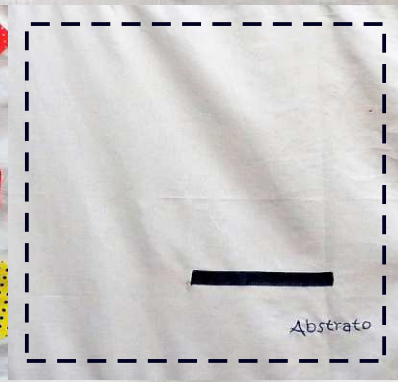
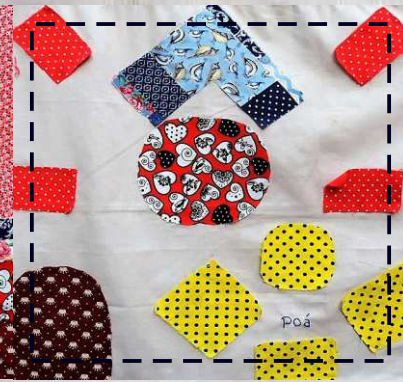


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRAD. EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO
DOCENTE EM ARTES VISUAIS



NÚBIA SUELY CANEJO SAMPAIO
TERESINA-PI
2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NÚBIA SUELY CANEJO SAMPAIO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS**

TERESINA – PI

2018

NÚBIA SUELY CANEJO SAMPAIO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo.

TERESINA – PI

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

S192e Sampaio, Núbia Suely Canejo.
Estágio supervisionado : contribuições para a construção da profissão docente em artes visuais / Núbia Suely Canejo Sampaio. – 2018.
156 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.
“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josania Lima Portela Carvalhêdo”.

1. Estágio Supervisionado - Artes Visuais. 2. Formação de Professores. 3. Ensino de Arte. I. Título.

CDD 370.733

NÚBIA SUELY CANEJO SAMPAIO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA
PROFISSÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS**

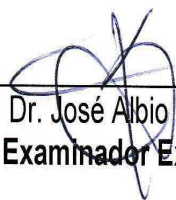
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 06 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI
Orientadora/Presidente



Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales - UECE
Examinador Externo à Instituição



Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI
Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

Aos discentes-estagiários e aos docentes-supervisores do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, de ontem, de hoje e de amanhã.

AGRADECIMENTOS

A construção dessas “colchas de retalhos” seria impossível, sem a infinita rede de relações que faz de cada um nós, retalhos de uma colcha maior que é a própria vida. Sou imensamente grata a todos que se fizeram “retalhos” dela: coloridos, estampados... únicos que, de forma generosa, ajudaram a compor as “colchas de retalhos” desta pesquisa. Por isso afirmo que essas “colchas” são, em essência, construções coletivas.

Minha gratidão à Deus que, por acréscimo de misericórdia, nos deu vida, saúde e uns aos outros, o que nos permitiu a vida de relações: várias “colchas”, dentro de uma “colcha” maior – a “colcha da vida”. Sou grata, Senhor!

Dentre essas várias “colchas”, está a família! A minha é maravilhosa! Muito obrigada à minha mãe, Noêmia, grande amor e fortaleza e, ao meu filho, Vítor, o outro grande amor. Agradeço ao meu querido sobrinho (filho do coração), Rogério, pelo tratamento de imagens neste processo investigativo. Sou grata a toda família, por compreender minhas inevitáveis ausências durante esses dois anos. Amo vocês!

Outra “colcha” muito especial é a dos amigos. Tenho muita gratidão por eles fazerem parte da minha vida e por eu fazer parte da vida deles. Agradeço por também compreenderem minhas ausências, pelo apoio e pela ajuda. Não poderia deixar de mencionar minha gratidão especial a alguns “amigos-retalhos” que compõem a grande “colcha da vida”: D. Edina, pelo incentivo constante e pelo apoio incondicional; Teresinha, pelo carinho, paciência e cuidado ao costurar as “colchas de retalhos-poéticos anverso e verso”; Teresa, pela dedicação amizade e carinho; Carlinha e Djalma que, com muito carinho, me ajudaram com a programação visual desta dissertação; e, minha amiga-irmã Pollyanna, referência profissional e pessoal, a quem sou grata pela amizade, pela dedicação e pela alteridade.

Agradeço aos sujeitos da pesquisa – Abstrato, Diagonal, Floral, Geométrico, Ondulado, Orgânico, Poá e Xadrez – sem os quais, não seria possível as construções de “colchas” físicas ou intelectuais.

Sou grata ao professor e às professoras da Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições para a construção dessa “colcha de retalhos-textuais”.

Minha gratidão também aos queridos colegas da 26ª Turma de Mestrado em Educação, pela inesquecível e agradável convivência, pelos saborosos lanches coletivos, pelo incentivo e pela partilha generosa de saberes.

Obrigada a todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em especial, os professores e professoras que compartilharam seus conhecimentos conosco, nos ajudando a construir e ampliar as “colchas de retalhos” desta pesquisa.

Sou eternamente grata à Josania Portela, minha orientadora, por ter me aceitado como sua orientanda, por ter norteado as costuras das “colchas de retalhos” construídas nesta investigação e, pelo carinho, generosidade e tranquilidade com que fui acolhida.

Além de toda gratidão, desejo cada um nós, retalhos que somos, prosperidade intelectual e emocional e que construamos muitas “colchas de retalhos”.

“E que assim, de retalho em retalho, possamos
nos tornar, um dia, um imenso bordado de
‘nós’”.
(Cris Pizzimenti)

RESUMO

Este trabalho dissertativo versa sobre a pesquisa realizada acerca das contribuições do estágio supervisionado para a construção da profissão docente no contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal Piauí (UFPI) e está vinculada à linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), UFPI. A problemática desta investigação surgiu de inquietações da pesquisadora, originadas durante as vivências no Estágio Supervisionado (ES), como estudante e, posteriormente, como professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Essas inquietações deram origem à seguinte questão-problema: Que contribuições o Estágio Supervisionado (ES) em Artes Visuais da UFPI pode proporcionar para a construção da profissão docente? O objetivo geral do estudo foi analisar o Estágio Supervisionado da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, sob a perspectiva da construção da profissão docente. E os objetivos específicos foram: caracterizar o ES do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI; identificar o que dizem os docentes-supervisores e os discentes-estagiários, através de narrativas, sobre o ES em Artes Visuais da UFPI; e, compreender como o Estágio Supervisionado contribui para a construção da formação docente em Artes Visuais. O aporte teórico sobre o Ensino e Formação de Professores em Artes Visuais: Barbosa (1998, 2002, 2008, 2015a, 2015b), Barbosa e Coutinho (2011), Coêlho, Sampaio e Pedrosa (2015), Coutinho (2002), Frange (2002), Hernández (2007), Oliveira (2005), Pedrosa (2016), Pimentel (2009), dentre outros. Os aspectos teóricos do Estágio Supervisionado em Artes Visuais estão ancorados em Andrade (2005), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Lampert (2005), Lima (2012), Lima e Pimenta (2006), Zabala (2014), dentre outros. No campo metodológico, foi realizado um estudo de cunho qualitativo baseado em Flick (2009) e em Moreira e Caleffe (2008). A coleta de dados teve como principal instrumento, a entrevista narrativa, fundamentada em Flick (2009) e Schültze (2013). Participaram desta pesquisa 8 (oito) sujeitos, sendo 2 (dois) docentes-supervisores, e 6 (seis) discentes-estagiários, todos inseridos no contexto do ES do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI. A organização dos dados empíricos em categorias e a técnica de Análise do Conteúdo realizaram-se com base em Bardin (2011). O estudo indicou que o Estágio Supervisionado é importante componente da formação e que este contribui de forma decisiva para a construção da profissão docente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Formação de Professores de Artes Visuais. Estágio Supervisionado em Artes Visuais.

ABSTRACT

This dissertation presents the research about the contributions of the supervised stage to the construction of teaching profession realized at the Universidade Federal do Piauí (UFPI) and its linked to the research line Teaching, Teacher Formation and Pedagogical Practices from Program of the Postgraduate in Education (PPGE), UFPI. The problematic of this investigation arose from the researcher's concerns, originated during the experiences in the Estágio Supervisionado (ES), as a student and, later, as a teacher of that stuff. Those concerns gave rise to the following problem question: What contributions can the Estágio Supervisionado (ES) in Licenciatura em Artes Visuais of the UFPI provide for the construction of teaching profession? The general objective of the study was to analyze the ES in Licenciatura em Artes Visuais of the UFPI, from the perspective of the teaching profession construction. And the specific objectives were: to characterize the ES of the Licenciatura em Artes Visuais of the UFPI; to identify what teachers-supervisors and trainee students say, through narratives, about the ES Licenciatura em Artes Visuais of the UFPI; and to understand how the ES contributes to the construction of teacher formation in Visual Arts. The theoretical contribution on Teaching and Teachers Formation in Visual Arts: Barbosa (1998, 2002, 2008, 2015a, 2015b), Barbosa and Coutinho (2011), Coêlho, Sampaio and Pedrosa (2015), Coutinho (2002), Hernández (2007), Oliveira (2005), Pedrosa (2016), Pimentel (2009), among others. The theoretical aspects of the supervised stage in Visual Arts were anchored in Andrade (2005), Ghedin, Oliveira and Almeida (2015), Lampert (2005), Lima (2012), Lima and Pimenta (2006), Zabala (2014), among others. Among the methodological field, this qualitative study was based on Flick (2009) and on Moreira and Caleffe (2008). The main instrument of data collect was the narrative interview based on Flick (2009) and Schültze (2013). In this study, participated 8 (eight) subjects - 2 (two) teachers-supervisors, and 6 (six) trainee students - all of them inserted in the ES of the Licenciatura em Artes Visuais context of the UFPI. The organization of empirical data in categories and the technique of Content Analysis were based on Bardin (2011). The study indicated that the supervised stage (ES) is an important component of the teacher formation and contributes on a decisive way for construction of the Visual Arts teaching profession though the Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.

Keywords: Art Teaching. Teacher Formation in Visual Arts. Supervised Stage in Visual Arts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Colcha de Retalhos	70
Figura 1 – Colcha de Retalhos - Verso	70
Quadro 1 – Síntese da estrutura do Estágio Curricular Supervisionado de Ensino do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI	53
Quadro 2 – Narrativas poético-visuais produzidas pelos participantes da pesquisa, com os respectivos codinomes e categorias	69
Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa – Categoria Discente	74
Quadro 4 – Perfil dos participantes da pesquisa – Categoria Docente	74
Quadro 5 – Categorias Empíricas	77
Quadro 6 – Categorias e Subcategorias Empíricas	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANARTE/PI** – Associação Nordestina de Arte-Educadores Núcleo Piauí
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CCE** – Centro de Ciências da Educação
- CEO** – Coordenação de Estágio Obrigatório
- CEPEX** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CES** – Câmara de Educação Superior
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONSUN** – Conselho Universitário
- CP** – Conselho Pleno
- DEA** – Departamento de Artes
- DMTE** – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAB** – Escolinha de Arte do Brasil
- ECCPCV** – Educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual
- ES** – Estágio Supervisionado
- FAEB** – Federação Nacional de Arte-Educadores
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEA** – Movimento Escolinhas de Arte no Brasil
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPC** – Projeto Pedagógico do Curso
- PPGED** – Programa de Pós-graduação em Educação
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TIC** – Tecnologias, Informação e Comunicação
- UFPA** – Universidade Federal do Pará
- UFPI** – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS ALINHAVOS	11
2 NO TECIDO DAS ARTES VISUAIS, A TRAMA ENTRE OS FIOS: ENSINO, FORMAÇÃO INICIAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO	15
2.1 Entrelaçando os fios da história do ensino de arte no Brasil	15
2.2 Trançando os fios da formação inicial de professores de Artes Visuais	31
2.3 Enlaçando os fios do Estágio Supervisionado em Artes Visuais	41
2.3.1 Fios Multicolores: Estágio Supervisionado nas licenciaturas	41
2.3.2 Fios Mesclados: Estágio Supervisionado em Artes Visuais	45
2.3.3 Fios Monocolores: aspectos legais do Estágio Supervisionado em Artes Visuais da UFPI	49
3 COSTURA METODOLÓGICA	58
3.1 O ponto ziguezague da abordagem qualitativa	58
3.2 Momentos processuais da costura metodológica	60
3.3 A colcha de retalhos: objeto da pesquisa	61
3.4 <i>Lócus</i> da pesquisa: onde está a colcha de retalhos?	63
3.5 Abrindo a caixa de retalhos: instrumentos da pesquisa	64
3.5.1 Alfinetes indiciais: questionários	65
3.5.2 Agulhas investigativas: entrevista narrativa	65
3.6 Padronagens da pesquisa: perfil dos participantes	71
3.7 Organizando os retalhos: dados da pesquisa	76
3.8 Retalhos à mão: Técnica de análise de dados	79
4 COSTURA ANALÍTICA: DAS POÉTICAS INDIVIDUAIS À COLCHA DE RETALHOS	80
4.1 Categoria 1: Concepção de estágio	80
4.2 Categoria 2: Práticas educativas no contexto do ES	89
4.3 Categoria 3: Profissão docente	103
4.4 Categoria 4: Saberes docentes	114
5 ARREMATANDO A COLCHA DE RETALHOS	122
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	138

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO À DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE/UFPI	138
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (perfil dos sujeitos/discentes)	139
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO (perfil dos sujeitos/docentes)	140
APÊNDICE D – TÓPICOS PARA ENTREVISTA NARRATIVA (discentes)	142
APÊNDICE E – TÓPICOS PARA ENTREVISTA NARRATIVA (docentes)	143
APÊNDICE F – CONVITE AOS DISCENTES MATRICULADOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	144
APÊNDICE G – CONVITE AOS DOCENTES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	145
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	146
ANEXOS	149
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	149
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA JUNTO AOS PROFESSORES DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE	154
ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR - CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – UFPI	155
ANEXO D – POEMA SOU FEITA DE RETALHOS	156

1 Primeiros alinkavos



1 PRIMEIROS ALINHAVOS

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar,
um dia, um imenso bordado de "nós".
Cris Pizzimenti

O trecho de Pizzimenti se adequa àquilo que nomeamos de contemporâneo, que tem na fragmentação uma das características mais proeminente desta época, denominada por Danto (2006) de pós-histórica. Por outro lado, quando se refere à construção de “um imenso bordado de nós”, a epígrafe evidencia também outra faceta da contemporaneidade que é a interconexão. Por essa razão, esse fragmento textual desvela a interconexão entre o Estágio Supervisionado (ES) e uma colcha de retalhos, metáfora escolhida por nós para poetizar os conhecimentos construídos acerca deste componente curricular, no contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

A escolha dessa metáfora partiu da análise visual de colchas de retalhos, cuja composição tem como princípio a justaposição de retalhos de tecidos com padrões variados, selecionados por analogias ou por diferenças, de forma que o conjunto apresenta unidade visual estabelecida na diversidade. Numa colcha de retalhos, as composições podem ser figurativas ou abstratas, geralmente com a predominância de formas geométricas. Além disso, os padrões individuais, que são os retalhos estabelecem conexão com a colcha, ou seja, com o conjunto, interferindo na percepção visual do todo, sem, contudo, perder as características individuais.

A nosso ver, o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI pode ser concebido como essa *colcha de retalhos*, por ser uma atividade específica obrigatória para integralização curricular, que se apresenta de forma peculiar em quatro momentos distintos a partir da segunda metade do curso. Esses momentos, que podem ser vistos isoladamente, assim como os retalhos mencionados acima, compõem um conjunto que não pode ser reduzido em suas partes sem que isso comprometa o todo. E da mesma forma que esses retalhos se estabelecem em conexões, o ES é interconectado não somente entre si pela estrutura de encadeamento que apresenta, mas se conecta aos conteúdos específicos das Artes Visuais, aos conhecimentos pedagógicos e à realidade escolar, potencial campo de atuação dos futuros professores. Daí a pertinência da metáfora que adotamos nesta investigação, a qual será melhor detalhada, à medida

que avançarmos a leitura do texto dissertativo, pois as seções e subseções foram denominadas sob a mesma poética.

A partir da *colcha* Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, objeto deste estudo, construímos outras *colchas de retalhos*, seguindo o traçado da pesquisa qualitativa, percorrendo a costura da Análise de Conteúdo. E assim foi se fazendo através do ziguezague entre a objetividade e a subjetividade, cujo resultado foi produzido a partir das análises das narrativas dos docentes-supervisores e dos discentes-estagiários, sujeitos desta investigação.

A ideia dessa construção teve como disparador remoto, as inquietações surgidas durante as vivências no Estágio Supervisionado, ainda enquanto estudante da Licenciatura em Educação Artística da UFPI, quando o estágio era denominado Prática de Ensino. Essas inquietações eram relacionadas, por exemplo, à construção da profissão docente, ao receio de ser professora, à qualidade da atividade de estágio obrigatório na formação e, aos variados enfrentamentos porque passam os estagiários na realidade escolar. Mais tarde, as inquietações brotaram das vivências no ES na condição de professora. Com a criação da Licenciatura em Artes Visuais tivemos a oportunidade de supervisionar os estágios, na mesma universidade e percebemos que as mesmas inquietações persistiram, e que a essas, foram somadas àquelas referentes ao exercício da docência.

Ao refletir sobre essa trajetória, ainda de forma não sistemática, analisamos essa importante atividade acadêmica e identificamos o ES como importante fator interferente no processo formativo da profissão docente que tanto pode fazer os discentes refutarem a ideia de tornarem-se professores, quanto pode ajudá-los a melhor perceberem-se na profissão docente, no campo das Artes Visuais.

Quando consideramos que no âmbito desta licenciatura, parte considerável dos estudantes ali matriculados se identifica mais com os conhecimentos artísticos do que com os conhecimentos pedagógicos, compreendemos a essencialidade desse componente curricular. A falta de um bacharelado em Artes Visuais em nossa cidade faz com que muitos estudantes optem pela formação docente. Essa dubiedade entre bacharelado e licenciatura, amplia os desafios da formação, pois atravessa, principalmente, o que tange ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado, o qual insere o licenciando na realidade profissional em que ele poderá atuar.

No contexto da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, o Estágio se torna um componente curricular quase sempre desafiador para um número significativo dos discentes, apesar de, no Projeto Pedagógico do Curso ser colocado como articulador entre os conhecimentos artísticos e os conhecimentos pedagógicos. Isso nos levou a concordar com Lima e Pimenta (2006), quando afirmam que o ES possibilita aos discentes da formação, a construção teórica da docência articulada às práticas das realidades escolar e não escolar.

Importante pontuar é que, com a criação da Licenciatura em Artes Visuais e com a devida adequação legal do curso, o número de horas do ES aumentou em mais noventa por cento, sem, contudo, ter havido, ao longo desses sete anos, nenhuma contratação de professor efetivo para a área de ES em Artes Visuais. Dessa forma faz com que a universidade adote o critério de seleção de professor substituto para suprir a demanda, contribuindo, dessa maneira, para a fragilidade da área.

Além destes, outros desafios vêm somar-se às dificuldades no campo do ES em Artes Visuais, como por exemplo: a tardia inclusão da disciplina Arte na Educação Básica ocorrida somente no final da década de 1990; as abordagens de ensino modernistas, tecnicistas e contemporâneas, que coabitam o chão da sala de aula, e, o número reduzido de professores com formação específica na área, dificultando a orientação dos estagiários nas escolas.

Diante de tantas inquietações, esta pesquisa poderá promover e ampliar o debate acerca do ES em Artes Visuais, além de possibilitar construção de conhecimento sistemático. E assim, provocar o fortalecimento do estágio, atividade essencial da formação docente, essencialidade que ganha relevo quando temos em foco a Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, *lócus* cientificamente pouco estudado.

Esse contexto de inquietações nos levou à seguinte questão-problema: Como o Estágio Supervisionado em Artes Visuais da UFPI contribui para a construção da profissão docente? Na sequência formulamos as seguintes questões norteadoras: Como é caracterizado o ES do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI? O que dizem os docentes-supervisores e os discentes-estagiários sobre o ES? Como o Estágio Supervisionado contribui para a construção da formação docente em Artes Visuais?

Definimos como objetivo geral: analisar o Estágio Supervisionado da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, sob a perspectiva da construção da

profissão docente. Os objetivos específicos são: Caracterizar o ES do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI; Identificar o que dizem os docentes-supervisores e os discentes-estagiários sobre o ES em Artes Visuais da UFPI; e, Compreender como o Estágio Supervisionado contribui para a construção da formação docente em Artes Visuais.

Dessa forma, os retalhos da pesquisa foram cortados, organizados, costurados e analisados a partir da metáfora *colcha de retalhos*, resultando em um texto dissertativo, com a seguinte composição:

Primeiros Alinhavos é a seção inicial, que delinea a pesquisa. Nela contextualizamos o objeto de estudo explicitando a motivação, a problematização, os objetivos e a metodologia da investigação.

Na seção 2, intitulada **No Tecido das Artes Visuais, a trama entre os fios: Ensino, Formação Inicial e Estágio Supervisionado, em que** tecemos os conhecimentos teóricos acerca do ensino de arte no Brasil, da formação inicial de professores de Artes Visuais e do Estágio Supervisionado, com enfoque no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, caracterizando-o sob a ótica dos aspectos legais, estruturais, organizacionais e operacionais.

Na **Costura Metodológica**, seção 3, explicitamos a abordagem da pesquisa de cunho qualitativo, o *Lócus*, o objeto, os instrumentos e o perfil dos participantes. Além disso, tratamos da organização e da técnica de análise dos dados. Finalizamos esta seção com os momentos processuais da costura metodológica.

A Costura Analítica: das poéticas individuais à colcha de retalhos é a seção 4, em que apresentamos as categorias empíricas, a saber: Categoria 1: Concepção de estágio; Categoria 2: Práticas educativas no contexto do ES; Categoria 3: Profissão docente e, Categoria 4: Saberes docentes. Além disso, esta seção traz a análise interpretativa dos dados empíricos, sob a luz das teorias e, finalmente apresenta os resultados da investigação, sob a forma de colcha de retalhos. Com estes resultados, a seção 5, denominada, **Arrematando a Colcha de Retalhos** traz as considerações finais desta pesquisa.

2 No tecido das Artes Visuais,
a trama entre os fios: Ensino,
Formação Inicial e Estágio
Supervisionado



2 NO TECIDO DAS ARTES VISUAIS, A TRAMA ENTRE OS FIOS: ENSINO, FORMAÇÃO INICIAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nesta seção abordamos os temas ensino, formação inicial e estágio supervisionado no campo da formação docente em Artes Visuais, haja vista serem intrinsecamente relacionados entre si no contexto do nosso objeto de estudo. Iniciamos entrelaçando os fios da história de forma a produzir um recorte histórico do ensino de arte no Brasil, do início do século XIX até a atualidade. Essa ampla escolha temporal tem justificativa no fato de que, os paradigmas sobre os quais tem repousado o ensino de arte neste período histórico demarcado, ainda persistem nas abordagens metodológicas de muitos professores.

Em seguida, trançamos o estudo com os fios da formação inicial de professores de Arte. Consideramos aqui, as mudanças ocorridas no âmbito da legislação, dos conceitos atinentes ao ensino de arte e de suas consequentes propostas metodológicas.

Por último, nesta seção enlaçamos os fios do Estágio Supervisionado (ES), concebendo-o sob a perspectiva de campo de conhecimento, com base em Lima e Pimenta (2006). Para as autoras, “o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (p. 6) e, por este motivo é passível de ser desenvolvido como atividade investigativa.

Depois de enlaçados os fios multicolores do ES nas licenciaturas em geral, enlaçamos os fios mesclados do estágio supervisionado no campo das Artes Visuais e, finalizando a seção, enlaçamos os fios monocolors do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí – UFPI, apresentando a sua estrutura e a forma de operacionalização, enfim, traçando o seu perfil a partir dos documentos legais que o delineiam.

2.1 Entrelaçando os fios da história do ensino de arte no Brasil

Como anunciado anteriormente, iniciamos o recorte histórico do ensino de Arte no Brasil, entrelaçando-o aos fios da própria história da sociedade brasileira para compreendê-lo no presente século. A primeira institucionalização do ensino de Arte no Brasil ocorreu com a chegada da Missão Francesa, trazida no ano de 1816 sob o patrocínio de D. João VI, a fim de criar o ensino das artes e ofícios no Brasil,

que havia sido elevado a Reino Unido no ano anterior e sediava a Coroa Portuguesa desde 1808. A ideia inicial desse ensino era criar condições para que o Brasil pudesse “[...] corresponder às exigências sempre maiores do desenvolvimento cultural e também às expectativas do desenvolvimento industrial” (CAMPOFIORITO, 1983, p. 20). Essa Missão era formada por um grupo de artistas adeptos da estética neoclássica, estilo de vanguarda na Europa do início do século XIX, que advogava os princípios da arte Clássica e do Renascimento.

Contudo, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, nome recebido quando da sua criação, não chegou a funcionar. Em seu lugar foi criada uma escola de artes, centrada apenas na renovação estético-cultural que não se propunha a atender à demanda do nascedouro da industrialização como fora previsto no projeto inicial. Essa escola passou por várias mudanças na sistematização do ensino e por várias denominações, resultando, finalmente, em *Academia de Belas Artes* (CAMPOFIORITO, 1983).

As inúmeras mudanças de denominação que a Academia sofreu desde o projeto inicial, nos levam a promover aproximações com as reiteradas variações nas nomenclaturas relativas ao ensino da arte. Na concepção de Martins (2002, p. 52), essas “terminologias desvelam [...] escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas”. Assim, o nome Academia de Belas Artes indica o rigoroso caráter acadêmico do estilo neoclássico sobre o qual era pautado o ensino.

Tais mudanças foram conflituosas e protagonizadas por dois grupos. Se de um lado, haviam os adeptos da proposta original de se criar uma escola que pudesse impulsionar o desenvolvimento industrial do país, por outro lado, haviam aqueles que defendiam apenas a renovação estético-cultural. O que prevaleceu nessa disputa foi a oficialização do ensino artístico baseado nos valores estéticos franceses do início do século XIX.

É importante ressaltar que esse modelo oficial de ensino artístico, fortemente seguido pelos discípulos dos artistas franceses, “constituía-se [...] um modelo oficial na formalidade padronizada de um gosto artístico determinado, tudo dirigido para o caminho comum que configurasse uma arte erudita e alheia às raízes tradicionais e populares” (CAMPOFIORITO, 1983, p. 24), promovendo, assim, o afastamento entre as *belas artes* e os ofícios que eram chamados de *artes menores*. Houve também a elitização do ensino de arte e, com isso, o seu distanciamento das classes mais populares.

Na visão de Barbosa (2015a), essa formalização do ensino de Arte no Brasil Colônia, se revela como a implantação de uma estética elitista e vertical descendente com início já em nível superior de ensino. Entendemos assim, que a institucionalização do ensino de arte ocorreu na contramão organizacional do ensino, contemplando o superior e negligenciando os níveis iniciais. Esse fato reforça a ideia de elitização e de separação da arte, segundo a estética e o modo de produção. Encontramos suporte para essa afirmação em Barbosa (2015a), ao assegurar que:

A Academia Imperial de Belas Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira – isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística, incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica (p. 42).

Dilema esse que persiste ainda hoje, apesar de estarmos num tempo em que se discute amplamente o tema da inclusão. No âmbito do ensino da arte, ainda reverberam ecos da arte concebida de forma polarizada como criação e como técnica. Essa dicotomia carrega consigo a grande influência da Missão Francesa, a imposição dos padrões neoclássicos e, a conseqüente predominância dessa estética na produção artística e no ensino da arte (BARBOSA, 2015).

Com a predominância da estética neoclássica e com a criação da sede oficial em 1826, os métodos de ensino da Academia permaneceram inalterados durante várias décadas, com poucas contestações a esse respeito. Baseados na reprodução e na cópia de obras de arte, os métodos acabaram por se tornar referência para escolas particulares secundárias. Sobre isto Barbosa (2015a) afirma que:

Nas escolas secundárias particulares para meninos e meninas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, santos e a cópias de estampas, em geral europeias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical (p. 43)

A autora evidencia que o método da cópia, além de ser direcionado à elite como forma de enfeite desprezava o contexto sociocultural brasileiro, suprimindo do ensino de arte qualquer aspecto de significação.

Em oposição a esse modelo de ensino de arte, de configuração elitista e segregada surge na década de 1870, a proposta de aliar arte e indústria, advinda do ideário dos intelectuais e políticos brasileiros, em especial os liberais. Desencadeou-

se, então, uma campanha pela obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas públicas primárias e secundárias na perspectiva de uma educação popular. Contudo, o ensino de Arte, nesse caso ficou reduzido intencionalmente, ao ensino do desenho para atender à demanda do processo de industrialização.

Segundo os líderes dessa proposta, o desenho na escola deveria ter como objetivo fundamental, a educação popular para o trabalho, em que o conhecimento técnico seria um preparo para sua aplicação na indústria. E foi exatamente essa, a diretriz do ensino de desenho a partir de 1901. Esse modelo de ensino seguiu quase sem mudanças até o final da década de cinquenta, sob a orientação metodológica proposta pelo inglês Walter Smith. Segundo Barbosa (2015a, p. 50), até hoje, século XXI, são encontrados sinais desse método:

[...] ainda há resquícios deles nas aulas de arte e em propostas de entretenimento na internet. Um exercício que em 2012 ainda é conhecido, e sugerido em sites de brincadeiras para crianças é a ampliação de figuras através do quadriculado, introduzida por Rui Barbosa e chamada naquela época de “rede estimográfica” (grifo da autora).

Continuando, Barbosa (2015a) afirma que os livros didáticos de educação artística propagaram exercícios dessa natureza até os anos 1980 e que, apesar das mudanças de abordagens nos livros depois dessa década, esses resquícios metodológicos ainda persistem no contexto atual coexistindo com outras perspectivas do ensino da arte.

Sobre essa coexistência de metodologias nas aulas de Arte na atualidade, Barbosa (2015a, p. 16) afirma que:

Ainda encontramos escolas ensinando desenho geométrico em lugar de Arte, outras dando xerox de personagens de Disney – todos iguais para a classe toda colorir da mesma cor em nome da Cultura Visual – e professores dando imagens para copiar em nome da releitura... Isso tudo ao lado de muita experiência imaginativa, inventiva, significativa com fotografias, cinema, vídeo, montagens digitais, instalações e trabalhos de análise do ver imagens, objetos, crítica de publicidade, o mundo virtual e o mundo real em busca de interpretação de significados ou respostas imaginativas.

Essas diversas experiências que coabitam as aulas de Arte, geram lacunas, fissuras e outras fragilidades no ensino, justificando a nossa preocupação em colocar tais aspectos em evidência.

Contudo, como afirmamos, outras concepções de arte permearam o contexto educacional. Ainda no início do século XX, o Modernismo influenciou uma mudança conceitual sobre a arte que passou a ser concebida como expressão. Porém, esse conceito só começou a influenciar o espaço educacional, a partir da modernização educacional promovida por Anísio Teixeira no final da década de 1920.

Nesse contexto surgiu o movimento chamado de *Escola Nova*, que “defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 15). Orientada pelo pensamento de John Dewey, essa concepção permitiu que atividades artísticas fossem aceitas no meio educacional, graças ao trabalho de Anísio Teixeira que foi aluno de Dewey, no Teachers College da Columbia University de Nova York.

Contudo, BARBOSA (2015b) faz uma crítica sobre a maneira como ocorreu a apropriação brasileira do pensamento deweyano, pois na teoria desse autor, a arte é essencialmente educativa e funde na experiência, tanto o aspecto instrumental como o consumatório, sendo que este último permeia toda a experiência e não somente o estágio final. Ao contrário desse conceito processual, a Escola Nova fixou-se na “[...] ideia de experiência final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas Progressive Schools” (BARBOSA, 2008, p. 1).

Apesar dessa interpretação equivocada, a Escola Nova foi muito relevante e, suas abordagens propiciaram a criação de um contexto favorável para que, mais tarde, se formalizasse a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística. É importante ressaltar que termo que foi “[...] instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5.692/71 [...]” (FRANGE, 2002, p. 40). Ressaltamos que essa terminologia, embora legalmente superada na década de 1990, ainda continua sendo usada no senso comum para designar o ensino de arte.

Entre a Escola Nova (1920) e a Lei de 1971 – 5.692, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, que abordaremos de forma mais detalhada mais adiante, ocorreu em 1948, como marco no ensino de artes no Brasil, a criação da Escolinha de Arte do Brasil – EAB, no Rio de Janeiro, por Augusto Rodrigues, Lúcia Valentim e Margaret Spencer. Essa escola era direcionada às crianças e aos adolescentes com o objetivo de proporcionar a livre expressão de forma que elas pudessem liberar energias, descarregar emoções e exprimir seus sentimentos.

Em seguida surgiu um movimento que tinha por objetivo expandir a EAB, o Movimento Escolinhas de Arte – MEA. Desde então, outras escolinhas foram criadas

em vários estados brasileiros e até em outros países como Paraguai, Argentina e Lisboa, consolidando-se como importante movimento no cenário da arte-educação brasileira, com influências conceituais e metodológicas até os nossos dias.

Para Barbosa e Coutinho (2011), a EAB representa a renovação e a modernidade da Arte-Educação brasileira, ao valorizar a criatividade no processo educacional de crianças e de adolescentes. As autoras atribuem a Noêmia Varela, fundadora da Escolinha de Arte do Recife e ex-diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, a grande influência dessa renovação.

Além de renovar o conceito de arte no âmbito educacional, a EAB teve importante atuação na esfera da formação de professores, tendo oferecido vários cursos de formação docente no campo da Arte, dada a ausência destes cursos nas escolas oficiais. Nos espaços oficiais de formação de professores, os cursos de Arte só começaram a surgir a partir da Reforma Educacional de 1971, em virtude da obrigatoriedade do ensino de Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus, o que gerou grande demanda de profissionais a serem formados nesta área.

Talvez este momento seja oportuno para fazermos uma breve reflexão sobre os termos usados no Brasil, “na inter-relação Arte e ensino [...]: Educação Artística, Arte-Educação, Educação através da Arte, Arte e seu Ensino” (FRANGE, 2002), uma vez que a partir de 1971, esses termos vão entrar, sistematicamente, em uso e desuso, inclusive, muitas vezes de forma simultânea.

O ensino de Educação Artística foi estabelecido através da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) e caracterizado pela polivalência, pelas formações em Licenciatura Curta e pelo *Laissez-faire*¹. Na sequência, o termo Arte-Educação “surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen [...]” (FRANGE, 2002, p. 45).

Essa nomenclatura tem sido usada por associações, núcleos de arte-educadores e pela Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, apesar de algumas divergências a esse respeito. Já o termo Arte/Educação “é sugestão de um linguista para reforçar a idéia de imbricamento [...]” (FRANGE, 2002, p. 45). Entretanto, essa terminologia também tem sido preterida àquela que é formada com

¹ Expressão francesa que significa deixar fazer. Segundo Frange (2002), no caso do ensino de arte, era um “fazer” desprovido de qualquer reflexão e de significação.

o hífen, porque alguns outros linguistas consideram que a barra separa, ao invés de unir as áreas.

O termo Educação através da Arte, remonta à década de 1950, na Inglaterra. Aqui no Brasil, o termo está ligado ao Movimento Escolinhas de Arte. Finalmente, a nomenclatura “Arte e seu ensino”, vêm sendo usada, especialmente a partir do 3º *Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História* realizado em São Paulo, em 1989, termo pelo qual optamos neste trabalho, embora não tenhamos nenhuma oposição sistemática aos termos referentes à arte e seu ensino, anteriormente citados.

