arte, com vistas a desenvolver competências voltadas para a produção, fruição e contextualização da arte em todas as suas tendências. (P05)

As respostas dos professores trazem importantes reflexões em relação às formas de como os conteúdos de Artes Visuais são pensados e configurados para os dois níveis de ensino. Percebe-se que a tendência em considerar a História da Arte como um dos conteúdos norteadores tem origem no processo de formação acadêmica e a forma de abordagem sequencial é, provavelmente, consequência das proposições/sugestões dos livros didáticos e a forma como a História da Arte foi ministrada no curso de Licenciatura da UFPA.

Nesse sentido, entende-se que os conteúdos de Artes Visuais no currículo escolar são um dos elementos básicos necessários à prática docente. Porém, a

contextualização crítica dos mesmos na ação pedagógica propicia caminhos didáticos diversos e coadunados com a democratização das experiências artísticas/estéticas/culturais nos espaços escolares.

Ao serem perguntados: “Como os conteúdos de Artes Visuais são selecionados para o Ensino Fundamental e Médio considerando as formas de ensino/aprendizagem e a diversidade dos estudantes?”, as respostas dos professores revelam que os conteúdos são selecionados com base em cada contexto das escolas e nível de escolaridade dos estudantes. As relações com os temas transversais, a Cultura Visual, a contextualização dos saberes construídos fora da escola, são assuntos abordados nas declarações.

O contexto da Cultura Visual permite que se investigue e traga à tona tudo o que pode ser visto ou sentido, possibilitando reflexões críticas por meio das visualidades. Portanto, as diferentes formas de ensino/aprendizagem e a diversidade dos estudantes, assim como outros temas transversais e de interesse dos alunos e da sociedade em geral que perpassam esses processos, podem e devem ser considerados. Dessa forma, a Cultura Visual se legitima como forma privilegiada de inserção e investigação no processo educacional. (P02)

É fundamental você fazer conexão entre o que será estudado com a realidade contemporânea em comparação ao período a ser abordado, costume dar ênfase principalmente nesta contextualização na forma como hoje tratamos com a imagem intensamente, sem perceber o quanto somos direcionados em pensamentos e ações, trago a responsabilidade sobre o refletir a arte, a cultura e imagens considerando a fundamental importância da arte como linguagem. deste modo crio pontes de reflexão entre o período a ser estudado e o período vivido pelos alunos com a intenção de fazer com que este aluno reflita que não há produção de arte sem contexto muito menos sem história. (P03)

Acredito que uma questão importante a ser considerada na definição desses conteúdos é o estabelecimento de parâmetros referentes às características da escola e público discente, tais como faixa etária, localização geográfica, instituições vinculadas à escola, relação com os familiares, para a criação de um perfil a ser atendido. Isso significa, também, considerar os saberes que são construídos pelos discentes fora da escola e como isso pode ser incorporado no currículo escolar. Os conteúdos selecionados devem, portanto, estar atrelados às possibilidades de atuação por um viés multicultural, por exemplo, de modo a abarcar as diferentes vivências que integram a escola. Acredito que pensar a cultura como a construção humana de símbolos, conforme as novas teorias culturais defendidas por Clifford Geertz, é essencial para que se entenda que o currículo só pode existir se levando em consideração esses processos estudantis de produção simbólica como protagonistas do ensino/aprendizagem. Desse modo,

os conteúdos selecionados devem perpassar diálogos com as produções simbólicas locais e internacionais, desde que possam atuar como instrumento para uma modificação, mesmo que micro-política, das realidades dos discentes, entendendo as relações de poder que se estabelecem entre o que se quer “ensinar” como possibilidade de ampliação de trajetórias, e as demandas implícitas, e mesmo explícitas, na atuação dos estudantes em sala de aula. Acredito que o discurso proferido pelos alunos será sempre um parâmetro importantíssimo para a definição de conteúdo e metodologias. (P04)

Há declarações que afirmam ser a Coordenação de Ensino que decide as temáticas para serem inseridas nos planejamentos e que cada professor é responsável por conduzir as práticas educativas e seus critérios nos planejamentos de ensino das escolas.

Nossos conteúdos são selecionados a partir de temáticas sugeridas pela coordenação de ensino ou advindas de projetos apresentados pela equipe de artes, sempre em sintonia com fatores sociais e culturais da turma. (P08)

Particularmente, nos últimos anos tenho tentado pensar em uma educação em arte que contemple não só as técnicas tradicionais, mas também as relações com o contemporâneo, viabilizando o contato com novas tecnologias, artistas emergentes do cenário nacional e internacional e novas possibilidades de espaços expositivos. Sendo assim, penso que os conteúdos devem ser planejados sob estes aspectos, mas na escola onde atuo (Escola de Aplicação da UFPA) cada professor organiza seus critérios. (P05)

Uma resposta deixa claro que a seleção acontece com base nos três eixos da Abordagem Triangular. Porém, a citação de uma autora sem comentar sobre o seu entendimento em relação à diversidade dos estudantes na seleção dos conteúdos revela que não houve entendimento sobre a pergunta e a resposta ficou evasiva.

Segundo Rizzi (2012, s/p) apud Barbosa “a construção do conhecimento em Artes acontece quando há a interligação entre a experimentação, a codificação e a informação.”, sendo assim os alunos acabam se apropriando dos três passos, ler obras de artes, fazer arte e contextualizar. (P01)

Em relação à pergunta: “Quais os fundamentos teórico-metodológicos que você tem como base para conduzir o ensino de Artes Visuais na Educação Básica?”, as respostas revelam que a Proposta Triangular fundamenta as práticas educativas nas aulas de Artes Visuais. No entanto, os argumentos são superficiais sobre a sua relevância para o ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica.

As abordagens da Cultura Visual por Fernando Hernandez e a Proposta Triangular por Ana Mae Barbosa. (P01)

Como base uso a Proposta Triangular de Ana Mae, no entanto com algumas adaptações resultantes de meu estudo de doutorado, onde se considera o processo desafiador criativo bem como reflexões frente a produção e ao aprendizado. (P03)

Primeiramente, as teorias básicas do ensino-aprendizagem em artes visuais com base na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, nos fundamentos de ensino de arte de Fusari e Ferraz e nos conhecimentos sobre educação visual de Analice Dutra Pillar e Donis A.Dondis, dentre outros autores. (P07)

A Abordagem Triangular vem sendo apontada como um caminho viável à qualidade do Ensino da Arte na educação formal e não formal, e a perspectiva interdisciplinar é uma das orientações de organização e desenvolvimento curriculares; porém, ainda há limitações para o alcance das três ações que constituem essa Abordagem: o fazer artístico, a contextualização e a fruição.

Dessa forma, há que se pensar em ações que possam consolidar as propostas curriculares que contemplem atitudes interdisciplinares na perspectiva apontada pela Abordagem Triangular, sendo necessário rever as práticas educativas descontextualizadas que caracterizaram as abordagens modernistas e tecnicistas no Ensino da Arte.

Para além da Abordagem Triangular, há professores que conduzem as práticas educativas tendo como referência outros fundamentos teórico-metodológicos para ensinar/aprender Artes Visuais.

