

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: CONFLITOS E DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

VASCONCELLOS, Sônia – FAPR – soniatramujas@yahoo.com.br

GE: Educação e Arte / n.01

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Neste artigo, discuto sobre o papel do estágio curricular no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), centrando a atenção nas vozes (relatos) de oito alunas do quarto ano, turno matutino, na disciplina de Prática de Ensino no ano de 2006. A intenção principal foi problematizar questões relacionadas à formação inicial do professor, ao embate teórico-prático e à ação e confronto do estagiário no contexto escolar, ou seja, fundamentar a prática e ao mesmo tempo ser por ela fundamentada, uma “teoria que emerge molhada da prática vivida” (FREIRE, 1993), neste caso, o estágio curricular em Artes Visuais.

O professor em formação, ao atuar no estágio, colocando em prática as aulas planejadas, se desestrutura quando a realidade não condiz com o que foi planejado. A idéia de que o professor ensina e o aluno aprende é extremamente forte e modificar essa postura requer uma transformação profunda do conceito de docência e de educação. Uma das conseqüências dessa transformação é a percepção de que o professor, na sala de aula, não é o único detentor do saber, mas alguém que está entre muitos (o que não significa dizer que o educador seja alguém que possa ensinar sem conhecer os conteúdos da sua área de atuação). Ao provocar, na sua prática educativa, diversas reflexões e conexões de saberes, o professor e os alunos constroem, questionam e reconstroem conceitos e posturas culturais que, no currículo formal de arte, muitas vezes, estão ausentes ou periféricos.

É essa investigação educativa – reflexiva, crítica e rigorosa – que possibilita ao professor a percepção e a construção de uma prática social que, conforme aponta Kemmis (*apud* Carr, 1996), não estabelece distinções entre a teoria e a prática, pois ambas são campos mutuamente constituintes e dialeticamente relacionados.

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

Para o professor, nada é mais familiar do que a sua prática. É o que fazem ao adentrar a sala de aula, é o seu ofício diário. Mas a prática educativa, em que se insere o estágio, “não fala por si mesma” (CARR, 1996, p. 17), é algo feito por alguém, uma forma de poder, uma força que pode atuar tanto para favorecer a reprodução social, como sua transformação.

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

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

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

Para os racionalistas, a teoria é um guia para a prática, e os teóricos são superiores àqueles que desempenham as funções práticas, esvaziando assim o significado da prática e dissociando os práticos dos produtores de idéias. Esse distanciamento formal entre teoria e prática propiciou, nos professores, o pensamento de que as teorias de educação se desenvolvem à parte da sua prática. É a confirmação da divisão do trabalho que distingue os que elaboram as teorias dos que a praticam. Mas as pessoas não desempenham apenas um papel, elas pensam, questionam, praticam, reformulam. Ou seja, a teoria e a prática não estão separadas, desenvolvem-se unidas e se retroalimentam.

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

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

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

As estagiárias formam uma categoria de agentes e as suas percepções, atuações e relatos denotam visões e queixas situadas, que se revelam fundamentais na construção da autoformação profissional e precisam ser mediatizadas e problematizadas pelos professores na graduação. O que se pontua, em se tratando de formação docente, é que a base teórica de muitas disciplinas e cursos, fundamentada em autores de prestígio, mas desvinculada de contextos e especificidades do cotidiano escolar, faz com que o contato com estes pressupostos na formação inicial (como também na continuada) propicie, nos professores, uma tomada de consciência teórica que não afeta a sua prática diária. Ou seja, os professores,

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

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

1986). Não será por isso que vários professores, incluindo-se os de arte, seja no espaço acadêmico ou no escolar, praticam uma ação educativa impositiva e autoritária?

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

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

A grande discussão, portanto, não é a distância entre a teoria e a prática, mas a distância entre determinadas teorias e a teoria que ilumina o *habitus* e as ações educativas do professor em determinadas situações. As teorias de educação e os cursos de formação devem subsidiar-se no quanto podem estimular os professores e futuros professores a “saírem da caverna”, para que vislumbrem, conheçam e compreendam de forma mais aprofundada os problemas e práticas vivenciados no cotidiano escolar. Os professores não são aplicadores de soluções teóricas; pelo contrário, “a sua experiência constitui a origem dos problemas que as teorias devem considerar; portanto reafirma a necessidade imprescindível da participação dos professores na tarefa teórica” (CARR,

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

1996, p. 60). É a prática que determina o valor de qualquer teoria da educação e não a teoria que determina o valor da prática educativa. A prática não depende de uma teoria externa a ela (considerada uma teoria “pura”, em que a prática seria considerada “impura”), pois a prática contém em si atributos teóricos. Como nos esclarece Chauí (1980, p. 81-82)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na área de arte, Deleuze e Guatarri (1992) evidenciam que a construção do saber envolve “a linguagem das sensações”, um composto de perceptos e afetos que penetram nas palavras, nas cores, nas texturas e nas formas. A transposição didática, a

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

construção de estratégias, a realização de exercícios de arte precisa, portanto, estar embebida de sensações, pensamentos e ações que transformam o transposto, o construído, o realizado em conhecimento sensível.