Contudo, o termo Ensino da Arte poderá ser mais adequado ao ensino específico das linguagens artísticas, caso as atuais mudanças legais estabelecidas na Lei 13.278/16 se efetivem, após a finalização da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Com a prevista aprovação da BNCC, o uso da denominação “Ensino de Artes Visuais” será mais adequado, bem como cada linguagem poderá usar o termo “Ensino de” para se referir especificamente à sua área.

Ressaltamos que essa mudança é objeto de aspiração dos professores da área de Arte, porque eles consideram que, assim poderão ter mais condições para abordar os conhecimentos artísticos específicos de cada linguagem em profundidade, conforme indica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) há quase vinte anos. Além do exposto, o termo “Ensino de” possibilita melhor especificidade das linguagens, proporciona o adensamento identitário nos docentes e promove maior clareza na visualidade de cada área por parte da comunidade em geral.

Voltando a falar de legislação no âmbito educacional, a Reforma de 1971, instituída pela Lei 5.692/71, trouxe consigo muitos desafios e também muitas alterações. Destacamos aqui a mudança na concepção de ensino de arte, que passou a ser alicerçado na prática da polivalência (BARBOSA; COUTINHO, 2011). Essa concepção levou à determinação de que um único professor de Educação Artística ensinasse os conteúdos de Artes Plásticas, Desenho, Música e Artes Cênicas, em nível de primeiro grau.

Com essa Lei, sancionada em pleno governo ditatorial, o ensino de arte passou a ser pautado no *laissez-faire*. Dessa forma, a arte nas escolas, ficou profundamente dissociada da ideia de conhecimento e representou uma visão

reducionista em relação às experiências significativas, já consolidadas, como a EAB, em que a arte era concebida como *expressão* (FRANGE, 2002).

Por outro lado é relevante reconhecermos que, com a introdução da Educação Artística,

[...] a pulverização da concepção da livre-expressão chegou ao seu ápice. No contexto de uma reforma de cunho tecnicista e de concepção tradicional, o espaço das aulas de artes passou a ser o único espaço humanizador da escola” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 45).

Esse é um dos aspectos que podemos considerar como positivo da Educação Artística, mas não podemos ignorar que a prática da polivalência provocou um descompasso e até um retrocesso no ensino de arte, acarretando descrédito e fragilidade tanto no ensino como na formação de professores, de forma que até os nossos dias, isso se resvala no âmbito educacional, causando ainda desvalorização e preconceito em torno da arte no contexto escolar.

Outro problema diagnosticado em relação à legislação decorrente da Lei 5.692/71, reside na formação de professores, em virtude, especialmente, da prática da polivalência e da inexistência de cursos de formação docente que atendessem à essa demanda por professores de arte, obrigando sua criação e formação de profissionais de forma aligeirada, para que se pudessem atender à demanda criada. Sobre esse assunto, aprofundaremos em outra seção do relatório.

Do ponto de vista legal, essa configuração da arte na escola somente apresentou mudanças vinte e cinco anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Ela determinou a obrigatoriedade da Arte na educação básica como componente curricular, superando assim a ideia de simples *atividade* que a lei anterior trazia. Outro aspecto fundamental desta Lei, foi a substituição do termo *Educação Artística* pelo *Ensino da Arte*, na qual encontramos em seu artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2015). Daí a mudança conceitual de Arte que passou a ser concebida, no âmbito da educação, como área do conhecimento.

Diante das alterações estabelecidas pela legislação, não resta dúvida sobre sua importância e consequências para o ensino da arte. Entretanto, algumas lacunas ficaram abertas em seu texto, o que provocou distorções na interpretação e na sua aplicação. Um exemplo do problema é a falta de especificação sobre as séries escolares em que a Arte deveria constar como disciplina. Essa particularidade foi suprimida, aparecendo apenas a expressão que se refere, de forma genérica, aos diversos níveis da educação básica. Em decorrência disso, muitas escolas negligenciaram o ensino de arte em algumas séries.

Nesse sentido, Barbosa (2002) faz uma crítica à LDB e às escolas, quando afirma:

A aprendizagem da Arte é obrigatória pela LDB no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, algumas escolas estão incluindo a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis porque a LDB não explicou que esse ensino é obrigatório em todas as séries (p. 13).

Essa mesma realidade continua sendo reproduzida nas escolas locais nos dias de hoje, embora com menor intensidade, mas não menos prejudicial ao ensino de Arte. Isso revela o quanto a área de Arte precisa ser valorizada pelos professores de outras áreas e pelos gestores escolares. Pensamos que essa valorização só será possível, se a área for devidamente conhecida pelos educadores.

Outro aspecto relevante que a LDB trouxe foi a valorização das expressões regionais e a evocação à responsabilidade de promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. Na fala de Barbosa (2002, p. 17), o compromisso com a cultura tem intrínseca relação com o caráter interpretativo do ensino de arte, mas recorda que nem sempre foi assim ao afirmar que, até o início da década de 1980, “o compromisso da Arte na Escola era apenas com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno. Hoje, à livre-expressão, a Arte-Educação acrescenta a livre- interpretação da obra de Arte como objetivo de ensino”.

Não podemos esquecer, que também em decorrência da LDB 9394/96 foi criado o documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já mencionado anteriormente, que objetivava nortear a implementação da lei. Nele, a Arte passou a ser considerada área do conhecimento e, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, o ensino foi constituído de forma a contemplar

as linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, consideradas flexíveis na relação com os contextos em que são ministrados.

Dessa forma, a LDB e o PCN provocaram sensíveis mudanças no ensino da arte, porém Tourinho (2002) assevera que elas ocorreram menos pela vontade do governo federal e muito mais pela organização política e conceitual dos arte-educadores que, mais preparados e articulados em associações, se mobilizaram e reivindicaram mais compromisso por parte do Estado na implementação do ensino de Arte e nas escolas de educação básica.

Aliás, em se tratando dos PCN, muitas são as críticas incidentes no direcionamento relativo ao ensino de arte proposto pelo documento, mas também porque não trouxe resultados satisfatórios. É bem verdade que, esse documento, concedeu à Arte a mesma importância que às outras disciplinas, permitindo-a ocupar no currículo um lugar nunca antes ocupado. Entretanto, Tourinho (2002, p. 28) faz uma crítica rigorosa quanto às propostas que o documento apresenta e afirma que são “histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas [...]”. A autora justifica sua crítica, ressaltando que a educação, em suas teorias, diretrizes e práticas não são técnicas.

Assim, apesar de trazer em seu texto inicial, destinado aos professores, a intenção de “[...] ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 5), na prática, não foi isso o que ocorreu. Ao contrário, muito ficou a desejar, tanto, que o Ministério de Educação – MEC providenciou os Parâmetros em Ação, uma cartilha para orientar o uso dos PCN.

Em relação à Arte, infelizmente essa orientação foi muito equivocada, interpretando erroneamente a Abordagem Triangular e oferecendo receitas prontas para o ensino da Arte. Isso denota parte das contradições que caracterizam os Parâmetros Curriculares Nacionais e foi o que levou Barbosa e Coutinho (2011, p. 32) a afirmarem que, a produção do documento, coordenado “por um educador espanhol (Cesar Coll), desistoricizaram nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional” [parênteses nosso].

Como mencionado anteriormente, as mudanças de paradigma da arte na educação trazidas pela LDB, Lei nº 9394/96 e pelos PCN (BRASIL, 1998), apesar

das discutíveis formas que nos foram impostas, representam um avanço nesse ensino quando colocam a Arte no patamar de área do conhecimento e de disciplina curricular. Além disso, os PCN inseriram as linguagens artísticas: Artes Visuais; Dança; Música e Teatro, de forma a provocar a reflexão em profundidade em cada uma delas, além de indiciar a possibilidade de interseção entre elas.

O documento aponta de forma rasa e inconsistente que os professores devem ter formação específica não só na área de Arte, como também numa linguagem artística. Contudo, a falta de orientação legal sobre isso na LDB (BRASIL, 2015) permitiu que, na prática, se mantivesse a polivalência, talvez por erro de interpretação dos PCN. Importa-nos ressaltar que se instituiu mais um descompasso entre o ensino de arte e a formação de professores, pois esta permaneceu na perspectiva polivalente em muitas universidades, por até quase uma década depois.

Outro aspecto importante dos PCN, é que trouxeram a inovação referente à terminologia Artes Visual que, para além das Artes Plásticas incorpora a produção artística inerente ao avanço tecnológico. O referido documento nos apresenta essa linguagem da seguinte maneira:

As artes visuais, além das formas tradicionais - pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe -, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador (BRASIL, 1998, p. 63).

A partir dessa mudança, os cursos de formação de professores de arte buscaram a devida adaptação, de forma que muitos deles passaram de *Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas* para *Licenciatura em Artes Visuais*. Não se trata apenas de uma substituição de nome, mas, de novos conceitos inerentes à Arte e, especificamente, às Artes Visuais.

A formação de professores de Artes Visuais se desvinculou da polivalência e, ao mesmo tempo que conquistou especificidades, buscou a conquista da verticalização teórica e também a ampliação do conhecimento atinente às Novas Tecnologias, Informação e Comunicação – TIC. Assim, os cursos de Licenciatura em Artes Visuais adquiriram certa autonomia. Sem dúvida, essas mudanças provocaram a atualização, a valorização e o fortalecimento dos cursos de licenciatura, muito

embora o ensino específico das linguagens artísticas e de suas hibridizações ainda não seja uma realidade nas escolas brasileiras.

Apesar dos ganhos, tanto para a formação docente, quanto para o ensino de Arte na Educação Básica houve a desarticulação da mobilização político-organizacional dos professores, surgida e fortalecida nas décadas de 1980 e 1990. Isso desencadeou, ainda na década de 1990, a fragilização das associações que agregava os professores de arte nos diversos estados brasileiros, o que contribuiu para a desvalorização desses profissionais e do ensino de Arte, não obstante as recentes conquistas.

Contudo não podemos perder de vista que estas conquistas foram resultado, mesmo em meio às fragilidades organizacionais, da árdua luta dos professores de Arte e das pesquisas em torno desse ensino que, nascidas na década de 1980 vêm se firmando até hoje. Por essa razão, frisamos que as conquistas alcançadas, a despeito das equivocadas políticas educacionais, no campo da Arte contemplam:

[...] experiências de alta qualidade tanto na escola pública como na escola privada e principalmente nas organizações não-governamentais que se ocupam dos excluídos, graças a iniciativas pessoais de diretores e de professores e mesmo de artistas (BARBOSA; COUTINHO 2011, p. 32).

É lícito afirmar que essas experiências positivas, só foram possíveis em virtude das mudanças de paradigmas da Arte, que influenciaram diretamente as metodologias de ensino. Nesse sentido, precisamos abordar, ainda que minimamente, as propostas pós-modernas de ensino da arte, bem como os paradigmas que as sustentam, especialmente porque essas propostas vêm ganhando espaço no chão da sala de aula, apesar de coexistirem com outras metodologias que surgiram a partir da década de 1970.

Um conceito que muito influenciou as propostas de ensino de arte pós-modernas foi o de cultura. Para melhor entendimento desse conceito no âmbito do ensino da arte, Barbosa e Coutinho (2011) esclarecem qual a perspectiva de cultura aqui abraçada:

[...] ao invés de assumir um conceito de cultura como elemento aglutinador de identidades, como algo fixo e homogenizador, importa pensar a cultura como redes de significados, como comunidades de sentidos, de pertinência e de pertencimento, que revela heterogeneidade e contradições. Portanto, **é uma ideia mais**

dinâmica de cultura que comporta transfusões e mestiçagens nos trânsitos entre culturas (p. 47-48, grifo nosso).

Essa ideia dinâmica de cultura compreende a contemporaneidade de forma sistêmica, complexa, tecnológica, diversa, globalizada, híbrida, fluida, etc., na qual a arte tem espaço singular pela confluência de áreas do saber que ela encerra. E não poderia ser diferente. É nesse contexto que duas propostas de ensino de Arte se constituem como possíveis caminhos, sobretudo nas Artes Visuais.

A proposta *Educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual* – ECCPCV, concebida por Hernández (2007), que apresenta a ideia de que “um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos” (p. 29). Identificamos assim, o lugar de destaque que a visualidade passa a ocupar no cenário do ensino de arte.

Além disso, o autor aponta como outro aspecto relevante da contemporaneidade, o caráter transitório, que se revela nas constantes mudanças que se relacionam, dentre outras coisas, aos saberes, à capacidade interpretativa, às experiências de subjetividade, ao meio social e às finalidades da educação. Essa proposta baseada na cultura visual encontra terreno fértil no ensino da arte dos dias atuais e se propõe a aproximar sobremaneira o ensino, no campo da Arte, dos contextos diversificados e subjetivos dos estudantes.

De outro lado temos a *Abordagem Triangular*, que foi sistematizada por Ana Mae Barbosa, entre os anos de 1987 e 1993, e que propõe o ensino de arte a partir da complementaridade de três ações básicas em torno da imagem: *ler obras de arte*, *fazer arte* e *contextualizar*, sem que haja, no entanto, relação de hierarquia, nem sequência rígida entre elas. Essas ações foram mal interpretadas, especialmente nos PCN. Rizzi (2002), nos explica cada uma delas, segundo a proposta de sua sistematizadora:

1. *Ler obras de Arte*: ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e de Estética. A leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. [...] é importantíssimo ressaltar que o objeto de interpretação é a obra e não o artista [...] (p.67).

2. *Fazer Arte*: ação do domínio da prática artística, como por exemplo, o trabalho em ateliê (p. 69).

3. *Contextualizar*: ao contextualizar estamos operando no domínio da História da Arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino (p. 69).

Essas três ações, também denominadas de eixos de aprendizagem artística, se articulam em redes e produzem um sem número de possibilidades de construção de conhecimento em Arte. O eixo *leitura de obra de arte* se refere também à leitura de “[...] outras tantas construções simbólicas das culturas, envolvendo, por exemplo, desde espaços urbanos, meios de comunicação até objetos utilitários” (MACHADO, 2010, p. 65). Além disso, seu conceito fica significativamente ampliado, quando a aprendizagem da experiência estética envolve as formas da natureza.

A ação *fazer arte*, também chamada de *produção* ganha especial relevo quando, além da realização de qualquer das formas de produção artística, envolve a produção de pensamentos sobre arte e, quando na experiência de leitura de uma proposta artística, a pessoa interage de forma poética (MACHADO, 2010), passando assim, à condição de cocriador.

A *contextualização* é bastante ampla e envolve “diferentes contextos da arte: a história, a cultura, circunstâncias, histórias de vida, estilos e movimentos artísticos” (MACHADO, 2010, p. 66), por meio da reflexão, que envolve pesquisa teórica, leitura visual e pesquisa durante o processo criativo.

É evidente então, que a Abordagem Triangular, longe de engessar o ensino da Arte na contemporaneidade como metodologia pronta aponta infinitos caminhos, pelos quais, professores e estudantes podem trilhar, a partir de suas subjetivações. Talvez, também por este motivo, Barbosa (1998), ao revisar sua proposta passou a chamá-la de Abordagem Triangular. Fato é que, essa abordagem tem sido muito utilizada, refletida, pesquisada e discutida na esfera do ensino de arte.

Barbosa e Coutinho (2011, p. 50), apontam a sistematização dessa abordagem como “[...] uma opção formativa de tendência pós-moderna, pois concebe a arte como expressão e como cultura e propõe uma aprendizagem de tipo dialógico, construtivista e multicultural”. Essa abordagem foi considerada como o marco do ensino contemporâneo de Arte no Brasil.

Reforçando essa compreensão, Azevedo e Araújo (2015, p. 346) afirmam que a Abordagem Triangular foi originada em oposição às práticas arte/educativas que

vigoraram no Brasil por longos anos, marcadas pela livre-expressão e pela formação docente pautada na polivalência. Em análise mais profunda, consideraram-na categoria de “teoria de interpretação do universo das artes e culturas visuais”.

Em suma, as propostas de ensino aqui elencadas, a saber: a ECCPCV e a Abordagem Triangular, são essencialmente comprometidas e conectadas com a sociedade, com a escola, com os professores e sua formação, com os estudantes, com a arte e, por fim, com suas constantes mudanças e incertezas, próprias da contemporaneidade.

Essas constantes transformações, especialmente no tocante à arte, encontram importante reflexão no pensamento de Frange (2002, p. 36), quando afirma que “a Arte, na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses”. Dessa forma, as propostas baseadas na expressão e na cultura visual, talvez possam minimizar o descompasso que existe entre a produção em arte, seu ensino e a própria vida na Era das Incertezas.

Incerteza essas, que caracterizam inclusive o momento atual do ensino de Arte no Brasil que, se de um lado, as propostas metodológicas e as abordagens de ensino buscam o seu fortalecimento, de outro corre risco de perder sua própria existência, enquanto disciplina, devido às constantes investidas do governo no campo da legislação nacional, especialmente a partir de 2015.

Como indício de resistência, a Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB vem travando muitas lutas políticas no enfrentamento com o governo, num cenário conturbado, marcado por uma profunda crise política, provocada especialmente, por escândalos de corrupção, sem precedentes na história do País, e por uma crise financeira com fortes impactos nas esferas da saúde, da educação e da segurança.

Nesse ambiente de instabilidade, a Medida Provisória nº 746/2016 instituiu a reforma do Ensino Médio, alterando assim, a LDB 9.394/96. Essa proposta apresenta questões polêmicas, entre elas, a retirada das disciplinas Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia da estrutura curricular do Ensino Médio. Apesar de controversa, a MP foi aprovada e transformada na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, porém, com algumas alterações em relação ao texto original.

O ensino de Arte, garantido no parágrafo 2º, do artigo 26 da LDB 9394/96 foi mantido sem alteração na nova Lei: “o ensino da arte, especialmente em suas

expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017). Essa permanência foi devida às ações dos professores, em especial da professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, bem como às articulações da FAEB. Entre as demais disciplinas ameaçadas de sair do currículo do Ensino Médio, a Educação Física continuou, mas Filosofia e Sociologia foram retiradas, semelhante ao que aconteceu com as mudanças implementadas pela Lei 5.692/71.

Dessa forma, podemos dizer que em relação ao Ensino de Arte, a “batalha” contra a proposta da MP 746/2016, foi vencida. Contudo, ainda temos uma longa jornada em direção à consolidação do ensino de Arte. Resta-nos mencionar que a luta continua, agora com enfoque na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, em vias de aprovação. É bem verdade que as discussões em torno da BNCC estão mais abertas, contando com a participação de associações profissionais e científicas, inclusive com a FAEB, diferentemente do que ocorreu com a reforma do Ensino Médio, mas nem por isso, aquela luta é menos árdua.

Com a recente aprovação da Lei 13.278, em 2016, que altera o 6º parágrafo do artigo 26 da LDB 9394/96 surge uma possibilidade de valorização do ensino de Arte e de seus professores, bem como se projeta uma potencial estabilidade desses profissionais, pois nessa proposta, as linguagens artísticas constituem os componentes curriculares, conforme consta na Lei: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo” (BRASIL, 2016). Entretanto, essa que ainda é uma possibilidade, já está ameaçada, pois vem em oposição à Lei que institui as linguagens artísticas como disciplinas, representando um avanço para o ensino de Arte, a Fundação Lemann propõe na BNCC, que estas linguagens sejam transformadas em subcomponentes curriculares, significando não só um, mas, vários retrocessos.

Por esta razão, os professores de Arte, mais uma vez se mobilizaram. Foi então, criado um abaixo-assinado na plataforma virtual Change.org, sob o nome *Todos pela Arte/Educação* como forma de lutar pela manutenção das disciplinas em questão. Segundo consta no abaixo-assinado virtual, a redução das disciplinas em subcomponentes significa retirar a Arte do currículo sem ferir a LDB e traz como consequência a não contratação de professores desta área de conhecimento, uma vez que esta seria atrelada as outras disciplinas (CHANGE.ORG, 2017).

Dessa forma, as incertezas sobre o destino do ensino de Arte no Brasil continuam, haja vista que a BNCC aprovada no final de 2017, deixou lacunas que podem gerar interpretações variadas com relação ao ensino de Arte. E isso mostra que, apesar da fragilidade político-organizacional que ainda caracteriza o campo profissional dessa área, muito se tem conseguido nas conflituosas relações entre o governo e ensino de Arte.

2.2 Trançando os fios da formação inicial de professores de Artes Visuais

Neste estudo, trançamos os fios da formação de professores, abordando as características gerais da formação inicial docente em arte que são oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior, bem como sobre sua relação com a demanda desses profissionais. Isso, considerando suas inter-relações histórico-sociais, marcadas por sincronias e por descompassos, conforme assevera Coutinho (2002, p. 154) quando diz que, “os cursos de licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores”.

Nesse primeiro momento, falamos da formação inicial promovida, e ou provocada a partir da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu a inclusão da *Educação Artística* como atividade obrigatória nas escolas de 1º e 2º graus, contudo não havia profissionais com essa formação para dar conta da demanda gerada pela Lei. Por esta razão, o governo criou cursos de licenciatura, inicialmente, na modalidade *curta*, com dois anos de duração e com caráter polivalente, para suprir a urgente necessidade. Depois foram criadas as Licenciaturas Plenas, também de caráter polivalente, mas com a carga horária e a duração maior.

Algumas discussões em torno da formação, articuladas pelos professores de Arte, possibilitaram que os ineficientes currículos dessas licenciaturas fossem reformulados. Nesse processo, as licenciaturas plenas prevaleceram por vislumbrar formação de melhor qualidade e melhor adequação às necessidades daquele momento. Como podemos perceber, as mudanças que buscavam superar a ineficácia dos cursos de formação de professores em Arte partiram dos próprios cursos. Este fato levou Coutinho (2002, p. 154) a afirmar que “os cursos de

licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores”.

A afirmação da autora nos remete a algumas reflexões, especialmente sobre os descompassos que caracterizam o âmbito da formação de professores e do ensino de Arte no Brasil. Ademais, esses descompassos são, por vezes, revestidos de fortes contradições. O primeiro aspecto que apresentamos diz respeito à contradição na relação entre ditadura e liberdade no contexto educacional. A Lei 5.692/71, sancionada em plena ditadura militar, ao mesmo tempo em que estabeleceu o ensino tecnicista, estabeleceu também, a obrigatoriedade de uma atividade extracurricular baseada na livre expressão – a Educação Artística – que trabalhava com os aspectos sensoriais, emocionais, sentimentais, expressivos, imaginativos e lúdicos dos alunos (COUTINHO, 2002). Nesse sentido, entendemos que o ensino de Arte estava na contramão do sistema de ensino.

Outro aspecto contraditório está associado à valorização e à desvalorização do ensino de arte. A livre expressão, como paradigma modernista não representava clausura de ideias e de sentimentos, concebendo as aulas de arte como espaços de ludicidade e de prazer para os alunos. Porém, essa liberdade de expressão foi interpretada de forma distorcida e elevada ao seu mais alto grau por meio da Educação Artística, gerando o chamado *laissez-faire*, o *deixar fazer*, cujo significado no âmbito do ensino da Arte explicamos anteriormente. Essas distorções metodológicas provocaram a banalidade do ensino da arte, levando-o de tal forma, ao descaso e à desvalorização, que até hoje afeta a sua relação com a sociedade.

Obrigatoriedade e não obrigatoriedade é outra relação controversa no cerne da Educação Artística. Seu ensino tornou-se obrigatório a partir de 1971, porém não foi instituído como disciplina, mas como mera atividade extracurricular, desarticulada e desconectada e, portanto, não detinha caráter reprovativo. Esse cariz de atividade implicou diretamente na questão da desvalorização da Arte no currículo escolar.

Dessa forma, era frequente ouvir-se a expressão: “arte não reprova”, denotando a ideia de que, a arte na escola consistia apenas em “atividade qualquer”. Também foi muito comum a prática de se lotar professores de qualquer área, para dar aulas de Arte, sob o pretexto de que eles possuíam “habilidades artísticas”. Isso contribuiu para fragilizar ainda mais a profissão, pois sob a chancela dos gestores educacionais, professores leigos foram mantidos na sala de aula de Arte. Fato que

concorreu para intensificar e ampliar a desvalorização porque tem passado o ensino da Arte no país, há várias décadas.

Em razão desses reiterados problemas foi a partir de 1980, que os professores da área se organizaram e fizeram a *Semana de Arte e Ensino*, em São Paulo. A participação dos professores foi significativa e, de acordo com Richter (2008, p. 323), “neste evento aconteceu uma participação nunca vista de cerca de três mil professores que debateram os problemas e buscaram soluções”. Esse encontro foi um marco importante para a organização política dos professores de Arte. Dele, surgiu a Associação de Arte/Educadores do Estado de São Paulo – AESP e, depois desta, outras associações foram criadas em diversos estados.

Dentre essas associações destacamos a Associação Nordestina de Arte-Educadores Núcleo Piauí (ANARTE/PI), que foi legalmente fundada em 22 de agosto de 2002. Importa-nos ressaltar que os professores de Arte de Teresina-PI, já vinham se mobilizando para fundar esta associação desde os anos de 1995, com base na ANARTE de João Pessoa-PB (ENSINODEARTEPIAUI.BLOGSPOT).

A partir da criação dessas diversas associações sentiu-se a necessidade de se criar uma representação de amplitude nacional, que pudesse defender a Arte/Educação em todo o país. Foi então, que a Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB foi criada, em 1987,

Com a finalidade de representar a luta pelo direito de acesso à arte e à cultura para todos os cidadãos brasileiros, e o fortalecimento e valorização do ensino da arte, em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira (RICHTER, 2008, p. 325).

Identificamos, assim, que havia entre os professores de Arte, evidente insatisfação com a *Educação Artística*, na perspectiva conceitual do termo e, uma forte preocupação com o destino do ensino de Arte no País. Essa nova postura dos Arte/Educadores – termo que eles próprios criaram – em reação à Educação Artística refletia o caráter político-organizacional da classe, sua preocupação com o ensino e com a formação de professores.

Entretanto, a partir do final da primeira década dos anos 2000, muitas dessas associações foram sendo desarticuladas e até extintas. No caso do estado do Piauí, apesar de todos os esforços empreendidos para a criação da ANARTE/PI, esta associação encerrou suas atividades em 2011. Ressaltamos, porém, que dos

Núcleos da ANARTE, o Piauí foi um dos últimos a finalizar os trabalhos associativos. Atualmente, resta apenas a ANARTE/PE.

É importante ressaltar que os problemas acima mencionados, assim como a organização política dos professores de Arte, tocam em outra questão muito delicada que é a identidade, concebida aqui como processo de construção o qual perpassa as dimensões pessoal e social e, no caso da identidade profissional, para a qual direcionamos nosso foco, configura-se construção coletiva BRZEZINSKI (2002).

Nesse sentido entendemos que se a construção da identidade coletiva da docência em Arte ainda não foi consolidada, a identidade individual dos professores é atravessada pela fragilidade. Nosso pensamento encontra respaldo nas palavras de Brzezinski (2002, p. 9), ao afirmar que,

[...] os movimentos sociais de educadores, assim como as associações e sindicatos da categoria profissional - professor – são espaços em que as relações humanas são tecidas por meio de intensas mediações, portanto são espaços de construção da identidade coletiva, da identidade profissional do professor.

Com estas palavras chegamos à constatação de que é urgente a necessidade de se fortalecer as associações de professores de Arte que existem, de se criar novas associações para a construção dessa identidade profissional, pessoal e coletiva.

Voltando a discorrer sobre as mudanças legais com efeito direto no ensino de Arte, mencionamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96 sancionada em 1996, que tornou o ensino de Arte obrigatório, dessa vez na condição de componente curricular. É necessário reafirmar a importância da articulação dos professores para a consolidação dessa conquista. Não se trata apenas de obrigatoriedade ou de nomenclatura, mas, sobretudo, de uma mudança conceitual, em que a Arte passa a ser compreendida, especialmente no âmbito escolar, como conhecimento. Embora essa mudança represente uma importante conquista representa também grandes desafios, tanto para o ensino de Arte, como para os cursos de formação de professores.

Isso porque, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), divulgados para orientar os sistemas de ensino quanto à adequação à nova estrutura estabelecida na última LDB, os conteúdos do componente curricular *Arte* não foram apresentados

de forma ampla e genérica, mas, a partir das especificações das linguagens artísticas. Pela primeira vez no Brasil, “a seleção dos conteúdos específicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para os terceiro e quarto ciclos [...] estão descritos separadamente para **garantir presença e profundidade das formas artísticas** nos projetos educacionais” (BRASIL, 1998, p. 62, *grifo nosso*).

Contudo, o fato do texto explicitar a obrigatoriedade das linguagens artísticas no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, não assegura a presença e, muito menos a garantia de que os conteúdos serão abordados no ensino de Arte. Ademais, o documento norteador de que tratamos, além de caracterizar as linguagens, individualizando-as, indica a possibilidade de imbricação entre elas. Na realidade, dentre os desafios que falamos acima, este foi e ainda continua sendo, um dos mais difíceis de transpor.

Não resta dúvida que, a mudança de paradigma e a inclusão das linguagens artísticas nos currículos escolares, representam um avanço no ensino de Arte. Mas, é inegável também o fato de estarmos, novamente, diante de um descompasso entre a formação de professores e o ensino de arte. Se por um lado, essa mudança levou os sistemas de ensino a incluir a Arte como disciplina na Educação Básica, com a proposta de contemplar cada uma das linguagens artísticas de forma aprofundada, por outro, a formação de professores de Arte vigente na década de 1990 era polivalente e horizontal. Entendemos assim, que os professores egressos desses cursos não estavam preparados para ensinar Arte nas perspectivas apresentadas pela LDB e pelo PCN. Isso criou, mais uma vez, um esgarçamento na atividade docente em Arte.

Dessa forma, as Instituições de Ensino Superior – IES, impelidas pela legislação começaram a extinguir os Cursos de Licenciatura Plena em *Educação Artística* e a criar cursos de licenciatura nas linguagens específicas da Arte. Talvez essa medida tenha contribuído para que a formação de professores de Arte, em cada linguagem, venha sendo construída de maneira mais densa e vertical quanto aos conhecimentos específicos de cada área. Mas, por outro lado, contribuiu também para o isolamento dessas áreas, deixando a desejar a indicação dos PCN, no que tange à interdisciplinaridade entre elas.

Nesse processo de migração, da polivalência para a especificidade, as reformas dos cursos foram superficiais e, em muitos casos, não alcançaram as estruturas curriculares. Em se tratando da formação de Artes Visuais, para a qual

direcionamos nossa atenção, pois constitui o nosso objeto de estudo, essas reformas não representaram uma mudança significativa e em muitos casos, apresentavam, “[...] fortes resquícios dos cursos polivalentes de *Educação Artística*, das licenciaturas de Desenho e Plástica ou dos cursos das Escolas de Belas Artes” COUTINHO (2002, p. 154). Para a autora, o processo formativo em Arte e as mudanças decorrentes são bastante complexos, pois, mais do que novos modelos ou padrões envolvem determinada questão de ideologia.

No entanto, nem todas as experiências de mudanças curriculares dos cursos de Artes Visuais foram ineficientes, quanto à adequação a LDB, Lei nº 9394/96. Sobre essa questão, Coutinho afirma que,

Alguns cursos têm apresentado uma proposta de reforma coerente com a demanda de aprofundamento das linguagens artísticas. São aqueles cursos, por exemplo, que têm buscado fortalecer os bacharelados, aprofundando as linhas de pesquisa e propondo um deslocamento das disciplinas de licenciatura para os centros de educação. Por um lado esse caminho responde à necessidade de aprofundamento do conhecimento em Arte, que havia se diluído nos cursos de licenciatura curta e plena polivalente. Sabe-se que em vários estados e regiões do país **estas licenciaturas funcionam como único acesso possível para um estudante interessado em uma formação artística** (2002, p. 155, grifo nosso).

Talvez os cursos organizados nesta configuração, até possam promover o adensamento do conhecimento artístico específico, mas não garante que possa dar resultados satisfatórios no âmbito do ensino de Arte. Isso porque, como a própria autora expõe, toca-se em outro problema, que é a dicotomia docência *versus* bacharelado. É necessário destacar aqui, que o bacharelado tem objetivos distintos da licenciatura. Dessa forma, os cursos ofertados na linha do bacharelado não resolvem o problema da formação de professores.

Em outra perspectiva temos o exemplo da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG), que na reformulação curricular do curso de Artes Visuais, na modalidade da licenciatura, Arte e ensino de Arte foram pensados de forma interligada, mas sem hierarquização entre ambos. Sobre essa estrutura, Pimentel afirma que:

[...] o foco da licenciatura em artes visuais é o conhecimento específico *Arte* integrado com conhecimento específico *Ensino*. *Arte e seu ensino* não devem ser desarticulados na prática, mas unificados desde a construção de seu campo específico de conhecimento. Isso posto, não é desejável que se pense a

licenciatura com um programa especial a ser feito após o bacharelado, mas um curso que possa ter sua especificidade atendida durante todo o percurso do aluno na graduação (2009, p. 181).

É evidente que este é um grande desafio para muitas Instituições de Ensino Superior, pois promover a formação de professores de Arte, articulando os conhecimentos específicos da Arte com os conhecimentos pedagógicos envolve questões conceituais, metodológicas e, de forma mais subjetiva encerra delicados tópicos de identidade docente, que se encontram presente ao longo da formação de professores.

Além disso, a formação específica na área de Artes Visuais é muito complexa, em razão da diversidade com que a arte se apresenta, das relações que ela pode estabelecer com outras áreas do conhecimento e, com a cultura do contexto social em que se insere. Enfim, são inúmeros os aspectos específicos da arte como área de conhecimento, da formação de professores e do ensino que tornam complexa as relações entre os diversos campos. Recorremos a Pimentel, que trata acerca da abrangência da Arte:

A arte deve ser tratada em suas diversas facetas, como área de conhecimento, na relação com a memória e na possibilidade de pensar registros imagéticos e imaginários, com referência em seu contexto cultural. Se há algum tempo a obra de arte era obra de arte por ela mesma, hoje ela tem valor relacionado ao seu contexto cultural. Isto é extremamente importante para o ensino de arte na contemporaneidade (2009, p. 177).

Dessa ótica, as reformas das licenciaturas em Artes Visuais, neste século XXI precisam ser perspectivadas em escolhas conceituais e metodológicas, desveladas na compreensão da Arte como campo de conhecimento. Devem-se considerar, nas questões afetas à Arte, as relações entre artista/arte/público, não só nas formas tradicionais e modernas, mas especialmente, na produção artística contemporânea, que se estabelece em multifacetadas, dada a imensa gama de possibilidades que a Arte oferece.

Na contemporaneidade, a arte mantém estreita ligação com as Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação – NTCI. Importa-nos então ressaltar que, a formação inicial de professores de Artes Visuais deve promover o acesso às NTCI, pois, segundo Iavelberg (2003), a arte se apropria dessas novas possibilidades propositivas, advindas da mistura de comunicação, de linguagens

artísticas, da web e de suas tecnologias. Considerando essa afirmativa entendemos que as possibilidades de ensinar e de aprender arte também devem ser ampliadas, face as metamorfoses da vida contemporânea, ocorridas não somente na arte, mas em todos os aspectos da vida humana.

Nesse panorama de mudanças, o Conselho Nacional de Educação – CNE determinou que fossem incorporadas às licenciaturas, outros conhecimentos atinentes à ética, ao meio ambiente, à diversidade cultural, à educação das relações étnico-raciais e à educação inclusiva, além de buscar acompanhar os avanços técnicos e tecnológicos da informação e da comunicação.