Com já citado, parto da Abordagem Triangular para pensar as práticas metodológicas para o ensino de Artes Visuais. Acredito que a Abordagem Triangular é bem estruturada ao ponto de deixar também ao professor a possibilidade de selecionar teorias e metodologias que melhor contemplem os estudos propostos. Desse modo, de maneira complementar, costumo utilizar a Semiótica Peirciana aplicada como uma proposta metodológica mais refinada para o trabalho com a análise de imagens e consequente abordagem das experiências de pesquisa em arte dos discentes. A escolha pela semiótica deve-se ao fato de ser uma teoria que permite uma abertura para a compreensão da produção discente, enquanto produção simbólica, como elemento estruturador do sistema de arte, o que coloca essas produções em patamar de igualdade de complexidade para reflexão se comparado com os artistas que são propostos para estudo. Isso confere uma autonomia poética e consequente empoderamento dos discentes como produtores de seus próprios conteúdos e não apenas como fruidores de conteúdos que podem, muitas vezes, distanciar-se de sua realidade. (P04)

Uma combinação teórica envolvendo a percepção visual (com Arnheim e Santaella), a antropologia da imagem (Belting) e história da arte (G.C.Argan e Didi-Huberman), adequando aos conceitos sobre estética e cultura amazônica, em J. Paes Loureiro. (P05)

Eu nunca fui fiel a um único fundamento-teórico-metodológico. Apesar de possuir certo pensamento estruturado, sempre busquei leituras que pudessem dar dosagens teóricas e conceituais. Li e ainda leio textos de Ana Mae Barbosa, de John Dewey, de Wolflin, de Didi-Huberman, de Rosa Iavelberg, o Fusari e Ferraz, Dulce Osiski, Edith Derdik; Fayga Ostrower, Flexa Ribeiro; Analice Dutra Pillar, Jorge Coli, João Francisco Duarte, Luigi Pareyson; Lowenfeld; Herbert Read, Maria Cristina Rizzi; Anamelia Bueno Buoro; Ana Paula Cohen, entre outros. (P06)

As respostas demonstram que há tentativas de adequações aos pressupostos contemporâneos do Ensino da Arte. Nos depoimentos se observa a intencionalidade em trabalhar os conhecimentos significativos com os estudantes das escolas e que as várias formas de abordagens se complementam. Ao entrar em contato com as produções artísticas, entende-se que as abordagens críticas para o ensino da Arte possibilitam aproximações com o cotidiano das vivências artísticas/estéticas/culturais dos estudantes.

Importante salientar que a Abordagem Triangular é uma das possibilidades de instigar no processo de ensino/aprendizagem atuações críticas que se coadunem com as realidades apresentadas. Porém, há necessidade de mais investimentos na formação de professores com experiências voltadas para a Educação Básica.

4.3.3 Planejamento das Ações

Sobre *planejamento das ações* foram feitas 03 (três) perguntas e as respostas deixam evidente que há necessidade de construir caminhos que possam potencializar as práticas educativas no processo de sistematização dos conhecimentos artísticos/culturais nos contextos escolares objetivando assegurar a qualidade que se almeja no campo da Arte.

Em relação à pergunta: “De que maneira você trabalha os conteúdos de Artes Visuais sugeridos no Projeto Pedagógico da escola?”, as respostas evidenciam que há sintonia com o Projeto Pedagógico da Escola ao abordar os conteúdos de Artes Visuais selecionados e duas respostas destacam o ENEM como foco para ser contemplado nos planejamentos de ensino.

O Projeto Pedagógico da Escola integra as aulas de Artes ao calendário de ações na escola, neste âmbito o projeto escolar não limita as práticas artísticas, temos uma exposição anual das atividades desenvolvidas na escola a EXPOARTE; temos práticas de pintura em espaços abertos da escola como muros e espaços de convivência, além de projeção de filmes desenvolvidos pelos alunos. Desta maneira a comunidade escolar tem contato direto com as práticas artísticas desenvolvidas na escola. Temos planejamentos do conteúdo para o ENEM relacionado ao Ensino Médio. (P01)

Fazendo adaptações, inserções e alterações de modo que dialogue com o meu planejamento anual, com os PCN, com os Temas Transversais e com os Eixos Cognitivos do ENEM. (P02)

Outras respostas revelam a coerência e articulação dos conteúdos com as vivências dos estudantes objetivando exercitar a autonomia criativa e crítica.

Atuando nos últimos 6 anos em turmas do Ensino Médio, os conteúdos são abordados em aulas expositivas, com explicação do conteúdo teórico e comentários das imagens/obras. A partir disso, a teoria é aplicada à prática de produção artística com vistas a exercitar a autonomia criativa e crítica sugeridos pelo Projeto Pedagógico, bem como garantir o contato com espaços expositivos/culturais. (P05)

O que prevalecia era a discussão entre os pares da relevância e coerência dos conteúdos. (P06)

Uma resposta declara não ter conhecimento do Projeto Pedagógico da Escola, mas não esclarece as razões.

Desconheço tais sugestões no Projeto Pedagógico da escola. (P 07)

Ao considerar a relevância de conhecer os aspectos pertinentes do processo de elaboração do planejamento de ensino, Fusari (1990) esclarece que o mesmo é um ato político e que, se bem conduzido, poderá transformar as realidades das escolas.

As respostas demonstram que o planejamento no processo educativo é construído de forma dialogada e um dos aspectos que chamou a nossa atenção nos relatos foi a não utilização de livros didáticos na condução das aulas e o não improvisado como resquícios de uma visão modernista nas práticas educativas no campo da Arte, o que denota mudanças nas formas de planejar o Ensino da Arte.

Pode-se avaliar que há tentativas de qualificar os conteúdos e que o ENEM foi apontado como um documento que vem provocando ações pontuais nos planejamentos e propostas curriculares. Assim, entende-se ser necessário e conveniente conhecer as orientações didáticas do ENEM para um posicionamento crítico diante das realidades apresentadas em cada região.

Nesse contexto, é importante destacar os resultados de estudos que tivemos oportunidade de elaborar sobre a atuação política dos professores de Arte de Belém e que vão ratificar a importância de investir na formação docente para uma leitura crítica dos documentos do MEC que norteiam os currículos da Educação Básica.

A partir dos estudos sobre a atuação política dos professores e as propostas curriculares acima citadas, foi possível compreender que a ausência de continuidade nas discussões coletivas, a falta de continuidade de formação continuada na área e a não valorização do conhecimento Arte na Educação Básica corroboram para fragilizar a prática educativa do professor de Arte. As condições para democratizar o Ensino da Arte com vistas a fortalecer o poder dos professores dependem de uma vontade política tanto das instâncias educacionais como dos professores, para viabilizar mudanças estruturais e pedagógicas. (MAGALHÃES, 2015)

Assim sendo, considera-se que a formação/atuação crítica/reflexiva/política dos professores de Arte poderá provocar mudanças com vistas a garantir os conhecimentos artísticos/estéticos/culturais/pedagógicos na Educação Básica.

Ao serem perguntados: “Quais as articulações dos saberes artísticos/estéticos/culturais dos estudantes da escola com os conteúdos escolares de Artes Visuais sugeridos em seu Plano de Ensino?”, as respostas demonstram que as expectativas dos estudantes, as culturas, as formas de apresentação das produções artísticas e as necessidades de aprendizagens são aspectos considerados nos planos de ensino.

Os saberes artísticos/estéticos/culturais dos alunos são abordados no Plano de Ensino primeiramente devido a todos os conteúdos estarem relacionados com as interferências no processo de ensino por meio de práticas que exploram a aproximação das vivências dos alunos com os temas norteadores de cada aula. Através de três dimensões: a sociocultural, explorando o pensamento artístico e a preservação da cultura; a dimensão currículo-escolar e a dimensão psicológica. (P01)

Há sempre dentre as avaliações propostas como trazer a arte para o cotidiano da escola em forma de instalações, exposições, painéis, seminários, provocações estéticas como intervenções na rotina dos estudantes utilizando a arte como meio de reflexão/realidade. (P 03)

Uma boa articulação, levando em conta a ampliação do senso crítico ao pensar a arte como manifestação humana e intencional, além de estreitar o espaço entre o estudante e os espaços expositivos/museológicos da cidade. Muitos alunos passam a sentir a necessidade de contato com arte, seja na posição de produtor, seja na de receptor/espectador. (P05)

A preocupação em fazer um diagnóstico para selecionar os conteúdos de interesse dos alunos e comunidades escolares é revelado na fala dos professores.