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

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

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

Nessa incorporação, o momento histórico da obra de arte não está desvinculado do hoje, da atualidade, “pois não se trata de apresentar os textos no contexto da sua época, mas sim de mostrar – através da época em que surgiram – a época que os conhece: a nossa” (BENJAMIN, 1978, p. 83). Por isso não há sentido em propor exercícios de texturas, de uso de cores quentes e frias nas aulas de arte sem a inserção de pontos de vista, de leituras e significações por parte dos alunos. Não estou aqui minimizando conteúdos. É necessário o conhecimento de códigos e técnicas para

uma efetiva leitura, apropriação e produção em arte, mas esses códigos continuarão como uma informação exterior – e a ser esquecida – a não ser que aluno e professor os subjetivem e os relacionem com referenciais culturais, com outros contextos, criando uma mediação e um diálogo fecundo de saberes.

O ensino de arte precisa evidenciar que a arte não é a representação da realidade, mas uma representação própria de realidades formais e sociais, com símbolos, alegorias e materialidade específicos. Os artistas elaboram discursos visuais, sonoros, cênicos que dialogam com os sentidos do observador, provocando sensações e estranhamentos nem sempre traduzíveis em palavras. Highet (*apud* Woods, 1999, p. 35) chama a atenção para o fato de que

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

Mas como as alunas estagiárias definem a **arte**?

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

Produção, expressão, conhecimento elaborado, elitizado, intrínseco à vida, transformador, várias são as definições. Ainda uma das alunas aponta para o fato de que a arte não pode ser “resumida em algumas opções”. São olhares situados, por vezes biográficos, reveladores de visões históricas, culturais e sociais da arte, mas em alguns momentos genéricos e a-críticos, sendo que muitos se atrelam a concepções românticas e idealizadas. Como propiciar ao licenciando condições para que esse olhar se expanda, cruze com teorias e concepções críticas de educação e arte, ampliando assim os seus conceitos, contextos e produzindo significados e atitudes transformadoras da sua prática profissional? É preciso deixar de culpar o outro: a escola, a rotina, o tempo, os alunos, o sistema educacional e social, pelos empecilhos e fracassos na efetivação do papel transformador da arte na formação dos alunos escolares. Urge olhar de frente, “pensar o seu pensamento e conhecer o seu conhecimento. O desvelamento da epistemologia subjacente à ação docente é caminho obrigatório para a transformação da escola hoje” (BAIBICH, 2002).

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

elas também demarcam novas fronteiras de questionamentos e de apropriações críticas constitutivas de uma prática educativa em arte que se quer própria e social.

O panorama apresentado confirma a necessidade do estágio ir além da prescrição obrigatória para constituir-se num espaço/tempo importante e deflagrador de situações e posturas investigativas nos alunos em formação, na faculdade e nas escolas que recebem os estagiários. É esse esforço coletivo, e não individual e disperso, focado num processo formativo investigativo e crítico, que pode modificar e transformar a docência e o ensino de arte. O que se almeja é a docência de melhor qualidade (Rios, 2002), a valorização identitária e profissional do professor, a compreensão do trabalho docente como campo específico de intervenção na prática social. Uma ação complexa e compromissada que, ao perpassar a coletividade do curso de formação, precisa ser assumida e subjetivada pelo licenciando.

REFERÊNCIAS

BAIBICH, T. M. Os Flinstones e o preconceito na escola. In: **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 19, 2002, p. 111-129.

BANDEIRA, D. A. **mudanças do saber em arte**: descobrindo compatibilidades do saber a ser ensinado na disciplina de desenho artístico, curso de educação artística da Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba, PR, 2001, 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

BARBOSA, A. M. T. B. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-25.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. (orgs.). **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. 2ª ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

BENJAMIN, W. Angelus Novus. In: KOTHE, F. **Benjamin & Adorno**: confrontos. São Paulo: Editora Ática, 1978, p. 83.

CARR, W. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

DELEUZE, F; GUATARRI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 93-124.

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

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

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

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

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

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