No cenário de mudanças legais, conceituais, procedimentais, metodológicas, conteudistas, entre outras, alusivas à formação inicial de professores de Artes Visuais voltamos nossa atenção para esse curso, no âmbito da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Nesta IES, o Curso de Licenciatura em Educação Artística, contava, até recentemente, com duas habilitações, uma em Música e outra em Artes Plásticas. Com sua extinção, foram criados os cursos de Licenciatura em Música e de Licenciatura em Artes Visuais, que passaram a funcionar a partir de 2010.

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI foi organizada a partir de três núcleos: o Núcleo Comum, composto por oito disciplinas e por atividades comuns à modalidade do curso; o Núcleo Específico com vinte e três disciplinas, mais relacionadas à linguagem das Artes Visuais; e o Núcleo de Formação Pedagógica constituído por oito disciplinas, além dos quatro Estágios Curriculares Obrigatórios para as Licenciaturas da UFPI. Além dos Núcleos de disciplinas obrigatórias, quatorze disciplinas foram inseridas na modalidade optativa, para o cumprimento de quatro créditos, à escolha do discente (UFPI, 2015).

Para a integralização do curso, o estudante ainda precisa realizar as Atividades Complementares, divididas em quatro grupos: Ensino, Pesquisa, Extensão e Representação Estudantil. A carga horária total do curso é de 3.345 (três mil, trezentas e quarenta e cinco) horas, sendo 3.120 (três mil, cento e vinte) destinadas às disciplinas, entre as quais estão os Estágios, com 405 (quatrocentas e cinco) horas e, 225 (duzentas e vinte e cinco) para as atividades complementares.

Dessa forma, apesar da última mudança no PPC do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI ter sido anterior a julho de 2015, quando foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais identificamos que a estrutura do Curso, no que se refere à carga horária, apresenta-se acima do mínimo exigido na Resolução do

CNE/CP de 2015, que estabelece apenas 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico. Consideremos ainda, que não só no total, mas nas divisões dessa carga horária, cada parte dela, no Curso representa horas a mais, em relação às horas exigidas nos DCN vigentes.

Além da carga horária e da alteração da nomenclatura *Educação Artística*, o Curso passou por uma mudança estrutural, pois procurou promover o ensino/aprendizagem em Artes Visuais de modo mais aprofundado, conforme podemos ler no Projeto Pedagógico do Curso – PPC:

[...] esta proposta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais busca promover o adensamento cognitivo aliado à pesquisa, bem como a vivência significativa e a busca do desenvolvimento das capacidades poéticas e críticas, no âmbito da linguagem visual, que atualmente oferecem a todos uma iconosfera sem par na história da humanidade (UFPI, 2015, p. 8).

Não obstante a preocupação com o aprofundamento teórico no âmbito das Artes Visuais, através do estímulo à expressão poética e crítica, de experiências visuais mais conscientes nesse mundo de imagens da atualidade, esse fragmento textual do PPC nos revela a preocupação com a pesquisa, muito embora a referência ainda seja tímida. O projeto sinaliza também a preocupação com a formação pedagógica mais densa, articulando teoria e prática, tanto do ponto de vista dos conhecimentos artísticos, quanto da atividade docente. Essas mudanças apontam para o fortalecimento da graduação, tanto em direção à licenciatura, quanto em direção aos conhecimentos específicos.

Apesar da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI ter seu PPC construído em direção a esse duplo fortalecimento, na prática encontramos presentes no curso dilemas de questão identitária, no trânsito entre docência e arte, provocando dubiedade nas relações professor *versus* artista. Segundo Pedrosa (2016), a identidade do professor formador, influencia diretamente na construção identitária dos discentes, pois, em relação ao referido curso, quando os “professores cuja formação inicial é em bacharelado – curso que objetiva a formação do artista – pouco contribuem para a constituição do ser professor, uma vez que direcionam suas práticas para o trabalho artístico”.

Essa afirmação nos leva a inferir que os dilemas referentes à identidade docente na formação de professores de Artes Visuais da UFPI são semelhantes a outras realidades brasileiras, porque, em alguns contextos sociais, “estas

licenciaturas funcionam como único acesso possível para um estudante interessado em uma formação artística” (COUTINHO, 2002, p. 155). A esse respeito, podemos afirmar que a estrutura do curso e a maneira como ele é desenvolvido pode aproximar ou distanciar seus estudantes da docência. Por esta razão, devemos estar cientes de que a formação inicial interfere na construção da identidade dos futuros professores, nas dimensões pessoal e social, pois a identidade consiste em “espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” NÓVOA (1992 p. 15).

Além disso, devemos considerar também que à identidade, estão associadas “[...] as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos os elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais. A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas” Gatti (1996, p. 86). Daí a responsabilidade dos professores formadores, que precisam, primeiramente, adensar em si, o processo de construção identitária, para somente então contribuir para a superação dos dilemas da formação, inerentes à identidade profissional.

Apesar de esses dilemas existirem no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, é importante considerar que o PPC indica, com clareza, o perfil do egresso:

[...] formar o educador em Artes Visuais com o objetivo de fornecer instrumental pedagógico capaz de possibilitar a este profissional uma melhor formação [...] buscando articular teoria e prática, através dos ateliês, oficinas e práticas laboratoriais, baseados na pesquisa e produção de conhecimento no campo da formação de modo a possibilitar ao formando pelo curso, a sua atuação de forma crítica, participativa e consciente na comunidade em que se encontra inserido (UFPI, 2015, p. 20).

Verificamos, na proposta desse documento, que é explícita a relação conhecimentos específicos *versus* conhecimentos pedagógicos, de forma a construir nos egressos, o fortalecimento da docência e o adensamento das especificidades das Artes Visuais. Consideramos que essa proposta promove a articulação entre esses saberes e atende as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Ademais, o PPC apresenta para a formação de professores em Artes Visuais, uma proposta cuja,

[...] trajetória formativa do licenciado em Artes Visuais tem como meta desenvolver competências inscritas nos âmbitos artísticos, científicos, tecnológicos, pedagógicos e profissionais, de forma articulada indispensável para o efetivo exercício das vivências ética, estética e crítico-reflexiva (UFPI, 2015, p. 20).

Na esfera da formação crítico-reflexiva dos discentes, o curso em questão visa “dinamizar as inter-relações entre: teoria, prática e reflexão crítica sistemáticas” (UFPI, 2015, p. 18), o que pressupõe a promoção da autonomia dos egressos.

Dessa forma, o curso se propõe a promover reflexão crítica e contextual nos seus estudantes, conforme preconizam as DCN, apontando que a formação docente deve basear-se na ideia do processo emancipatório e permanente (BRASIL, 2015), de modo que se possa levar os futuros professores a assumir a tarefa de educar, dentro da complexidade, das especificidades, da flexibilidade e do rigor que a profissão exige.

2.3 Enlaçando os fios do Estágio Supervisionado em Artes Visuais

Os Estágios Supervisionados das diversas licenciaturas foram compreendidos sob a metáfora de fios multicolores, nos quais cada um deles é representado por uma determinada cor.

O ES em Artes Visuais foi concebido sob a metáfora de fios mesclados, em associação ao fato de que o estágio tem caracterização geral e a mesma denominação – Estágio Supervisionado – o que nessa metáfora representa o aspecto da monocromia. Os diferentes gradientes tonais dos fios mesclados representam as variações do ES compreendido entre o sexto e o nono bloco do curso e que assume, em cada momento, especificações e singularidades.

Por fim, ao sinalizarmos para o ES do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, sob o viés dos aspectos legais e organizacionais buscamos a metáfora de fios monocolors, com a ideia de enfatizar suas especificações.

Assim, nessa seção, enlaçamos os fios mesclados – ES em Artes Visuais – e os fios monocolors – ES da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI –, aos fios multicolores do ES das diversas licenciaturas.

2.3.1 Fios Multicolores: Estágio Supervisionado nas licenciaturas

O estágio de estudantes é definido na legislação nacional por meio da Lei 11.788/2008, no Artigo 1º, como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” (BRASIL, 2008). O desenvolvimento desse ato

educativo escolar no ambiente de trabalho possibilita ao educando vivenciar previamente a profissão por ele escolhida.

Por esse motivo, Zabala (2014) assegura que oportunizar tal vivência é a função básica do estágio e ressalta que se trata de uma situação de aprendizagem diferente das outras situações acadêmicas, mas com os mesmos propósitos formativos. Em consequência, há a necessidade de supervisão. O estágio, portanto, assume caráter de essencialidade em qualquer formação profissional.

No campo da formação docente, essa essencialidade ganha relevo com a exigência do Conselho Nacional de Educação, que por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2015 institui o estágio curricular supervisionado como componente “[...] obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12). Essa determinação, inscrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial evidencia a relevância deste componente na formação de professores, por ele favorecer a preparação do profissional, inserindo os estudantes estagiários no ambiente de trabalho, no contexto de vivência e de aprendizagem social característico do ensino.

Corroborando com esse pensamento, Andrade (2005) afirma que o ensino é coletivo, contextualizado, histórico e social e, o estágio deve ser desenvolvido nessa mesma perspectiva.

Em razão desse aspecto coletivo, Lima e Pimenta (2006) compreendem a profissão docente como *prática social* que intervém na realidade social por meio da educação, especialmente daquela que ocorre nas instituições de ensino. Considerando a prática docente como prática social, as autoras defendem que o estágio é, ao mesmo tempo, teoria e prática, apontando para a urgente necessidade de superação da dicotomia “teoria ou prática”, que ainda habita as formações de professores, fazendo perpetuar a falsa ideia de que existe prática sem teoria ou a teoria separada da prática. O desmembramento dessas duas dimensões, para Lima (2012), pode acarretar a fragmentação e o enfraquecimento da formação inicial.

O posicionamento assumido por Lima e Pimenta (2006), com o qual este trabalho corrobora estabelece a indissociabilidade entre teoria e prática como característica preeminente do estágio, ou seja, trata-se de uma prática institucionalizada para a formação de profissionais, que se realiza por meio do empreendimento de ações fundamentadas teoricamente. Assim, há o entendimento

de prática institucionalizada como representação das formas de educar em diferentes contextos.

Diferente da “ação”, que diz respeito aos *sujeitos* e às suas variadas maneiras de desenvolver essa prática com toda a subjetividade desses processos e com toda a conexão que lhes é inerente, determinando as práticas institucionais e sendo por elas determinadas, conforme Sacristán (1999). Essa ideia de *ação* tem suporte nas compreensões filosófica e sociológica, que a relacionam a objetivos, a finalidades e aos meios, delegando aos sujeitos consciência nas suas escolhas.

Com base nessas definições, Lima e Pimenta (2006) denominaram de *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam no âmbito escolar. Dessa feita, considerando que certas atividades materiais são orientadas e estruturadas, as autoras afirmam que essas:

[...] atividades materiais que articulam as ações pedagógicas são as interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação do humano; as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem; as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor, e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes (p. 12).

As ações pedagógicas estão no epicentro da profissão docente e, o estágio, de maneira peculiar é o componente curricular da formação inicial que pode oportunizar aos estudantes a vivência dessas interações articuladoras das ações pedagógicas em momento singular da formação que articula teoria e prática, pois, segundo Lima (2012, p. 24), “[...] a hora da prática é também a hora da teoria”. Nessa perspectiva, o estágio se constitui como campo de conhecimento, o que impede sua restrição à atividade prática instrumental.

Contudo, as ações pedagógicas nem sempre são realizadas de forma consciente pelos professores. A teoria pode, então, promover reflexões necessárias dessas e nessas ações ao cumprir sua função, que é a de “[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação [...]” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 12), a fim de que haja questionamentos em relação às práticas institucionalizadas, às ações, aos sujeitos e às próprias teorias.

Tais questionamentos, advindos dessas reflexões sobre a realidade produzem sua transformação, que é a práxis docente. Sendo assim, é relevante a ideia de estágio como articulação entre teoria e prática, pois assume o caráter de

atividade de conhecimento das *práticas* institucionais e das *ações* que nelas se realizam.

Considerando-o como atividade de conhecimento, Oliveira (2005, p. 61) afirma que, embora transitório, o estágio é também “[...] um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola”. Esse pensamento revela que o estágio vai além de oportunizar a vivência prática no campo profissional, oportunizando também a reflexão sobre essa vivência.

Dessa maneira, o estágio prepara os futuros professores para sua entrada no campo profissional. Lima e Pimenta (2006, p. 13) defendem que na docência, o estágio deve ser “[...] uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso [...]”. Isso denota que o estágio das licenciaturas deve articular os conhecimentos específicos, os saberes pedagógicos e a realidade escolar, de forma intrínseca para atendimento das necessidades do exercício da profissão docente.

Assim estruturado, sendo eixo articulador e, levando em consideração a relação entre teoria e prática caracterizada pela indissociabilidade, o estágio se destaca como importante componente da formação. Nessa perspectiva, o estágio produz um movimento dialético e, por isso é concebido por Lima e Pimenta (2006) como atividade teórica que instrumentaliza a práxis docente.

O entendimento do estágio com base na reflexão a partir da realidade, para posterior intervenção tem maiores aprofundamentos quando segue na direção da pesquisa, na medida em que seu desenvolvimento se dá “[...] como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 7).

A pesquisa no contexto da formação de professores é, para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 53), “[...] um princípio educativo orientador do processo formativo”. Para os autores, a pesquisa possibilita ao docente que suas próprias experiências e sua prática sejam refletidas sistematicamente, de forma que ele possa compreender, explicar e interpretar o mundo e, assim produzir conhecimentos, ser sujeito autônomo de seu modo de ser e de fazer.

Compreendida como princípio educativo, a pesquisa se reveste de grande importância na formação de professores. Daí a pertinência do que afirmam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015): “É necessário formar para e pela prática da pesquisa, como forma de superar, pelo processo reflexivo, as formas de alienação que nos

dominam” (p. 52). Nesse contexto investigativo, o estágio é o campo fecundo para tais prospecções.

O sentido de pesquisa, entendido como princípio educativo e cognitivo mais do que como princípio científico, produz no professor em formação, a possibilidade de superação de determinada atividade profissional meramente técnica, de forma a favorecer o exercício da profissão docente que, sobretudo, produza conhecimento. Ademais, segundo Lima (2012, p. 31), “O estágio com pesquisa é, por excelência, um espaço de reflexão sobre a carreira docente”, que pode fortalecer a identidade profissional.

Contudo, realizar e executar uma proposta de Estágio tendo como princípio a pesquisa é um desafio. Essa proposta só é possível quando o estágio se constitui em espaço de intervenção e de reflexão. Nessa direção, Lima (2012) aponta três eixos fundamentais para o desenvolvimento do estágio nesta perspectiva: um eixo teórico, que embasa suas atividades e que constitui “[...] um espaço para discussão e mediação entre o ensino e a pesquisa” (p. 52); A práxis, que é a atividade docente, a qual deve possibilitar a reflexão sobre a prática no estágio; E, o estágio como campo de conhecimento, que “[...] tem a reflexão sistemática em sua prática” (p. 56).

Segundo Lima (2012), o projeto de estágio pautado nesses três eixos terá sua operacionalidade nas vivências dos educandos, ao longo do curso, de forma que o conceito de pesquisa e seus conhecimentos poderão ser relacionados com uma experiência real, advinda da investigação no campo de estágio.

Se o estágio pode e deve ser desenvolvido com pesquisa, porque insere o estudante, futuro professor, na realidade educacional escolar para a qual está sendo preparado para atuar, realidade essa que é campo propício para estudo e intervenções, deve-se considerar que as especificações e as singularidades das licenciaturas e do exercício da docência produzem tantas outras possibilidades de investigação.

2.3.2 Fios Mesclados: Estágio Supervisionado em Artes Visuais

A concepção de Estágio Supervisionado que se tem pensado e desenvolvido em algumas experiências nas Licenciaturas em Artes Visuais é a de estágio como campo de conhecimento, tendo como base no pensamento de Lima e Pimenta (2006).

Essa concepção é muito pertinente em um tipo de formação que tem necessidade de “[...] estar em constante estado de pensar e refletir criticamente o contexto das tendências e processos globalizantes” LAMPERT (2005, p.149). A autora se refere aos complexos contextos do mundo contemporâneo e, no campo das Artes Visuais, à produção artística com suas especificidades, o que exige do ensino, determinado diálogo entre essas duas áreas. O desenvolvimento do estágio nessa perspectiva pode proporcionar aproximações reflexivas através da investigação.

Na Licenciatura em Artes Visuais, em especial, a necessidade de reflexão é adensada pelo fato de que, a partir do final dos anos 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a arte passou a ser concebida como área do conhecimento, em que “[...] o universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo” (BRASIL, 1998, p. 26).

Essa mudança de paradigma levou o ensino de Arte ao *status* de disciplina e rompeu com o ensino polivalente, como já ressaltamos anteriormente. Na prática, entretanto, essa transição tem sido lenta e conflituosa. Além disso, a nova concepção de ensino de arte provocou a especificação das linguagens artísticas: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro.

Conforme já explicitamos anteriormente, o conceito de arte como conhecimento interferiu diretamente nas mudanças metodológicas propostas para o Ensino de Arte. Contudo, mudança mais profunda ocorreu em relação à transformação dessas linguagens em disciplinas, através da Lei 13.278/16. Porém, sua realização está ameaçada de não se consolidar, a BNCC, que, inicialmente propôs transformar essas disciplinas em subcomponentes, foi aprovada em dezembro de 2017 deixando aspectos dúbios que poderão causar diversas interpretações, não somente quanto ao ensino de Arte. Isso poderá trazer uma série de consequências negativas, causando verdadeiras perdas das conquistas solidamente construídas.

Fato importante a se dizer é que, a concepção de arte como conhecimento encontrou em algumas propostas pós-modernas de ensino, boas alternativas metodológicas. Dentre essas propostas, Pimentel (2009) aponta a Abordagem Triangular como um importante referencial no ensino da arte, por abranger não só essa concepção de *arte* como *conhecimento*, mas também a de *arte* como *cultura*,

permitindo o diálogo com outras teorias e favorecendo “[...] 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” (p. 212).

Essa resignificação do ensino de arte gerou a inevitável necessidade de se repensar a formação desses professores e, conseqüentemente, de redimensionar o estágio, que é parte integrante e essencial desse processo formativo. Nesse sentido, Lampert (2005), considera o estágio como um importante componente que tem o potencial de fazer conexões entre os diversos âmbitos da formação, visto que:

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 relação 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 (p. 150).

Dessa forma, o ES atravessa o saber docente, compreendido aqui em sua perspectiva plural, “[...] formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54). Além disso, verificamos que esse atravessamento ocorre com vários tipos de saberes docentes.

Assim, os saberes da formação profissional, atinentes às ciências da educação e aos conhecimentos pedagógicos estão relacionados às propostas pedagógicas encontradas nas escolas de educação básica, em que os discentes-estagiários têm a oportunidade de confrontar os conhecimentos construídos na formação, com a metodologia desenvolvida pelos professores formados, atuantes nas escolas que os recebem. Podemos mencionar também os saberes disciplinares, como sendo aqueles que se referem aos diferentes campos do conhecimento, nesse caso, os conhecimentos artísticos teóricos e práticos. Outro saber docente que permeia a atividade de estágio é aquele que resulta da atividade profissional docente. O ES oportuniza aos estagiários, essas vivências significativas que envolvem os estudantes da educação básica, os demais professores – futuros colegas de profissão – o ambiente escolar, os pais, enfim, a comunidade como um todo. Ou seja, a própria realidade.

Entendemos que o estágio se estabelece de maneira muito complexa e deve ser planejado de forma a considerar essas conexões entre as diversas instâncias que o perpassam e que são, por seu desenvolvimento, alcançadas para não correr o risco de reduzi-lo à atividade prática desvinculada da teoria. Esse pensamento se apoia no que dizem Coêlho, Sampaio e Pedrosa (2015), em relação à compreensão do estágio como campo ampliado:

Não só por sua flexibilidade mutante, pelas conexões rizomáticas que pode estabelecer, ou ainda pelas possibilidades descortinadas durante o processo, que são características mais proeminentes, mas, também pela rede interativa que o constitui (p. 819).

Pode-se compreender o estágio, portanto, quanto à sua flexibilidade, como ferramenta que alcança espaços diferentes, formas e modalidades diversas na sua estruturação, sendo singular para cada curso e cada indivíduo em particular. Isso porque abrange sujeitos únicos, com funções específicas dentro do espaço que oportuniza a vivência da profissão de forma a promover a troca de saberes e a produção de novos conhecimentos, tanto para os futuros profissionais como para aqueles com os quais os estagiários interagem, sejam da instituição promotora da formação inicial (professores, supervisores e coordenadores de estágio) ou da receptora, parceira no processo formativo.

No caso da Licenciatura em Artes Visuais, temos relatos de algumas experiências positivas no campo do estágio supervisionado, a partir da flexibilidade que lhe é inerente. As experiências de estágio no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará – UFPA, objetiva, segundo Magalhães (2016, p. 635), “instigar os múltiplos olhares dos estudantes para conhecer e reconhecer as manifestações artísticas local/regional, com o propósito de promover o sentimento de pertencimento e promover o acesso à produção artística/cultural”.

Esse propósito de desenvolver o estágio a partir das manifestações artísticas regionais ou locais, mais do que a busca de laços de pertencimento, revela que, se as experiências do estágio estiverem conectadas com o contexto cultural dos discentes-estagiários, esse aspecto reveste o estágio de significado e subjetividade. Dessa forma, podemos afirmar que o Estágio Supervisionado em Artes Visuais é campo fértil para a investigação significativa, porque diz respeito ao contexto cultural dos discentes-estagiários.

2.3.3 Fios Monocolors: aspectos legais do Estágio Supervisionado em Artes Visuais da UFPI

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI tem como base legal três resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentre elas, duas são do Conselho Pleno (CP) e uma da Câmara de Educação Superior. A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. A CNE/CP nº 2, de 2002 instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. E, a Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Além da regulamentação advinda dessas resoluções, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, é a base legal do Estágio Supervisionado do Curso.

Quanto à normatização interna da instituição, o Curso é regulamentado pelos seguintes documentos: Normas de Funcionamento dos Cursos de Graduação, aprovadas pela Resolução nº 177/12 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX; pela Resolução nº 199/03 – CEPEX, que estabelece as normas gerais do Estágio Curricular Supervisionado de Ensino e institui a sua duração, como também sua carga horária; pela Resolução 22/09 – CEPEX, que dispõe sobre estágio obrigatório, no âmbito da UFPI; e, pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Ao analisar a Resolução CNE/CP nº 1, identifica-se, no Artigo 14, a ênfase dada à flexibilidade na construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, de forma que eles sejam inovadores e singulares. Essa flexibilidade visa à integração de eixos articuladores e

[...] abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (BRASIL, 2002a, p. 5).

Essas dimensões foram contempladas no PPC da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, pois, no documento encontramos uma proposta metodológica atrelada ao tripé da formação universitária, consubstanciado no ensino, na pesquisa

e na extensão. Essa proposta está fundamentada na articulação entre teoria e prática e em uma abordagem transdisciplinar, que:

[...] abrange uma compreensão da realidade que deve estar pautada na complexidade como recurso epistemológico. O conhecimento, nesse sentido, acontece de forma dinâmica, de modo que o real não se fixe em formas estáticas do próprio conhecimento. Entende-se, assim, que a sua tarefa é integrar as disciplinas, superando esse caráter disciplinar, a partir do diálogo permeado por diferentes configurações epistêmicas (UFPI, 2015, p. 26).

Nesse sentido, o curso foi construído com a intenção de superação do caráter disciplinar, fator que é enfatizado na sua base epistêmica, além das orientações legais da legislação, que indicam a interdisciplinaridade na ação educativa.

Quanto às dimensões teoria e prática, como componente curricular identifica-se a intencionalidade das articulações entre si, conforme menciona o texto: “[...] a prática acontece articulada ao restante do curso, devendo permear toda a formação” (UFPI, 2015, p. 25). Presente no cerne dos componentes curriculares, a dimensão prática perpassa todas as disciplinas da matriz proposta no referido documento.

As dimensões dos conhecimentos contemplados no percurso formativo, sejam aqueles relativos à fundamentação da ação pedagógica, sejam os da formação específica em Arte ou ainda, aqueles relativos aos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual, profissional ou do cidadão foram considerados nos seguintes pressupostos teórico-metodológicos do PPC: Fundamentação da docência em Arte como cognição; Articulação orgânica dos componentes curriculares; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessas dimensões, o ensino é,

[...] compreendido como o espaço de produção do saber, por meio da centralidade da investigação como processo de formação para que se possam compreender fenômenos, relações e movimentos de diferentes realidades e, se necessário, transformar tais realidades. (UFPI, 2015, p. 24).

Ademais, na descrição dos pressupostos em relação à formação para a cidadania há a prerrogativa do desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia intelectual dos educandos. Igual ideia aparece na Resolução CNE/CP nº 1/2002, ao indicar que o princípio metodológico geral da aprendizagem deve ser o da ação-reflexão-ação, de forma a possibilitar a resolução de situações-problema (BRASIL, 2002a). Esses tópicos refletem a preocupação com determinada formação de

professores voltada para os aspectos da realidade, sob a luz dos conhecimentos científico e filosófico e, portanto, em sintonia com a regulamentação nacional.

Outro aspecto relevante a ser analisado em relação ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais se refere à sua carga horária. A Resolução nº 2/2002 do CNE/CP estabelece que os cursos de licenciatura de graduação plena deverão ter, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para ser integralizado. Além disso, determina que os projetos pedagógicos garantam a articulação entre teoria e prática nas dimensões dos componentes comuns, a saber:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

A carga horária do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI ultrapassa em 05 (cinco) horas o quantitativo de horas estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, perfazendo um total de 405 (quatrocentas e cinco) horas. Embora a última reforma curricular do curso em questão tenha sido realizada em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 ainda não estava em vigor. Por esta razão, a Resolução que serviu de base para a referida reformulação curricular foi a CNE CP 1/2002. Apesar de a proposta atual ter sido elaborada antes da vigência da DCN 2015, o curso encontra-se em consonância com a regulamentação vigente, tanto nos aspectos relativos às horas estabelecidas para o ES, quanto à disposição do mesmo na matriz curricular.

Ao darmos enfoque à carga horária proposta no PPC do curso, identificamos que as horas destinadas ao ES representam parte considerável do total de horas desta licenciatura, além de excederem em cinco horas dentre as que foram estabelecidas na CNE/CP nº 2/2002. No âmbito da UFPI, a organização do ES tem por base as Normas de Funcionamento dos Cursos de Graduação aprovadas pela Resolução nº 177/12 – CEPEX/UFPI. Como a organização da matriz curricular dos cursos de graduação acontece por meio de créditos de 15 (quinze) horas (UFPI, 2012), a carga horária total dos estágios ficou estabelecida em 405 (quatrocentas e cinco) horas. Dessa forma, os estágios das licenciaturas da UFPI, perspectivados

pela carga horária cumprem as normas federais, bem como as normas internas desta IES.

Além da determinação atinente à carga horária do ES encontramos no PPC do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e nas Normas de Funcionamento dos Cursos de Graduação da UFPI, a distribuição das 405 (quatrocentas e cinco) horas dessa atividade acadêmica específica nos seguintes componentes curriculares: Estágio Supervisionado de Ensino I – 75 (setenta e cinco) horas; Estágio Supervisionado de Ensino II – 90 (noventa) horas; Estágio Supervisionado de Ensino III – 120 (cento e vinte) horas; e Estágio Supervisionado de Ensino IV – 120 (cento e vinte) horas (UFPI, 2012). Estes componentes são ofertados nos quatro últimos semestres de cada curso, em consonância com a Resolução nº 2 do CNE/CP/2002, que preconiza que o ES deve iniciar a partir da segunda metade do curso, distribuição essa, reiterada pela DCN de 2015.

Quanto à operacionalização dos estágios curriculares, observa-se que ela ocorre de forma linear. O Estágio Supervisionado de Ensino I tem como pré-requisito a disciplina Didática Geral e está situado no sexto bloco. Tem 75 (setenta e cinco) horas e a seguinte ementa:

Investigação em laboratório (campo de experiência) de práticas didático-pedagógicas, considerando os aspectos legais, teóricos e metodológicos do ensino da Arte; a Arte como conhecimento, forma de conhecer e objeto de estudo; habilidades e competências no fazer artístico do educando; os saberes da educação estética e artística: fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores e sensibilidade na reflexão sobre Arte como objeto cultural e histórico; a avaliação no processo de ensino-aprendizagem da Arte (UPFI, 2015, p. 55).

O bloco sete abriga o Estágio Supervisionado de Ensino II, que possui 90 horas. O pré-requisito é o Estágio Supervisionado de Ensino I e a ementa está assim redigida:

Investigação do mercado de trabalho e do ensino da Arte no contexto local (Piauí), nacional e internacional. Aplicação dos saberes técnicos, didáticos e da experiência em função dos desafios apresentados pelo sistema educacional, no ensino formal e não formal, no meio urbano e rural. Construção de projetos e planos de curso apropriados ao ambiente da sala de aula ou às práticas extracurriculares, aperfeiçoamento de técnicas e recursos didáticos para a Arte-educação interdisciplinar e multicultural (UFPI, 2015, p. 59).

O Estágio Supervisionado de Ensino III e o Estágio Supervisionado de Ensino IV, cada um com carga horária de 120 horas, são destinados à regência de sala de aula na Educação Básica, conforme os respectivos ementários UPFI (2015): “Estágio de Regência no Ensino Fundamental” (p. 61) e “Estágio de Regência no Ensino Médio” (p. 63). Ambos têm como pré-requisito os estágios do bloco imediatamente anterior. Esses componentes são dispostos no fluxograma nos blocos oito e nove, respectivamente.

Para melhor visualização da estrutura do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, dispomos num quadro sintético, os quatro estágios, com a respectiva carga horária, o bloco do Curso a que está vinculado e a disciplina que se consubstancia em pré-requisito do ES I, bem como a relação de interdependência entre os estágios:

Quadro 1 – Síntese da estrutura do Estágio Curricular Supervisionado de Ensino do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI

COMPONENTE CURRICULAR	BLOCO	HORAS/AULA	PRÉ-REQUISITO
Estágio Supervisionado I	VI	75	Didática Geral
Estágio Supervisionado II	VII	90	Estágio Supervisionado I
Estágio Supervisionado III	VIII	120	Estágio Supervisionado II
Estágio Supervisionado IV	IX	120	Estágio Supervisionado III

Fonte: UFPI (2015).

Essa organização sequenciada do Estágio Curricular Supervisionado de Ensino denota que seu encadeamento se estabelece de forma ascendente, do início da segunda metade até o final do curso e na condição de interdependência entre os referidos componentes, por estarem dispostos de forma que um componente se constitui em pré-requisito para o seguinte. Ademais, o componente que impulsiona o movimento dessa cadeia é a disciplina Didática Geral. Portanto, a realização dos estágios tem suporte nos princípios pedagógicos que orientam a prática docente.

Em relação à definição de estágio recorreremos inicialmente à Lei 11.788/2008, que no seu Artigo 1º, que propõe o estágio como: “[...] **ato educativo escolar supervisionado**, desenvolvido no ambiente de trabalho [...]” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Identificamos que a forma como o estágio é definido na legislação aponta

para a ideia de ação ou atitude educativa, que promove a relação de proximidade entre estagiário e realidade profissional e, entre universidade e contexto social.

Outro documento nacional que respalda o estágio nos cursos superiores de licenciatura, é a Resolução CNE CP 2/2015, que, no Art. 13, § 6º, define o ES como “[...] componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, **sendo uma atividade específica** intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, grifo nosso). Em ambos os documentos existe uma homogeneidade quanto à definição do estágio.

Essa ideia é semelhante ao que preconizam as Normas de Funcionamento dos Cursos de Graduação da UFPI, ao indicar que o “estágio obrigatório é uma **atividade acadêmica específica**, que prepara o discente para o trabalho produtivo, com o objetivo de aprendizagem social, profissional e cultural, constituindo-se uma intervenção prática em situações de vida e trabalho”. (UFPI, 2012, p. 8, grifo nosso).

Em relação ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais, a aproximação que o ES promove entre a UFPI, os discentes-estagiários e o contexto social é ainda mais ampla, quando olhamos para a relação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos vivenciados no chão da sala de aula.

No PPC do Curso, a articulação orgânica dos componentes curriculares foi pensada com a ideia de reduzir a percepção de fracionamento e com o propósito de gerar a noção de unidade, a partir de uma relação dialética entre as teorias e as práticas (UFPI, 2015). Dessa forma, o ES se consolida como atividade essencial e, como o cerne da preparação para o exercício profissional.

É importante ressaltar, porém, que a definição de estágio na UFPI apresenta-se em meio a algumas divergências, ora concebido como atividade, ora como disciplina. A Resolução 199/03 CEPEX, no seu Artigo 2º, diferentemente das Normas de Funcionamento do Cursos de Graduação da UFPI, estabelece que o Estágio Supervisionado de Ensino “[...] **compreende as disciplinas** de Estágio Supervisionado de Ensino I, Estágio Supervisionado de Ensino II, Estágio Supervisionado de Ensino IV [...]” UFPI (2003, grifo nosso). Assim também, no PPC do Curso, o estágio consta como disciplina do Núcleo Formação Pedagógica (UFPI, 2015).

Além da divergência quanto à definição de estágio percebida nos documentos institucionais da UFPI, encontramos uma contradição na Resolução 22/09 CEPEX, pois esta, ao mesmo tempo que no Artigo 1º, caracteriza o estágio como “[...] **ato**

educativo escolar supervisionado [...]” (UFPI, 2009, *grifo nosso*), define o estagiário, no Artigo 6º, como sendo “[...] o aluno que estiver regularmente matriculado na **disciplina Estágio** e com frequência efetiva no período letivo em curso” (UFPI, 2009, p. 2, *grifo nosso*).

Essa dissonância na definição de estágio implica, a nosso ver, principalmente, na prática educativa do docente, supervisor de estágio, uma vez que essa questão perpassa a carga horária de efetivo trabalho docente do professor. Considerado como atividade, o estágio não seria contado, na íntegra, para o professor, como horas trabalhadas em disciplinas, muito embora, a CNE CP 2/2015 estabeleça também no Artigo 13, § 6º, já citado anteriormente, que é “[...] uma atividade específica intrinsecamente **articulada** com a prática e com as **demais atividades** de trabalho **acadêmico**” (BRASIL, 2015, *grifo nosso*). Entendemos que a qualidade da atividade docente de orientação do ES pode sofrer fragilização caso esse entendimento de estágio como atividade implique no aumento da carga horária de trabalho do professor, principalmente em razão das singularidades desse componente curricular e também das licenciaturas, as quais variam os contextos do estágio pelas especificidades de cada área.

Ademais, considerando a organização do ES do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI que, de certa forma, reflete a organização das demais licenciaturas fica evidenciada a função do estágio, como elemento de sustentação e de vinculação com os demais componentes do curso, sendo assim, capaz de promover a articulação entre teoria e prática. A proposta de ES da referida licenciatura cria uma rede de conexões entre a área dos conhecimentos específicos das Artes Visuais e a área dos conhecimentos pedagógicos, em que o estágio ocupa o ponto central.

Portanto, considerando a configuração do PPC, o Estágio Supervisionado pode promover o trânsito entre os conhecimentos artísticos e os pedagógicos, possibilitando o uso de metodologias interdisciplinares e transdisciplinares previstas no PPC. Além disso, pode promover o exercício da docência em Arte na Educação Básica, propiciando ao discente-estagiário a aproximação e a vivência da realidade na qual poderá atuar profissionalmente.