Acredito que esta articulação é de importância ímpar para a construção do currículo. Acredito que o professor tem o papel de proponente de conteúdos que devem ser flexíveis a ponto de abarcar as demandas estudantis referentes a dado conteúdo. Desse modo, acredito que não há uma fórmula para as articulações desses saberes docentes, no entanto, algo que tenho praticado é uma espécie de diagnóstico prévio ao início de cada conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Esse diagnóstico sempre foi importante para que eu compreendesse as compreensões, proximidade e experiência dos estudantes com determinado assunto, de modo que pudesse servir como um guia para a reformulação tanto dos conteúdos quanto da metodologia que viria a ser utilizada. De modo geral, realizava esse diagnóstico antes do início de cada unidade de conteúdo por meio de rodas de conversa ou questionários, pensando nesse momento a primariedade da metodologia da semiótica aplicada, o contato primário com determinado conteúdo para aprofundamento posterior. De fato, essa prática modificou por diversas vezes as abordagens previamente planejadas, o que significa uma mudança também nos planos de ensino. (P04)

Os saberes e interesses dos alunos são sempre levados em consideração em meu Plano de Ensino. A escolha de alguns temas das aulas, por exemplo, leva em consideração também um planejamento voltado às expectativas dos estudantes, à sua cultura e realidade, aos problemas enfrentados na comunidade escolar e especialmente às suas necessidades de aprendizagens. (P02)

As manifestações dos professores denotam que há intenção em articular os saberes dos estudantes com os conteúdos de Artes Visuais. Porém, há respostas que não esclarecem as formas de articulação dos saberes e apenas ratificam em poucas palavras a sua importância nos planejamentos.

Avalia-se que as respostas superficiais resultam de uma formação que precisa exercitar mais leituras e debates no processo de planejamentos de ensino

entre os discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais e professores da rede pública em que os estágios acontecem.

Em relação à pergunta: “Você recebeu orientações da direção e técnicos da escola sobre a condução dos estágios em Artes Visuais? Se positivo, quais?”, há respostas que afirmam terem recebido as orientações necessárias à condução dos estágios. Ressaltam a organização e valorização do estágio para exercitar o processo de formação docente.

Sim, nossa escola é uma escola de aplicação, por tanto vive dentre suas especificações legais como campo de estágio, o que faz do estágio parte de nossa rotina como docente. Sob frequentes adaptações na busca de melhor atender aos estudantes de licenciatura em todas as áreas. (P 03)

Sim, por ter trabalhado em uma Escola de Aplicação, com um setor de estágios bem organizado e direcionado, as orientações acerca de condutas, deveres e direitos do professor em relação ao estagiário sempre foram esclarecidas semestralmente, tais como atribuições do estagiário no que se refere a horários, elaboração de materiais didáticos, acompanhamento da aula, quantidades de regência atribuídas a cada estagiário, o método de diálogo com o plano de ensino do professor. (P 04)

Sim, tínhamos uma coordenação de estágio ativa que nos preparava com palestras e textos que regulavam as condutas do estágio na escola. A Escola de Aplicação da UFPA sempre valorizou o estágio, e eu sempre gostava de receber os estagiários, pois um olhar externo me fazia olhar para mim e rever ações como professora. Trocávamos saberes também. (P 06)

Outras respostas evidenciam que não houve orientação para a condução dos estágios. Constata-se, então, que ainda há muitas escolas que não priorizam, em seus planejamentos institucionais, receber os discentes/estagiários, havendo necessidade de uma ação mais efetiva de aproximação institucionalizada com o curso de Licenciatura em Artes Visuais para uma construção ativa da profissão docente, conforme apontado anteriormente por Aroeira (2014) no Capítulo 2.

4.3.4 Legislação

Sobre a categoria *legislação*, 02 (duas) perguntas foram feitas e as respostas demonstram que os “documentos oficiais” são de conhecimento da maioria, porém

há necessidade de ampliar o debate sobre as orientações curriculares sugeridas pelos mesmos.

Em relação à pergunta: “Qual o seu conhecimento sobre os “documentos oficiais” (BNCC, Diretrizes, Referenciais e outros)? Você trabalha as orientações curriculares sugeridas pelos “documentos oficiais” na sala de aula? Em caso positivo, de que forma?”, as respostas revelam que existe conhecimento de alguns documentos que norteiam as práticas educativas na escola. Porém, as formas de acesso e entendimento são variadas e há pouca discussão no período de planejamento das escolas.

Confesso que durante a graduação o contato com esses documentos foi muito mais efetivo, no que se refere às disciplinas de estágio curricular e fundamentos de ensino e aprendizagem das Artes Visuais. No entanto, na escola em que trabalhei não havia uma prática coletiva de estudo e consideração efetiva desses documentos no que se refere à construção dos planejamentos docentes, tanto documentos locais quanto federais. Acredito que isso se deva, em grande parte, ao fato de ser uma Escola de Aplicação, e se propor a construir métodos experimentais que não estejam presos a esses documentos, mas sim que possam servir de parâmetro para a construção futura desses. No entanto, obviamente esse diálogo é importante que haja uma paridade de questões trabalhadas nas escolas no estado, de modo que entre uma e outra o estudante não se veja perdido em meio a conteúdos que não dialogam de uma escola para outra. No período em que trabalhei na educação básica os principais documentos que nortearam a construção de meus planejamentos foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (principalmente no que se refere aos temas transversais), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006) e o PCN – Ação (Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais). (P05)

Eles, os "documentos oficiais", são utilizados como outro referencial teórico, passíveis de críticas, de recusas e de aceitação. O que me faz ler os textos oficiais é a descoberta da ideologia das políticas públicas, de suas formas de persuasão. É um documento importante sob esse ponto de vista. (P07)

Tenho conhecimento dos referidos documentos e já os tenho consultado algumas vezes na construção de minha prática pedagógica em arte, porém, quanto a BNCC, por ser muito recente, estamos começando a estudá-la. (P08)

Uma das respostas deixa evidente que alguns documentos sugerem uma atuação polivalente no ensino/aprendizagem.

Como já mencionei, costumo dialogar sim com os "documentos oficiais". São eles: o PPP da escola, os PCN, os Temas Transversais, os Eixos Cognitivos do ENEM, Meu Plano de Ensino, o interesse dos estudantes. Costumo atuar apenas com minha área de formação (Artes Visuais), embora alguns desses "documentos oficiais" sugiram uma atuação polivalente das quatro linguagens artísticas. (P03)

O sentimento de obediência a legislação educacional é revelado em uma das respostas.

Sim, principalmente no que se refere ao ensino médio, pois temos que atender e contemplar os conteúdos sugeridos pelos documentos oficiais para atender as cobranças do ENEM. Os próprios alunos nos cobram tal procedimento, principalmente agora com a reforma do ensino, tem sido bastante discutida tais questões em nosso cotidiano, onde os alunos também estão presentes. (P04)

Constata-se que uma das grandes dificuldades que enfrenta os professores é a falta de conhecimento/estudo/debate a respeito dos "documentos oficiais" que norteiam as práticas educativas na Educação Básica, apesar das possibilidades de acesso aos mesmos por meio da internet.

