

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

<i>Reitor</i>	Paulo Jorge Sarkis
<i>Vice-reitor</i>	Clovis Silva Lima
<i>Direção da Editora</i>	Honório Rosa Nascimento
<i>Conselho editorial</i>	Aleir Fontana De Paris Carlos Alberto da Fonseca Pires Cláudia Ribeiro Bellochio Daniela Lopes dos Santos Eduardo Furtado Flores Honório Rosa Nascimento Leris Salete B. Haefnner Odemir Paim Peres Junior Ronai Pires da Rocha Silvia Carneiro Lobato Paraense Valter Antônio Noal Filho
<i>Revisão de texto</i>	Maristela Bürger Rodrigues
<i>Projeto gráfico</i>	Danclar Rossato
<i>Arte-capa</i>	Danclar Rossato sobre trabalho fotográfico do Prof. Paulo Kuhlmann
<i>Revisão bibliográfica</i>	Ana Rosa Casarin

F723 A formação do professor e o ensino das artes visuais /
Marilda Oliveira de Oliveira & Fernando Hernández
(orgs.).- Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.
232 p. : il.

ISBN.: 85.7391.056-9

1. Arte 2. Artes visuais 3. Educação 4. Ensino
5. Formação de professores 5. Formação profissional
I. Oliveira, Marilda Oliveira de II. Hernández, Fernando

CDU 73/77:371.13

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt CRB-10/737
Biblioteca Central - UFSM

Direitos reservados à
Editora da Universidade Federal de Santa Maria
Prédio da Reitoria - 2º andar - Campus Universitário
Camobi - 97105-900 - Santa Maria - RS
Fone/fax: (055)3220.8610
e-mail: editora@ctlab.ufsm.br

9

**Estágio supervisionado: andarilhando
no caminho das Artes Visuais**

Jociele Lampert

Pensar o caminho percorrido pelo professor de Artes Visuais é encontrar o estágio curricular supervisionado como um tema de grande inquietação. Inquietação esta que, muitas vezes, se transforma em angústia. É onde as coisas começam a acontecer ou, pelo menos, deveriam acontecer. É o começo de toda uma trajetória profissional, em que fusionamos nossos referenciais teóricos à nossa prática cotidiana. Nem sempre dá certo. Exercitar nossos conhecimentos e saberes em tão pouco tempo é questionar/construir constantemente nossa formação.

Daí a escolha da **vivência em arte** como meio profissional, que deve acontecer a partir da descoberta da arte como linguagem, como um campo expressivo que propõe certas possibilidades, dentro de limites paradoxalmente chamados impossibilidades. Arte seria, então, uma maneira de refletir sobre a vida e aprofundar-se na realidade, colaborando no seu descobrimento e compreensão – a arte vive a realidade. Realidade partilhada no caso da **docência em arte**, enquanto ofício. Ofício este, da docência, que tem sua trajetória construída historicamente, transpondo diferentes temporalidades, contrapondo-se ou adequando-se a contextos sociopolíticos diversos, nos quais nem sempre se questionou a necessidade dos cursos de licenciatura. Cursos que fossem voltados para as realidades sociais e que subsidiassem, realmente, a formação profissional de professores. No caso específico da formação de professores de Artes Visuais devemos questionar: qual o papel e o modelo de professor que se busca e se quer? Qual o lugar dado à educação visual no desenvolvimento do ser humano? Qual é a função da arte enquanto disciplina escolar? Como os cursos estão organizados em termos de matriz curricular?

Pensa-se um curso de licenciatura em Artes Visuais onde haja uma organização curricular que não seja operada apenas na superfície, mas acerca da essência dos currículos e disciplinas. Na contemporaneidade, necessitamos de uma formação de professores que possa estar em constante estado de pensar e refletir criticamente o contexto das tendências e processos globalizantes. De uma maneira geral, os valores sociais e educativos sofrem embates e questionamentos ou são pressionados pelos apelos do senso comum ou da mídia. Faz-se necessária a presença de professores inseridos

nas realidades socioculturais, articulados e conhecedores dos dilemas da atualidade e suas implicações nos processos educacionais.