Esse trânsito pode ser concebido como o caráter indissociável da articulação entre teoria e prática, entendendo-se que o estudante aprende as teorias sobre a realidade e, no campo de estágio tem a oportunidade de significá-las e de produzir

conhecimentos que advêm da experiência, por meio da mediação pedagógica e da reflexão a partir da própria realidade.

Proporcionar aos licenciandos esse contato com a realidade escolar, por meio do Estágio Supervisionado, é tarefa complexa, mas necessária para uma formação de professores perspectivada na pesquisa e na intervenção nessa realidade.

No contexto da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, essas tarefas de operacionalização, de coordenação, de supervisão e de avaliação do Estágio Supervisionado de Ensino compete ao Departamento de Métodos e Técnicas da Educação (DMTE). Contudo, o professor que ministra esse componente deve ter formação específica na área do conhecimento a que se vincula a licenciatura (UFPI, 2003). Em se tratando do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, o profissional deve ser formado nesta área ou nos antigos cursos de caráter polivalente, chamados de Educação Artística. Neste caso, com habilitação em Artes Plásticas.

Muitos aspectos merecem destaque quando se trata do Estágio Supervisionado em Artes Visuais, principalmente aqueles relacionados às dificuldades presentes nesse processo formativo. Dentre tantas outras dificuldades, elencamos: a mistura de abordagens metodológicas do ensino da arte, desde propostas modernistas até os pressupostos contemporâneos, que coabitam as salas de aula, muitas vezes sem uma sustentação teórica; forte resquício das formações polivalentes criadas para atender à Lei 5.692/71, em que a arte era concebida apenas como atividade e não como área do conhecimento. Também, a reduzida carga horária da disciplina Arte, que tem duas horas/aula semanais no Ensino Fundamental e apenas uma hora/aula por semana no Ensino Médio, dificultando a distribuição dos discentes-estagiários no campo do estágio e o acompanhamento do docente-supervisor, uma vez que será necessário um número muito grande de escolas para acolher esses estagiários.

Além das dificuldades mencionadas acima, o número insuficiente de professores de Arte, com formação na área, que atuam nas escolas de Educação Básica dificulta, e muitas vezes impossibilita a corresponsabilização das instituições parceiras da formação dos futuros professores.

Ademais, apesar da relevância do ES no processo de formação de professores, o PPC do Curso de Licenciatura em Artes Visuais não propõe com clareza que o seu desenvolvimento seja teórico-prático, nem apresenta a concepção de estágio com ou como pesquisa. Entendemos que essas lacunas na concepção

de ES no PPC fragilizam sua operacionalização, especialmente quanto à formação de professores que possam refletir sobre a realidade escolar, e conseqüentemente buscar solução de problemas deste cotidiano.

Contudo, consideramos que a indicação de articulação teoria-prática e de produção de conhecimento por meio da pesquisa, que aparecem no curso de forma mais ampla e genérica, pode, e deve ser adensada no ES, mesmo sem indicação específica atinente à concepção de estágio como atividade teórico-prático, com e como pesquisa.

O que minimiza a ausência dessas concepções, no PPC de Artes Visuais, é o Manual dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas da UFPI, que o apresenta nessa perspectiva de pesquisa e de articulação teoria-prática (UFPI, 2013). Porém, o referido Manual publicado, inicialmente em 2012, não faz maiores aprofundamentos teóricos sobre a concepção de ES.

Compreendemos então, que o ES deve ser melhor discutido, conceituado, e redefinido em suas funções, bem como a dos atores que o compõem, a fim de que os diversos cursos da UFPI, que dele fazem uso, possam fazê-lo de forma plena, consciente, com esmero, qualidade e excelência.

Além do exposto, o estágio deve ser operacionalizado com maior clareza e profundidade, apoiado na pesquisa, de forma a proporcionar melhor entendimento por parte dos docentes e dos discentes sobre a sua concepção, pois ele se constitui em importante marco da formação de professores. Ademais, ele pode promover nos discentes-estagiários, aproximações e/ou distanciamentos da profissão docente.

Assim sendo, como forma de aprofundar discussões sobre este importante tema no cenário da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI é que estruturamos esta investigação sob a costura metodológica apresentada a seguir.

3 Costura metodológica



3 COSTURA METODOLÓGICA

Apresentamos nesta seção, a costura metodológica que conduziu a pesquisa acerca do Estágio Supervisionado no âmbito do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, com vistas ao estudo do objeto eleito.

A primeira subseção traz a abordagem qualitativa como o ponto ziguezague, que perpassa a escolha e a forma dos instrumentos, a coleta, tratamento e análise dos dados, enredando-os e conferindo forma à interpretação das narrativas. Nas subseções seguintes apresentamos o *lócus* da investigação, o objeto, o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta dos dados e, a forma de organização e de análise dos dados empíricos.

3.1 O ponto ziguezague da abordagem qualitativa

Como afirmamos anteriormente, para a realização deste estudo de caráter investigativo optamos pela pesquisa qualitativa narrativa, em razão do nosso objeto encontrar-se no âmago do contexto educacional, portanto, por ser uma pesquisa de caráter social. Consideramos então, a definição de Sandín Esteban, ao afirmar que a abordagem qualitativa é,

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (2010, p. 127).

Entendemos que a opção por esse tipo de abordagem foi pertinente para investigarmos o estágio supervisionado no âmbito da Licenciatura em Artes Visuais, na perspectiva da construção da profissão docente, considerando-o não como objeto inerte ou estático, mas como um fenômeno educativo dinâmico, que estabelece permanente trânsito entre os sujeitos envolvidos dentro do ambiente acadêmico e escolar. Assim, a visão holística da pesquisa qualitativa pôde nos favorecer a compreensão geral desse fenômeno e não apenas de suas partes.

Dessa forma, na pesquisa que ora apresentamos buscamos seguir o traçado ziguezague do caráter qualitativo, para análise do objeto na interface entre as narrativas dos sujeitos, os contextos nos quais estão inseridos, os marcos teóricos

que fundamentam o estudo e as interpretações e inferências da pesquisadora. O ziguezague também alude ao movimento de aproximações e distanciamentos que caracterizou a pesquisa, o que exigiu da pesquisadora múltiplos olhares sobre o mesmo objeto. A opção pela pesquisa qualitativa garantiu estes movimentos entre a pesquisadora, os sujeitos investigados e o contexto. Agindo assim, tivemos condições necessárias para construirmos conhecimentos sistematizados em torno do fenômeno estudado.

Assim levamos em consideração, a concepção de Sandín Esteban sobre a reflexibilidade, por ser esta uma característica fundamental da pesquisa qualitativa, pois, nesta abordagem,

[...] deve ser dada especial atenção à forma que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influem de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento (interpretação), na linguagem e na narrativa (formas de apresentação) e impregnam a produção dos textos (autoridade, legitimidade) (2010, p. 130).

Esse entendimento concede à nossa pesquisa, validade epistemológica, mesmo em se tratando de investigação que envolve diversos caracteres tecidos no processo de produção do conhecimento, pela complexidade do contexto educacional. Ademais, essa validade deriva também de aspectos como a sistematização, o rigor e a visão crítica com que a pesquisa foi desenvolvida.

A partir da escolha pela abordagem qualitativa, buscamos a narrativa (auto)biográfica, que é percebida como “modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências [...]” (ABRAHÃO, 2009, p. 16). Entendemos então, que as narrativas são constituídas de forte significado pessoal, articulando momentos diferentes, através da rememoração de quem viveu as próprias experiências e, nesta investigação, em particular, por meio da rememoração das experiências vivenciadas no contexto ES em Artes Visuais.

Para Schütze (2013, p. 210), é relevante considerarmos que no campo das Ciências Sociais há grande interesse por “grupos de pessoas (*agregados sociais*) com determinadas características sociais [...]”. Por esta razão, se justifica o nosso interesse pelo ciclo de vida de estudantes-estagiários e de professores-supervisores que partilharam experiências no Estágio Supervisionado, no contexto da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.

Finalmente, convém-nos lembrar o que diz Ferrarotti sobre a relação das histórias individuais dos sujeitos com a coletividade, que nos remete ao caráter holístico da pesquisa qualitativa:

O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos atos, em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual (2010, p. 44).

Portanto, essas narrativas, nos possibilitou a produção de dados empíricos que reproduziram o entrelaçamento dos acontecimentos e experiências vividas com o propósito de buscar compreensão do fenômeno em questão.

3.2 Momentos processuais da costura metodológica

A costura metodológica desta investigação compreendeu a composição de paisagem perceptual a partir das narrativas dos sujeitos - docentes-supervisores e discentes-estagiários - acerca do Estágio Supervisionado, no contexto da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos, entremeados entre si, de forma a permitir articulações, trânsitos e costuras. Esses momentos foram assim denominados:

- **Primeiro momento – Rascunhos** – compreendeu toda a fase de planejamento, em conjunto com a orientadora. Neste momento fizemos o redesenho do projeto, o plano de trabalho, os estudos, escolha das fontes, adoção dos critérios, submissão do projeto ao Conselho de Ética, o qual foi aprovado sob o CAAE nº 63814517.8.0000.5214;
- **Segundo momento – abrindo a caixa disparadora da memória** – foi o momento de sensibilização, convite aos possíveis sujeitos para participarem da pesquisa, consentimento volitivo dos sujeitos e, finalizando este momento fizemos a coleta de dados empíricos, na qual as percepções e as vivências dos sujeitos no contexto do ES foram apresentadas no formato de narrativas poético-visuais e de narrativas verbais;

- **Terceiro momento – composição com retalhos da memória** – consistiu na sistematização das partes ou unidades compositivas e análise dos dados coletados para a composição das colchas de retalhos;
- **Quarto momento – Colcha de retalhos** – referiu-se ao diálogo analítico das partes com o todo e vice-versa, na finalização da escrita, correção do texto dissertativo e partilha pública da investigação no momento da defesa.

3.3 Colcha de retalhos: objeto da pesquisa

O objeto desta investigação foi associado, metaforicamente, a uma colcha de retalhos, composta por variados retalhos de tecidos, com estampas diversas. A nosso ver o Estágio Supervisionado da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI se comporta, no contexto dessa pesquisa, como essa colcha de retalhos, pois abriga amplos e variados conhecimentos, não somente das Artes Visuais, mas também da área educacional que, articulados, podem criar condições favoráveis para a iniciação dos futuros profissionais na docência em Artes Visuais na educação básica.

Para caracterizarmos esse objeto tivemos como ponto de partida o exame regimental, no qual o Estágio Supervisionado das licenciaturas, no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI) é definido no artigo 1º da Resolução nº 22/09 CEPEX/UPFI, como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em curso de graduação da UFPI” (UFPI, 2009).

No caso da Licenciatura em Artes Visuais, o estágio obrigatório visa à preparação para o exercício da docência na Educação Básica e pode ser realizado no Colégio Técnico de Teresina – UFPI, em escolas privadas ou públicas das redes municipais e estaduais, sob convênio firmado, respectivamente, entre a UFPI e as escolas. É importante mencionar que o estágio obrigatório não gera vínculo empregatício, e que o estudante tem que estar devidamente matriculado no componente curricular Estágio Supervisionado para realizá-lo. Além do exposto, salientamos que a integralização do curso prescinde, dentre outras coisas, da realização do Estágio Supervisionado Obrigatório.

A coordenação de Estágio Obrigatório (CEO), no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação é o setor responsável pela operacionalização do Estágio Curricular Obrigatório na UFPI. Nos cursos de licenciatura, os estágios são vinculados ao Departamento de Métodos e Técnicas da Educação (DMTE), no qual há uma coordenação de estágio das licenciaturas que operacionaliza e orienta as ações de intermediação do estágio com as redes públicas de ensino, quanto aos termos de estágio e outros documentos necessários.

Cada turma de estágio fica sob a orientação de um professor da área de conhecimento do estágio, lotado no DMTE. Importante compreender, que a orientação inclui “a supervisão, o controle e o acompanhamento” das atividades desenvolvidas no estágio, com a finalidade de se alcançar os objetivos propostos. Esta orientação será exercida “obrigatoriamente por docente da área a ser desenvolvida no estágio devendo contar com a participação de profissionais da parte concedente com formação ou experiência na área de conhecimento do curso do estagiário” (UFPI, 2009).

Diante dessa caracterização, identificamos o Estágio Supervisionado de Ensino, como *lócus* de trânsito e de confluências de saberes, de habilidades e de competências múltiplas. Melhor dizendo, o estágio é ponto de convergência simultânea dos conhecimentos específicos das Artes Visuais construídos ao longo curso e, dos conhecimentos em educação, voltados para a constituição da formação docente, como por exemplo, conhecimentos acerca de história, legislação, didática, avaliação, metodologia, ética, psicologia, entre outros, promovendo sua articulação e o exercício da docência em sala de aula, haja vista tratar-se de um curso de licenciatura.

O estágio também é ponto de divergências, pois produz diversos movimentos entre a UFPI e a comunidade. É por meio das atividades do estágio que os estudantes da licenciatura são levados para além da universidade, para o chão da sala de aula, ambiente de trabalho dos futuros profissionais a serem formados pela UFPI. E é da escola, que esses estudantes-estagiários trazem para a universidade, as experiências do ser professor. Experiências estas, que podem e devem ser sistematicamente refletidas e discutidas.

Assim, escolhemos como metáfora para designar o objeto desta pesquisa, a colcha de retalhos, a qual é criada a partir da justaposição de retalhos de tecidos coloridos com estampas variadas, de forma que as características individuais de

cada retalho estabelecem relação com o todo, sob o princípio da Gestalt, para o qual a totalidade é qualitativamente diferente do que a simples soma de suas partes. Os estágios da Licenciatura, que ocorrem em momentos distintos, acrescidos dos sufixos I, II, III e IV foram compreendidos por nós como esses “retalhos” que compõem o todo. Além disso, o ES promove interconexões entre os “retalhos”: realidade escolar, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos em Artes Visuais. Aqui também temos o princípio gestáltico, pois, o modo como essas relações acontecem influencia enormemente na percepção do estágio.

Ademais, as diferentes concepções dos sujeitos desta investigação, podem promover uma construção panorâmica sobre o ES do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, ou seja, essas percepções são “retalhos” que podem ser interpretados e dar origem a uma “colcha de retalhos”.

3.4 *Lócus* da pesquisa: onde está a colcha de retalhos?

O *lócus* desta pesquisa, metaforicamente compreendido por nós, como a caixa de retalhos é o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, na cidade de Teresina-PI.

Criado em 2010, substituiu o Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, para adequação à LDB N° 9.394/96 (BRASIL, 1996), que instituiu o ensino de Arte na Educação Básica, como disciplina obrigatória. A partir desta LDB, o governo lançou um documento para orientar a adequação das instituições de ensino, à nova legislação o – Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Este documento inseriu, no ensino de arte, as linguagens artísticas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e estabeleceu o estudo mais aprofundado desses conhecimentos, o que provocou a extinção da formação de professor polivalente no campo da Arte.

O Curso Licenciatura em Artes Visuais funciona no Centro de Ciências da Educação (CCE), nos turnos vespertino e noturno. Sua carga horária perfaz um total de 3.345 (três mil, trezentas e quarenta e cinco) horas, sendo 3.120 (três mil, cento e vinte) horas referentes às disciplinas, entre as quais se encontram os Estágios Supervisionados, com 405 (quatrocentas e cinco) horas. Por fim, 225 (duzentas e vinte e cinco) horas são destinadas às atividades complementares. Assim, o Curso

atende, nestes aspectos, à CNE CP 2/2015, regulamentação em vigor, apesar de ter seu PPC reformulado com base na legislação anterior.

A duração do Curso é de quatro anos e meio, podendo se estender, para sua integralização, até sete anos, no máximo. O regime letivo é seriado semestral, com quarenta vagas para entrada de novos alunos, a cada ano. O objetivo central do curso é formar professores de Artes Visuais para exercer a docência na Educação Básica e no ensino superior (UFPI, 2015).

Nossa escolha por este *locus* foi motivada pelas experiências vividas tanto no Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, enquanto aluna, como pelas experiências no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, vivenciadas na condição de professora da referida IES, desde a sua criação, inclusive como docente-supervisora dos Estágios Supervisionados. Nas duas experiências como supervisora de estágio curricular, muitas foram as inquietações, especialmente sobre suas implicações para a construção da profissão docente.

Em razão dessas experiências e diante da carência de pesquisas, tanto sobre o estágio, como sobre o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI sentimos necessidade de investigá-lo, como forma de contribuir para a identificação de possíveis problemas e em seguida apontar caminhos que conduzam para sua superação.

3.5 Abrindo a caixa de retalhos: instrumentos da pesquisa

Abrindo a caixa de retalhos, metáfora que foi usada para representar a colheita dos dados empíricos, uma vez que neste trabalho, os retalhos representam as falas dos sujeitos que depois de interpretadas possibilitaram inferências e considerações por parte da pesquisadora. Essa ação de interpretação dos dados foi metaforizada como sendo a construção de colchas de retalhos, uma vez que nesse processo investigativo obtivemos colchas físicas e colchas textuais.

Para a colheita de dados elegemos como instrumentos, questionários e entrevistas narrativas. A colheita de dados ocorreu segundo a disponibilidade dos participantes da pesquisa, entre os meses de maio e junho de 2017. Os sujeitos tiveram suas identidades preservadas através do uso de codinomes.

Nos itens a seguir discorreremos sobre a escolha dos instrumentos e explicamos como ocorreu o processo da colheita de dados nesta pesquisa.

3.5.1 Alfinetes indiciais: Questionários

O primeiro instrumento de colheita de dados que usamos foi o questionário, através do qual traçamos o perfil dos participantes da pesquisa. Por esta razão, associamos metaforicamente esse instrumento ao termo *alfinetes indiciais*.

Nossa escolha se deu em virtude das vantagens desse instrumento, que segundo Moreira e Caleffe (2008) minimiza problemas de tempo e lugar para o respondente, garante seu anonimato, produz respostas relativamente padronizadas, facilitando assim, a análise dos dados. Além do exposto, as respostas desse tipo de instrumento não sofrem influência do pesquisador.

Dessa forma, fizemos dois questionários distintos: um para os discentes-estagiários e outro para os docentes-supervisores, de forma a averiguar mais especificamente, características dos sujeitos, conforme sua relação com o objeto da pesquisa.

O questionário destinado aos discentes-estagiários (APÊNDICE A) tem cinco perguntas fechadas e uma pergunta aberta. E, aquele que foi destinado aos docentes-supervisores (APÊNDICE B) tem seis perguntas fechadas e uma pergunta aberta. As perguntas fechadas de ambos os questionários investigam sobre o perfil pessoal, estudantil ou profissional dos participantes. Com a pergunta aberta visamos levantar as primeiras impressões dos sujeitos sobre a temática da pesquisa. As respostas dos questionários foram tabuladas e analisadas qualitativamente em momento posterior.

3.5.2 Agulhas investigativas: Entrevistas Narrativas

A colheita de dados empíricos foi realizada também através de entrevistas narrativas, as quais se constituíram no principal instrumento desta pesquisa. A pertinência da escolha deste método teve fundamentação em Flick (2009, p. 29), que afirma que nas abordagens da pesquisa qualitativa de tradição fenomenológica, “há um predomínio das entrevistas semiestruturadas ou narrativas e dos procedimentos de codificação e de análise de conteúdo”. Nesta pesquisa, o nosso interesse pela entrevista narrativa deveu-se ao fato de que ela,

[...] produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da

experiência da história de vida do portador da biografia [...]. Não apenas o curso “externo” dos acontecimentos, mas também as “reações internas”, as experiências do portador da biografia com os acontecimentos e sua elaboração interpretativa por meio de modelos de análise conduzem a uma apresentação pormenorizada (SCHÜTZE, 2013, p. 213).

Dessa forma consideramos, sobretudo, que a entrevista narrativa parte das subjetivações dos sujeitos e estabelece forte relação com o contexto em que ocorre. Essa compreensão levou o referido autor a defender a ideia de que é importante o interesse pelos cursos individuais da vida, a partir das estruturas processuais, uma vez que essas estruturas individuais, em combinações sistemáticas possuem relevância social.

Assim, com suporte também em Sandín Esteban (2010), que concebe a história narrada como uma fonte interpretativa muito valiosa, buscamos a compreensão do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, a partir das narrativas daqueles que vivenciaram diferentes experiências nesta atividade. Importa-nos realçar que, apesar das subjetivações advindas dessas narrativas, trata-se de um método sistemático.

A entrevista narrativa é composta por três partes centrais: a primeira consiste na narrativa autobiográfica inicial a partir de uma pergunta gerativa, momento que não deve ser interrompido pelo pesquisador-entrevistador; a segunda, a parte central da entrevista, permite que o entrevistador faça perguntas para retomar aspectos que não ficaram muito claros; na terceira e última etapa da entrevista, o pesquisador pode teorizar e abstrair informações para maiores esclarecimentos (SCHÜTZE, 2013).

Compreendida como método, a entrevista narrativa, nos remete à reflexão sobre a memória que, nesse contexto, assume um caráter de essencialidade para o desenvolvimento da fala do narrador. Segundo Pinto, Silva e Gomes (2008), a memória,

[...] é construída na relação com o outro, que motiva o lembrar e, por isso, é tomada por nós como uma forma de os sujeitos poderem mudar, nas suas lembranças, aquilo que os incomoda e que talvez gostassem que tivesse sido diferente (p. 18).

Desse ponto de vista, a memória é algo dinâmico e, por isso mesmo, sujeita a mudanças. Ademais podemos pensá-la a partir de aspectos relativos às várias funções que pode desempenhar no processo da narração.

Dentre esses aspectos significativos, temos o fato de a memória poder ser tomada como possibilidade de alteração do momento presente e do futuro, o que indica que ela não é algo pronto ou estático. Nessa perspectiva, a memória permite a reelaboração criativa das experiências vividas pelos sujeitos. Essa construção ocorre também na relação entre a fala do sujeito e a ação do pesquisador, diante daquilo que é narrado. “A narrativa, então, seria resultado da construção daquilo que ambos – aquele que narra e aquele que escuta – fazem juntos no momento da entrevista” (PINTO; SILVA; GOMES, 2008, p. 26).

Assim, a memória pode produzir versões da realidade e não verdades únicas e estáticas. Devemos considerar, também, que em conformidade com o que preceitua a entrevista narrativa, o pesquisador pode fazer várias interpretações e, assim produzir inferências diferentes, sem, contudo, perder a validade básica de sua investigação científica. Sobre isso, Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 38) afirmam que devemos “[...] entender as versões dos sujeitos pesquisados tão legítimas quanto as interpretações acadêmicas”.

De outro modo podemos compreender a memória como trabalho. Bosi *apud* Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 41) esclarece que rememorar “[...] envolve mobilizações intensas dos sujeitos, que requerem esforço e dedicação”. Esse esforço, muitas vezes precisa de estímulos para que as lembranças aflorem no pensamento do narrador. É aí que entra o que as autoras chamam de disparadores da memória, pois são objetos que evocam o passado e auxiliam no processo de rememoração. Assim fica evidente a importância desses disparadores no momento da entrevista narrativa.

Por fim abordamos a memória como esquecimento. Isso porque, o processo rememorativo é caracterizado pela seleção do que vai ou não ser relatado na narrativa, embora essas decisões nem sempre sejam feitas de modo deliberado. Por esse viés, alguns pontos da memória ficam esquecidos, guardados no passado. Podemos entender esse esquecimento “[...] como um modo de resistência às nossas vivências difíceis ou traumáticas” (PINTO; SILVA; GOMES (2008, p. 53). Portanto, o processo rememorativo é seletivo.

Ao ressaltarmos as peculiaridades da entrevista narrativa evidenciamos que sua análise requer sensibilidade do pesquisador para compreender as escolhas de cada sujeito. Além do mais, as interpretações devem acontecer sem pressa para que as inferências não sejam precipitadas. Outro aspecto importante é que o

pesquisador deve considerar, sobremaneira, o contexto histórico-cultural dos sujeitos e de suas narrativas.

Com base nas informações sobre a entrevista narrativa, aprofundamos as necessárias reflexões para, então, partirmos para a organização e a realização da colheita de dados deste processo investigativo

Assim, para a execução das entrevistas, tivemos um encontro com cada sujeito, individualmente, em atendimento ao convite prévio. Neste momento investigativo, os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responderam os questionários e as entrevistas narrativas, instrumentos de nossa colheita de dados.

Os sujeitos produziram duas formas de narrativas: uma, voltada para a produção artística, a qual foi realizada antes da entrevista, como forma de sensibilização dos sujeitos e, como um dispositivo disparador da memória. Denominamos essas narrativas poético-visuais de retalhos-poéticos; a outra foi produzida de forma verbal, durante a realização da entrevista, nomeada de retalhos-textuais.

As narrativas retalhos-poéticos possibilitaram aos sujeitos, a criação de uma pequena “colcha de retalhos”, através de atividades e foram desenvolvidas através de técnicas como recorte, escrita, costura e ou colagem de tecidos com estampas variadas, sobre um recorte de tecido liso, de cor clara, tamanho 30 x 30 cm.

A justaposição dos retalhos-poéticos, permitiu a criação de uma colcha de retalhos maior. Os retalhos-textuais, que consistiram em espécie de retalhos advindos da memória, representam as percepções dos sujeitos sobre o ES.

Os sujeitos da pesquisa tiveram suas identidades preservadas através do uso de codinomes, cuja escolha, ocorreu por meio da das narrativas poético-visuais. Para tanto, dez tecidos lisos, de cor clara foram bordados, cada um com uma palavra diferente, representando a denominação de um padrão de tecido. No encontro com a pesquisadora, cada sujeito teve acesso a uma caixa, contendo vários materiais para produção das narrativas poético-visuais, inclusive os recortes de tecidos bordados. Ao escolher o tecido bordado, os sujeitos, escolham o codinome que iria ser usado na pesquisa. Desta forma, obtivemos os seguintes codinomes: Abstrato, Diagonal, Floral, Geométrico, Ondulado, Orgânico, Poá e Xadrez. No quadro a seguir, apresentamos os sujeitos da pesquisa com seus respectivos codinomes, categorias e retalhos-poéticos.

Quadro 2 – Narrativas poético-visuais produzidas pelos participantes da pesquisa, com os respectivos codinomes e categorias

RETALHOS-POÉTICOS	CODINOMES	CATEGORIA DOS PARTICIPANTES
	Abstrato	Discente-estagiário
	Diagonal	Discente-estagiário
	Floral	Discente-estagiário
	Geométrico	Docente-supervisor
	Ondulado	Discente-estagiário
	Orgânico	Docente-supervisor
	Poá	Discente-estagiário
	Xadrez	Discente-estagiário

Fonte: Organizado a partir dos dados produzidos pelos participantes (2017)

As narrativas concebidas por nós como “retalhos” permitiram que construíssemos duas colchas: uma metafórica, em forma de texto, cuja composição partiu da justaposição dos retalhos-textuais, ou seja, da interpretação das percepções dos sujeitos sobre o ES; e, uma colcha física, composta pela junção dos retalhos-poéticos de cada participante e pela poética produzida pelas pesquisadoras através da mesma técnica realizada pelos participantes. No verso da colcha de retalhos física surgiu uma terceira colcha, a qual foi produzida num misto entre poética e sinais gramaticais, em referência às inúmeras possibilidades encontradas nas narrativas verbais e poético-visuais dos sujeitos, com suas afirmações, indicações, exclamações, questionamentos, às vezes, narradas com pausas curtas, outras vezes, com pausas prolongadas, mas que promoveram muitas interpretações por parte da pesquisadora.

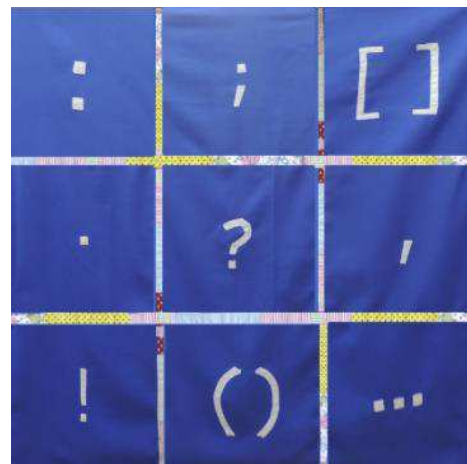
Estas colchas compreenderam o que Morin (2010) denominou de *Unitas Multiplex*, isto é, unidade na diversidade. Neste caso, a unidade na diversidade das memórias verbalizadas pelos sujeitos é assentada na base processual do ES. A unidade na diversidade se estende nas narrativas poético-visuais. Esta relação evidencia o pensamento sistêmico de Morin (2010), compreendido como *complexus* ou que é tecido junto. Além disso, reiteramos a afirmativa que fizemos anteriormente, sobre o valor qualitativo dessas diversas “colchas de retalhos”, na perspectiva da Gestalt, para a qual, o todo é qualitativamente mais do que a soma das partes.

Figura 1: Colcha de Retalhos



Fonte: Colcha de retalhos produzida pelas pesquisadora, com os retalhos-poéticos dos participantes (2017)

Figura 2: Colcha de Retalhos - Verso



Fonte: colcha de retalhos produzida pela pesquisadora (2017)

Para esta pesquisa elaboramos perguntas que pudessem desencadear narrativas acerca do Estágio Supervisionado, tanto da perspectiva dos discentes-estagiários, quanto dos docentes-supervisores. As perguntas geradoras abordaram sobre os seguintes temas: operacionalização, carga horária, articulação teoria-prática, experiências positivas e ou negativas, além das contribuições do Estágio Supervisionado para a construção da profissão docente em Artes Visuais.

Para a realização da colheita de dados através das entrevistas narrativas seguimos a orientação de autores como Flick (2009) e Schültze (2013). Assim, procedemos de forma semelhante com todos os participantes. Depois de iniciada a narrativa, não interrompemos os sujeitos, mas incentivamos com perguntas neutras. Mostramos interesse pelas narrativas através de confirmações gestuais. Depois que os sujeitos manifestavam expressões, indicando que haviam finalizado a narrativa buscamos, quando necessário, informações mais elucidativas fazendo alguma pergunta complementar.

A colheita dos dados narrados foi registrada em áudio, com a devida autorização dos sujeitos. Depois das entrevistas, as narrativas foram transcritas, analisadas e, assim tornaram-se passíveis de inferências pela pesquisadora.

3.6 Padronagens da pesquisa: perfil dos participantes

Nossa intensão nesta pesquisa foi estudar o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, na perspectiva da identificação das suas possíveis contribuições para a construção profissão docente. A necessidade de busca por uma compreensão aprofundada desse fenômeno foi a razão de convidarmos professores-supervisores e discentes-estagiários para refletirem acerca de suas percepções sobre o ES, haja vista que, as experiências no estágio são muito diferentes, em uma e em outra condição

Assim, para selecionar os sujeitos participantes entre os docentes estabelecemos os seguintes critérios de inclusão para o recorte: ser professor do referido curso, com vínculo efetivo ou temporário; ser professor-supervisor de qualquer um dos Estágios Curriculares; e aceitar o convite para participar voluntariamente do estudo. Quanto aos estudantes, para a seleção dos participantes adotamos os seguintes critérios de inclusão: estar matriculado no

Estágio Supervisionado IV, no primeiro período letivo de 2017, ter frequência assídua nesta atividade e aceitar participar voluntariamente do estudo.

Definidos os critérios de inclusão apresentamos a proposta investigativa aos dois docentes que orientam o ES do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e aos quinze estudantes matriculados no Estágio Supervisionado IV em 2017.1, convidando-os a participar desta pesquisa. Dentre os estudantes, seis aceitaram participar da investigação. Quanto aos professores é importante explicitar que o DMTE possui apenas um professor efetivo na área de Estágio Supervisionado em Artes Visuais, e que, no primeiro semestre de 2017 contava também com uma professora substituta, fato que ressaltamos, não supre a demanda do Curso. Ambos os docentes aceitaram participar da pesquisa. Assim tivemos um total de oito sujeitos, sendo dois docentes-supervisores e seis estudantes-estagiários.

Esclarecemos que os termos utilizados no estudo, como, docente-supervisor e estudante-estagiário, respectivamente, o professor responsável por turma de Estágio Supervisionado e o estudante matriculado nesta atividade, são vocábulos utilizados no Manual dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas da UFPI ou em Resolução que normatiza a atividade curricular obrigatória (Resolução nº 22/09 - CEPEX. Segundo o Manual:

O Docente-Supervisor é o professor responsável pelo processo acadêmico de orientação do discente durante o período propedêutico do Estágio, momento de realização das leituras pertinentes à questão, do planejamento, da execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem (UFPI, 2013, p. 17).

Essa definição da função do docente-supervisor está em consonância com a Resolução N° 22/09 – CEPEX, nos capítulos que tratam da organização administrativa e didática, embora a legislação interna da IES faça uso da denominação “Docente-Orientador” para designar a mesma função, ou seja, o profissional que faz a supervisão, o controle e o acompanhamento das atividades de estágio. Dessa forma percebemos uma diferença de nomenclatura nos documentos institucionais, ao se referirem à mesma função.

Em relação aos discentes, não encontramos uma nomenclatura específica na Resolução 22/09 CEPEX, mas no Manual do Estágio Supervisionado das Licenciaturas da UFPI encontramos a expressão discente-estagiário, em referência

ao estudante matriculado no Estágio Supervisionado. Por essa razão optamos por usá-la neste trabalho.

Para conhecermos melhor os participantes da pesquisa descrevemos o perfil de cada um deles. Com o intuito de garantir o sigilo acerca da sua identidade usamos codinomes, escolhidos pelos próprios sujeitos, entre as várias alternativas que oferecemos. Todos os codinomes disponibilizados eram denominações de padronagens de tecidos, em alusão à metáfora do nosso trabalho: colcha de retalhos. Desta forma, apresentamos o perfil dos participantes desta pesquisa com os codinomes por eles escolhidos:

Abstrato: discente-estagiário; sexo masculino; idade entre 20 e 30 anos; ingressou no curso em 2013; primeira licenciatura.

Diagonal: discente-estagiária; sexo feminino; idade entre 40 e 50 anos; ingressou no curso em 2013; terceira graduação – possui Licenciatura Plena em Educação Física e Bacharelado em Ciências Sociais.

Floral: discente-estagiária; sexo feminino; idade entre 20 e 30 anos; ingressou no curso em 2013; primeira licenciatura.

Ondulado: discente-estagiária; sexo feminino; idade entre 20 e 30 anos; ingressou no curso em 2013; primeira licenciatura.

Poá: discente-estagiária; sexo feminino; idade acima de 50 anos; ingressou no curso em 2013; primeira licenciatura.

Xadrez: discente-estagiário; sexo masculino; idade entre 20 e 30 anos; ingressou no curso em 2013; primeira licenciatura.

Geométrico: professora-supervisora; sexo feminino; idade entre 40 e 50 anos; possui Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas - UFPI; Especialista em Educação, Diversidade e Afrodescendência; Professora Substituta do DMTE; tem de 0 a 3 anos de experiência docente no curso de Licenciatura em Artes visuais da UFPI; Supervisionou os Estágios I e II.

Orgânico: professor-supervisor; sexo masculino; idade entre 40 e 50 anos; possui Licenciatura Plena em Educação Artística – Artes Cênicas – UNESP; Aperfeiçoamento em Encenação e Cenografia – UNESP; Mestre em Artes Visuais, com pesquisa na área de Teatro – UNESP; Doutorando da Universidad de Salamanca – Espanha; Diploma de Estudos Avançados em Filosofia (DEA), Professor Efetivo; tem de 7 a 14 anos de experiência docente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI; Supervisionou os Estágios I, II, III e IV.