Os documentos oriundos do Ministério da Educação apresentam orientações pedagógicas que necessitam ser analisadas, debatidas e criticadas, conforme afirmamos anteriormente, objetivando construir propostas pedagógicas que se coadunem com as realidades de cada região. Assim, em função das mudanças curriculares que estão ocorrendo no cenário educacional, compreende-se ser oportuno conhecer os documentos pertinentes que norteiam os currículos da Educação Básica para uma atuação reflexiva e propositiva.

Ao serem perguntados: "Quais os avanços conceituais e metodológicos que você observou no Ensino da Arte a partir das mudanças curriculares sugeridas nos "documentos oficiais"?", as respostas enfatizam a importância da área de Arte como conhecimento, o combate a polivalência, as sugestões teóricas e metodológicas e as possibilidades de integração com outros campos de conhecimento.

Algumas respostas apontam a importância da Arte como conhecimento, o que poderá fortalecer o ensino das modalidades artísticas no currículo escolar.

Com relação à BNCC, talvez um avanço foi reconsiderar o componente curricular Arte e retirar o termo "sub-componente" para as quatro linguagens artísticas, considerando-as como grandes áreas de conhecimento com suas especificidades e autonomias e a

necessidade de formação docente especializada. Além disso, o fato de criar uma base curricular comum, a nível nacional, pode fortalecer o ensino das Artes, pois cria uma sistematização dos conteúdos, trazendo equidade. Desde que se considere também as especificidades regionais e culturais de cada estado. (P02)

Um grande avanço histórico foi considerar a arte como conhecimento, porém hoje ainda percebo dificuldade na sociedade de compreender a arte como linguagem e produção de conhecimento, creio que ainda é um desafio para o professor conscientizar novas gerações sobre esta compreensão. Penso que os documentos oficiais trazem ainda pouca referência sobre estas situações frente a resistência cultural ainda pertinente da arte como somente estética e prazer, mas sem dúvida cabe a nós interpretarmos e divulgarmos este conceito. (P03)

Os avanços observados dizem respeito à transição de paradigmas a Tendência Pós-Moderna de ensino de arte. Ao ensino de Artes considerado área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural e as abordagens mais contemporâneas do ensino de artes. (P07)

Outra resposta evidencia que as mudanças não ocorreram em função dos “documentos oficiais”, mas reconhece a importância dos mesmos para as escolhas metodológicas e sugestões teóricas.

Na minha prática as mudanças não aconteceram por causa dos documentos, mas por uma prática pessoal de ampliar o conteúdo sempre avaliando, ano a ano, turma a turma, as propostas e atividades que “deram certo”, principalmente por parte do “retorno” do aluno, por entender e acreditar que o ensino da arte deve abranger os mais variados aspectos da formação discente. Mas, no geral, observando a prática dos outros professores, percebo que tais “documentos” foram/são importantes norteadores das escolhas metodológicas para aqueles que buscam sugestões e orientação teórica. (P05)

Há respostas que destacam as possibilidades de integração com outras áreas de conhecimentos e ressaltam a importância da especificidade de cada modalidade artística nas propostas pedagógicas para o campo da Arte.

Acredito que enquanto estudante da graduação não acompanhei grandes mudanças nessas propostas curriculares, mas estudei as mudanças que foram abarcadas pela consideração do Ensino de Arte como obrigatório na educação Básica pela LDB e o impacto dos Parâmetros Curriculares na educação. Acredito na importância dessas ações como um projeto político de afirmação do papel da formação específica do professor de arte, não polivalente, e seguridade de um campo de trabalho para este. No que se refere aos mais atuais documentos lançados (como a BNCC) ainda não pude

experienciar como esses documentos podem interferir em minha prática docente e nem elaboração de planejamentos por estar hoje afastado de sala de aula. (P04)

Como pontos positivos, acho interessantes os atravessamentos de outros campos de saberes, desde que falemos a partir das ARTE VISUAIS. (P06)

A maioria dos depoimentos dos professores reconhece os avanços teórico-metodológicos para o Ensino da Arte com base nos “documentos oficiais” apontados. No entanto, observa-se em suas respostas que há muito a se fazer para concretizar as orientações pedagógicas de forma reflexiva e crítica. Ao considerar os documentos oficiais que norteiam as propostas curriculares para Educação Básica como um instrumento para auxiliar a elaboração dos planejamentos de ensino nas escolas, é imprescindível uma leitura crítica dos mesmos, assim como a garantia das condições estruturais e pedagógicas para o exercício e a autonomia dos professores.

Conhecer/analisar/criticar os documentos oficiais com o propósito de ressignificar o ensino/aprendizagem de Arte que se pretende na Educação Básica é uma ação necessária que vem sendo construída nos espaços escolares. E as repostas refletem com muita propriedade as formas de encaminhar as práticas educativas, as formas de elaboração de planejamentos de ensino e os modos como reorganizam os processos curriculares e pedagógicos propostos nos documentos oficiais.

Sendo assim, percebe-se que há interferências diretas no processo de formação dos professores no contexto dos estágios em Artes Visuais, sendo essencial ouvir as vozes que foram/são silenciadas nos espaços escolares durante a elaboração de documentos que norteiam as propostas curriculares para a Educação Básica no campo da Arte.

É preciso sermos mais perigosos que o perigo que nos ronda. E isso exige fôlego extra, disponibilidade extrema, vontade firme e união com quem, em todos os lugares do planeta, esteja disponível para se juntar a nós. É preciso que deixemos de ser vítimas para sermos protagonistas das mudanças.

Lucia Pimentel

CONSIDERAÇÕES FINAIS PROPOSITIVAS

Nesta tese foram construídas reflexões sobre as temáticas Ensino/Aprendizagem e Formação Docente em Arte, com o propósito de fundamentar as análises dos dados coletados para o alcance dos objetivos. Dessa forma, as reflexões com base em autores que discutem as temáticas foram fundamentais em seus argumentos para analisar as práticas educativas no contexto da formação docente em Arte e propor ações que possam contribuir no campo do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais.

A pesquisa para responder as questões da tese permitiu adentrar no contexto das práticas educativas dos professores de Artes Visuais por meio do Estágio Supervisionado, objetivando detectar de que forma as experiências educativas dos discentes/estagiários vêm contribuindo para a formação inicial docente ao ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica, buscando as significações de suas práticas educativas, as quais são influenciadas pelas tendências pedagógicas e teorias do ensino/aprendizagem de Arte.

A obrigatoriedade do Ensino da Arte como componente curricular na Educação Básica, a partir da LDBEN nº9.394/96, ainda é um desafio nos desenhos curriculares das escolas brasileiras, em função das dificuldades apresentadas em cada região para garantir as modalidades artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - na Educação Básica, e atender aos objetivos preconizados nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Consideramos que a formação docente é uma das ações prioritárias no cenário de mudanças curriculares.

Conhecer os caminhos construídos em cada momento histórico para o ensino/aprendizagem da Arte é necessário para entender as concepções teórico-metodológicas subjacentes nas práticas educativas das escolas. As reflexões dos pesquisadores que discutem as temáticas de interesse da tese apontam a necessidade de construir um perfil docente pautado em competências éticas, técnicas e políticas, com vistas a atender os processos de ensino/aprendizagem na educação formal e não formal, para fortalecer as propostas pedagógicas.