É no estágio curricular supervisionado que tantas questões emergem: não podemos compreender somente experiências e vivências voltadas para o fazer artístico, mas atrelá-las a propostas pedagógicas, buscando atender uma práxis dialética entre a escola, a sociedade e a universidade; propor uma reflexão crítica acerca do conhecimento construído e tramar estratégias educacionais nas quais a estrutura curricular seja aberta e dinâmica, propiciando o olhar a diversas áreas do saber. Sobre esta questão, Guarnieri (2000, p. 5) comenta:

é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

Sobre esta mesma perspectiva, Clermont Gauthier (1998) nos fala sobre o que ele denomina os seis saberes da docência. São saberes que, quando bem articulados, qualificam a prática educativa. A saber:

– Saber Disciplinar: aquele que perpassa a matéria. Refere-se ao conteúdo da área de conhecimento, conteúdo que o professor deve dominar para poder ensinar;

– Saber Curricular: no qual o professor deve efetivamente conhecer o programa que lhe servirá de guia para planejar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem;

– Saber da Ciência da Educação: são os conhecimentos acerca da profissão professor. Envolve noções relativas ao sistema educacional, conselho escolar e carga horária;

– Saber da Tradição Pedagógica: é a concepção da representação da profissão. “Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo de consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito o curso de formação de professores, na universidade” (GAUTHIER, 1998, p. 32). A tradição pedagógica, segundo esse autor, pode ser modificada pelo saber experiencial;

– Saber Experiencial: é a jurisprudência particular. Formado de observação, vivência e “hábito”, pode consistir na rotina, porém não deve

ser mantido como segredo de sala de aula, mas partilhado em forma científica, como um professor/pesquisador;

– Saber da Ação Pedagógica: consiste no saber experiencial. A profissionalização da ação pedagógica passa pelos erros e pelos acertos, compartilhados e fundamentados na validação social. Legitima-se como pesquisa. A ação pedagógica é a práxis docente, é a forma de pensar no processo de formação.

Considerando os cursos de licenciatura que são seqüenciais ao bacharelado em Artes Visuais, neste caso concreto, os acadêmicos ingressam na licenciatura com saberes específicos de artistas plásticos, para, então, articularem estes saberes ao saber da área de conhecimento do ensino da arte. Desta forma, torna-se evidente a dicotomia entre produzir arte e ensinar arte, entre o **produtor de arte** e o **professor de arte** (mediador entre arte e público). Embora deva haver uma co-relação entre o artista e o professor, o que acontece na prática educativa é a desconexão de ambas especificidades. Esses profissionais, por serem artistas-professores, acabam privilegiando, muitas vezes, o fazer artístico como atividade e não tratando as questões relativas ao ensino da área de conhecimento – arte e seus conteúdos. Comprovamos essa prática quando trabalhamos com planejamento e quando assistimos os alunos atuando na escola. Neste caso, o que é avaliado é o produto final e não o processo de aprendizagem do aluno. Também é comum do professor estagiário privilegiar sua especificidade enquanto linguagem, tornando-se extremamente técnico. A este respeito Zabala (1998, p. 197) diz:

Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam. Em primeiro lugar, e isto é muito importante, os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados não serão unicamente conteúdos associados às necessidades do caminho para a universidade. Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na maneira de conceber a avaliação, posto que o ponto de vista já não é seletivo, já não consiste em ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer a cada um dos alunos a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades. O objetivo do

ensino não centra sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos.

Configurando este pensamento, poderíamos acrescentar as palavras de Schulman apud Monteiro (2000, p. 6):

ensinar é antes de tudo compreender. O professor precisa compreender como uma idéia se relaciona às outras da mesma matéria do ensino e com idéias de outras matérias também. E mais além de compreender o conjunto de idéias a ser ensinado, é preciso compreender os objetivos educacionais envolvidos em sua ação.

Refletir criticamente sua ação pode ser um começo que, necessariamente, será sem fim, pois o professor de Artes Visuais deve estar questionando constantemente o processo de **ensino/aprendizagem em arte**, seu e de seus alunos, para que possa intervir em contextos e trajetórias, que propiciem múltiplos olhares. Ser professor é exercitar todos os dias um ato de amor, de paciência. É querer bem, é querer que seus alunos compreendam a realidade, assim interpretando e significando uma contextualização reflexiva, dialógica e crítica. Despertando um olhar consciente, diferenciado do ver espontâneo, pois, segundo Buoro (2002, p. 63),

Uma das funções centrais do ensino da arte na escola deveria ser esta: a de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo.