Para melhor visualização do perfil dos participantes da pesquisa, sintetizamos as informações em forma de quadros, com a caracterização dos sujeitos, segundo a

categoria. Assim, o quadro 3 apresenta os sujeitos da categoria discente e, o quadro 4 apresenta os sujeitos docentes.

QUADRO 3 – Perfil dos participantes da pesquisa – Categoria Discente

PARTICIPANTES DISCENTES	CARACTERIZAÇÃO						
	SEXO		IDADE			LICENCIATURA	
	Fem	Mas	20 a 30	40 a 50	> 50	1 ^a	2 ^a
Abstrato		x	x			x	
Diagonal	x			x			x
Floral	x		x			x	
Ondulado	x		x			x	
Poá	x				x	x	
Xadrez		x	x			x	

Fonte: Organizado a partir dos dados produzidos pelos participantes (2017)

QUADRO 4 – Perfil dos participantes da pesquisa – Categoria Docente

CARACTERIZAÇÃO	PARTICIPANTES DOCENTES	
	Geométrico	Orgânico
IDADE	40 a 50 anos	40 a 50 anos
SEXO	Feminino	Masculino
VÍNCULO UFPI	Temporário	Efetivo
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	0 a 3 anos	7 a 14 anos
GRADUAÇÃO	Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas	Licenciatura Plena em Educação Artística -Habilitação em Artes Cênicas
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	Especialista em Educação, Diversidade e Afrodescendência	Aperfeiçoamento em Encenação de Cenografia
PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	-	Mestre em Artes Visuais, com pesquisa na área de Teatro

Fonte: Organizado a partir dos dados produzidos pelos participantes (2017)

Os sujeitos estão divididos em duas categorias, a saber: categoria docente, composta por dois professores, que orientam os ES do Curso de Licenciatura em Artes Visuais; e, categoria discente, formada por seis sujeitos, estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, matriculados no ES IV. O perfil dos participantes revela que, dos oito sujeitos, cinco são do sexo feminino, e apenas três, são do sexo masculino. Em relação a este aspecto, os sujeitos docentes encontram-se em equilíbrio, pois esta categoria tem dois sujeitos, sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Na categoria discente verificamos que quatro sujeitos são do sexo feminino e apenas dois, são do sexo masculino.

Nessa linha, a preponderância feminina entre os sujeitos da pesquisa, vem corroborar com o fenômeno de feminização do magistério, iniciado, segundo Louro (1997), ainda no século XIX. Neste grupo de participantes, as mulheres representam 75% (setenta e cinco por cento), número que se for confrontado com os 66% (sessenta e seis por cento) de estudantes mulheres, matriculadas no Estágio Supervisionado IV em 2017.1, não representa grande diferença e, as mulheres continuam representando a maioria, seja considerando a referida turma ou considerando os sujeitos da pesquisa. Sobre essa questão, Gatti e Barretto (2009) afirmam que esse processo de feminização caracteriza também os cursos de formação de professores. Segundo as autoras, as mulheres constituem maioria entre os estudantes dos cursos de Pedagogia e, esse processo, embora mais tardio, alcançou as outras licenciaturas.

Quanto ao quesito faixa etária, as quatro participantes têm, entre vinte e trinta anos, sendo que três têm entre 40 (quarenta) e 50 (cinquenta) e, apenas um sujeito está acima dos cinquenta anos de idade. Seis sujeitos da categoria discente estão cursando a primeira graduação e apenas um, cujo codinome é Diagonal, tem diploma de Licenciatura em Educação Física e de Bacharelado em Ciências Sociais. Além disso, Diagonal atua como docente da Educação Básica.

Entre os sujeitos da categoria docente, o que optou pelo codinome Orgânico tem vínculo efetivo com a UFPI, com experiência docente na área de Estágio Supervisionado entre sete e quatorze anos. É o professor do DMTE orientador do ES do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Sua formação acadêmica é em Licenciatura Plena em Educação Artística, com Habilitação em Artes Cênicas. Possui Curso de Aperfeiçoamento em Encenação de Cenografia e Mestrado em Artes Visuais, com pesquisa voltada para a área de Teatro. Iniciou Curso de Doutorado em Estética e Filosofia, porém, o curso não foi concluído. O outro participante da categoria docente é o Geométrico. Seu vínculo com a UFPI é temporário, com experiência entre zero e três anos na supervisão desse Estágio. A formação de Geométrico foi no Curso de Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas e, Especialização em Educação, Diversidade e Afrodescendência.

Outro aspecto relevante que identificamos foi que, os dois sujeitos da categoria docente tiveram sua formação inicial no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, curso de caráter polivalente, porém, com habilitações distintas.

O docente Orgânico, embora tenha vínculo permanente com UFPI na área do ES em Artes Visuais, sua formação inicial e continuada voltou-se para as Artes Cênicas. Diante desse perfil formativo, que é desviante, cabe-nos esclarecer que o seu ingresso nesta IES ocorreu em uma época em que o Curso tinha caráter polivalente, em face de ele ainda vigorar como Licenciatura em Educação Artística.

Por outro lado, o sujeito Geométrico, cujo vínculo com a UFPI é temporário possui um perfil formativo que o habilita a assumir várias disciplinas do Curso e o próprio ES, pela especificação da formação e pela amplitude temática da Especialização. Em ambos os casos, o aspecto formativo dos professores ganha maior relevo quando centramos nossa atenção para o ES, que liga a área específica à área pedagógica, no exercício da docência.

3.7 Organizando os retalhos: dados da pesquisa

Os dados da pesquisa gerados a partir das narrativas textuais concebidos por nós como retalhos-textuais se constituem em fragmentos perceptivos dos sujeitos acerca do ES, que nos permitiram construir uma “colcha de retalhos” em forma de texto, cuja composição surgiu da justaposição dessas percepções, das inferências e das interpretações da pesquisadora ancoradas no aporte teórico. A organização desses dados foi imprescindível para a realização da análise, momento investigativo que associamos ao termo *costura analítica*, pelas conexões e pelo movimento que produz.

Depois de colhidos, os dados foram transcritos fielmente, a partir dos registros em áudio das entrevistas narrativas. Em seguida realizamos a *leitura flutuante* para captarmos as primeiras impressões e orientações advindas dos textos narrativos. Após essa primeira leitura, relemos as narrativas e retiramos as palavras e expressões sem função de significado para a pesquisa, o que resultou em narrativas na forma de texto escrito.

A partir dessas narrativas fizemos um quadro com três colunas. A primeira delas trazia o título *categorias*, para abrigar os temas centrais e genéricos extraídos da empiria. Para Bardin (2011), essas categorias são rubricas ou classes de títulos genéricos que agrupam elementos de características comuns. Na segunda coluna, fizemos a classificação dos temas em subcategorias derivadas dos temas mais abrangentes das categorias. E, na terceira coluna fizemos a redução das narrativas,

de forma que somente os fragmentos das entrevistas que se vinculavam aos objetivos da investigação foram elencados, constituindo, então, as unidades de análise. Dessa forma realizamos o processo de categorização temática a partir da empiria, que resultou nas categorias e nas subcategorias, cujo norte, foi o critério semântico. Este momento é definido por Franco (2012) como processo de classificação que separa os elementos de um conjunto pela diferenciação para o seu reagrupamento pela analogia.

Esse processo de categorização foi realizado conforme os critérios estabelecidos, considerando rigorosamente, os momentos previstos, com a perspectiva de minimizar erros e de obter mais acertos, pois na análise de conteúdo, a categorização, que consiste na passagem de dados brutos a dados organizados (BARDIN, 2011) é momento fundamental. Assim organizamos e reorganizamos os temas originados na empiria em unidades de análise. Desse processo surgiram as seguintes categorias: Concepção de estágio; Práticas educativas no contexto do ES; Profissão docente e, Saberes docentes.

Acrescentamos que embora estas categorias tenham características singulares em razão da temática que cada uma representa, consideramos que sua visualização panorâmica evidencia como numa colcha de retalhos, as diferentes percepções dos sujeitos acerca do ES do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, objeto de nossa investigação. Então, para melhor visualidade do que foi dito, apresentamos o quadro com as categorias empíricas.

Quadro 5 – Categorias Empíricas



Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Além das categorias, a organização e reorganização dos temas possibilitaram a classificação das subcategorias, que surgiram como temas outros, menos abrangentes, oriundos das categorias empíricas gerais. Assim obtivemos as seguintes subcategorias: Forma de organização, Treinamento e Pesquisa/Reflexão, oriundas da categoria Concepção de Estágio; Dificuldades/Problemas, Dilemas e Acompanhamento/Orientação, da categoria Práticas Educativas no Contexto do ES; Formação do Perfil Profissional, Compromisso com a Profissão e Construção da Identidade Profissional, da categoria Profissão Docente; e, Saberes Experienciais, Saberes Disciplinares e Saberes da Formação Profissional, advindas da categoria Saberes Docentes. Assim, para uma visão panorâmica das categorias e subcategorias apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 6 – Categorias e Subcategorias Empíricas



Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

3.8 Retalhos à mão: Técnica de análise de dados

Os dados organizados em categorias e subcategorias possibilitaram a análise e a interpretação das narrativas. Para esta ação optamos pela Análise de Conteúdo, pois esta é uma técnica de investigação que tem a finalidade de interpretar comunicações, através de uma descrição objetiva, criteriosa, quantitativa e sistemática do conteúdo das mensagens Bardin (2011). Por outro lado, a interpretação das mensagens permite que essa técnica transite entre a objetividade e a subjetividade, por esta razão, entendemos que ela foi apropriada para o nosso intento investigativo.

Uma característica importante desse tipo de análise é que, além da descrição do conteúdo, ela visa à sua compreensão a partir das falas dos sujeitos, considerando sobremaneira o seu contexto social como um aspecto relevante e como um requisito fundamental, para que se possa garantir a eficiência dos resultados de uma pesquisa.

Além disso, a Análise de Conteúdo tem como importante finalidade “produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detector ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador” (FRANCO, 2012, p. 31). Assim, a inferência nos possibilita passar da descrição à interpretação, de forma explícita e controlada. Nessa linha, para que a compreensão do fenômeno social aqui estudado fosse mais aprofundada consideramos o conteúdo latente, ou seja, aquele que está nas entrelinhas, que não foi dito pelos sujeitos, sem, contudo, desprezarmos o conteúdo manifesto.

Para a realização das inferências e das interpretações, o processo de sistematização das informações foi realizado na seguinte sequência: constituição de roteiro de indicadores, conforme a temática, que foi usado, reiteradamente, nas ações de leitura e de redução das narrativas; seleção de fragmentos textuais das narrativas, para a composição do *corpus*, a partir de critérios de representatividade, homogeneidade e pertinência; e, busca de sentidos nas mensagens, com base nos temas emergidos. A organização em unidades de análise foi fundante para a realização de inferências e de interpretações, próprias da costura metodológica, em movimento constante entre a empiria, o referencial teórico e os núcleos de sentido encontrados, sempre com foco nos objetivos propostos.

4 Costura analítica:
das poéticas individuais
à colcha de retalhos



4 COSTURA ANALÍTICA: DAS POÉTICAS INDIVIDUAIS À COLCHA DE RETALHOS

Nesta seção, o termo costura analítica compreende o processo de trânsito entre as narrativas, a teoria e a interpretação dos dados empíricos que foram organizados em quatro categorias empíricas, cada uma com suas respectivas subcategorias, a saber: concepção de estágio, cujas subcategorias foram denominadas: forma de organização, treinamento e pesquisa/reflexão; a segunda categoria, práticas educativas no contexto do ES foi subdividida em dificuldades/problemas, dilemas e acompanhamento/orientação; a terceira é a categoria profissão docente, composta pelas subcategorias: formação do perfil profissional, compromisso com a profissão e construção da identidade profissional; e, a quarta e última categoria, saberes docentes que apresenta-se dividida em saberes experienciais, saberes disciplinares e saberes da formação profissional.

4.1 Categoria 1 – Concepção de Estágio

A categoria empírica, *Concepção de Estágio*, se refere ao modo como o Estágio Supervisionado foi concebido na percepção dos diferentes sujeitos. As concepções encontradas são diversificadas, mas giram basicamente em torno da forma de organização do ES concebidas de maneiras distintas pelos participantes. Encontramos também a ideia de treinamento ligada à concepção de estágio, bem como seu oposto, sendo que a outra percepção de ES está relacionada à pesquisa e à reflexão.

Desta forma, essa categoria empírica foi dividida em três subcategorias: *Forma de Organização*; *Treinamento* e *Pesquisa/Reflexão*. Dentre elas, a primeira foi referenciada pelo maior número de sujeitos, a segunda subcategoria foi a menos referenciada, mas muito significativa, porque encontramos ideias opostas em relação ao estágio como treinamento. A subcategoria pesquisa/reflexão revelou que discentes-estagiários e docentes-supervisores apresentam preocupação com a pesquisa e com a reflexão, elencando-as como necessárias à formação. Nos subitens seguintes aprofundamos nossas interpretações sobre os fragmentos narrativos dos sujeitos.

4.1.1 Forma de organização

Ao atentarmos para as narrativas dos sujeitos elencadas a seguir: *O estágio ocorre separado em quatro disciplinas (Abstrato) e [...] eu considero que essa disciplina de estágio foi realizada, na sua plenitude, para mim, apenas no Estágio I (Diagonal)*. Identificamos que elas apresentam a concepção de estágio como disciplinas fracionadas, desenvolvidas em períodos distintos e sem relação de interdependência. Da perspectiva institucional, o estágio obrigatório, é uma “[...] atividade acadêmica específica, que prepara o discente para o trabalho produtivo, com o objetivo de aprendizagem social, profissional e cultural, constituindo-se uma intervenção prática em situações de vida e trabalho” (UFPI, 2012, p. 8). Além disso, a Lei 11.788 de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, o define, no seu artigo 1º, como “[...] ato educativo escolar supervisionado [...]” (BRASIL, 2008). Assim, verificamos que há divergência entre as percepções dos sujeitos e os documentos que tratam dos estágios de estudantes, em relação à ideia de estágio como disciplina, tanto na instância institucional, quanto na legislação nacional.

Ressaltamos que as percepções dos sujeitos, de estágio como disciplina, foram identificadas de forma generalizada nas narrativas de discentes e docentes, haja vista que nos fragmentos de outras narrativas encontramos percepção semelhante. Ademais, o PPC do Curso reforça essa percepção dos sujeitos, pois em sua estrutura curricular, o estágio está vinculado ao Núcleo Formação Pedagógica o qual se refere “[...] às disciplinas que visam a preparação do aluno para o exercício da atividade profissional em sala de aula, instrumentando-o como professor [...]” (UFPI, 2014, p. 29).

Apesar de tratar-se de trabalho acadêmico, essa falta de clareza na definição de estágio provoca interpretações imprecisas quanto ao efetivo trabalho docente, o que incide diretamente na carga horária do docente-supervisor. Quando considerado atividade, a carga horária do estágio não seria contada na íntegra para o professor, como horas trabalhadas em disciplinas. Vale lembrar aqui, que os estágios acontecem a partir da segunda metade do curso, com a sequência de 75 (setenta e cinco), 90 (noventa) e, 120 (cento e vinte) horas em cada período. Nessa concepção de atividade entende-se que o docente-supervisor não estaria na carga horária integral com o discente-estagiário. Contudo, não se trata de apenas um discente matriculado no estágio por docente-supervisor, mas de quinze, vinte, ou até mais

estudantes. Entendemos que, especialmente no âmbito das licenciaturas, essa concepção de estágio como atividade pode fragilizar seu desenvolvimento, uma vez que essa concepção incide diretamente na relação entre a carga horária do discente e do docente. Assim, se essa carga horária do estágio para cumprimento pelo discente não for considerada na íntegra, como efetivo trabalho acadêmico do docente-supervisor, o período de trabalho que este professor deverá destinar ao ES será muito reduzido, comprometendo assim, a sua qualidade. Dessa forma, o docente precisaria complementar sua carga horária com outras disciplinas, dificultando o acompanhamento do ES, principalmente pela questão do tempo e pela quantidade de estudantes sob a supervisão do docente-supervisor.

Se considerado como disciplina, o docente-supervisor poderá realizar melhor acompanhamento dos estagiários, sobretudo, se o estágio for embasado na perspectiva teoria-prática, a qual articula teoria, pesquisa, reflexão e ação, indicada pelos pesquisadores mais conceituados da contemporaneidade. Por essa razão, somos favoráveis à ideia de que o ES se desenvolva nas disciplinas, “[...] como forma de superar, pelo processo reflexivo, as formas de alienação que nos dominam” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 52), porque dessa maneira, o docente-supervisor terá melhor condição de desenvolver o estágio com e como pesquisa.

Além dessa percepção de estágio como disciplina, alguns fragmentos narrativos revelaram a noção de fracionamento. Diagonal, por exemplo, nos diz que “[...] no curso de Artes Visuais, o Estágio Supervisionado está dividido em quatro partes [...]”. A fala de Floral também apresenta a mesma percepção, quando afirma que o estágio “[...] é dividido em quatro etapas [...]”.

Consideramos que a fragmentação com que o ES é visto pelos discentes-estagiários e pelos docentes-supervisores contribui para a visão fragmentada de sujeito, em consequência das demais leituras fracionadas, pois há indissociabilidade entre sujeito e contexto.

Por outro lado, apesar do fracionamento temos a concepção de estágio de forma sequenciada e encadeada, embora não emergja dessas falas, a ideia é de inter-relação entre os vários momentos em que o estágio ocorre, apesar de ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso, finalizando no nono e último bloco. Essa localização em diferentes e sequenciados blocos contribui para a

concepção fragmentada acerca do ES, a despeito do encadeamento e da sequência em sua disposição.

A fala de Geométrico revelou uma leitura ambígua, ao afirmar que “... o estágio está dividido em quatro etapas: Estágio I, Estágio II, Estágio III e Estágio IV”. Assim, encontramos ao mesmo tempo, a separação ou divisão e a sequência ou encadeamento. A visão de encadeamento, favorecida pela disposição do estágio sequencial em que os sufixos I, II, III e IV indicam a relação de pré-requisito e de interdependência que existe entre eles.

Já a percepção de fracionamento está relacionada à posição do ES nos diferentes blocos do fluxograma. Ademais, essa disposição também contribui para a falsa percepção do ES como disciplina. Outro fator que corrobora com isso é o fato de o quadro de horários ser composto pelo ES e pelas disciplinas do curso, como se essa atividade pudesse ser desenvolvida exclusivamente nos horários em que ela é cadastrada. Ou seja, como se não dependesse de fatores externos, como por exemplo, o horário das aulas de Arte nas escolas que acolhem os discentes-estagiários. A ambiguidade sobre a qual falamos acima é visualmente explícita no fluxograma do curso (ANEXO B).

Quanto aos aspectos concernentes à organização do ES no curso de Licenciatura em Artes Visuais identificamos a adequação ao que preceitua a Resolução CNE/CP 2/2002, que determina a carga horária e a distribuição do ES na matriz curricular – “[...] 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso [...]” (BRASIL, 2002). Enfatizamos que o PPC do curso foi reformulado no início de 2015, antes da CNE CP 2/2015, contudo, atende à determinação desta Resolução que não alterou a carga horária do estágio supervisionado.

Outro aspecto relevante dessa subcategoria diz respeito à flexibilidade do ES quanto ao seu campo de realização. Sobre esta questão, o trecho narrativo de Orgânico, revela que “[...] há uma flexibilidade porque a carga horária [...] pode ser complementada com estágios feitos em espaços não formais e pode complementar essa formação”. Entendemos que essa concepção de estágio como atividade flexível é necessária, especialmente no tocante ao ES em Artes Visuais, porque são muitas as singularidades da disciplina Arte na educação básica que dizem respeito ao estágio.

Dentre essas dificuldades temos a carga horária da disciplina Arte configurada como muito pequena no Ensino Fundamental e, ainda menor no ensino médio, o que dificulta a distribuição dos discentes-estagiários nas escolas que precisam, muitas vezes, assumir compromisso com mais de uma escola para cumprir a carga horária do estágio que é inversamente proporcional à primeira. Por essa razão, a flexibilidade que abre possibilidades para a realização de estágio em espaços não escolares ou não formais, apresenta-se como importante recurso com vistas à superação dessas dificuldades.

Diante dessa problemática, Orgânico aponta como alternativa, a criação de uma escola de aplicação na IES. A narrativa desse sujeito, que é docente-supervisor menciona, “Seria maravilhoso se nós tivéssemos aqui uma escola de formação na UFPI”. Contudo, identificamos na forma de expressão do sujeito, ao usar o verbo no futuro do pretérito “seria”, que essa possibilidade se apresenta como alternativa, senão impossível, difícil de acontecer.

4.1.2 Treinamento

A despeito de o ES ser um exercício da docência que deve envolver prática, reflexão e pesquisa, a segunda subcategoria de Concepção de Estágio sinaliza para a ideia de treinamento na qual, curiosamente, existiram percepções não somente diferentes, mas polarizadas com antíteses nas narrativas de um discente-estagiário e de um docente-supervisor. Enquanto o sujeito da categoria discente percebe o ES como treinamento, o docente apresenta em sua narrativa, uma contraposição à essa ideia.

Na afirmativa de Abstrato: “[...] é um tempo bom para pessoa treinar [...]”, destacamos duas coisas – a ideia de estágio ligado ao tempo e a de ES como treino. Esta última nos remete a abordagem de ensino tecnicista que, segundo Luckesi (2003) privilegia o fazer técnico e a produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho. A primeira ideia de Abstrato revela que todo o processo de ensinar e de aprender do ES foi reduzido à ideia de tempo.

Entretanto, podemos conceber o tempo citado por Abstrato, como sendo metáfora de oportunidade para àqueles que se sentirem motivados no desenvolvimento da profissão docente e se exercitarem nos embates cotidianos. E dessa forma descobrirem como contornar as muitas dificuldades, desenvolverem

estratégias motivadoras junto aos estudantes da escola, bem como, exercitarem a esperança da automotivação, que certamente alimenta o desejo de permanecer na profissão a despeito dos percalços.

Pelos motivos apresentados é que contrapomos à fala de Abstrato, a narrativa de Orgânico:

Não vamos simplesmente ensinar técnicas para os alunos que estão lá nas escolas. E ser educador através da arte é algo muito mais complexo, a gente pega a definição de complexo de Edgar Morin, que pressupõe uma... estar predisposto à convivência, a conhecer o Outro. E isso não se dá com simples transmissão de técnicas (Orgânico).

Nessa fala desejamos destacar a nítida consciência de que Orgânico não quer ensinar técnicas, ou seja, não deseja treinar. Pelo contrário, ele percebe o exercício da docência como algo complexo e que, por isso não poderia ser solucionado com a simples transmissão técnica, como ele próprio assevera.

Ao considerarmos as afirmativas de Abstrato como metafórica, ambas as falas se unirão em sinergia com base nas teorias morinianas, tendo o princípio da autopoiese da motivação como ponto de encontro. Essa autopoiese da motivação ou retroalimentação vale para os diversos atores desse processo: para o estudante da escola, pois o conduziria à determinada aprendizagem significativa; para o discente-estagiário, pois o levaria ao fortalecimento da profissão docente; para o docente-supervisor, o qual poderia manter-se firme, criativo e com garra na profissão; e para todos os que integram a escola, na concepção mais ampla da palavra.

Acrescentamos que, apesar do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da mesma forma, o ensino de Arte de maneira geral, ainda ser visto no senso comum apenas como prática ou como técnica desvinculada de teoria, o sujeito Orgânico demonstra, em sua narrativa, proximidade com a concepção de Arte como conhecimento. Essa concepção encontrou em algumas propostas pós-modernas de ensino, boas alternativas metodológicas no campo das artes visuais, entre as quais, Pimentel (2009), que insere a Abordagem Triangular proposta de ensino de arte fundamentada na complementaridade de três ações básicas em torno da imagem: *ler obras de arte, fazer arte e contextualizar*.

4.1.3 Pesquisa/Reflexão

A terceira e última subcategoria ligada à Concepção de Estágio se refere à pesquisa e à reflexão no âmbito do ES. A análise das narrativas dos sujeitos foi norteada, em especial, pela proposição de Lima e Pimenta (2006), na qual o projeto de estágio, que tem a pesquisa como princípio, só será possível se este for concebido como espaço de intervenção e de reflexão e, se for fundamentado nos eixos: teoria, práxis e estágio como campo de conhecimento.

Sobre o aspecto reflexão, Diagonal narra que o estágio pode “[...] fazer você refletir sobre o que você quer, sobre qual estilo você vai ter na sala de aula, na escola. Se é realmente a escola, o seu motivo maior é refletir sobre o aprendizado”. Identificamos que nessa narrativa, o termo reflexão está relacionado à possibilidade que o estágio pode produzir no discente-estagiário de pensar sobre sua formação, sobre suas escolhas.

Nessa linha, a reflexão mencionada por Diagonal representa o que Pineau (2003) chama de movimento de autoformação, através do qual o discente-estagiário se defronta com questões de identidade profissional. Essa ideia é revelada no fragmento “[...] se é realmente a escola, o seu motivo maior [...]” (Diagonal). Na fala de Diagonal, o estágio também pode levar os docentes-estagiários à identificação no exercício da docência, com as abordagens metodológicas estudadas durante o curso, quando afirma “[...] sobre qual estilo você vai ter na sala de aula [...]”. O sujeito revela ainda, que o estágio pode promover reflexão sobre o seu próprio aprendizado.

Nesse sentido, verificamos que essa reflexão sobre o estágio pode proporcionar expressado na narrativa de Diagonal está voltada à assertiva de Lima (2012, p. 31), quando afirma que o estágio “[...] é, por excelência, um espaço de reflexão sobre a carreira docente”. Apesar da narrativa de Diagonal não apontar para a ideia de estágio na perspectiva da pesquisa ressaltamos que a autora atrela essa reflexão ao estágio desenvolvido com pesquisa, de princípio educativo e cognitivo.

A pesquisa foi justamente o outro aspecto dessa subcategoria. As narrativas seguintes se referem à ausência de pesquisa no Curso, precisamente no contexto do ES. Geométrico, sujeito da categoria docente-supervisor, narrou:

Eles (estudantes-estagiários) trazem as inquietudes. E a gente faz o que com essas inquietudes? [...] tudo vai terminar lá na carga horária. Então você propõe... vamos elaborar, vamos escrever um artigo... porque o estágio termina sendo um espaço de pesquisa. [...] mas não há tempo. E aí fica a pergunta: o que fazer com essas informações? (Geométrico).

A fala desse sujeito revela que ele não desenvolveu o estágio no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI através da pesquisa, até mesmo ao reconhecer sua necessidade de afirmar que os estudantes trazem inquietações surgidas durante o estágio diante da realidade escolar, para a Universidade. O sujeito aponta a falta de tempo como um fator decisivo para que essa pesquisa não se desenvolva no campo do estágio. Contudo, o ES está estruturado conforme a legislação vigente, ou seja, “[...] 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica [...]” (BRASIL, 2015). Além do número de horas, observou-se também que o estágio está disposto a partir do início da segunda metade do curso, obedecendo à carga horária de cada semestre distribuído em componentes curriculares de 75 (setenta e cinco), 90 (noventa), 120 (cento e vinte) e 120 (cento e vinte) horas (UFPI, 2012), conforme as normas da IES.

Essa ausência de pesquisa vinculada ao estágio constitui-se uma lacuna na formação dos futuros professores, pois segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 52), “é necessário formar para e pela prática da pesquisa, como forma de superar, pelo processo reflexivo, as formas de alienação que nos dominam”. Ademais, as inquietações trazidas pelos discentes-estagiários demonstram que o estágio é campo fecundo para essas reflexões sistemáticas. Nessa linha, é oportuno lembrar os três eixos apontados por Lima (2012) que devem orientar o estágio, para que este seja desenvolvido com pesquisa. São eles: teórico, práxis e o estágio como campo de conhecimento.

Na narrativa de Geométrico: “Eles (estudantes-estagiários) trazem as inquietudes. E a gente faz o que com essas inquietudes? [...]” revela a representação do eixo práxis, ou seja, a atividade docente que, segundo Lima e Pimenta (2006) deve possibilitar a reflexão sobre a prática no estágio.

O sujeito Xadrez, discente-estagiário, também menciona essa ausência da pesquisa no campo do ES, sobre o qual questiona:

[...] quem estuda o que acontece aqui? Quem analisa o que acontece aqui entre a teoria e a prática? [...] falta pesquisar, escrever sobre aquilo que você está

fazendo agora. E, se você puder depois, disponibilizar para que as pessoas estudem isso... eu acho isso importante (Xadrez).

Essa narrativa reflete que embora a pesquisa não seja a tônica do ES do Curso em estudo, sua necessidade é eminente, haja vista que as experiências do estágio fazem dele campo fecundo de investigação não só para os discentes-estagiários, mas também para os docentes-supervisores. Daí essa investigação aproximar teoria e cotidiano escolar, promovendo o que Lima e Pimenta (2006) denominam de indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, uma prática institucionalizada, realizada por meio de ações fundamentadas na teoria e formadora de professores. O fragmento narrativo, então, revela a necessidade, no estágio, do que Lima e Pimenta (2006, p. 52) chamam de eixo teórico, em que embasa as atividades práticas do estágio e que se constitui “[...] espaço para discussão e mediação entre o ensino e a pesquisa”.

Reiteramos que a pesquisa aqui deve ser entendida como princípio educativo e cognitivo, a qual potencializa no professor em formação, a condição de superar uma atividade profissional meramente técnica, ao tempo em que favorece o exercício profissional produtor de conhecimento.

A pesquisa, nesse sentido de princípio educativo e cognitivo como experiência oriunda do ES, foi citada por apenas um sujeito. Ondulado relatou:

Bem, a gente fez uma pesquisa de campo, a gente teve que avaliar alguns pontos da escola [...] foi interessante a gente fazer esse exercício, e... quem nunca tinha ido ao ambiente escolar, com a visão de ser um professor, [...] avaliou certas coisas que a gente não avaliava como aluno (Ondulado).

Essa narrativa demonstra que, mesmo de forma pontual, a pesquisa de caráter educativo-cognitiva ocorreu no contexto do ES em Artes Visuais da UFPI, provocando reflexão nos discentes-estagiários, deslocando-os de forma consciente dessa condição para a condição de professor no interior do ambiente escolar, futuro campo profissional desses estudantes. A experiência narrada por Ondulado se aproxima da ideia de estágio como campo de conhecimento, que é um dos eixos básicos para o desenvolvimento do estágio com pesquisa sobre o qual Lima e Pimenta (2006, p. 56) falam de “[...] reflexão sistemática em sua prática”.

Importa-nos ressaltar que o ES do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, apesar de sua relevância no processo de formação de professores, não se apresenta no PPC com clareza quanto ao seu desenvolvimento teórico-prático. O

projeto do Curso também não expõe, de forma explícita, se o estágio é concebido com ou como pesquisa. Entendemos que essas lacunas fragilizam a operacionalização do ES e dificultam a formação de professores que reflitam, sistematicamente, sobre a realidade escolar.

Contudo, consideramos que o objetivo “dinamizar as interrelações entre: teoria, prática e reflexão crítica sistemáticas” UFPI (2015, p. 19), constante no PPC do curso abre possibilidades para que ele seja adensado no campo do estágio.

Ademais, o Manual dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas da UFPI propõe que o estágio seja desenvolvido na perspectiva de articulação teoria-prática e de pesquisa (UFPI, 2013), o que pode minimizar a ausência dessa concepção de estágio no projeto do Curso. Porém, o referido Manual, cuja publicação mais recente data de 2013, não faz maiores aprofundamentos teóricos.

4.2 Categoria 2 - Práticas Educativas no Contexto do ES

A categoria empírica, *Práticas Educativas no Contexto do ES* foi organizada em três subcategorias que versam basicamente sobre, dificuldades, problemas e dilemas, bem como sobre, o acompanhamento e a orientação durante a realização do Estágio Supervisionado.

Na subcategoria *Dificuldades/Problemas* reunimos trechos das narrativas de cem por cento dos sujeitos. Os discentes-estagiários discorreram, principalmente, sobre a situação das escolas públicas concedentes, a atuação da direção e a coordenação destas escolas em relação ao estágio, a formação dos professores que assumem a disciplina Arte na Educação Básica, a reduzida carga horária desta disciplina, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio e, sobre o perfil dos estudantes.

Na fala de um sujeito docente-supervisor, apesar de mencionar que no ES existem muitos problemas denominados por ele de desafios, verificamos a ênfase dada à dificuldade da não formação em Arte de boa parte dos professores que ministram esta disciplina nas escolas que acolhem os estagiários. O outro docente-supervisor se deteve na questão da carga horária do ES, considerada por ele, como insuficiente.

Nas subcategorias *Dilemas* e *Acompanhamento/Orientação*, houve uma equiparação quanto ao número de sujeitos que se reportaram às questões a elas

aludidas. De modo geral, os dilemas se relacionam à identidade profissional e à relação teoria e prática no ES. Já em relação ao acompanhamento e à orientação durante o desenvolvimento do estágio, os sujeitos abordaram questões atinentes ao professor da escola concedente e ao docente-supervisor da UFPI. Os sujeitos também falaram sobre a afetividade no contexto do ES.

4.2.1 Dificuldades/Problemas

Esta subcategoria versa sobre as dificuldades e os problemas no contexto do estágio, encontrados nas narrativas dos sujeitos. O primeiro aspecto que pontuamos é referente à situação das escolas públicas que acolhem os estagiários e, sobre a atuação da direção e da coordenação dessas escolas em relação ao ES. Sobre esta questão, os fragmentos narrativos apontam para situação de precariedade das escolas, como por exemplo, nesse trecho: “na grande maioria das escolas, não tem nada! Nem vontade! Então isso é uma dificuldade.” (Diagonal). A narrativa de Ondulado também nos remete a essa questão, quando diz:

[...] às vezes a gente quer fazer um projeto na escola [...] e nem sempre dá certo porque, às vezes, a coordenação e a direção não compreendem a importância desse projeto [...] aconteceu umas duas ou três vezes do governo não estar enviando a merenda pelo tempo suficiente, então a escola que era de ensino integral [...] teve que dispensar totalmente a aula, porque nem o lanche tinha... o lanche da meia manhã (Ondulado).

Além dos trechos narrativos anteriores, os seguintes também revelam as condições precárias das escolas: “[...] o aluno de Ensino Médio não tem direito à merenda. Ou seja, o aluno de Ensino Médio não tem fome? O aluno de Ensino Médio... os pais já têm condição? Não!” (Poá); e, “[...] escolas que parecem presídios, com muitas grades, com acúmulos de crianças que, sinceramente, quando eu vejo, [...] parece que eles estão ali, tipo, jogados [...]” (Xadrez).

Esses fragmentos, como muitos outros narrados pelos sujeitos da categoria discente-estagiário revelam que a falta de condições, como por exemplo, a falta de estrutura, de materiais e até de merenda, nas escolas públicas, campo de estágio desses sujeitos, produz consequências negativas para os estudantes, para a comunidade escolar e para os estagiários, que precisam do espaço escolar na experimentação do exercício da docência.

Quanto ao aspecto da formação dos professores que assumem a disciplina Arte nas escolas públicas concedentes, Orgânico demonstra receio em deixar os estagiários sob sua orientação. Sobre essa questão, questiona:

[...] o educador que lá está, sequer é formado na área, de arte, [...], então, como que eu vou confiar que a referência que esse aluno está tendo, é a melhor? [...] não tem um professor de arte que vai ensinar ciências, química, física, tem? Eu não conheço. [...] Mas, qualquer professor pode assumir a aula de Arte (Orgânico).