As tendências pedagógicas evidenciadas no ensino/aprendizagem de Arte ao longo dos anos deixaram/deixam marcas nos contextos escolares e a diversidade de profissionais atuantes em cada modalidade artística nem sempre correspondeu/corresponde a sua formação inicial. Há conflitos curriculares no

processo de atuação docente, pois a maioria das escolas nem sempre conta com o professor com a formação específica em Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Em relação às concepções e percepções dos discentes/estagiários e dos professores de Artes Visuais da Educação Básica acerca das experiências de ensinar/aprender Artes Visuais, a análise dos documentos coletados para a tese revela que é preciso construir caminhos consistentes em que as práticas educativas no contexto dos estágios objetivem exercitar e experimentar processos de ensino/aprendizagem, tendo como referência a produção artística local/regional/internacional em diálogo constante com os estudantes da escola.

No que diz respeito aos fundamentos teórico-metodológicos que são evidenciados nos projetos de ensino dos professores de Artes Visuais e dos discentes estagiários, a análise dos documentos demonstra que a Abordagem Triangular é um dos fundamentos mais evidenciados nas práticas educativas. Porém, há descaracterizações dos princípios que norteiam a Abordagem Triangular na maioria dos relatos apresentados, e as ações da triangulação são comprometidas em seu fluxo com interpretações superficiais.

Sobre as inter-relações existentes entre as ações curriculares dos professores de Artes Visuais das escolas e as experiências de ensinar/aprender Artes Visuais dos discentes/estagiários, a análise dos documentos evidencia que há iniciativas isoladas que dependem dos níveis de articulação e acompanhamento do Estágio Supervisionado. Percebe-se que é preciso construir uma maior visibilidade e reconhecimento do estágio nos espaços escolares e espaços culturais, visando garantir ações efetivas e comprometidas à formação docente de forma dialogada.

Em relação ao nível de ensino em que as experiências de estágio contribuem para a formação inicial docente, a análise dos documentos revela que todas as etapas são fundamentais em função das especificidades de cada nível. Pensar o Ensino da Arte/Artes Visuais de forma sistemática em todos os níveis possibilita garantir a presença de Arte na Educação Básica. Assim, é necessário a presença dos discentes/estagiários em todos os níveis de ensino para conhecer, experimentar e vivenciar as experiências de ensinar/aprender Arte em suas práticas educativas no processo formativo.

Considera-se que a formação docente em Artes Visuais necessita de ações pontuais para o redirecionamento do ensino/aprendizagem em todos os níveis da

Educação Básica e que o Estágio Supervisionado é um dos campos de investigação para refletir/propor ações educativas críticas em função das políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação e as conseqüentes mudanças curriculares. Considera-se, ainda, que a própria vivência social, cultural e artística dos estudantes é primordial no processo de planejamento/execução/avaliação das práticas educativas no campo da Arte.

A análise dos dados coletados das turmas que ingressaram em 2012, 2013, 2014 e 2015, por meio dos Relatórios de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, demonstra que houve avanços nas práticas educativas dos discentes/estagiários e que o estágio vem contribuindo com a formação docente.

Com base nas declarações dos discentes/estagiários em cada relatório de Estágio Supervisionado analisado e as realidades apresentadas nas escolas (campos de estágio) envolvidas, compreende-se que, mesmo com as contribuições do estágio à formação docente, há, ainda, um quadro frágil para o ensino/aprendizagem de Arte/Artes Visuais na Educação Básica, que reflete consideravelmente no exercício de atuação/formação docente dos futuros profissionais de Arte.

Contudo, muitas tentativas de acertos por parte dos discentes/estagiários e demais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem no campo da Arte/Artes Visuais são observadas e vários aspectos são apontados nos documentos analisados em relação à fragilidade: conceituais, metodológicos, estruturais, administrativos e políticos, dentre outros.

Na análise dos Relatórios de Estágio Supervisionado e das respostas ao Questionário *online*, constatou-se que as práticas educativas apontam experiências de ensino/aprendizagens significativas, principalmente quando há trocas entre os estudantes/estagiários com os professores das escolas (campo de estágio). Os materiais pesquisados apresentam muitas possibilidades de estudos e provocam discussão sobre a formação de professores de Arte, contribuindo para outras pesquisas sobre o ensino/aprendizagem no âmbito da Educação Básica. No entanto, várias dificuldades em conduzir o ensino/aprendizagem no contexto dos estágios na educação formal e não formal são evidenciadas nos documentos analisados.

Vale salientar que um dos desafios para os cursos de Licenciatura é o de permitir nexos entre as ações pedagógicas e os fenômenos que acontecem na

escola, com vistas a formar profissionais da Educação que possam articular as dimensões ética, técnica e política na Educação Básica. Contudo, as mudanças oriundas das reformas educacionais provocam, na maioria das vezes, insegurança aos envolvidos no processo, pois as condições de trabalho e salário nem sempre são contempladas nas reformas educacionais.

A prática educativa reflexiva realizada com os discentes/estagiários no desenvolvimento do Estágio Supervisionado durante os quatro semestres no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA indica possibilidades de ressignificação da atuação docente, qualificando, preparando e propondo ações efetivas para um ensino/aprendizagem de Arte com perspectivas de mudanças.

Assim exposto, com base nos achados desta tese e as leituras realizadas, entende-se que as propostas elencadas abaixo poderão contribuir para qualificar as práticas educativas, com o propósito de superar as dificuldades/entraves apresentadas na condução do ensino/aprendizagem em Arte/Artes Visuais no contexto do Estágio Supervisionado em escolas da Educação Básica e Espaços Culturais.

A primeira proposta é a de garantir conteúdos vivos, atualizados e significativos no processo de ensino/aprendizagem, durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais. Entende-se que os conteúdos (vivos, atualizados e significativos) abordados numa perspectiva de ensino/aprendizagem interdisciplinar oferecem caminhos de formação com possibilidades de diálogos críticos entre os docentes e discentes envolvidos. As descobertas individuais e coletivas possibilitam ampliar o universo artístico/estético/cultural dos discentes/estagiários.

A segunda proposta é ampliar as formas de elaboração dos planejamentos de ensino e seus desdobramentos na escola em que o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais é realizado. Observa-se que a não apresentação do plano de ensino ou a ausência deste na escola pode ser um indicativo de que nem todos os professores planejam o Ensino de Arte/Artes Visuais, o que pode ter como efeito problemas de seleção de conteúdo, metodologia, avaliação, carga horária e demais elementos do planejamento. Essa situação afeta o planejamento/desenvolvimento do Estágio Supervisionado e retira a autonomia dos discentes/estagiários em relação a sua formação (no sentido de antecipar leituras e planejar seus estudos). Do mesmo modo, se não há discussão sobre planejamento

de ensino com os professores da escola, como o discente/estagiário vai perceber os aspectos de melhoria das condições de ensino/aprendizagem? Portanto, é primordial garantir a presença dos discentes/estagiários no processo de elaboração dos planejamentos de ensino na escola.

A terceira proposta é garantir diálogos constantes nas relações pedagógicas e administrativas nos locais destinados aos estágios. Entende-se que o diálogo é fundamental em todos os momentos das relações estabelecidas no desenvolvimento do Estágio Supervisionado e que a presença dos professores da escola é necessária para o processo de lotação e acompanhamento dos discentes/estagiários. Desse modo, as reuniões de lotação, com a presença dos mesmos, poderá ser o início de uma aproximação dialogada e possibilidade de criação de projetos coletivos. Entretanto, nas escolas públicas do estado e municípios do Pará, é necessário garantir o dia da lotação dialogada. A Escola de Aplicação da UFPA ainda é o local que se privilegia o dia para lotação coletiva e espera-se a continuidade da ação.