Seguindo o pensamento de Buoro (p.58), “somos as narrativas que construímos”, por isto é necessário propiciar novos modos de ver e compreender a realidade, despertando um olhar sensível através da arte. Dessa forma, andárilhamos em um caminho, no qual o professor torna-se pesquisador e mediador no conteúdo do ensino da arte, mobilizando visibilidades específicas, verificando a busca e atribuições de sentido a tudo, ou seja, procuramos respostas para formas e questionamentos simbólicos que configuram a multiculturalidade humana, visando a construção de um modo poético pessoal e singular de tornar visível o olhar sobre o mundo. Assim podemos compreender a complexidade do homem por meio da poesia que ensina a qualidade poética da vida. Assim, também podemos entender e com-

preender a poética do ser professor, do escolher um caminho de ensino/aprendizagem constante.

É neste contexto que o estágio curricular supervisionado deve contribuir de forma aberta à construção da identidade profissional do professor de artes. Este, por sua vez, deve tecer uma educação de forma multicultural, estar receptivo às tendências estéticas da arte, estudar, tornar-se pesquisador da sua área de atuação; acordar para um mundo de possibilidades criativas, pois a arte é um conhecimento que deve ser construído incessantemente.

Construindo a poética de ser professor de Artes Visuais

Se pensarmos o artista e sua obra, a poética enquanto relação de diálogo do processo criativo no fazer plástico e, em correlação, pensarmos a questão do professor e suas articulações na ação pedagógica, certamente encontraremos um processo criador. Não é o processo de construção plástica, mas a poética do ato criador exercido no cotidiano da sala de aula. Isto denota pensar o processo artístico paralelo às questões que permeiam o ensino da arte.

Construir esta poética no estágio curricular supervisionado é tarefa árdua, é amarrar nossa área de conhecimento a implicações híbridas imbricadas no processo educacional. É no estágio que nos damos conta de que as coisas nem sempre são o que parecem ser, questionamos nossa formação, testamos literalmente nosso conhecimento, deparamo-nos com situações que não conseguimos controlar e cometemos erros. Se pensarmos em nossos erros, certamente refletiremos sobre nossas ações e descobriremos que os erros também consistem em acertos. O erro é necessário para romper os limites e para que se pense num ofício construído de saberes.

Refletir é uma palavrinha mágica. Questionar constantemente nossa prática educativa para tentar ver onde poderíamos fazer melhor da próxima vez. Caso a reflexão/crítica não aconteça, é fácil acomodarmo-nos, subvertermo-nos ao senso comum, desperdiçar tempo e trabalho, fechar os olhos ao processo criador do professor e finalmente, fechar os olhos aos alunos e a todas as possibilidades. Neste sentido, o estágio deve ser visto como uma dessas possibilidades, talvez a oportunidade única de abertura para uma prática pedagógica supervisionada/orientada; o momento de colocar em prática um projeto de pesquisa cultivado e regado exaustivamente, discutido coletivamente, planejando aula-a-aula, contexto a contexto, tra-

balhando conteúdos articulados ao processo educacional relacionado ao ensino da arte.

Se levarmos em consideração que estas questões e tantas outras são trabalhadas nos cursos de licenciatura, é questionável as razões pelas quais ainda encontramos estagiários trabalhando de forma desconexa da realidade do aluno, sendo extremamente técnicos, aplicando provas, propondo atividades meramente práticas, e sem fim ou significado educacional algum para nosso aluno.

Refletir sobre essas questões é assumir a nossa área de conhecimento com responsabilidade. É dar a disciplina de arte o respeito e o valor que ela merece assumir no espaço escolar. O PCN coloca a Arte como uma área do conhecimento e é nossa a responsabilidade de colocá-la em prática, de articular ensino/aprendizagem em arte e fazer valer a coerência de sua função social. Isto é, construir conhecimento mediando relações e estratégias articuladas a reflexões críticas e dialógicas possibilitando vivências contextualizadas.

Vivência poética no ensino da arte

Que a força do medo que tenho não me impeça de ver o que anseio.

Que a morte de tudo que acredito não me tape os ouvidos e a boca.

Porque metade de mim é o que eu grito, mas a outra metade é silêncio.

Que a música que eu ouço ao longe seja linda, ainda que triste.

Que a mulher que eu amo seja sempre amada, mesmo que distante.

Porque metade de mim é partida e a outra metade é saudade.

Que as palavras que eu falo não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor.

Apenas respeitadas como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimento.