Ao afirmar esta última frase, Orgânico revela perceber que a disciplina Arte não é concebida, por parte significativa daqueles que fazem as escolas concedentes, como conhecimento, mas como mera atividade desprovida de teoria.

Outro aspecto mencionado pelos sujeitos foi a carga horária da disciplina Arte, que na Educação Básica é muito reduzida, com apenas 80 (oitenta) horas anuais. Em sua narrativa, Xadrez pontua que “[...] o é tempo muito reduzido. Essa é a maior dificuldade para o estagiário de arte e para um professor de arte nas escolas”. Nesse trecho, Xadrez atrela o tempo reduzido das aulas de Arte à maior dificuldade para do estágio.

O perfil dos estudantes das escolas concedentes foi outro aspecto mencionado pelos sujeitos. Para alguns sujeitos, a relação entre o estagiário e os estudantes da escola é percebida como dificuldade, porque ocorre em meio aos processos interativos, em grande parte conflituosa, desrespeitosa e muitas vezes, violenta. Para Abstrato, “[...] a dificuldade foi só... em lidar com os alunos, no sentido de que é muito difícil conseguir a colaboração deles [...] é difícil porque os alunos... eles não têm educação e, no meu caso, eu senti dificuldade com isso”. A narrativa de Xadrez também aponta para essa relação conflituosa entre estudante e estagiário:

[...] em relação aos estudantes que eu encontrei na escola, [...] às vezes não querem participar da atividade, às vezes não querem ouvir, às vezes querem sair da sala e eu procuro sempre entender como resposta daquilo que é dado para esses estudantes (Xadrez).

Esses fragmentos narrativos são exemplos do que COELHO (2010, p. 80) afirma sobre a prática docente em Arte, na qual “[...] ocorrem as lutas, os conflitos e as de saber-poder, em prol da sensibilização estética dos sujeitos do processo do ensino e da aprendizagem da Arte”. Esses conflitos experimentados pelos

estagiários revelam o aspecto social da formação, a heteroformação. (PINEAU, 2003).

Ademais, essas narrativas vêm corroborar com a ideia de Lima e Pimenta (2006). Segundo as autoras, o ES possibilita aos discentes-estagiários da formação articular a construção teórica da docência às práticas das realidades escolar.

O último aspecto desta subcategoria, diz respeito à carga horária do ES. Identificamos que existe uma relação de proporcionalidade nas narrativas dos sujeitos entre a carga horária do ES e a identificação com a profissão docente. Para aqueles que não se identificam com a docência, a percepção é de uma carga horária muito extensa. Essa relação é bem clara na narrativa de Abstrato:

[...] eu acho que depende da pessoa. [...] eu acho que é uma carga horária grande [...] no meu caso, ela é grande, porque eu tenho uma disposição um pouco negativa em relação à sala de aula. [...] eu acho que o primeiro e o segundo estágio poderiam ser uma disciplina só: metade teórica e a metade, ou no finalzinho, só observação (Abstrato).

Por outro lado, Diagonal, que já é docente da Educação Básica, considera que a carga horária é suficiente para a realização do estágio, como vemos em sua narrativa: “[...] esse tempo, que para muita gente pode parecer longo, eu acho que é o suficiente sim, para você conseguir aprender as coisas da sala de aula” (Diagonal).

Para Poá, que não demonstrou resistência à docência, a carga horária do ES é insuficiente, especialmente para o exercício da regência, conforme vemos em sua narrativa: “a carga horária é... eu jugo que seria... insuficiente, porque, no caso [...] é o período que a gente realmente entra em contato com o aluno, para dar aula [...]” (Poá). Outro sujeito também se posiciona na mesma perspectiva de Poá e diz que, “[...] a carga horária é mínima. [...] seria necessário um tempo maior” (Geométrico).

Entendemos que essa visão dos sujeitos em relação à carga horária do estágio apresentada de forma inversamente proporcional à profissão docente poderia ser minimizada, se o estágio fosse espaço de práxis, pois, conforme assevera Coêlho (2010, p. 78-79) é nela, “[...] que o educador adquire maior consciência da realidade e abre possibilidades de reinventar-se enquanto profissional e melhorar suas capacidades de intervenção”.

Embora o nosso foco seja centrado nessa investigação no ES e, portanto, na formação docente, entendemos que o estágio é a experimentação da profissão

docente, por esta razão, ela já deve ser experimentada a partir da compreensão e da ação da práxis, pois,

Desta maneira, a prática docente deixa de ser mera rotina ou cumprimento de carga horária nas instituições escolares, quando pensada e exercitada como práxis, porque confere maior sentido pela maior compreensão por parte do educador sobre o seu fazer e se constitui em possibilidade de mudança ou transformação (COELHO, 2010, p. 78-79).

Dessa forma, a carga horária do ES consubstanciada em 405 (quatrocentas e cinco) horas, se reveste em oportunidade de exercício docente na perspectiva crítico-reflexiva, a qual abre espaço para a construção da profissão docente ainda no âmbito da formação. Entendemos então, que esse caminho pode tornar a experiência do estágio mais significativa para os discentes-estagiários, futuros professores de Arte e pode evitar os dilemas referentes à formação profissional.

4.2.2 Dilemas

Esta subcategoria reúne fragmentos narrativos trazidos pelos sujeitos que caracterizam situações de dilemas vivenciados no contexto do estágio supervisionado. Esses dilemas foram agrupados a partir de quatro aspectos relativos à profissão docente, ao desvio e acúmulo de função do professor em sala de aula vivenciado pelo estagiário, à relação aprendizagem/ensino/tempo e, à relação teoria-prática no âmbito do ES.

Assim, quanto à profissão docente que, nesse caso, nos referimos ao trabalho profissional do professor de arte identificamos que, a despeito do Curso ser uma licenciatura há estudantes que não se identificam com a docência e, por esta razão, a vivência no estágio representa um dilema. Para Abstrato, esse dilema é chamado de sofrimento: “Não é um espaço onde eu gosto de viver, então para mim, tende a ser um sofrimento muito grande, estar em sala de aula...”. Entendemos, então, que ser professor de Arte para Abstrato perpassa questões de identidade profissional.

Outro dilema concernente à profissão docente em Arte foi identificado na fala de Geométrico: “ainda é muito confuso entre eles... se eles serão bacharéis, se vão para sala de aula [...]”. Esse sujeito, que é docente-supervisor, demonstra que os estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais vivenciam dilemas quanto à própria formação. Essa dubiedade transita entre a licenciatura, que forma o

professor de Arte da Educação Básica e o bacharelado, que forma o artista. Pedrosa (2016) relatou, entre os dilemas do Curso, aqueles afetos aos processos identitários. Segundo a autora, estes são influenciados pela identidade do formador. Em nosso entendimento, essa ambiguidade identitária no campo do ES pode fragilizar a formação e dificultar a vivência da docência que esse componente curricular oportuniza aos docentes-estagiários.

Quanto ao desvio e ao acúmulo de função do professor em sala de aula, Abstrato narra que o estagiário, na condição de professor em exercício, “[...] fica assumindo mais responsabilidades, que não competem a ele [...] como responsabilidade de pai ou de psicólogo”. Para o sujeito, essas “responsabilidades” não são obrigações do professor, o que consiste num desvio e acúmulo de função.

A relação entre o que o estagiário aprende e o que deve ensinar, especialmente considerando o curto espaço de tempo da hora/aula de Arte, foi outro dilema mencionado na narrativa de Geométrico:

Então, entram muito em conflito sobre o que aprende e como levar isso para a prática em um curto tempo, que é a estadia de um professor na sala de aula, com apenas cinquenta minutos por aula, duas, uma aula por semana em cada turma (Geométrico).

Esta narrativa revela que o sujeito percebe o dilema vivenciado pelos discentes-estagiários, voltado para as práticas educativas, referente aos conteúdos aprendidos no curso e a forma de levar esses conhecimentos para a sala de aula durante o ES. Ademais, o sujeito pontua que esse dilema é agravado, quando considerada a pequena carga horária de Arte na Educação Básica. Entendemos que o Estágio Supervisionado pode promover a superação desse dilema se for desenvolvido na perspectiva da pesquisa como princípio educativo da formação (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015) e, de forma que teoria e prática sejam indissociáveis (LIMA; PIMENTA, 2006).

Por fim, associamos à subcategoria dilemas, a relação teoria-prática no contexto do Estágio Supervisionado. Percebemos que todos os sujeitos da categoria discente-estagiário apresentam a semelhante percepção de que teoria e prática são dimensões separadas entre si no processo formativo docente, no qual, o ES representa a parte prática do Curso.

Neste caso, como estamos tratando da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI acrescentamos que essa ‘parte prática’ que o estágio representa, na percepção dos

sujeitos, diz respeito aos aspectos voltados para o âmbito da formação docente, pois quando consideramos as especificidades no campo das Artes Visuais há também o duo teoria e prática. Esta, porém, voltada para a relação entre o fazer artístico e a reflexão sobre a arte concebida como conhecimento. Embora identifiquemos que relações entre teoria e prática tangenciam aspectos diferentes no Curso, voltamos nosso olhar para aqueles referentes ao campo do Estágio Supervisionado. Assim, ao analisarmos o fragmento narrativo de Abstrato sobre os estágios, quando diz que “a primeira, é uma disciplina mais teórica [...]”, fica evidente que o Estágio I, para ele tem caráter teórico, porém, o sujeito não percebe o aspecto prático desse Estágio, o que o mantém entre os demais sujeitos, cuja compreensão apresenta essa dicotomia entre teoria e prática.

Tal dicotomia aparece nas narrativas de outros sujeitos, como por exemplo, na fala de Diagonal que afirma: “[...] na escola, é a hora que você tem para pôr em prática, o que você aprendeu no decorrer do curso”; e, na fala de Xadrex, ao afirmar que “tem disciplina que você estuda algumas coisas [...] mas, aquilo não te liga para o que você vai ver no estágio, parece que é a disciplina que está aqui, e o estágio está ali [...]”. Consideramos, então, que ambos os sujeitos percebem no Curso, essa relação teoria e prática, de forma dissociada. Observamos que para Diagonal, o estágio é o momento de praticar, de exercitar a aprendizagem que foi construída ao longo do curso, ou seja, a hora da prática baseada em uma teoria precedente. Para Xadrez, a teoria é própria das disciplinas, enquanto que o estágio é o momento prático do curso. Em ambas as percepções de Xadrez e Diagonal, podemos encontrar uma separação entre teoria e prática, embora não possamos desconsiderar a ideia de justaposição nesta relação.

Ainda considerando a relação entre teoria e prática identificamos na narrativa do docente-supervisor Orgânico, que sua percepção se aproxima da ideia de Lima e Pimenta (2006), na qual teoria-prática são indissociáveis. Sobre essa questão, o sujeito narrou:

A palavra teoria, que vem de *teóros* ou *teoroi*, aquele que olha em profundidade, aquele que observa em profundidade. E essa prática que vem do fazer, se nós pensarmos de forma dialética, não pode estar desvinculada uma coisa da outra (Orgânico).

Essa percepção de indissociabilidade teoria-prática foi revelada apenas por esse sujeito, o qual é docente-supervisor, fato que consideramos relevante, pois ele

é o professor específico para o estágio do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Contudo, esse fato gerou o seguinte questionamento: por que essa visão indissociável da relação teoria-prática não apareceu nas outras narrativas? Uma das possibilidades de resposta a esta interrogação, é a alta rotatividade de docentes-supervisores dos estágios, pois estes têm uma carga horária elevada e, ao longo de vários anos, passaram pela supervisão de muitos professores substitutos e de alguns professores do Departamento de Artes que colaboraram com o DMTE, departamento ao qual o estágio está vinculado. Essa instabilidade e a constante mudança no quadro de professores, supervisores dos estágios representa fator que contribui, negativamente, para o desenvolvimento do ES, além de dificultar a uma construção de estágio fundamentada no conceito proposto por Lima e Pimenta (2006), de indissociabilidade na relação teoria-prática.

4.2.3 Acompanhamento/Orientação

A subcategoria acompanhamento/orientação, diz respeito à percepção dos sujeitos quanto à supervisão e à orientação durante a realização dos estágios, especialmente, quando ocorrem os estágios de regência, ou seja, quando os discentes-estagiários experimentam a atividade docente, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Identificamos que os sujeitos se reportaram, tanto ao docente-supervisor quanto ao professor ou professora da escola concedente e quanto à relação estabelecida. As narrativas que abordaram sobre os professores das escolas que os receberam como estagiários demonstram que os discentes-estagiários tiveram experiências diferentes, quanto à receptividade do docente responsável pela disciplina Arte. Diagonal revelou que o discente-estagiário pode se deparar com a situação de ter que assumir sozinho, a sala de aula. Em sua narrativa, o sujeito afirma: “muitas vezes a gente chega na escola e fica só, porque o professor da escola, se retira da sala de aula. Acha muito legal que a gente chegue, porque a gente assume... e ele... vai embora” (Diagonal). Percebemos assim, que o docente da escola concedente, nem sempre assume o papel de acompanhar e orientar os discentes-estagiários durante a realização do ES.

Essa narrativa nos permite inferir que, com a ausência do professor na sala de aula, o estágio perde de uma de suas funções primordiais, que é a de ação

educativa escolar, pois insere o estagiário no ambiente de trabalho, porém, sem a devida supervisão. Essa ausência contribui para que os estagiários vivenciem possíveis experiências negativas, bem como, sejam ampliadas as dificuldades advindas do ES. Em sintonia com essa experiência negativa, outro sujeito narrou: “[...] eu ... imaginei que ela viesse até mim, falar comigo. Mas ela ficou do outro lado, só deu um oi e, pronto. E ela não é formada na área de Artes” (Floral). Nessa narrativa, identificamos que o docente da escola concedente também não foi receptivo ao estagiário. Ademais, essa afirmação nos dá a ideia de que o sujeito associa essa falta de aproximação entre o estagiário e a professora da disciplina Arte, ao fato dela não ter formação da área. Entendemos que a atitude da professora pode denotar defesa, por insegurança, ou mesmo pelo não aprofundamento de conhecimento na área de Arte.

Em contraponto ao que foi discutido anteriormente, essa inferência se torna mais plausível, ao avaliarmos a narrativa de Diagonal sobre a experiência vivenciada em outro momento do estágio, quando diz: “[...] era um professor formado em Arte, e eu o percebia assim... muito receptivo [...]”. Em contrapartida ao que Floral descreveu como uma experiência conflituosa e desfavorável com o professor da escola, a qual o sujeito associa à não formação do professor, no campo da Arte, Diagonal apresentou uma experiência positiva, em que o professor foi receptivo e liga esta receptividade ao fato de ele ser formado na Área.

A acolhida do professor é relevante para os discentes-estagiários no processo educativo da docência, o qual deve ser acompanhado de perto. Nesse sentido, identificamos que os sujeitos vivenciaram experiências positivas e negativas em momentos diferentes do estágio e em escolas diferentes. Floral revelou que não vivenciou apenas experiências ruins, no que se refere ao acolhimento do professor da escola concedente. Sobre isto, o sujeito narrou:

[...] antes da aula começar, que era depois do intervalo, ela (professora da escola concedente) conversava comigo, a gente ficava o intervalo todinho conversando, ela pedia sugestão para mim, eu dava sugestão e ela dizia: ‘é, mas eu acho que não ficaria legal assim, podia ser melhor de outro jeito’. Ela escutava o que eu tinha para dizer (Floral).

As experiências positivas narradas por Floral têm como ponto de apoio, a interação sob a forma de conversa e de escuta, as quais foram percebidas pelo sujeito como favoráveis nessa relação formativa que envolve aspectos teóricos, mas

também os aspectos ligados à ação pedagógica à qual se referem Lima e Pimenta (2006).

Na narrativa de outro sujeito, também ficaram evidenciadas experiências positivas com o professor da escola que, tal como a narrativa anterior, salienta o diálogo como ponto de apoio, conforme o fragmento seguinte: ... “[...] a gente tem conversado muito, bastante. Ele tem ajudado a gente [...]” (Xadrez). Existe na fala, uma clara disposição do professor da escola concedente em contribuir para a formação do estagiário.

Sobre as funções do professor ou da professora da escola concedente, destacamos o que prevê o Manual dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas da UFPI. Entre as suas atribuições está a de, “auxiliar o estagiário nas dificuldades encontradas na realização do estágio” (UFPI, 2013, p. 16). Além do exposto, os professores das escolas concedentes deverão participar do processo avaliativo do Estágio Supervisionado, juntamente com o docente-supervisor da (UFPI, 2009). Dessa forma, colocamos em relevo a necessidade da atuação efetiva dos professores das escolas concedentes no processo formativo dos discentes, no campo do estágio.

Importa-nos ressaltar que no caso da formação docente, o estágio assume um caráter singular, uma vez que não se trata apenas de aprendizagem prática institucionalizada (SACRISTÁN, 1999), mas de aprendizagem da atividade docente, que é a atividade desenvolvida pelos professores, no coletivo, denominada por Lima e Pimenta (2006), de *ação pedagógica*, a qual deve ser caracterizada, pela consciência e pela reflexão sistemática dos sujeitos envolvidos no processo da formação docente.

Nesse sentido, as autoras afirmam que o estágio deve possibilitar aos discentes-estagiários, futuros professores, a apropriação da compreensão dessa complexidade da realidade escolar, que envolve as práticas institucionais e as ações dos diversos sujeitos envolvidos nesse processo. Contudo, elas destacam que isso só será possível se “[...] o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso [...]” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 13). Somente assim, os discentes-estagiários poderão preparar-se para transpor as adversidades do ES, que estão para além das práticas institucionalizadas, mas, sobretudo, encontram-se na relação com os sujeitos e na ação docente.

Entendemos, então, que oportunizar aos licenciandos, experiências variadas de ES favorece o desenvolvimento dos discentes-estagiários e amplia as situações favoráveis de aprendizagem, de forma a melhor prepará-los para o trabalho, conforme propõe a Resolução nº 22/09 - CEPEX, que dispõe sobre estágio no âmbito da UFPI.

Quanto ao acompanhamento do docente-supervisor no campo de estágio, identificamos que os sujeitos usaram palavras de significados diferentes, para se referir à supervisão do estágio por parte do docente da instituição formadora. Na narrativa de Abstrato, o sujeito descreve o modo de como o docente o acompanha: “ele deixa a gente bem livre para escolher a escola [...]. Eventualmente, ele pode aparecer, ou não, na escola, para verificar como estão acontecendo as coisas” (ABSTRATO). Nesse fragmento, o sujeito elege a palavra ‘livre’, para indicar que o docente-supervisor não se envolve na escolha realizada pelo discente-estagiário, quanto à escola na qual ele realizará o ES. Além disso, o sujeito revela que o supervisor pode acompanhar, ou não, o desenvolvimento do estagiário na escola concedente. O sujeito deixa claro ainda, que a presença do docente-supervisor, se dá de forma eventual e não de forma sistemática, como deveria ocorrer. Xadrez também usou uma palavra correlata – liberdade. Porém, com a conotação de possível abandono, conforme a narrativa:

[...] eu fui muito independente em procurar escola e, o professor que ministrou o estágio para nós, nos deixou muito livres. Mas, você pode entender isso, como liberdade ou abandono. [...] Aí, eu acho um problema, que é quando se abre muito para escolher muitas escolas e o professor não consegue fazer o acompanhamento (Xadrez).

A narrativa de Xadrez evidencia que em seu entendimento a orientação e o encaminhamento dos estagiários aos campos de estágio é atribuição do docente-supervisor, contudo, a Resolução nº 22/09 – CEPEX, no seu artigo 15 determina que esta seja uma atribuição do Coordenador de Estágio Obrigatório dos Cursos de Licenciatura, o qual, segundo esta mesma Resolução, deve ser um docente indicado pelo DMTE. Entendemos desta maneira, que além da divergência quanto às nomenclaturas relacionadas àqueles que compõem o processo do ES há também, na percepção dos sujeitos, divergência quanto às atribuições, especialmente no tocante às funções atinentes ao docente-supervisor, ao Coordenador de Estágio das Licenciaturas e ao Coordenador de Estágio Obrigatório (CEO). Diante do exposto,

percebemos que essa divergência constitui fator que pode interferir em desfavor no processo de formação dos estagiários.

Ainda sobre a narrativa de Xadrez mencionamos que, a despeito de o sujeito considerar-se independente pelo menos no que concerne à procura da escola, percebemos que esse sujeito demonstra certo sentimento de liberdade, associado ao de abandono. Nesse sentido podemos inferir em sua fala, um duplo abandono: o primeiro, iniciado com a escolha randômica das escolas pelos estagiários; o segundo, com o fato de que as escolas podem situar-se em áreas da cidade muito diversificadas e distantes umas das outras e assim, dificultar ou até impedir o acompanhamento do supervisor a todos os estagiários nas escolas concedentes, por maior que seja a boa vontade do docente-supervisor.

Este possível impedimento torna-se fator limitante ao bom andamento do acompanhamento dos estagiários pelo docente-supervisor que, tanto maior será quanto maior for o número de estagiários por ele assistidos, o que implicaria em maior número de escolas a serem visitadas. Por esse motivo, entendemos ser necessária a relação docente-supervisor/estagiários, no sentido de se tornar ideal, uma vez que consiste em ponto limitante do processo de formação e que, a instituição deve dar condição ao docente-supervisor poder assistir a todos os estagiários nas escolas.

Além da diversidade das escolas, outro fator que dificulta o acompanhamento dos discentes no desenvolvimento do estágio reside no horário. Os estagiários precisam encontrar escolas concedentes cujos horários da disciplina Arte, estejam alinhados com os horários disponíveis do próprio estagiário e do docente-supervisor pois ambos possuem outras disciplinas a cumprir, concomitantemente com a realização do estágio. Além desse alinhamento de horários entre o docente e cada estagiário, ainda precisa-se considerar que não pode haver choque de dia/hora entre os próprios estagiários, sob pena dessa situação se tornar obstáculo a mais para o professor transpor nesse momento do processo formativo. Todas essas dificuldades para o acompanhamento do discente durante o estágio repercutem, sobremaneira na qualidade dessa formação.

Alguns sujeitos revelam conhecer as dificuldades que permeiam a realização do ES, porém, queixam-se da falta de acompanhamento, conforme podemos perceber na narrativa de Diagonal:

[...] o aluno fica muito solto. Eu sei que é preciso, numa determinada hora, ele tomar as próprias rédeas da docência, mas eu... eu faço essa crítica, de que o aluno é jogado, assim... muito de rompante na escola. [...] Eu sei que é muito complicado porque são muitos alunos, são muitas escolas, mas a gente fica... só, na escola (Diagonal).

Essa narrativa nos permite inferir que o sujeito tem uma percepção mais abrangente sobre a complexidade do Estágio Supervisionado e que identifica fatores importantes a interferirem nesse processo formativo, a saber: o grande número de escolas concedentes que o docente-supervisor precisa visitar para acompanhar os estagiários; que os discentes-estagiários, futuros professores, precisam desenvolver a autonomia no seu próprio processo formativo; e, que o sujeito se sente só, carente da presença constante do docente-supervisor. A respeito da autonomia referenciada por Diagonal como sendo “[...] tomar as próprias rédeas da docência [...]”, ou seja, como professor ou professora aprender a tomar suas próprias decisões, enfatizamos que a tomada de decisões exige, antes tudo, consciência crítica e atitude político-pedagógica (FREIRE, 2011).

Por fim, ainda em referência a essa questão do acompanhamento, analisamos a fala de Xadrez que, assim como Diagonal, revela ter a percepção ampliada quanto às dificuldades no acompanhamento dos estagiários durante a realização do ES. Esse sujeito se refere, com clara sintonia, ao que mencionamos anteriormente sobre os aspectos relacionados aos horários durante a realização do estágio: “[...] são muitas escolas, são muitos estagiários e, [...] dar conta de supervisionar [...] seus estagiários e sincronizar agenda, com a nossa agenda, eu acho muito complicado [...]” (Xadrez).

Além de identificar, pontualmente, dificuldades no processo realização dos estágios, Xadrez, em outro fragmento narrativo aponta sugestões para minimizar alguns problemas ou dificuldades, no cerne do estágio, conforme podemos ver a seguir: “[...] uma coisa que deveria acontecer, eu creio, com o professor de estágio, o estagiário e o professor supervisor da escola, é o diálogo entre os três. Se pudesse haver” (Xadrez). Percebemos, então, que o sujeito considera o diálogo entre os atores envolvidos diretamente no processo do ES, como estratégia relevante para melhorar as condições do estágio. Contudo, ao final dessa narrativa, o sujeito permite desvelar sua compreensão sobre a dificuldade, senão, a impossibilidade de acontecer esse encontro, ou esse diálogo. Entendemos que esse

caminho indicado pelo sujeito seja importante fator que concorre para minimizar os problemas desse processo e para que o estágio seja melhor desenvolvido.

Outro aspecto apontado pelos sujeitos está relacionado com a orientação do docente-supervisor durante o desenvolvimento do estágio. Na narrativa de Poá identificamos que, sua relação com os docentes responsáveis pelos estágios na UFPI foi favorável ao seu aprendizado de práticas educativas, pois o sujeito relata:

Nossos professores, no caso, meu professor, ele busca nos orientar como devemos proceder ... o que temos que fazer ou o que não podemos fazer em sala de aula. [...] Trazer os relatórios. É um contato que a gente tem que ter com o nosso supervisor (Poá).

Apesar de Poá usar uma maneira genérica para narrar sobre a orientação do docente-supervisor, quando o sujeito fala sobre a orientação e sobre os procedimentos do discente-estagiário em sala aula identificamos que a preocupação desse profissional com a formação dos discentes ultrapassa as questões burocráticas do relatório de estágio, alcançando aspectos próprios da atividade docente.

Ademais, outro aspecto relevante que pontuamos na fala de Poá, se refere ao fato de o sujeito compreender a importância e a necessidade do docente-supervisor no estágio, não como algo negativo, mas de forma a melhorar e facilitar o desenvolvimento do ES. Além disso, o sujeito Poá define o docente, responsável pelo Estágio Supervisionado, neste caso, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, como supervisor, o que se aproxima em termo de nomenclatura, fato que o alinha com uma das formas apresentadas no Manual dos Estágios Supervisionados da UFPI – docente-supervisor.

Quanto às atribuições do docente-supervisor destacamos aqui, algumas delas: orientar e acompanhar a execução das atividades desenvolvidas pelos estagiários, em visitas sistemáticas ou periódicas; orientar os discentes na elaboração dos seus planos e relatórios de estágio e, avaliar o desempenho dos estagiários, emitindo o resultado final dos Estágios Supervisionados (UFPI, 2009) e (UFPI, 2013).

Assim, identificamos que, dentre as funções de competência do docente-supervisor, o acompanhamento nos campos de estágios carece de maior cuidado, na percepção dos sujeitos. Por outro lado, trazemos para esta discussão, as dificuldades que o docente-supervisor enfrenta, especialmente em se tratando do

Curso de Licenciatura em Artes Visuais, dadas as singularidades da área. Como por exemplo, o número de discentes-estagiários relativamente grande, quando consideramos a pequena carga horária de Arte no currículo da Educação Básica, o que determina a necessidade de maior número de escolas para acolher os estagiários e, conseqüentemente, maior disponibilidade de tempo do docente para acompanhá-los, em espaços geográficos muito distantes uns dos outros. Outro fator agravante é que o docente-supervisor não tem dedicação exclusiva a determinado Estágio Supervisionado, ao contrário, ele sempre tem mais de um Estágio por semestre, além de ministrar outras disciplinas.

Para finalizar nossas discussões sobre o acompanhamento/orientação no campo do ES, lembramos que os seres humanos são seres de rotinas e, a maioria aprecia cumprir receituário. Entretanto, a complexidade que caracteriza o processo educativo requer educadores e educandos dispostos a enfrentar os inúmeros desafios que a realidade do chão da sala de aula oferece.

Além disso, obedecer aos receituários nos levaria a uma modalidade de ensino reiterativo, acrítico e mantenedor do “*status quo*” vigente. Há, portanto, necessidade de constantes transformações do nosso modo de perceber o universo fenomênico que mantemos contato. Sendo assim, quando Diagonal disse em outras palavras, que há um momento em que os licenciandos precisam construir sua própria autonomia, no campo da docência, entendemos que o Estágio Supervisionado representa o início de uma série de desafios a serem superados a fim da obtenção de empoderamentos diversos, relativos à profissão docente.

4.3 Categoria 3 – Profissão Docente

Nesta categoria – *Profissão Docente* – temos três subcategorias: *Formação do Perfil Profissional*; *Compromisso com a profissão* e, *Construção da Identidade Profissional*.

Na primeira subcategoria foram agrupadas as narrativas que versaram sobre o processo de formação do perfil profissional docente, no âmbito do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

A segunda subcategoria trata do compromisso para com a profissão docente mencionada direta ou indiretamente pelos sujeitos. Esse compromisso que aparece nas narrativas, diz respeito tanto ao professor da escola concedente, como aos

discentes-estagiários que durante o Estágio Supervisionado experimentaram atividades atinentes à constituição do ser professor de Artes Visuais.

A subcategoria denominada Construção da Identidade Profissional traz as percepções dos sujeitos acerca da relação entre o Estágio Supervisionado e a construção da identidade profissional, no campo da docência em Artes Visuais.

4.3.1 Formação do Perfil Profissional

No tocante à formação do perfil profissional no âmbito do Estágio Supervisionado, identificamos na narrativa de Ondulado, uma proximidade entre essa formação do perfil profissional e o tempo de trabalho do professor, conforme podemos perceber no fragmento seguinte:

Para mim... (a duração do estágio) foi mais que suficiente. Mas, assim... Para docência não. É como eu digo... Eu sempre vou dizer isso de novo: é a vida, é o tempo que a gente vai trabalhando, que vai nos preparando cada vez mais. Eu não posso dizer que eu estou preparada para qualquer turma, porque eu não estou (Ondulado).

Essa aproximação nos conduz à ideia dos saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif (2000, p. 14), segundo o qual os saberes profissionais são temporais, “[...] pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração [...]”. Nesse sentido, o autor afirma que esse desenvolvimento da carreira docente está atrelado às dimensões identitárias, às de socialização profissional e, às fases de mudanças pelas quais os professores passam.

Defendemos então, que a essa característica de temporalidade dos saberes profissionais, advindos da fala de Ondulado, se faz necessário acrescentar a ideia de estágio desenvolvido a partir da reflexão sobre a realidade para que os estagiários, futuros professores, possam constituir, conscientemente, seu perfil profissional, baseados em sistemática atitude investigativa, reflexiva e, com a intervenção na vida da escola, dos professores, dos estudantes e da sociedade (LIMA; PIMENTA, 2006).

Atrelado às atitudes anteriormente tratadas, nas entrelinhas da fala de Ondulado encontramos o fato desse sujeito ter consciência de que, por mais tempo que o professor esteja na profissão, sempre haverá algo a aprender. Nesse sentido,

pelo menos duas ideias podem ser pinçadas: a primeira alude a nossa incompletude, daí a necessidade da formação contínua de professores; a segunda reside na consciência da incerteza. Ambas concorrem para a necessidade da atitude investigativa crítica que possibilite a adequação do profissional docente aos constantes desafios que a contemporaneidade apresenta. Nesse cenário de constantes e aceleradas mudanças, o professor tem que manter-se sempre atento, pois se trata de uma profissão que requer vigilante responsabilidade.

Outra narrativa ligada à formação do perfil profissional refere-se à responsabilidade do professor no processo educacional dos estudantes. Nesse fragmento, Ondulado afirma:

É uma responsabilidade a gente ser professor. O aluno acredita naquilo que você diz. Então, você está apto a falar coisas que vão contribuir para aquele indivíduo, tanto individualmente, quanto no todo, para a sociedade? É uma coisa que tem que se pensar. O Estágio Supervisionado é sim, muito importante, com certeza (Ondulado).

Identificamos nas palavras do sujeito, que sua percepção sobre a profissão professor, encontra ancoradouro em Imbernón (2011), para quem ser profissional implica dominar capacidades e habilidades específicas, de modo a tornar o indivíduo competente para realizar determinado trabalho. Nesse sentido, a narrativa do sujeito faz um autoquestionamento sobre as competências do ser professor. Quando tratamos das especificidades do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e de sua relação direta com ensino de Arte na Educação Básica, devemos colocar em relevo algumas de suas peculiaridades, que incidem sobre essas competências.

A primeira delas se refere ao fato de o Curso ser estruturado para a formação em linguagem específica das Artes Visuais, porém, ao adentrar no mercado de trabalho, os professores serão, na prática, professores da disciplina Arte, concebida e inscrita no senso comum sob a ideia de ensino polivalente, apesar do PCN, desde o final da década de 1990 propor o ensino específico das linguagens artísticas, um dos motivos da arte ter passado a ser concebida como conhecimento (BRASIL, 1998). Esse descompasso entre a formação de professores e o que se espera, na prática, desses profissionais, favorece e fortalece as incertezas sobre suas próprias competências, para o exercício da docência em Artes Visuais. Incertezas essas, que permanecem no campo do ensino da Arte, a despeito de a Lei 13.278, de 2016 instituir as linguagens específicas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como

disciplinas (BRASIL, 2016), uma vez que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC aprovada em 20.12.2017, deixou interpretação dúbia, neste e em outros pontos importantes.

Outro aspecto relevante que devemos considerar na narrativa de Ondulado, é que, ao indicar a necessidade de se pensar sobre as próprias competências e sobre o conhecimento construído no âmbito da formação inicial em Artes Visuais, o sujeito traz a ideia de que a reflexão sobre o processo formativo é indispensável. Compreendemos, desta maneira que, no contexto do ES, essa reflexão, além de ser atrelada à investigação sobre a realidade escolar (LIMA; PIMENTA, 2006), deve assentar-se sobre os conhecimentos pedagógicos e específicos, construídos ao longo da formação inicial.

Para ser desenvolvida nessa perspectiva, a formação deve aproximar Escola e Universidade, fugindo “[...] ao modelo de controle de cumprimento de horas e de prescrição de formas de atuação, colocando os estudantes em franco movimento indagador, investigativo, experimental e criador” (MATTAR, 2016, p. 88). A autora afirma também, em sintonia com Lima e Pimenta (2006), que assim, o estágio se constitui o principal eixo de articulação desse momento formativo, conectando a formação inicial dos professores ao seu *lócus* de atuação profissional. Acrescentamos que no caso específico da Licenciatura em Artes Visuais, esse eixo se reveste de um terceiro elemento de ligação formado pelos conhecimentos específicos do campo das Artes Visuais e do seu ensino, o que, a nosso ver, amplia a relevância do Estágio Supervisionado nesse processo formativo.

O sujeito Orgânico, na sequência de sua narrativa, também evidencia a importância do estágio, demonstrando que este pode ser esse espaço de reflexão e que, assim pode promover a construção do perfil profissional, não apenas limitado à formação inicial, mas voltado para a formação contínua. Essa inferência está apoiada na ideia que o sujeito apresenta, segundo a qual, estar preparado para ensinar e para contribuir com o desenvolvimento dos estudantes e da sociedade, não é uma situação estática, ao contrário, é dinâmica e repleta de singularidades que não se encerram no ES, e sim iniciam com ele.

Além disso, o PPC do Curso aponta como perfil do egresso, o educador formado em Licenciatura em Artes Visuais, detentor de instrumental pedagógico capaz de possibilitar a este profissional, atuação crítica, participativa e consciente na comunidade (UFPI, 2014). Então, podemos dizer que o Estágio Supervisionado é

um componente relevante no curso que pode promover experiências no campo da docência, tanto na perspectiva social, o que envolve não só a sala de aula, mas toda a comunidade, como na perspectiva da formação do perfil profissional dos discentes-estagiários. Por sua intervenção direta na vida dos muitos sujeitos implicados no processo de formação docente, este processo requer compromisso para com a profissão.