A quarta proposta é aproximar os professores das redes estadual e municipal em práticas educativas planejadas em conjunto com a UFPA como meio de trocas de saberes no ensino/aprendizagem em Artes Visuais e envolver os docentes das demais disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA. As práticas educativas planejadas de forma integrada são essenciais para conhecer e reconhecer o ensino/aprendizagem em Artes Visuais na Educação Básica. Assim, aproximar os professores da Licenciatura em Artes Visuais em práticas educativas desenvolvidas nas escolas públicas é uma forma de legitimar, valorizar e fortalecer o Ensino da Arte.

Considera-se de extrema importância a participação e envolvimento efetivo dos docentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais na discussão, elaboração, execução e avaliação das práticas educativas desenvolvidas na escola. Ações em que haja o envolvimento no ensino, na pesquisa e na extensão de forma dialogada em busca dos objetivos propostos em atividades planejadas e que contemple a relação teoria/prática em campo de estágio para qualificar e fortalecer a formação docente.

A quinta proposta é ampliar o debate da política nacional de educação em relação ao Ensino da Arte na Educação Básica e a Formação Docente, objetivando criar meios para o exercício pedagógico dos discentes/estagiários. Compreende-se

que é necessário discutir as propostas curriculares que norteiam as práticas educativas nas instâncias educacionais, visando conhecer a política nacional subjacente nos documentos que orientam o ensino/aprendizagem da Arte na Educação Básica. Investir na formação docente, exercitar a consciência política dos discentes/estagiários e vincular as teorias com as práticas educativas vivenciadas são ações necessárias que poderão despertar uma atuação efetiva e crítica.

Projetos de pesquisa e extensão voltados para o exercício docente e o incentivo por parte das direções e docentes (convidando, informando e propondo ações integradas) são ações que deveriam ser, também, prioridade nos planejamentos da Faculdade de Artes Visuais.

A sexta proposta é investir na qualidade das ações pedagógicas dos encontros semanais no processo de orientação, acompanhamento e avaliação do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais. A necessidade de repensar os encontros semanais do Estágio Supervisionado com o propósito de alcançar maior envolvimento dos discentes/estagiários no processo formativo é uma ação a ser revista após o término do doutoramento. Incentivar o diálogo com base nas poéticas advindas do ensino/aprendizagem em seus processos de criação/reflexão das práticas educativas em Artes Visuais nas escolas poderá ser uma das propostas significativas e motivadoras à formação docente.

Ao refletir sobre a condução do Estágio Supervisionado com base nas leituras e investigações para a tese, assim como nas experiências/vivências propostas pela Professora Substituta, foi possível detectar/analisar a necessidade de potencializar as produções artísticas dos discentes/estagiários e suas relações/vivências com o Estágio Supervisionado.

O exemplo iniciado pela professora substituta com a turma que ingressou em 2015 denota a relevância da ação com a culminância de uma exposição no Atelier de Artes da UFPA, em julho de 2018. Ao procurar informações sobre o processo da ação desenvolvida, a professora ressaltou que a ideia surgiu após participar de um curso de Metodologias Ativas para os docentes na Faculdade de Artes Visuais da UFPA.

Com base em suas experiências vivenciadas e leituras realizadas sobre mediação cultural durante o último Estágio em Ensino de Artes Visuais em Espaços Culturais, surgiu a proposta de construir o Diário de Bordo, objetivando fazer um

resgate de memória dos discentes com base nas vivências pessoais com a arte e com os primeiros passos das experiências do estágio em Artes Visuais nas escolas.

Na primeira semana das atividades foi encaminhada a ação e com um roteiro entregue iniciou-se a reflexão/produção do Diário de Bordo, o que possibilitou conhecer as produções artísticas dos discentes/estagiários e suas relações/vivências com o Estágio Supervisionado. Segundo a professora, eles não esperavam um resultado artístico/estético no contexto do Estágio Supervisionado e essa experiência foi motivadora e importante para ser vivenciada em todas as etapas do estágio, sendo necessário proporcionar desdobramentos da ação nas salas de aula das escolas (campos de estágio).

Todas as propostas citadas são indicadores que objetivam buscar meios de superação das situações que travam o processo de ensino/aprendizagem da Arte/Artes Visuais, relatadas nos documentos analisados, apontadas pelos discentes/estagiários e professores da Educação Básica no contexto do Estágio Supervisionado. Rever as formas de ensinar/aprender no contexto da formação docente com base nas percepções/concepções dos discentes/estagiários e professores da Educação Básica poderá contribuir para aproximar os envolvidos no processo formativo em prol da melhoria do Ensino da Arte em todos os contextos curriculares e níveis de ensino.

Nesse sentido, as reflexões de Lucia Pimentel (2018b), ao referir-se sobre a situação do ensino/aprendizagem de Arte em função do perigo que nos ronda é apropriado para o momento de incertezas no país. Para a autora, é preciso que deixemos de ser vítimas para sermos protagonistas das mudanças.

Por fim, refletir criticamente as formas de ensinar/aprender com base nas percepções/concepções dos discentes/estagiários e professores da Educação Básica para ter a esperança do verbo esperar é o caminho para deflagrar experiências de Arte/Artes Visuais de forma reflexiva/propositiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014. p.15-40.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRE, Marli. *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p.17-34.

APPLE, Michael. Whitman. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014. p.113-151.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. Retomando – a arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar o seu cotidiano – a partir da ideia: Incerteza Viva. In: *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 192-206, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrs.br/gearte>. Acesso em: 02 out. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação é arte e pedagogia. In: LIMA, Sidiney P. F. de (org.). *Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. Vários autores. p.17-37.

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012. p.13-27.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectivas, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005a. p.98-112.

BARBOSA, Ana Mae. Uma introdução à arte/educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005b, p.11-22.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- BARBOSA, Ana Mae. Questões de arte-educação. In: *Fazendo arte*. MEC FUNARTE/Secretaria de Cultura. Rio de Janeiro, 1984, n. 4 (periodicidade irregular).
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, F. Pereira da. (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensaio à encenação*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC: versão 3*, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>. Acesso em: 22 mai. 2018.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 mai. 2018.
- BRASIL. *Medida Provisória nº 746*, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, 22 de set. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39621>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 13.278*, de 02 de mai. 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 mai. 2018.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2*, de 1º de julho de 2015. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download. Acesso em: 20 abr.2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-

diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. *Ofício Circular nº 02/2010 da Diretoria de Regulação da Educação Superior/SESu/MEC* que trata sobre a Readequação do Cadastro de curso no Sistema e-MEC (desvinculação dos cursos tipo Bacharelado e Licenciatura). Brasília, 16 jun. 2010.

BRASIL. *Lei nº 12.287*, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm. Acesso em: 07 out. 2017.

BRASIL. *Lei nº 12.089*, de 11 de novembro de 2009. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12089.htm. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais*. Brasília: MEC/CNE/CES, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 18 set. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998. p.147-167.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.103-143.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 153-159.

COUTINHO, Rejane. *Vivências e experiências a partir do contato com a arte*. São Paulo: SEE/CENP/FDE, 2003. p.143-158. Disponível em: <https://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/220130821152309ideias%2031%20rejane%20coutinho%20pags%20143%20a%20158.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

DARLING-HAMMOND, L. Experiência e educação: implicações para o ensino e a educação atuais. In: DEWEY, J. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.128-145.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINDSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005a. p.173-188.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 318-345.

FAZENDA, Ivani Catarina A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. FAZENDA, Ivani (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p.17-28.