Porque metade de mim é o que eu ouço, mas a outra metade é quem cala.

Que essa minha vontade de ir embora se transforme na calma e na paz que eu mereço.

Que essa tensão que me corrói por dentro seja um dia recompensada.

Porque metade de mim é o que eu penso e a outra metade é um vulcão.

Que o medo da solidão se afaste, que o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável.

Que o espelho reflita em meu rosto o doce sorriso que eu me lembro de ter dado na infância.

Porque metade de mim é a lembrança do que fui, a outra metade eu não sei.

Que não seja preciso mais do que uma simples alegria para me fazer aquietar o espírito.

E que o teu silêncio me fale cada vez mais.

Porque metade de mim é abrigo, mas a outra metade é cansaço.

Que a arte nos aponte uma resposta, mesmo que ela não saiba, e que ninguém a tente complicar porque é preciso simplicidade para fazê-la florescer.

Porque metade de mim é a platéia e a outra metade, a canção.

E que minha loucura seja perdoada.

Porque metade de mim é amor e a outra metade...

Também.

Oswaldo Montenegro - Metade

Podemos ler no poema a vivência poética que construímos no ensino da arte. Nossos medos e angústias florescem no fervor de nossas ações pedagógicas, ações que são refletidas em nossa trajetória de vida (pessoal e profissional). São as nossas “metades” que se articulam na arte como mola mestra de toda a condição singular de ensinar arte, de ser professor.

Se pensarmos que a arte sempre ocupou um lugar indispensável na vida do homem, não somente usada como um instrumento para desenvolver sua criatividade e percepção, mas especialmente importante em si mesma, como assunto e objeto de estudo que constitui modos específicos e manifestações da atividade criativa do homem ao interagir com o mundo em que vive, então, penso que desta forma, é importante ressaltar que a atividade criativa é inerente ao ser, por apresentar múltiplas combinações entre diversas áreas de conhecimento, bem como emoções e idéias.

Assim, desde o nascimento, o indivíduo vive rodeado em um mundo de histórias e produções culturais, que contribuem para a estruturação do senso estético. Interagimos e aprendemos com manifestações culturais a demonstrar nosso prazer e gosto por imagens, objetos, músicas, histórias, jogos e informações com as quais nos relacionamos cotidianamente. Desta maneira se forma o gosto e o julgamento de apreciar ou não as diferentes ramificações culturais de um grupo social.

É justamente porque a arte mobiliza as práticas culturais, apontando para múltiplas visualidades e visibilidades do conhecimento que é necessária a vários processos. Deste modo, assumimos que a arte pode ser ensinada e aprendida, tendo a necessidade de se trabalhar a organização pedagógica das inter-relações artísticas, estéticas e sociais.

Pensar as argumentações metodológicas como a leitura de imagem e a articulação com a cultura visual, torna-se extremamente relevante para a configuração de um planejamento coeso no ensino da arte, pois a construção de um pensamento visual crítico perpassa o conhecimento sensível da experiência estética. Pensamento crítico que também deve ser visto nas abordagens das tendências da arte contemporânea, de forma que o professor deve ressignificar e contextualizar o conteúdo para que o aluno se aproprie deste questionando seu próprio contexto. Lembramos Paulo Freire (2001, p.76) quando diz: “a capacidade de aprender, não apenas para adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”.

Andarilhar no caminho da docência em arte é fazer da arte a nossa outra “metade”, é tê-la como pesquisa diária, como o tema gerador de uma vida, que nos move (ou pelo menos deveria) pela paixão. É ver no sorriso e na argumentação do aluno o reflexo do conteúdo trabalhado, entendido e apreendido.

O estágio é a nossa primeira experiência concreta, quando acontecemos como professores, nascemos literalmente, fizemos escolhas que consistem em nossas mudanças, mudanças que são marcadas para a vida toda em forma de lembranças, lembranças queridas que devem ser amadas como trajetórias. Essas são as nossas metades, o que fomos, o que somos e o que seremos.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte**. Campinas (SP): Papirus, 1999.

BUORO, Anamelia. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte**. São Paulo: EDUC/FAPESP/Cortez, 2002.

BURIOLLA, Marta A.F. **O estágio supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2001.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia, pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

HERNANDÉZ, F. **Cultura visual**: mudança educativa e projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES GUERRA, M. Terezinha. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. *Didática*, n. 4, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.