4.3.2 Compromisso com a Profissão

Nesta subcategoria, a qual denominamos de compromisso para com a profissão identificamos que as narrativas dos sujeitos apontam para três direções: na primeira está o compromisso do professor, da escola concedente, com a sala de aula, bem como, sua relação referente à formação dos futuros professores, os discentes-estagiários. Na segunda está o compromisso do docente-supervisor, durante o desenvolvimento do ES e, na terceira, o compromisso do estagiário para com a sua própria formação.

Assim, ao analisarmos os fragmentos narrativos de Diagonal percebemos que o sujeito abordou, de forma emocionada, sobre o compromisso do professor, vejamos:

[...] tem escola na qual, o professor faz milagre! (CHORO) E isso é positivo. É até emocionante porque eu acho que quando a gente... Se propõe a estudar uma vida inteira para ajudar na formação de outras pessoas, (CHORO) um mínimo de esforço a gente precisa fazer... E, acreditar nesse projeto. As pessoas são as coisas mais importantes que pode existir e, cuidar das pessoas, é uma missão, assim... que você devia abraçar. E aí, eu fico muito emocionada quando eu vejo, que diante de muitas dificuldades, os professores conseguem trazer essas crianças, esses adolescentes que, muitas das vezes, eles não têm motivações em casa, motivação nenhuma. Muito ao contrário, são crianças sofridas pela vida, pela falta de educação e de orientação em casa. Então, estar na escola é muito importante para eles serem pessoas melhores. E a escola precisa entender que o papel dela é se esforçar ao máximo para... fazer dessas pessoas, pessoas melhores. E... eu fico muito triste quando eu vejo um professor que não se compromete assim (Diagonal).

Em sua narrativa, o sujeito revela sua percepção sobre as condições do professor, no chão da sala de aula, desfavorável ao processo de ensino e de aprendizagem, mas há professores que transpõem esses obstáculos e realizam muito bem o seu trabalho. O sujeito se apresenta de tal forma emocionado com o compromisso profissional do professor da escola concedente que a acolheu, que

podemos inferir sua paixão pelo ensino, em sintonia com o que Day (2004, p. 37) propõe, uma paixão relacionada “[...] com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança que são, também eles, considerados características-chave da eficácia no ensino”.

Além de demonstrar essa paixão pelo ensino, o sujeito se apresenta consciente de que a escola não tem assumido sua função no processo educacional das crianças e jovens. Demonstra também que conhece a realidade dos estudantes que, pela descrição trata-se de crianças e jovens de poder aquisitivo baixo, de famílias desestruturadas e marginalizadas socialmente. O sujeito finaliza esse fragmento narrativo, com a percepção de que nem todos os professores têm esse compromisso para com a profissão docente e, isso lhe causa sentimento de tristeza. Embora a narrativa de Diagonal, neste excerto tenha sido genérica, identificamos em outros trechos, que sua percepção sobre o professor da escola onde realizou o ES, é a de um profissional responsável e comprometido.

Outra análise que fizemos das narrativas de Diagonal, diz respeito à relação delicada entre o estagiário e o professor da escola, mesmo em se tratando de uma situação amistosa. Percebemos um desconforto, de ambas as partes, quando Diagonal narrou:

[...] ele tinha um esquema tão “redondinho” que, às vezes, a nossa presença atrapalhava um pouco a dinâmica dele, porque ele cuidava com muito esmero das aulas. Então, a gente ficava meio que cauteloso. Às vezes, sentindo invadir o espaço dele, porque ele tratava com tanto compromisso a aula, e era assim, meio metódico... Então, eu ficava, às vezes, constrangida de ficar interrompendo a aula (Diagonal).

Essa narrativa evidencia que, dentre outras dificuldades, o estágio pode trazer situações conflituosas, tanto para o estagiário como para o professor da escola. Assim, identificamos que o comprometimento do professor, pode contribuir favoravelmente para a formação do estagiário, porém, pelo excesso de zelo fica receoso de entregar a sua sala nas mãos de alguém inexperiente, o que pode provocar inibição em ambos e, assim, comprometer, tanto a aula, quanto o desenvolvimento do estagiário, no processo do estágio.

Quanto ao compromisso do docente-supervisor na realização do ES, o sujeito Orgânico mencionou sobre a referência que o docente deve ser para o discente-estagiário e, que essa referência, está para além dos conhecimentos. Em sua narrativa, Orgânico afirmou que “[...] ser educador é mais do que levar

conhecimento, é ser uma referência. [...] Quando nós somos aquilo que nós ensinamos, aí vale a pena. [...] Não é só levar aluno para sala de aula”. Podemos inferir então, que o sujeito busca alinhar o que o professor prega em sala de aula com o aquilo que ele realmente é. Para ele ser professor é exercer, ele próprio, o exemplo a ser seguido pela turma, o que implica em enorme responsabilidade por parte do docente.

Essa ideia encontra-se em consonância com Morin (2005), ao explicar o pensamento de Montaigne. Ele diz que somente a acumulação de saberes não basta, é necessário atentar para o que fazer com estes saberes, identificando o que precisamos lançar mão ao selecionar critérios, organizar, e transformar a vida com esses conhecimentos detidos, ao tratarmos dos problemas com os quais nos deparamos, bem como, conectar os saberes e conferir-lhes sentidos.

O terceiro aspecto relacionado ao compromisso com a profissão é alusivo ao compromisso do próprio discente-estagiário com o Estágio Supervisionado. Para Ondulado, “[...] é sempre a questão de o aluno licenciando se envolver ou não para ter o seu próprio desenvolvimento”. Nesse fragmento, podemos inferir que o sujeito reconhece a necessidade de o discente estar comprometido com o seu processo formativo, que não basta a formação advinda da Instituição de Ensino, mas que é indispensável que haja também, aquilo que Pineau (2003) chamou de autoformação.

Podemos afirmar que o Estágio Supervisionado coloca o discente-estagiário diante da necessidade de o sujeito ter que se apropriar de sua formação, de buscar autonomia para construir sua própria identidade profissional, ainda que ele esteja experimentando a docência, sem sair do contexto da formação inicial.

4.3.3 Construção da Identidade Profissional

Denominamos a terceira subcategoria agrupada à Profissão docente, de Construção da Identidade Profissional. Nesta subcategoria reunimos narrativas que versaram sobre a construção da identidade profissional, referente ao Estágio Supervisionado da Licenciatura em Artes Visuais. A perspectiva de construção da identidade profissional está ancorada em Pimenta (2000), quando diz que,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das

práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias [...] (p. 19).

Entendemos então, que o processo identitário docente é uma construção sócio-histórica mutante, complexa, resultante de embates dos diferentes componentes a ele relacionados. Consiste assim, em uma *colcha de retalhos* composta por instâncias variadas que permeiam os aspectos subjetivo, sociocultural e eco-lógico. Esta última entendida, neste trabalho, como articulação ético-política entre o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana, denominada por Guattari (1990), de ecosofia.

Esse sentido processual e múltiplo da construção da identidade docente, mencionado anteriormente, se afasta da ideia de um produto finalizado ou pronto. Ao contrário, revela que essa construção perpassa e é atravessada pelo contexto espaço/temporal no qual, o professor ou o futuro professor está inserido. Identificamos, em certa medida, que a narrativa de Xadrez revela essa ideia: “[...] eu vi que não estamos completamente preparados ainda, apesar de achar que assim [...]. Eu acho que, toda escola, até toda sala, todo dia é diferente. Então, é uma experiência completamente nova, é descobrir todo dia, como ser um educador” (Xadrez). Para o sujeito, o estágio, mesmo desenvolvido com uma carga horária de 405 (quatrocentas e cinco) horas, não prepara completamente os discentes-estagiários para o desenvolvimento da atividade docente.

Somos sabedores da nossa incompletude, pois nunca estamos prontos para o exercício da docência. Nesse sentido, concordamos com Freire (2011), quando afirma que é a consciência desta nossa fragilidade que nos faz avançar a cada investida, em busca de nossa própria superação.

Outro ponto digno de nota, diz respeito à consciência de Xadrez sobre a necessidade de constante reflexão e formação contínua, no sentido de dar respostas às demandas da realidade cotidiana em face às mudanças sociais. Em sua narrativa, Xadrez indica vários aspectos contextuais que interferem diretamente no exercício da docência, quando usa a expressão ‘toda’ para falar das escolas, das salas de aula, das experiências e, até do tempo como únicos no processo do tornar-se professor. Dessa forma, podemos inferir que Xadrez compreende que essa

construção da identidade profissional se constitui em processo complexo, pelas variáveis a ele ligadas, em contextos específicos.

Tais fatores, segundo Pimenta (2000) estão relacionados, entre outras coisas, às significações sociais da profissão, bem como à constante revisão desses significados. A autora afirma ainda, que a construção da profissão docente ocorre, também,

Pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (p. 19).

Com esse conceito entendemos que a construção da profissão docente, atravessa aspectos sociais, mas também aspectos pessoais e subjetivos do professor ou, do futuro professor, quando temos em foco a formação inicial. Portanto, é a partir do embate entre os diferentes fatores incidentes que ocorre a complexa costura que constrói a profissão docente em cada sujeito.

Nessa pesquisa abordamos a construção da identidade da profissão docente, circunscrita ao contexto do Estágio Supervisionado. As narrativas apontaram para ideias diferentes, mas a noção de que o Estágio Supervisionado possibilita ao discente-estagiário perceber-se ou não como professor foi apresentada pelo maior número de sujeitos. O fragmento narrativo de Abstrato representa para nós um exemplo significativo dessa perspectiva, ao falar que a principal função do estágio é, em “primeiro lugar, para a pessoa se ver como professor ou não”. A narrativa de Diagonal também expressa a mesma ideia sobre o estágio: “Eu acho que ele contribui [...], porque é ali, onde a sua profissão vai se concretizar... ou não”. Essas duas narrativas revelam que estes sujeitos, discentes-estagiários, não veem o estágio como um espaço onde se aprende a ser professor, mas sim, como um espaço onde o estagiário poderá experimentar a docência como forma de saber se mantem ou não sua identificação para com a profissão. Nessa mesma linha, encontra-se a concepção de Floral, quando diz:

[...] o Estágio Supervisionado para mim, não contribuiu muita coisa não, porque me deixou mais chocada, mais tensa ainda. Eu não quero mais pisar numa sala de aula tão cedo! Porque, eu até pensava em dar aula depois que eu me formasse. Mas aí, depois eu pensei assim: não, isso não é para mim (Floral).

A narrativa apresenta a mesma ideia de ES, ou seja, como espaço em que o estagiário poderá identificar-se ou não com a docência em Artes Visuais. Por esta razão, o sujeito relata que o estágio não contribuiu muito. Floral ainda falou sobre a experiência de sala de aula como conflito e usou as expressões ‘chocada’ e ‘tensa’ para justificar sua decisão em não seguir a profissão de professor de Artes Visuais, embora não seja uma decisão definitiva, pois o sujeito diz que não pretende assumir uma sala de aula ‘tão cedo’, revelando que essa decisão ainda pode ser modificada.

Essas concepções dos sujeitos acerca do Estágio Supervisionado, a nosso ver são relacionadas aos dilemas atinentes à profissão docente que, conforme Pedrosa (2016) estão no âmago da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, em especial no que diz respeito ao ser professor ou artista. Em outro trecho da narrativa de Floral encontramos essa ambiguidade entre ser professor e ser artista, quando falou sobre a docência: “[...] não dá para mim, mas eu posso fazer isso de outra forma. Eu descobri, [...] que eu prefiro passar o conteúdo para o aluno de outro modo, através de um jogo, desenhando quadrinhos. [...] Eu acho que vou contribuir mais”. A narrativa de Floral evidencia que o ES foi uma experiência negativa no tocante à docência e, isso influenciou o sujeito a buscar, dentro do universo das Artes Visuais, atividades que pudessem de alguma forma conectar-se à docência, todavia, declinando do exercício da docência em sala de aula, como professor, o sujeito busca por caminhos alternativos de inserção no mercado de trabalho considerando os saberes que detém.

A narrativa de Floral nos remete também ao que Nóvoa afirma sobre a identidade:

[...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (2007, p. 16).

Nesse contexto da construção docente em Artes Visuais, a afirmativa do autor ganha relevo quando consideramos que os conflitos e dilemas dos processos identitários na formação de professores de Artes Visuais em foco, perpassam as questões dilemáticas entre ser artista e ser professor. Além do exposto, se questões dessa natureza se encontram no íntimo de alguns dos sujeitos dessa formação, os conflitos do chão da sala de aula são ampliados e somados aos conflitos e lutas que

caracterizam, segundo o autor, a essência dos processos identitários. Entendemos então, que o ES, cujo campo de atuação é a escola, é parte fundante dos processos identitários que se constroem nos discentes-estagiários.

Ainda considerando o ES como parte importante do processo de construção da docência, na percepção de Orgânico que é docente-supervisor, o estágio é visto como o espaço de experimentação capaz de oportunizar escolhas que sinalizam para a identidade profissional. Para este sujeito, o estagiário:

[...] vai construir junto com esses sujeitos, quando ele se identificar, quando ele entrar numa escola, numa sala de aula ou quando ele estiver junto com os estudantes. [...] Então ser professor de arte não é uma simples escolha. É um chamado que você atende. E você só vai verificar se esse chamado é para você, quando você estiver junto com essas crianças, com esses jovens, nas escolas (ORGÂNICO).

Em sua narrativa, Orgânico diz que no ES o estagiário pode verificar se o 'chamado' para exercer a profissão docente em Artes Visuais foi direcionado a ele. Dizendo com outras palavras, para o sujeito é no estágio, em contato com os estudantes, que o licenciando vai saber se tem identificação com a docência. Além disso, quanto a esse 'chamado' mencionado por Orgânico podemos inferir que se aproxima da ideia de vocação para a docência trazida por Day (2004, p. 42), segundo o qual, "o compromisso emocional, o amor pelas crianças e jovens, o cuidado e o pensamento crítico são componentes essenciais e complementares do ensino".

Outra ideia, que aparece nas narrativas é a de que, o Estágio Supervisionado desempenha a função de confirmar a identificação do discente-estagiário com a docência. Diagonal afirmou: "[...] quando eu cheguei no estágio, eu percebi que era isso mesmo que eu queria". O sujeito revela que havia predisposição para ser professor de Artes Visuais e que o estágio serviu para confirmar essa identificação.

Em relação à contribuição do estágio para a construção da profissão docente em Artes Visuais identificamos que, na percepção de Poá, o estágio contribui para esta construção de saberes advindo da própria experiência que o ES oferece: "a contribuição vem da experiência em si, porque, quando você entra em contato com a sala de aula, [...] você se prepara". Para Geométrico, sujeito docente-supervisor, "[...] desde a revisão de conteúdos até a construção da identidade profissional, tudo passa pelo estágio. Então, ele é muito necessário". Esse fragmento narrativo evidencia que o sujeito percebe o ES complexo e, consistindo em eixo pelo qual

incidem muitos aspectos da formação inicial, ideia que se aproxima de Lima e Pimenta (2006). Geométrico assevera que isso torna o estágio necessário para a formação docente. Além do mais, o sujeito realça a relação entre o estágio e a construção da identidade profissional, colocando em relevo que esse processo inicia antes dos professores adentrarem o campo profissional.

Apesar do fato de que todas as subcategorias apresentadas nesta investigação estejam inextricavelmente afetadas à formação docente, entendemos que esta, referente à identidade profissional docente, seja uma das mais importantes. Contudo, Coêlho (2010) afirma que mesmo,

[...] considerando os esforços no sentido de avançar nas investigações acerca do ensino de Arte, as questões relativas à dimensão reflexiva da prática pedagógica ainda não são tão intensas no curso de formação, nessa área de conhecimento; fato que, somado a atuação do grande número de professores leigos na disciplina em apreço, concorreu, substancialmente, para o quadro de esgarçamento identitário do professor de Arte, para sua concomitante marginalização no processo educativo, e, conseqüente desvalorização profissional (p. 17).

Ao associarmos essa construção identitária do professor de Artes à formação em Artes Visuais, especialmente no âmbito do Estágio Supervisionado pudemos identificar esses esgarçamentos, sob a forma de fatores que concorreram negativamente para a construção dos processos de identificação profissional docente por parte dos discentes-estagiários.

Ao atentarmos para tais fatores devemos lembrar que as dificuldades por eles narradas não foram percebidas de modo semelhante, pois, em alguns sujeitos repercutiram negativamente – entraves – e em outros, repercutiram positivamente – desafios – que pesaram na escolha ou reafirmação da identidade profissional docente.

4.4 Categoria 4 - Saberes Docentes

A quarta e última categoria foi denominada de *Saberes Docentes* e diz respeito aos saberes da docência, os quais, na perspectiva de Tardif (2002, p. 36) pode ser definido como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, agrupamos os fragmentos narrativos dos

sujeitos que abordaram os saberes dos professores em três subcategorias: *Saberes experienciais*; *Saberes disciplinares* e *Saberes da Formação Profissional*.

A subcategoria Saberes experienciais diz respeito às narrativas sobre as experiências vivenciadas no exercício da atividade docente, no contexto do Estágio Supervisionado.

A segunda subcategoria, Saberes disciplinares refere-se aos saberes de caráter científico do conhecimento em Artes Visuais, cujo acesso ou sua democratização deve ser promovido pelas escolas. Estes saberes atinentes ao conhecimento específico do campo das Artes Visuais são voltados para os conhecimentos pedagógicos e metodológicos na esfera do ensino de Arte.

Os saberes da formação profissional constituem a terceira subcategoria da categoria Saberes Docentes. Nesse tópico analisamos a narrativa de um sujeito docente-supervisor, sobre a necessidade de mudança dos cursos de formação de professores e das universidades para que haja condição propícia na provocação de mudança das escolas, tendo em vista à transformação do país.

4.4.1 Saberes Experienciais

A subcategoria saberes experienciais é composta pelas narrativas que se referem às experiências da prática docente dos sujeitos inscritas no Estágio Supervisionado. Assim, procuramos como base teórica para estas análises, a concepção de saberes experienciais trazida por Tardif (2002), o qual define esses saberes como,

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (p. 48-49).

Essa definição coloca a experiência cotidiana da profissão docente, com suas múltiplas possibilidades, como condição significativa na constituição do ser professor. O autor explica que esses saberes se desenvolvem em meio às variadas interações, que por sua vez incidem na atuação do professor. E acrescenta ainda, que essas interações com outrem e com o meio possibilitam infinitas particularidades

de interpretações e de decisões na prática dos professores, muitas vezes, de forma urgente.

Essas relações não ocorrem apenas no chão da sala de aula, mas também entre os professores, o que levou Pimenta (1999, p. 20) a afirmar que os saberes da experiência advêm também daqueles produzidos “[...] por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho”. Apesar de essa autora enfatizar a necessidade de reflexão sobre a prática, encontramos na narrativa de Diagonal, evidente construção de saber experiencial da prática docente no exercício do ES:

O contato com os alunos que é muito enriquecedor. A disciplina Arte estimula muito os alunos, é um momento de descontração para eles, é um momento de criatividade [...]. Em uma das escolas que eu estagiei, o professor de Arte mantém uma sala de arte. E eu achava muito interessante que durante o recreio os alunos lotavam essa sala. Nela, tem uma mesa bem grande, no centro da sala. Ele enche de papel A4 e muitas caixinhas com giz de cera, lápis de cor, tinta guache. E os alunos criam muito. É muito legal ver isso. Mas não é uma constante (Diagonal).

O sujeito vê, na ação do professor de Arte desta escola que o acolheu como estagiário, uma estratégia para ocupar de forma prazerosa e criativa, o momento do recreio. Sabemos que a grande maioria das escolas públicas vivem em situação de precariedade e, durante o recreio, os estudantes não dispõem de atividades orientadas ou educativas. Assim, entendemos que a atuação do professor de Arte da escola concedente poderá interferir favoravelmente na formação do discente-estagiário, uma vez que o professor identificou situações-problemas na escola e buscou solucioná-los ou minimizá-los.

A atitude desse professor está relacionada ao domínio progressivo do trabalho, que segundo Tardif (2002, p. 88), “provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências [...]”. Para o autor, esse domínio alude à própria ação pedagógica. Isso nos revela que estes saberes experienciais, desenvolvidos em rede de interações podem ser construídos no campo do Estágio Supervisionado. Daí a importância das experiências que o estágio promove.

Por outro lado, temos a narrativa de Floral, que em sentido contrário ao que foi narrado anteriormente pelo sujeito Diagonal, apresenta experiências desagradáveis vivenciadas no ES:

[...] a pior experiência que eu tive nesse colégio foi uma vez que a professora estava no fundo da sala, falando com uma aluna e, tinha outra aluna ao lado dela, ‘procurando conversa’² com um colega que estava mais à frente da sala. Então, ele pegou um caderno grosso e o jogou na parede, na direção da colega que estava bem perto da professora [...]. Teria doído se aquilo ali tivesse triscado nela (Floral).

Esse fragmento narrativo revela que o discente-estagiário, no momento do estágio, vivencia situações reais de sala de aula. Tais situações podem provocar movimentos de aproximação ou distanciamento entre o estagiário e a profissão docente, interferindo assim, na construção da identidade profissional do licenciando. Nesse sentido retomamos a discussão sobre a necessidade de acompanhamento do professor da escola concedente e do docente-supervisor, para a devida orientação do discente-estagiário, frente às situações-problemas que surgem no campo do estágio.

Colocamos em relevo também, a importância do desenvolvimento do estágio perspectivado na reflexão sobre a prática docente e na pesquisa sobre a realidade escolar, pois segundo Lima e Pimenta (2006), ele é uma alternativa para os docentes-supervisores promoverem atividades de pesquisa sobre as situações surgidas no interior das escolas. Essas situações devem ser consideradas por serem relevantes para a construção dos saberes experienciais.

As experiências docentes oportunizadas pelo ES concorrem, na opinião de Orgânico, para a construção de sentido da formação do discente-estagiário: “[...] ele só vai se desenvolver quando estiver junto, convivendo com sujeitos com os quais ele vai conviver alguns anos na vida dele. As pessoas aprendem fazendo, ‘o caminho se faz caminhando’ [...]”. Este sujeito, que é docente-supervisor, percebe no exercício docente, o delineamento do saber da experiência, ao citar um trecho do diálogo entre Horton e Freire (2003, p. 38), no qual aparece a frase do poeta espanhol Antonio Machado que diz que “o caminho se faz caminhando”.

Na esteira desse entendimento trazemos à luz a ideia defendida por Freire (2003, p. 112), que assim diz: “sem prática não há conhecimento; pelo menos é difícil saber sem prática. Nós temos também que ter um certo tipo teórico de prática a fim de saber”. Ao atentarmos para o acento que Orgânico dá à interação do formar-se “quando estiver junto”, podemos inferir que a construção desses saberes, além de ser percebida pelo sujeito, na experiência interativa docente, típica do

² Expressão interpretada no sentido de implicar, importunar, aticar.

campo do trabalho profissional indicia para a relação identidade/alteridade, tecida na rede de interações de que fala Tardif (2002):

[...] o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (p. 17).

Assim, este autor considera que o trabalho do professor assume caráter multidimensional, se constitui em *lócus* interativo, no qual os saberes são construídos histórica e socialmente, especialmente os saberes da experiência que incorporam elementos referentes à identidade pessoal e profissional do professor. Estes saberes da experiência, além de contemplarem a cognição do docente são permeados pela afetividade e articulados às demais formas de saberes, a exemplo dos saberes disciplinares, discutidos no subitem a seguir.

4.4.2 Saberes Disciplinares

Neste subitem discutimos os saberes disciplinares os quais são concebidos neste trabalho em conformidade com a ideia de Tardif (2002), que diz que

são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplina, no interior de faculdades e de cursos distintos (p. 38).

Diante do que foi dito pelo autor, o ES de Artes Visuais deve oportunizar a mobilização desses saberes disciplinares pelos discentes-estagiários, os quais a nosso ver, abrem possibilidades favoráveis de articulação aos demais saberes e, conseqüentemente, poderão contribuir para o fortalecimento da profissão docente. No caso específico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, consideramos que o discente-estagiário necessita deter, pelo menos, um mínimo de conhecimento disciplinar ou específico da área de Artes Visuais a fim de que essa condição favoreça o exercício da docência em sala de aula.

Nesse sentido, o fragmento narrativo de Ondulado exemplifica o conhecimento, ou seja, o saber disciplinar anterior que o sujeito detém e que o associa aos saberes da experiência e aos procedimentos e técnicas, próprios do ensino. O modo inusitado e propositivo como o sujeito procedeu e transformou a

sala de aula em um *lócus* interativo de discussão sobre o tema, afeto às heranças indígenas, bem como, sobre o modo de como essas etnias são percebidas pelos estudantes da escola, provocando assim, (des)(re)construções diversas:

Eu usei o texto que uma professora minha levou para sala de aula para gente discutir, chamado “cinco ideias equivocadas sobre os índios” [...]. Eu fiz umas placas, com folha sulfite mesmo e coloquei o título de cada um dos tópicos do texto. Depois distribuimos para os alunos. Cada um desses alunos, de acordo com a numeração devia dizer o nome dessa placa e a gente ia discutir sobre isso, sobre a representatividade, sobre o indígena como unificado, como só um... enfim, cada um dos tópicos lá do texto. E à medida que a gente ia discutindo, a gente acabava a discussão daquele tópico, a gente rasgava a placa. Como um símbolo, sabe? (Ondulado).

Cabe ressaltar o modo estratégico que o discente-estagiário lançou mão para provocar reflexões sobre o tema, antes, durante e depois da aula. Além disso, abriu espaço para que os estudantes da escola se expressassem enquanto sujeitos do processo educativo, o que concorreu para o fortalecimento das discussões.

Nessa linha enfatizamos que o estágio oportunizou ao discente-estagiário, articular os saberes disciplinares específicos aos demais saberes da docência no campo das Artes Visuais, se estendendo aos conhecimentos da Antropologia, das ciências da educação e da Pedagogia. Diante do exposto podemos afirmar que Ondulado se aproximou da ideia de professor ideal defendida por Tardif (2002).

É ainda Ondulado quem nos revela outro exemplo do saber disciplinar utilizado no campo do Estágio Supervisionado:

[...] Outra aula bem legal, foi da Arte Contemporânea. Foi muito... meu Deus do céu! Foi louco! A gente trouxe aquela performance da Marina Abramovic, aquela do olhar. Eu esqueci o nome. Fizemos o seguinte: a discussão sobre Arte Contemporânea provocou um certo alvoroço. Assim... porque eles falavam bastante do feio: ‘isso aqui é feio, isso aqui é arte...’. A gente discutiu bastante isso. Então, propusemos a atividade de eles se sentarem em duplas e não fazerem nada. – Vocês vão simplesmente, olhar um para o outro. Só. Nos olhos. [...] depois a gente compartilhou as experiências na aula seguinte. [...] Foi muito interessante, no sentido de eles vivenciarem, compreenderem a essência da Arte Contemporânea (Ondulado).

Na narrativa anterior, o sujeito utilizou como estratégia para que os estudantes apreendessem a essência da Arte Contemporânea, uma atividade presencial e interativa em consonância com umas das principais características dessa Arte. Ao lado desta afirmativa, Ondulado utilizou como instrumento para mediar sua aula desenvolvida no ES, o próprio corpo dos estudantes, o que

consideramos muito pertinente no estudo da Arte Contemporânea. Isso revela, mais uma vez, o domínio dos saberes disciplinares que o sujeito detém.

A necessidade desse domínio não se limita aos saberes disciplinares, mas, se estende às conexões possíveis de serem efetivadas pelo sujeito, haja vista que o conhecimento deve ser percebido de modo complexo. Diante do exposto, devemos ressaltar que o conhecimento artístico não é apenas prático, mas também é concebido como teoria. Assim entendemos ser pertinente a narrativa de Orgânico quando afirma: “Não vamos simplesmente ensinar técnicas para os estagiários que estão lá nas escolas. Ser educador através da arte é algo muito mais complexo, a gente pega essa definição de complexo de Edgar Morin [...]”.

A complexidade do ser educador, a qual se refere Orgânico, sinaliza para a consciência de que o processo formativo está em consonância com o pensamento sistêmico que a teoria moriniana se apoia. Dessa forma, Orgânico evidencia que compreende a complexidade dos saberes da formação profissional.

4.4.3 Saberes da Formação Profissional

Neste subitem discorreremos sobre os saberes da formação profissional, os quais entendemos estar intimamente ligados com os processos identitários do ser professor, neste caso, de Artes Visuais.

Deste modo é oportuno trazer, à luz a perspectiva de Tardif (2002, p. 36), sobre os saberes da formação profissional: “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. A concepção deste autor, nos leva a crer que esses saberes são produzidos e mobilizados nas instituições formadoras, daí a sua importância para o desenvolvimento e para as transformações educacionais do país. Por essa razão, consideramos plausível o trecho narrativo de Orgânico ao abordar o tema: “Então se nós queremos um país diferente é preciso transformar as escolas, mas não tem como transformar as escolas, se não transformarmos as universidades e a formação que acontece nas universidades” (Orgânico).

Diante desse fragmento narrativo ressaltamos a importância do Estágio Supervisionado desenvolvido no âmago desses processos formativos e identitários, daí reiterarmos a ideia defendida por Lima e Pimenta (2006), para as quais o ES

deve constituir-se eixo articulador teórico-prático, consubstanciado na reflexão e na pesquisa. Esta última dimensão é especialmente necessária quando atentamos para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, uma vez que urge: refletir sobre questões voltadas para as nomenclaturas e funções dos profissionais envolvidos no estágio; dirimir ou minimizar o dilema do estágio, no que tange a dubiedade entre disciplina ou atividade encontrada nos documentos desta IES, a fim de realizar os ajustes regimentais necessários para melhor definição dos aspectos operacionais do ES.

As reflexões em torno do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, a partir das narrativas de docentes-supervisores e de discentes-estagiários possibilitaram essa costura analítica e nos permitiram desvelar aspectos singulares do ES em direções opostas, de forma que, numa perspectiva temos suas fragilidades e lacunas e, na outra, temos aspectos favoráveis do estágio, no contexto dessa formação. Essas reflexões ou costuras analíticas nos permitiram juntar vários “retalhos” e, assim, arrematar as colchas de retalhos em forma de considerações abertas.

5 Arrematando a colcha de retalhos



5 ARREMATANDO A COLCHA DE RETALHOS

A execução de uma colcha de retalhos compreende uma série de momentos, em que o arremate constitui a finalização, razão pela qual, denominamos essa seção “arrematando a colcha de retalhos”. Porém, longe de pretendermos colocar ponto final, tecemos considerações abertas acerca do objeto desta investigação: o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.

Além de ser concebido, metaforicamente, como uma colcha de retalhos, o ES possibilitou que ao longo desse processo investigativo, outras colchas de retalhos fossem delineadas e construídas, quais sejam: “colcha de retalhos-poéticos – anverso”; “colcha de retalhos-poéticos – verso” e “colcha de retalhos-textuais”.

A primeira, “colcha de retalhos-poéticos – anverso” consistiu em uma colcha física construída pela justaposição dos textos poético-visuais. Estes textos foram por nós denominados de retalhos-poéticos, cuja função foi a de sensibilizar e desencadear as narrativas dos sujeitos.

A segunda, “colcha de retalhos-poéticos – verso” consistiu em uma colcha física, construída no verso da primeira pela composição poética de sinais gramaticais, em referência às inúmeras possibilidades de interpretação sobre o Estágio Supervisionado a partir das narrativas verbais e poético-visuais dos sujeitos, com suas afirmações, indicações, exclamações, questionamentos narrados às vezes, com pausas curtas, outras vezes com pausas prolongadas. Sua função reside na metáfora das análises e interpretações reveladas pela empiria.

A terceira, “colcha de retalhos-textuais”, consistiu no próprio texto dissertativo construído a partir dos múltiplos diálogos entre teoria, leis, resoluções, empiria, reflexão, interpretação e inferências sobre o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.

Essas várias colchas assumiram perspectiva gestáltica de forma que, em cada uma, o todo representa qualitativamente mais do que a soma das partes. Além disso, são caracterizadas pelo *Unitas Multiplex* moriniano, ou seja, pela unidade na diversidade. Neste caso, a unidade na diversidade reside nas memórias poetizadas e verbalizadas pelos sujeitos, cujo movimento parte e remete para a base processual do ES em Artes Visuais.

O trânsito realizado durante essa investigação, entre essas várias “colchas de retalhos” concorreu para o alcance dos nossos objetivos. Dessa forma, analisamos o

Estágio Supervisionado em Artes Visuais da UFPI, sob a perspectiva da construção da profissão docente, em atendimento ao objetivo geral desta investigação. Para realizarmos essa análise fizemos a caracterização deste ES, identificamos o que dizem os docentes-supervisores e os discentes-estagiários sobre este componente do Curso e, compreendemos como o Estágio Supervisionado contribui para a construção da formação docente em Artes Visuais em atenção aos objetivos específicos.