FAZENDA, Ivani Catarina A. *Interdisciplinaridade – um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

FERRAZ, M. Heloísa Corrêa; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FUSARI, José Cherchi. *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. São Paulo: 1990. (Série Ideias) p.44-53. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 16 jan. 2019.

FUSARI, Maria Felisminda. de Rezende; FERRAZ, M. Heloísa C. *Arte na educação escolar*. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, José Cherchi. *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. São Paulo: 1990. (Série Ideias) p.44-53. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 16 jan. 2019.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 28 jul. 2016.

GATTI, Bernadete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRE, Marli. *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016, p.35-48.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F.B.; SILVA, Tomaz T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GONZAGA, Marta Leardini; CASTANHO, Maria Eugênia; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. A articulação das dimensões política, ética e técnica como fomentadora da formação docente crítico-transformadora. *Leitura: Teoria e Prática*, v. 29, n. 56, 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/53/52>. Acesso em: 22 ago. 2017.

GUIMARÃES, Leda. Processos de triangulação na trajetória docente: da educação artística à educação a distância. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (org.) *Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p.410-442.

IABELBERG, Rosa. A Base nacional curricular comum e a formação dos professores de arte. In: *Revista Horizontes – USF*, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>. Acesso em: 10 jan. 2019.

IABELBERG, Rosa. O professor em foco na arte-educação contemporânea. In: *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 28 jul. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisangela André da Silva A formação do professor para o trabalho em educação de jovens e adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: ALMEIDA, M. I. de PIMENTA, S. G. (org.). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014. p.41-64.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos; NARDIM, Thaíse Luciane. Encantamentos e decepções com as aulas de arte na escola: repensando valores na formação docente *Anais 23º CONFAEB*. Porto de Galinhas-Pe, 2013. p 2829/2840 CD-ROM. Disponível em: <http://faeb.com.br/anais-faeb.html>. Acesso em: 25 mai. 2014.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Ensinar/Aprender Arte no curso de Pedagogia: desafios e perspectivas na formação docente. In: LIMA, Sidiney P. F. de (org.). *Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. Vários autores. p.141-156.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Experiências de ensinar/aprender no contexto dos estágios em Artes Visuais. In: XXVI CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL e IV CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. Boa Vista: 2016. Políticas públicas e ensino da arte: processos educativos e Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (Anais ISSN: 2358-7423) (p. 634-646) Disponível em: <http://faeb.com.br/anais-faeb.html> e <http://ufr.br/confaeb/index.php/anais>. Acesso em: 02 mai. 2016.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Rumos da arte e seu ensino: reflexões sobre a atuação política dos professores de Arte em Belém-PA. In: XXV CONFAEB. *Fortaleza-CE: 2015*. Políticas públicas e o ensino das artes: entre a formação e a ação em artes visuais, dança, música e teatro. Anais. Fortaleza-Ce. Instituto Federal do Ceará. Campus Fortaleza. p.428-442. Disponível em: <http://confaeb2015.ifce.edu.br/Anais.php>. Acesso em: 18 ago. 2018.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Processos de ensino/aprendizagem em artes visuais: reflexões sobre a formação docente. *Anais 23º CONFAEB*. Porto de Galinhas-PE, 2013, p.75-84. Disponível em: <http://faeb.com.br/anais-faeb.html>. Acesso em: 18 set. 2016.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Ensino de Arte: Perspectivas com base na prática de ensino. In. BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2012.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Recursos didáticos e educação étnico-racial. In: COELHO, Wilma de Nazaré B.; MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. (org.) *Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p.43-51.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. *Marchas e contramarchas do ensino de arte: tramas e relações das propostas pedagógicas*. 1998, 112f. Dissertação Mestrado em

Educação: Ensino Superior e Gestão Universitária. Universidade da Amazônia. Belém, 1998.

MOREIRA, Antonio F.B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio F.B.; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, Antonio. O lugar da licenciatura. In: *Ensino superior*, publicado em 08 nov. 2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

NÓVOA, Antonio. Entrevista concedida a Lucíola Licínio de C. P. Santos com o Prof. Antônio Nóvoa. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2018.

NÓVOA, Antonio. O professor pesquisador e reflexivo. *TVE Brasil, um salto para o futuro*, 2001. Entrevista em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_l/aula_04/imagens/03/profesor_pesquisador_reflexivo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2016.

NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem é e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995. p.29-41.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira; LAMPERT, Jocielle. Artes visuais e o campo de estágio curricular. In: *Revista Nupeart*, v. 8. 2010. p. 78-93. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/viewFile/3072/2268>. Acesso em: 18 jan. 2109.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 3.4, n. 2, p.147-156-316, mai./ago. 2011.

PENNA, Maura. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In: PEREGRINO, Yara Rosas et al. *Da camiseta ao museu, o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: CCHLA/UFPB. 1994. p.37-42. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/da_camiseta.pdf. Acesso em: 28 jul. 2016.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, S. G. (org.). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, C.S.; PONTUSCHKA, N.N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014. p.69-112.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Práticas artísticas e práticas pedagógicas: praticar o quê, pra quê? *Revista Digital do LAV*, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p.342-348, mai./ago. 2018a.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino/aprendizagem em arte e mediação: problemas e inovações. In: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo (org.). *Os riscos da arte/educação, mediação e formação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA). 2018b. Disponível em: <http://congressomateria.fba.ul.pt/rede.htm>. Acesso em: 21 jul. 2018.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ontens e hojes não fazem um amanhã: aprendizagens resistentes em Artes Visuais, In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2017, Campinas Anais do 26º Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017a. p.2831-2845.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Abordagem triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em arte. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 307-316, mai./ago. 2017b. Disponível em: <http://seer.ufrs.br/gearte>. Acesso em: 21 out. 2017.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. A cognição imaginativa na formação de profess@/artista. In: XXVI CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL e IV CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. Boa Vista: 2016. Políticas públicas e ensino da arte: processos educativos e Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (Anais ISSN: 2358-7423) (p. 634-646) Disponível em: <http://faeb.com.br/anais-faeb.html> e <http://ufrr.br/confaeb/index.php/anais>. Acesso em: 21 out. 2017.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino/aprendizagem de arte e sua pesquisa. In: ROCHA, Maurilio A. et al. *Fronteiras e alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade*. Belém: PPGARTES, 2014. p.15-24.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. O ensino de arte e a formação de professores. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. (Didática e prática de ensino) p.177- 187.

PIMENTEL. Lucia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010b. p.211-228.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.

REVOGAÇÃO da DCN da formação? Site Avaliação Educacional Blog do Freitas. Publicado em 02 nov. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/11/02/revogacao-da-dcn-da-formacao>. Acesso em: 18 set. 2017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez, 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.121-136.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Entrevista publicada na Revista *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 199-227, jan./jun. 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo, In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p.155-172.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SMITH, Ralph. Excelência no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p.95-109.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Faculdade de Artes Visuais. Ata da 2ª Reunião do Colegiado do Curso de Artes Visuais realizada em 06 de abril de 2016. Belém: 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Faculdade de Educação. *Relatório de Estágio em Ensino de Artes Visuais*. Belém, 2012, 2013, 2014, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Faculdade de Artes Visuais. *Proposta de atualização curricular e mudança de licenciatura em educação artística habilitação em artes plásticas para graduação em artes visuais nas modalidades licenciatura e bacharelado*. Belém: 2007. p.1-60.

ZAMPERETTI, Maristani P. O estágio nas artes visuais-licenciatura: registros dos alunos-estagiários sobre a experiência docente. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 2012, Campinas, SP. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smartys/templatess/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3457c.pdf. Acesso: 20 out. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
DINTER (UFMG/UFPA)

Prezado (a) Professor (a) da Escola (campo de estágio),

Este formulário destina-se à coleta de dados da pesquisa que realizo no Doutorado em Artes na Universidade Federal de Minas Gerais, sob o título: EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS: O estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente, orientada pela Prof^a. Dr^a. Lúcia Gouvêa Pimentel.

O objetivo é pesquisar de que forma as experiências educativas dos discentes/estagiários dos cursos de Licenciaturas em Artes Visuais vêm contribuindo para a formação inicial docente ao ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica e pretendo defender a tese no final de 2019.

Conto com sua colaboração no sentido de responder com atenção e máximo de fidelidade as questões deste formulário. Sua participação é de fundamental importância, tanto para o levantamento de dados, quanto para a contribuição que a pesquisa possa dar no campo do estágio curricular em Artes Visuais.

Por princípios éticos as informações coletadas serão resguardadas em total sigilo.

Caso queira ter acesso à tese, por favor, anote seu e-mail no campo indicado. Desde já agradeço sua atenção.

Belém, março de 2017.

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães

EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS: O estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães

Questões para o/a Professor/a da Escola (campo de estágio)

Identificação ou contato (opcional) _____

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO

As experiências de ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica contribuem para a formação docente? Justifique sua resposta.

No processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais no contexto dos estágios, em qual nível de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio) você considera importante o estágio e por quê?

DADOS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM

Quais os conteúdos de aprendizagem que você considera necessários em Artes Visuais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio?

Como os conteúdos de Artes Visuais são selecionados para o Ensino Fundamental e Médio considerando as formas de ensino/aprendizagem e a diversidade dos estudantes?

Quais os fundamentos teórico-metodológicos que você tem como base para conduzir o ensino de Artes Visuais na Educação Básica?

DADOS SOBRE O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

De que maneira você trabalha os conteúdos de Artes Visuais sugeridos no Projeto Pedagógico da escola?

Quais as articulações dos saberes artísticos/estéticos/culturais dos estudantes da escola com os conteúdos escolares de Artes Visuais sugeridos em seu Plano de Ensino?

Você recebeu orientações da direção e técnicos da escola sobre a condução dos estágios em Artes Visuais? Se positivo, quais?

DADOS SOBRE A LEGISLAÇÃO

Qual o seu conhecimento sobre os “documentos oficiais” (BNCC, Diretrizes, Referenciais e outros)? Você trabalha as orientações curriculares sugeridas pelos “documentos oficiais” na sala de aula? Em caso positivo, de que forma?

Quais os avanços conceituais e metodológicos que você observou no Ensino da Arte a partir das mudanças curriculares sugeridas nos “documentos oficiais”?

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
DINTER (UFMG/UFPA)

Prezado (a) discente/estagiário (a) (2016 / 2017),

Este formulário destina-se à coleta de dados da pesquisa que realizo no Doutorado em Artes na Universidade Federal de Minas Gerais, sob o título: EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS: O estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente, orientada pela Prof^a. Dr^a. Lucia Gouvêa Pimentel.

O objetivo é pesquisar de que forma as experiências educativas dos discentes/estagiários dos cursos de Licenciaturas em Artes Visuais vêm contribuindo para a formação inicial docente ao ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica e pretendo defender a tese no final de 2019.

Conto com sua colaboração no sentido de responder com atenção e máximo de fidelidade as questões deste formulário. Sua participação é de fundamental importância, tanto para o levantamento de dados, quanto para a contribuição que a pesquisa possa dar no campo do estágio curricular em Artes Visuais.

Por princípios éticos as informações coletadas serão resguardadas em total sigilo.

Caso queira ter acesso à tese, por favor, anote seu e-mail no campo indicado. Desde já agradeço sua atenção.

Belém, de de 2017.

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães

EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS: O estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães

Questões para os (as) discentes/estagiários (2016 / 2017)

Identificação ou contato (opcional) _____

Período de realização dos estágios _____

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO

As experiências de ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica contribuem para a formação docente? Justifique sua resposta.

No processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais na Educação Básica, no contexto dos estágios, em qual nível de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio) você considera importante o estágio? Por quê?

DADOS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM

Quais os conteúdos de aprendizagem que você considera necessários em Artes Visuais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio?

Como os conteúdos de Artes Visuais são selecionados para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerando as formas de ensino/aprendizagem e a diversidade dos estudantes?

Quais os fundamentos teórico-metodológicos que você identifica nos planos de ensino em Artes Visuais dos/das professores/as da escola?

DADOS SOBRE O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

De que maneira os planos de aula em Artes Visuais são planejados? Você participa do processo?

Existe articulação dos saberes artísticos/estéticos/culturais dos estudantes com os conteúdos de Artes Visuais ministrados em sala de aula?

Que orientações você recebeu do/a professor/a e ou técnicos/as sobre a condução do estágio curricular em Artes Visuais na escola?

DADOS SOBRE A LEGISLAÇÃO

Qual o seu conhecimento sobre os “documentos oficiais” (BNCC, Diretrizes, Referenciais e outros).

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
DINTER (UFMG/UFPA)

Prezado (a) discente/estagiário (a) egresso (2011 a 2015)

Este formulário destina-se à coleta de dados da pesquisa que realizo no Doutorado em Artes na Universidade Federal de Minas Gerais, sob o título: EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS: O estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente, orientada pela Prof^a. Dr^a. Lúcia Gouvêa Pimentel.

O objetivo é pesquisar de que forma as experiências educativas dos discentes/estagiários dos cursos de Licenciaturas em Artes Visuais vêm contribuindo para a formação inicial docente ao ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica e pretendo defender a tese no final de 2019.

Conto com sua colaboração no sentido de responder com atenção e máximo de fidelidade as questões deste formulário. Sua participação é de fundamental importância, tanto para o levantamento de dados, quanto para a contribuição que a pesquisa possa dar no campo do estágio curricular em Artes Visuais.

Por princípios éticos as informações coletadas serão resguardadas em total sigilo.

Caso queira ter acesso à tese, por favor, anote seu e-mail no campo indicado. Desde já agradeço sua atenção.

Belém, março de 2017.

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães

EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS: O estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães

Questões para os discentes/estagiários egressos (2011 a 2015)

Identificação ou contato (opcional) _____

Período de realização dos estágios _____

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO

As experiências de ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica contribuem para a formação docente? Justifique sua resposta.

No processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais na Educação Básica, no contexto dos estágios, em qual nível de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio) você considerou importante o estágio? Por quê?

DADOS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM

Quais os conteúdos de aprendizagem que você considera necessários em Artes Visuais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio?

Como os conteúdos de Artes Visuais são selecionados para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerando as formas de ensino/aprendizagem e a diversidade dos estudantes?

Quais os fundamentos teórico-metodológicos que você teve como referência para desenvolver as aulas de Artes Visuais na escola, no período dos estágios?

DADOS SOBRE O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

De que maneira os planos de aula em Artes Visuais foram planejados? Você participou do processo?

Havia articulações dos saberes artísticos/estéticos/culturais dos estudantes com os conteúdos de Artes Visuais sugeridos pelo professor da escola? Exemplifique.

Qual a sua sugestão para os estágios em Artes Visuais na Educação Básica?

DADOS SOBRE A LEGISLAÇÃO

Qual o seu conhecimento sobre os “documentos oficiais” (BNCC, Diretrizes, Referenciais e outros).