A colcha que denominamos de “colcha de retalhos-poéticos – verso”, cuja composição estética foi estruturada a partir de sinais gráficos de pontuação, assumiu para nós, a função de dispositivo, de disparador para o desenvolvimento de nossas considerações finais, que poeticamente, foi denominada de “arrematando da colcha de retalhos”. Assim, relacionamos os sinais gráficos de pontuação, de acordo com a função gramatical de cada um, às observações que fizemos sobre o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI:

- Usamos os colchetes ([]), cuja função gramatical nos remete à ideia de que há acréscimo de informação, porém de forma oculta na escrita. Desta feita, nossas considerações sobre o Estágio Supervisionado no âmbito da UFPI giram em torno de aspectos regimentais que se tornam invisíveis, quando não há um olhar mais acurado sobre eles. Nas resoluções internas desta IES e também no Manual dos Estágios Supervisionados Obrigatórios das Licenciaturas da UFPI coexistem diferentes concepções de estágio, ora sendo mencionado como atividade específica, ora como disciplina. Diante desses desencontros que, para além da diferença de nomenclatura, gera dissonância conceitual de estágio nos vários atores envolvidos neste processo formativo. Nessa linha, afirmamos ser a urgente necessidade de unidade sobre o ES, quanto à função e quanto à nomenclatura, para que possamos corrigir e evitar as ambiguidades encontradas, as quais concorrem para a fragilização deste componente curricular, atingindo, conseqüentemente, a formação docente;
- Outros sinais de pontuação usados na “colcha de retalhos-poéticos – verso” foram as reticências (...), em referência à intenção de esta sugerir prolongamento de ideia. A nosso ver, o ES é, por natureza, processual, não somente por ser desenvolvido ao longo da segunda metade do curso, mas também por sua organização, a qual insere os discentes-estagiários,

paulatinamente, nos diferentes níveis educacionais. Dessa forma, entendemos que o ES é passível de mudanças e de múltiplas interpretações por parte dos diversos fatores envolvidos neste processo formativo;

- O sinal de interrogação (?), usado para representar perguntas diretas está aqui relacionado aos questionamentos inerentes à concepção dilemática: o estágio é disciplina ou é atividade? Retomamos essa questão, porque consideramos que o conceito de estágio é decisivo para nortear a formação dos discentes-estagiários. A concepção de ES está intrinsecamente ligada às condições que a IES disponibiliza aos docentes-supervisores, para que estes realizem a orientação e o acompanhamento dos discentes-estagiários. Neste sentido, o conceito de atividade, para nós apresenta-se mais pertinente, porém, este deve ser entendido na articulação indissociável teoria-prática. Essa relação é fundante para que a construção e o desenvolvimento de estágio sejam consubstanciados na reflexão e na pesquisa sobre a escola, a qual é entendida aqui, no sentido mais amplo da palavra. Além do exposto, salientamos que, concebido como atividade teórico-prática, o estágio demanda do docente-supervisor, para além das visitas às escolas concedentes, momentos para reflexão sistemática escrita e discussão acerca das experiências vivenciadas por cada discente-estagiário, o que pressupõe partilha. Assim, defendemos que embora considerado como atividade teórico-prática, o Estágio Supervisionado deve ser contado como atividade de ensino na carga horária do docente-supervisor;
- O uso da exclamação (!), sinal gráfico que serve para exprimir e enfatizar sentimentos, foi relacionado nesta pesquisa, à ideia de estágio como campo ampliado. Para nós, características do ES como por exemplo, hibridez, combinação de exclusões, flexibilidade, mutação, conexões rizomáticas, rede interativa, entre outros, se aproximam das características do conceito de campo ampliado;
- Os parênteses (()), por sua vez são sinais gráficos cuja função é isolar palavras ou frases intercaladas de caráter explicativo. Pareceu-nos oportuno, então, usá-los, em referência à caracterização do Estágio Supervisionado e como resposta a um dos objetivos específicos: caracterizar o ES do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI? Pela ótica legal, esse ES encontra-se adequado quanto à carga horária total exigida, com 405 (quatrocentas e

cinco) horas e também, quanto à carga horária de cada componente, dispostos no fluxograma do curso, a partir do início da segunda metade, compreendido do sexto ao nono bloco, como prevê a legislação;

- Usamos o ponto e vírgula (;), sinal responsável pela enumeração de orações, itens, termos, em referência às lacunas, fissuras, ambiguidades, deficiências e fragilidades, identificadas no âmago do ES do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI. Importa-nos acrescentar, que essa múltipla condição do estágio foi desvelada pela empiria, neste processo investigativo, o que nos possibilitou encontrar possíveis respostas para outro objetivo específico dessa investigação: identificar o que dizem os docentes-supervisores e os discentes-estagiários sobre o ES em Artes Visuais da UFPI. Coube-nos, tão somente, sistematizar esses dados empíricos, interpretá-los e fazer algumas inferências. Dessa forma, elencamos os principais pontos:
 - A articulação - escola/supervisor/estagiário-, apresenta-se, no ES do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, de maneira fragilizada, o que favorece a fragmentação do estágio enquanto processo formativo docente. Além do mais, no que concerne às escolas concedentes, os professores da disciplina Arte, bem como, os demais atores desse processo, parecem não estar apropriados da função do estágio, que consiste no exercício assistido da docência;
 - Outro ponto de fragilidade encontra-se no acompanhamento do docente-supervisor aos discentes-estagiários nas escolas concedentes. Isso se deve, principalmente, à especificidade do ensino de Arte na Educação Básica, que tem baixa carga horária, dificultando ou mesmo impossibilitando que a distribuição dos estagiários seja realizada em poucas escolas e, assim, permitir ao docente-supervisor, o acompanhamento de todos os estagiários. Ademais, o docente-supervisor não ocupa sua carga horária de trabalho efetivo com apenas uma turma de Estágio Supervisionado. Além de assumir mais de uma turma de Estágio por semestre, ministra disciplinas, aumentando, demasiadamente, sua carga horária de trabalho. Então, esse é outro fator que concorre negativamente para o bom acompanhamento dos discentes-estagiários, porque o docente-supervisor precisa se adequar aos horários de estágio disponíveis nas múltiplas escolas concedentes. A falta de uma escola de

aplicação também consiste em fator tributário para a fragilização do estágio. Somado ao que foi dito, afirmamos que um único professor efetivo é insuficiente para desempenhar a função de docente-supervisor do Estágio Supervisionado Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, porque este componente deve ser ofertado todo semestre, gerando uma demanda maior do que a carga horária que esse profissional suporta. Ao lado do exposto, soma-se a alta relação discente/docente, uma vez que esses discentes-estagiários são alocados em escolas espalhadas randomicamente pela cidade, em razão do que já foi exposto anteriormente. Entendemos que a contratação de professor substituto, a qual vem ocorrendo há anos, tem causado no processo educativo dos licenciandos em Artes Visuais, intermitência demasiadamente prejudicial, corroborando, ainda mais para a permanência dessas dificuldades e fragilidades do ES;

- Para encerrar esse item, queremos apontar, no desenvolvimento do ES, a pálida reflexão/pesquisa sistemática, o que gera grande lacuna na formação da profissão docente em Artes Visuais. Tal anemia fragiliza o ES em todos os campos nos quais ele se desenvolve, seja na IES, seja na escola concedente ou no chão da sala de aula. Essa lacuna, causada pela insuficiente reflexão e pesquisa, no contexto do ES, fragiliza também a atuação dos sujeitos envolvidos no processo do Estágio Supervisionado, em suas diversas instâncias.

Apresentamos lacunas, ambiguidades e fragilidades identificadas no contexto de desenvolvimento do ES, mas evidenciamos que este importante componente não se apresenta apenas com aspectos negativos, muito pelo contrário, ele consiste em importante esteio no processo da formação docente em Artes Visuais. Esta afirmação é devida à sua função articuladora das dimensões ensino, pesquisa e extensão, cujo movimento, pode contribuir para o fortalecimento da escolha em favor da profissão docente em arte. No que tange ao exercício da docência o ES oportuniza ao discente-estagiário vivenciar a realidade da sala de aula, constituindo-se em importante ponte UFPI-escola concedente. Esta ponte detém o potencial poder de desencadear transformações tanto na realidade escolar, quanto na realidade não escolar. Consideramos que a pesquisa se constitui em importante

caminho para o fortalecimento do ES e a promoção do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da transformação dos sujeitos, do Estado e do País.

Estes aspectos positivos do Estágio Supervisionado evidenciam a essência mediadora que lhe é característica. Diante dessa inegável constatação, cabe-nos apresentar possíveis respostas para a questão problema deste processo investigativo: Como o Estágio Supervisionado em Artes Visuais da UFPI contribui para a construção da profissão docente?

Ao analisarmos o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI compreendemos que ele contribui, dentre outras formas, para a construção da profissão docente: inserindo os discentes-estagiários no complexo formativo docente em Artes Visuais; oportunizando a vivência da realidade profissional; desenvolvendo a reflexão no sentido do estagiário perceber-se ou não na profissão; proporcionando ao discente ver a escola com o olhar de professor; oportunizando aos discentes-estagiários a construção de saberes experienciais, articulados aos saberes disciplinares, voltados para a especificidade das Artes Visuais e atravessados pelas múltiplas interações afetivas. Estes saberes, por seu turno, constroem os saberes da profissão docente.

O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais foi apresentado nesse texto, sob aspectos favoráveis e desfavoráveis, no que concerne à construção da profissão docente. No sentido de minimizar ou dirimir estes últimos aspectos, apontamos alguns possíveis caminhos que esta IES pode trilhar, objetivando o fortalecimento deste componente curricular e, conseqüentemente, a busca pela excelência da formação docente em Artes Visuais:

- Promover maior articulação escola concedente/docente-supervisor/estagiário;
- Contratar professor efetivo com formação específica na Licenciatura em Artes Visuais, haja vista que nesse caso, a quantidade implica em qualidade, ao atentarmos para a relação ideal docente-supervisor/discente-estagiário;
- Prover melhores condições de trabalho para o supervisor, a fim que este possa acompanhar, a contento, os seus estagiários;
- Criar escola de aplicação, no espaço da UFPI;
- Ampliar os fóruns de discussão sobre os estágios, observando as especificidades de cada licenciatura, pois compreendemos que na costura das diferenças, as soluções podem ser sinalizadas;
- Envolver as escolas concedentes nos fóruns de discussão sobre o ES;

- Revisar os documentos institucionais que tratam do Estágio Supervisionado, para promover unidade, no que diz respeito aos termos, nomenclaturas e funções, dos atores deste processo educativo;
- Desenvolver o ES fundamentado nos conceitos de reflexão e de pesquisa sobre a realidade escolar, com vistas a fortalecer a formação dos futuros professores, intensificar o trânsito escola/UPFI, promover maior apropriação do conceito de estágio, por parte de docentes e de discentes e, com vistas a promover também, a transformação da realidade escolar.

Compreendemos que essas ações podem promover mudanças substanciais para a operacionalização do ES do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, em direção a excelência de sua qualidade, uma vez que o entendemos como essencialmente processual.

O ES compõe o núcleo de formação pedagógica das licenciaturas e consiste em atividade teórico-prática desenvolvida de modo encadeado, nos quatro últimos semestres do Curso, com aumento progressivo da carga horária, do primeiro ao quarto estágio. Ele tem a função de proporcionar aos discentes-estagiários, a articulação entre os conhecimentos construídos na licenciatura e os aspectos teórico-práticos das realidades escolar e não-escolar, por meio da experimentação da atividade docente em contexto real de sala de aula, de modo assistido pelo professor da escola concedente e acompanhado pelo docente-supervisor, com o objetivo de melhor formá-lo no campo da profissão docente em Artes Visuais, bem como de prepará-lo para o mercado de trabalho.

Diante dessas considerações, retomamos a “colcha de retalhos-poéticos – verso”, que nos inspirou a construção desse texto dissertativo, melhor dizendo, a construção dessa “colcha de retalhos-textuais”. Assim, trazemos o ponto final (.), cuja função é indicar o final de uma frase declarativa, para afirmar a certeza desvelada neste processo investigativo: o Estágio Supervisionado se constitui em importante marco da formação de professores de Artes Visuais.

Contudo, como já mencionamos anteriormente, apesar de denominarmos esta seção “arrematando a colcha de retalhos”, em nada pretendemos que este ponto final encerre as discussões sobre o tema. Ao contrário, as reticências (...) indicam melhor nossa intensão: suscitar outras pesquisas que aprofundem as reflexões sobre o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI.

Referências



REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **O método autobiográfico como produtor de sentidos**: a invenção de si. Revista Actualidades Pedagógicas N 54/ Julio – deicembre 2009. Disponível em: <<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/947/854>>. Acesso em: 28 set. 2015.

ANDRADE, de Arnon. O estágio supervisionado e a práxis docente. In: SILVA, Maria Lúcia F. Santos da. (Org.). **Estágio curricular**: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal: UFRN, 2005. p. 21-26.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Abordagem Triangular**: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. As mutações do conceito e da prática. In: _____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. Capítulo 1.

_____. Entre memória e história. In: _____. (Org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Cortez, 2008. Capítulo 1.

_____. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015 a.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015b.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. **Ensino da arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. Rede São Paulo de Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. UNESP: São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 14 nov.2016

BARDIN, Laurence, **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **LDB nacional**: 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. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação, n. 159). Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 17 abr.2017. a

_____. Resolução CNE nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2015. b

_____. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.788-2008?OpenDocument>. Acesso em: 21 dez. 2016.

_____. Resolução CNE nº 2, de 01 de julho de 2015. 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. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, pp. 8-12. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Lei 13.278, de 02 de maio de 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. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 03 mai. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=03/05/2016>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16.02.2017. Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>>. Acesso em: 09 ago.2017.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: _____. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19.

CAMPOFIOFITO, Quirino. **A missão artística francesa e seus discípulos 1816-1840**. Rio e Janeiro: Edições Pinakotheke, 1983. (História da Pintura Brasileira no Século XIX, v. 2).

CHANGE.ORG, **Mantenham no currículo como disciplinas as Artes Visuais, Teatro, Música e Dança!** Disponível em: <https://www.change.org/p/bncc-mantenham-as-disciplinas-artes-visuais-teatro-m%C3%BAAsica-e-dan%C3%A7a-no-curr%C3%ADculo?recruiter=311540697&utm_source=share_petition&utm_medium=copylink>. Acesso em: 10 ago. 2017.

COÊLHO, Pollyanna J. P. **Tear identitário: a prática docente em arte como conhecimento compartilhado**. 2010. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14268>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

COELHO, Pollyanna Jericó Pinto; SAMPAIO, Núbia Suely Canejo; PEDROSA, Carla Teresa da Costa. Estágio Supervisionado I em Artes Visuais, um campo ampliado? In: LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de; SOUZA, Maria de Lourdes Macena de. (Org.). Políticas Públicas e Ensino das Artes: formação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. **XXV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil - III Congresso Internacional da Federação dos Arte/Educadores**. Anais. Fortaleza: Proaudio Gravação e Produção de Discos LTDA, 2015. p. 809- 821. CD-ROM. ISSN: 2358-7423.

COUTINHO, Rejane G. A Formação de professores de Arte. In BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. Capítulo 13.

DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte**: a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus Editora/Edusp, 2006.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Tradução Assunção Flores; Elodie Martins. Portugal: Porto, 2004.

ENSINODEARTEPIAUI.BLOGSPOT. **Histórico ANARTE/Piauí**: Vamos lembrar? Disponível em: <<http://ensinodeartepiauui.blogspot.com.br/2009/06/historico-anarte-piauui.html>>. Acesso em: 07 set. 2017

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: EDUFRN, 2010, 31-58.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANGE, Lucimar Bello. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, Capítulo 3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Os professores e suas identidades**: o desvelamento das heterogeneidades. Cad. Pesq., São Paulo, n.98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>>. Acesso em: 07 set. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elizangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Tradução Vera Lúcia Mello Josceline. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época, v. 14).

LAMPERT, Juciele. Estágio Supervisionado: andarilhando no caminho das artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando. (Org.). **A formação do professor e o ensino de artes visuais**. Santa Maria, UFSM, 2005. P, 147-157.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**. [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, jul. 2006. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542doi:https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3.e4.10542>>. Acesso em: 20 set. 2015.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Org.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Experiências de ensinar/aprender no contexto dos estágios em Artes Visuais. In: BENETTI, Gustavo. (Org.). **Políticas Públicas e Ensino da Arte**: anais do XXVI CONFAEB - Boa Vista: 2016, p. 634-646. Disponível em: <file:///D:/Downloads/MAGALHAES,%20Ana%20(3).pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MATTAR, Sumaya. Quando a escola acolhe futuros professores: uma experiência com o estágio supervisionado no âmbito do curso de Licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP. In: MATTAR, Sumaya; ROIPHE, Alberto. (Org.). **Arte e educação**: ressonâncias e repercussões. São Paulo: ECA-USP, 2016.

MARTINS, Miriam Celeste. Conceitos e terminologia aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, Capítulo 4.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, Antônio. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.17-33.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando. (Org.). **A formação do professor e o ensino de artes visuais**. Santa Maria, UFSM, 2005. p. 57-72.

PEDROSA, C.T.C. **Licenciatura em Artes Visuais**: dilemas vivenciados no processo de formação inicial e a constituição do ser professor. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2016. Disponível em:
<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Licenciatura%20em%20Artes%20Visuais_Carla%20Pedrosa_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Completa.pdf>.
Acesso em: 15 ago. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Formação de professor@ de arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade. In: RIBEIRO, José Mauro. (Org.). **Trajetórias e políticas para o ensino das artes no Brasil**: anais da XV CONFAEB. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 175-184.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM: 2003.

PINTO, Ana Lúcia Guedes; SILVA, Leila Cristina Borges da; GOMES, Geisa Genaro. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. Capítulo 13.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. Capítulo 5.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rev. Bras. Educ. nº 13 Rio de Janeiro, jan/fev/mar/abr, 2000. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAU RICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino de arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, Capítulo 2.

UFPI (2003). Resolução nº 199/03, de 20 de novembro de 2003. **Estabelece as normas gerais do Estágio Curricular Supervisionado de Ensino e institui a sua duração e carga horária**. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ceo/arquivos/files/Resolucao%20n%C2%BA%20199-2003.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2017.

UFPI (2009). Resolução nº 22/09, de 04 de março de 2009. **Dispõe sobre estágio obrigatório, no âmbito da UFPI**. Disponível em: <<https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=1190663&key=f2bc6f7ec6124d7627d12d9ccb3bbd73>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. (2012). **Normas de Funcionamento dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Piauí**. Aprovadas pela Resolução nº 177/12, de 5 de novembro de 2012 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPEX. Disponível em: <[http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/normas%20da%20graduacao%20APROVADO%20CEPEX%20\(2\).pdf](http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/normas%20da%20graduacao%20APROVADO%20CEPEX%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. (2013). **Manual do estágio supervisionado**: diretrizes gerais para o desenvolvimento dos estágios supervisionados das licenciaturas da UFPI. Teresina: EDUFPI, 2013.

_____ (2015). **Projeto Pedagógico curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Manuscrito.

ZABALA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014. (Docência em formação: saberes pedagógicos).

Apêndices



APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Assunto: SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO À DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Teresina-PI, 16 de Janeiro de 2017

Ilma. Sra. Diretora:

Prof^aDr^a Ana Beatriz Sousa Gomes

Venho solicitar a Vossa Senhoria, como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, vinculado a Universidade Federal do Piauí, a autorização para realizaras entrevistas narrativas com os professores efetivos e substitutos do Departamento de Artes Visuais – DEA e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, que estejam supervisionando ou que já tenham sido supervisores de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais,e, com os discentes do mesmo curso, matriculados no Estágio Supervisionado IV, com vistas a realização da colheita de dados da pesquisa de campo.

A pesquisa que pretendemos desenvolver é intitulada “**Estágio Supervisionado em Artes Visuais: Contribuições para a Construção da Profissão Docente**”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Josania Lima Portela Carvalhêdo.

Considerando a natureza e seriedade da pesquisa, nos comprometemos em manter em anonimato a identidade dos colaboradores, bem como, asseguramos que os resultados e informações colhidas nos instrumentais serão analisados sob o total sigilo, mantendo assim a postura ética e caráter científico.



Antecipamos nossos agradecimentos pela gentil e honrosa participação desta instituição de ensino representada aqui pela sua digníssima pessoa.

Atenciosamente,



Núbia Suely Canejo Sampaio (Mestranda PPGEd)

Josania Lima Portela Carvalhêdo (Orientadora PPGEd)

APÊNDICE B

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – P P G E D MESTRADO EM EDUCAÇÃO</p> 		
Mestranda: Núbia Suely Canejo Sampaio Orientadora: Profª Drª Josania Lima Portela Carvalhêdo		
<h3>QUESTIONÁRIO - DISCENTE</h3>		
OBJETIVO: Traçar o perfil dos discentes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí, matriculados no Estágio Supervisionado IV.		
Pseudônimo (para ser usado nesta pesquisa):		
1. Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino
2. Idade:	<input type="checkbox"/> 20 a 30 anos	<input type="checkbox"/> 30 a 40 anos
	<input type="checkbox"/> 40 a 50 anos	<input type="checkbox"/> Acima de 50 anos
3. Formação Inicial: Ano de ingresso no curso:		
4. Outra formação na área de Educação:		
Possui outra graduação	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Se possui, qual?		
5. Componente Curricular que você integralizou junto ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais:		
<input type="checkbox"/> Estágio Supervisionado I	<input type="checkbox"/> Estágio Supervisionado II	<input type="checkbox"/> Estágio Supervisionado III
6. Considerando que o Estágio Supervisionado pode servir às demais disciplinas do curso e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do mesmo e que é uma atividade teoria e prática, que instrumentaliza a práxis educacional, com vistas à transformação da realidade existente (PIMENTA, 2012), responda a seguinte questão: Que contribuições podem advir do Estágio Supervisionado para a construção da formação docente em Artes Visuais?		

APÊNDICE C

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – P P G E D MESTRADO EM EDUCAÇÃO 				
Mestranda: Núbia Suely Canejo Sampaio Orientadora: Profª Drª Josania Lima Portela Carvalhêdo				
QUESTIONÁRIO - DOCENTE				
OBJETIVO: Traçar o perfil dos(as) professores(as) supervisores(as) do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí				
Pseudônimo (para ser usado nesta pesquisa):				
1. Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino			
2. Idade:	<input type="checkbox"/> 20 a 30 anos <input type="checkbox"/> 30 a 40 anos			
	<input type="checkbox"/> 40 a 50 anos <input type="checkbox"/> Acima de 50 anos			
3. Formação Profissional:				
Área de Graduação:	Instituição:			
Pós - graduação:				
<input type="checkbox"/> Especialista /Área:	Instituição:			
<input type="checkbox"/> Mestre /Área:	Instituição:			
<input type="checkbox"/> Doutor/ Área	Instituição:			
4. Vínculo:	<input type="checkbox"/> Professor(a) Substituto(a) <input type="checkbox"/> Professor(a) Efetivo(a)			
5. Tempo de serviço na docência do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI?				
<input type="checkbox"/> 0 a 3 anos	<input type="checkbox"/> 4 a 6 anos	<input type="checkbox"/> 7 a 14 anos	<input type="checkbox"/> 15 a 25 anos	<input type="checkbox"/> 26 a 35 anos
6. Componente Curricular que você ministrou/supervisionou:				
<input type="checkbox"/> Estágio Supervisionado I		<input type="checkbox"/> Estágio Supervisionado III		
<input type="checkbox"/> Estágio Supervisionado II		<input type="checkbox"/> Estágio Supervisionado IV		

7. Considerando que o Estágio Supervisionado pode servir às demais disciplinas do curso e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do mesmo e que é uma atividade teoria e prática, que instrumentaliza a práxis educacional, com vistas à transformação da realidade existente (PIMENTA, 2012), responda a seguinte questão:

Que contribuições podem advir do Estágio Supervisionado para a construção da formação docente em Artes Visuais?

APÊNDICE D

TÓPICOS PARA ENTREVISTA NARRATIVA – DISCENTE

Perguntas gerativas:

1. Como ocorre a operacionalização do Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais?
2. A carga horária dos Estágios Supervisionados do curso é suficiente para habilitar o discente-estagiário para o exercício da docência?
3. Quais as dificuldades enfrentadas quando da realização do Estágio Supervisionado, nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica?
4. Como ocorre a articulação teoria/prática nos estágios supervisionados?
5. Como ocorre o apoio do professor supervisor para o desenvolvimento das atividades do Estágio Supervisionado?
6. Que experiências positivas/negativas foram vivenciadas no estágio supervisionado?
7. Que contribuições advêm do Estágio Supervisionado para a construção da profissão docente?

APÊNDICE E

TÓPICOS PARA ENTREVISTA NARRATIVA – DOCENTE

Perguntas gerativas:

1. Como ocorre a estruturação (organização) do Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais?
2. A carga horária dos Estágios Supervisionados do curso é suficiente para habilitar o discente-estagiário para o exercício da docência?
3. Quais as dificuldades enfrentadas quando da realização do Estágio Supervisionado, nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica?
4. Como ocorre a articulação teoria/prática nos estágios supervisionados?
5. Que experiências positivas/negativas foram vivenciadas no estágio supervisionado?
6. Que contribuições advém do Estágio Supervisionado para a construção da profissão docente?

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: NÚBIA SUELY CANEJO SAMPAIO
ORIENTADORA: JOSANIA PORTELA LIMA CARVALHEDO

Caro Discente,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE**, na qual utilizaremos como procedimento metodológico a entrevista narrativa, através de perguntas gerativas, com vistas a captação de informações relacionadas a sua experiência no componente curricular Estágio Supervisionado. As entrevistas serão realizadas oralmente e gravadas em áudio.

Informamos que as perguntas gerativas não têm intenção de moldar, limitar ou inibir o seu pensamento e o seu ato narrativo, pois o objetivo consiste em manter o sentido das informações com o objeto pesquisado. A entrevista será direcionada, preservando o anonimato e pedimos que se sinta à vontade para narrar o que lhe for conveniente.

Atenciosamente,

Núbia Suely Canejo Sampaio
Mestranda em Educação – PPGEd – UFPI/CCE

Profa. Dra. Josania Portela Lima Carvalhedo
Orientadora

APÊNDICE G

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: NÚBIA SUELY CANEJO SAMPAIO
ORIENTADORA: JOSANIA PORTELA LIMA CARVALHEDO

Caro(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE**, na qual utilizaremos como procedimento metodológico a entrevista narrativa, através de perguntas gerativas, com vistas a captação de informações relacionadas a sua experiência como professor(a) supervisor(a) de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. As entrevistas serão realizadas oralmente e gravadas em áudio.

Informamos que as perguntas gerativas não têm intenção de moldar, limitar ou inibir o seu pensamento e o seu ato narrativo, pois o objetivo consiste em manter o sentido das informações com o objeto pesquisado. A entrevista será direcionada, preservando o anonimato e pedimos que se sinta à vontade para narrar o que lhe for conveniente.

Atenciosamente,

Núbia Suely Canejo Sampaio
Mestranda em Educação – PPGEd – UFPI/ CCE

Profa. Dra. Josania Portela Lima Carvalhedeo
Orientadora

APÊNDICE H



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos você para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Não se apresse em tomar a decisão se quer ou não participar. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra ficará com o pesquisador responsável.

A pesquisa é intitulada ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE, e você foi selecionado(a) segundo os critérios a seguir: ser professor ou professora efetivo(a) ou substituto(a) do Departamento de Artes (DEA) ou do Departamento de Métodos e Técnicas (DMTE), que esteja supervisionando ou que já tenha sido professor supervisor do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFPI; ser discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFPI, matriculado no componente curricular Estágio Supervisionado IV, com frequência assídua. A Universidade Federal do Piauí - UFPI, é local onde será realizada a pesquisa coordenada pela **Prof. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo** e pela pesquisadora assistente **Núbia Suely Canejo Sampaio**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPI.

Os objetivos desta pesquisa são: Analisar o Estágio Supervisionado em Artes Visuais da UFPI, sob a perspectiva da construção da profissão docente; Caracterizar o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI; Identificar o que dizem os docentes supervisores e os discentes-estagiários, em suas narrativas, sobre o Estágio Supervisionado em Artes Visuais da UFPI; Examinar o que dizem os docentes supervisores e os discentes-estagiários, em suas narrativas, sobre o Estágio Supervisionado em Artes Visuais da UFPI.

A relevância desse processo investigativo se consubstancia na possibilidade de promover e ampliar o debate, de construir conhecimento acerca do Estágio Supervisionado em Artes Visuais, e assim, fortalecer sua prática. Além disso, o banco de dissertações e teses da CAPES tem pouca pesquisa sobre esse tema, e nenhuma, quando temos em foco o âmbito da Universidade Federal do Piauí.

Trata-se de um estudo qualitativo, cuja técnica de tratamento das informações será a Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011). Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: um questionário e uma entrevista narrativa. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente uma hora.

A presente investigação oferece mínimo risco de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual a você participante, uma vez que solicitamos apenas a ação de responder a um questionário e participar da entrevista narrativa sobre a temática sugerida nos objetivos. A entrevista será registrada por gravação em áudio, sigilosamente transcrita e analisada para compor o *corpus* do estudo. A entrevista será previamente agendada em conformidade com a sua disponibilidade, evitando incômodo ou prejuízo ao trabalho, ao estudo ou outra atividade de seu interesse. O risco de algum constrangimento relacionado com sua participação será evitado pelos seguintes procedimentos: local reservado para a realização da entrevista, com presença exclusiva do pesquisador; não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; parada do processo da entrevista se for necessário, para esclarecimento de dúvidas ou em caso de algum tipo de desconforto. O sigilo dos dados obtidos por meio da sua participação será confidencial, não possibilitando sua identificação.

Os benefícios desta pesquisa, no campo da reflexividade, estão na contribuição para a geração de conhecimento científico sobre a prática educativa, em especial no tocante ao Estágio Supervisionado em Artes Visuais, de forma a proporcionar maior conscientização de professores e discentes sobre aspectos atinentes à formação inicial do professor de Arte com atuação na Educação Básica, no intuito de melhoria das práticas educativas neste âmbito. Ademais, com a realização da pesquisa, abre-se caminho para publicações e apresentações em seminários, congressos e similares, sempre com o cuidado de garantir a confidencialidade dos dados colhidos. Além disso, outro benefício será produção e defesa pública da Dissertação de Mestrado da pesquisadora, prevista para ocorrer em fevereiro de 2018.

A sua participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém qualquer gasto financeiro da sua parte ou dano relacionado à pesquisa, mesmo não previsto, que porventura acontecer, será ressarcido pelas responsáveis da pesquisa.

A sua participação não é obrigatória sendo que em qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com os pesquisadores ou com a UFPI, onde você trabalha ou estuda. Se concordar em participar deste estudo, seu nome e identidade (RG) serão mantidos em sigilo. Os dados serão de acesso exclusivo dos pesquisadores, a menos que requerido por lei ou por sua própria solicitação. Somente o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso aos seus dados para verificar as informações do estudo.

Você poderá comunicar-se em qualquer tempo e tirar dúvidas sobre o andamento da pesquisa, metodologia utilizada etc. e sobre sua participação, nos contatos abaixo relacionados.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO:

2/3

Eu, _____, RG nº _____ li o texto e declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, os riscos e benefícios da pesquisa e aceito o convite para participar. Compreendo que tenho liberdade de retirar o

meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, mesmo sem justificar minha decisão. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento ou recompensa. Declaro também que assino, em duas vias, este TCLE, ficando uma via com a pesquisadora e a outra via, sob minha posse. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Assinatura do participante:

Testemunha: Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaramos para os devidos fins que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste professor(a) ou deste discente para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2017.

<p>Coordenadora do Projeto:</p> <p>Prof. Dra. JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO</p> <p>UFPI - Departamento: PPGED</p> <p>Telefone: (86) 3215-5813</p> <p>E-mail: josaniaportela@gmail.com</p> <p>Assinatura:</p>	<p>Pesquisadora assistente:</p> <p>NÚBIA SUELY CANEJO SAMPAIO</p> <p>UFPI – CCE -DEA</p> <p>Telefones: (86) 99929 3416 /98861 0811</p> <p>E-mail: nubiacanejo@hotmail.com</p> <p>Assinatura:</p>
---	---

INFORMAÇÕES: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UFPI.

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.

Pró-Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.

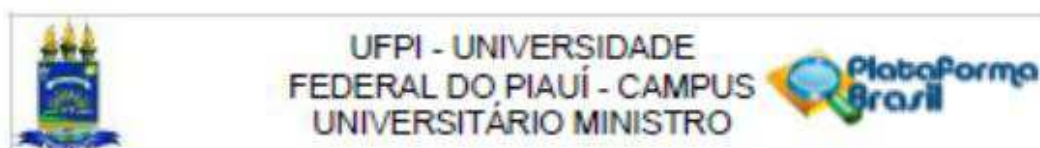
CEP: 64.049-550 - Teresina - PI - **Telefone:** 86 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.br **Web.:** www.ufpi.br/cep

Anexos



ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Pesquisador: JOGANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63814517.8.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.895.394

Apresentação do Projeto:

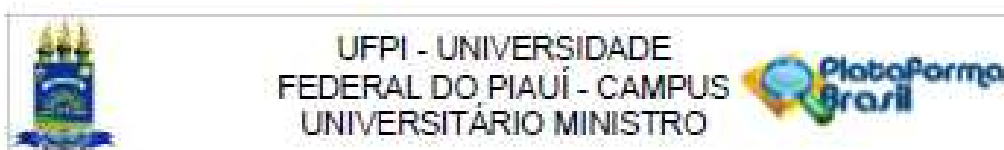
Trata-se de projeto de pesquisa intitulado ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE, que tem como pesquisador responsável o prof. (a) JOGANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO, como pesquisador assistente o Sr.(a) NUBIA SUELY CANEJO SAMPAIO.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador apresenta como justificativa que o Estágio Supervisionado é um importante fator interferente no processo formativo da profissão docente, que tanto pode fazer os discentes refutarem a ideia de tornarem-se professores, quanto pode ajudá-los a melhor perceberem-se na profissão docente em Arte. O desenho do estudo tem a utilização da metodologia do uso de questionários e gravação da narrativa.

Para o recrutamento o pesquisador convidou alunos-docentes que estão realizando estágio docente na UFPI.

São indicados como critérios de inclusão e exclusão, respectivamente: ser aluno do curso de Artes da UFPI e ser aluno-docente matriculado na disciplina de Estágio docente.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrólio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Projeto: 1.065.364

Assim, foi estabelecida para a pesquisa uma amostra de 10 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o Estágio Supervisionado em Artes Visuais da UFPI, sob a perspectiva da construção da profissão docente.

Objetivo Secundário:

Caracterizar o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI;

Identificar o que dizem os docentes supervisores e os discentes-estagiários, em suas narrativas, sobre o Estágio Supervisionado em Artes Visuais da UFPI;

Compreender como o Estágio Supervisionado contribui para a construção da formação docente em Artes Visuais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A investigação aqui proposta oferece mínimos riscos de danos físicos, psicológicos, morais, sociais, intelectuais, culturais ou espirituais aos

participantes, que são pessoas adultas, autônomas e plenamente capazes. Requer apenas a disponibilidade uma hora, aproximadamente, para

responder ao questionário e participar de entrevistas narrativas, que serão gravadas em áudio, transcritas e analisadas sigilosamente, para compor

o corpus da pesquisa.

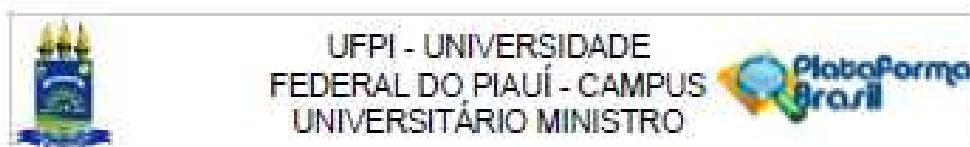
Contudo, os possíveis riscos de qualquer constrangimento serão minimizados com os seguintes procedimentos: a entrevista será realizada num

local reservado; os participantes não terão nenhum ônus, sua adesão será voluntária e suas identidades preservadas por pseudônimos; os

participantes não serão obrigados a responder às perguntas propostas; em caso de dúvida ou desconforto de qualquer natureza (física ou

psicológica), o processo de entrevista poderá ser parado automaticamente, se necessário for; a entrevista será previamente agendada de acordo

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa			
Bairro: Ininga		CEP: 64.049-550	
UF: PI	Município: TERESINA		
Telefone: (86)3237-2332	Fax: (86)3237-2332	E-mail: cap.ufpi@ufpi.edu.br	



Continuação do Parecer: 1.065.364

com a disponibilidade do participante, evitando-se incômodo ou prejuízo ao trabalho e/ou ao estudo. Além do mais, os participantes assinarão um

"Termo de consentimento livre e esclarecido" e poderão desistir da pesquisa em qualquer tempo, segundo o desejarem.

A construção dos dados está prevista para o período de março a junho de 2017. Temos o compromisso de respeitar todos os princípios éticos da pesquisa, segundo os termos da resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, bem como o de respeitar todos os direitos dos participantes e da instituição.

Benefícios:

Inicialmente, apontamos como benefício desta investigação, a produção e defesa pública da Dissertação de Mestrado da pesquisadora, prevista para ocorrer em fevereiro de 2018.

No campo da reflexividade, os benefícios se consubstanciam na geração de conhecimento científico sobre a prática educativa, em especial no tocante ao Estágio Supervisionado em Artes Visuais, de forma a proporcionar maior conscientização de professores e discentes sobre aspectos atinentes à formação inicial do professor de Artes Visuais, que tem como campo de atuação profissional, escolas da Educação Básica, possibilitando a melhoria das práticas educativas neste âmbito.

Ademais, com a realização da pesquisa, abre-se caminho para publicações e apresentações em seminários, congressos e similares, sempre com o cuidado de garantir a confidencialidade dos dados colhidos.

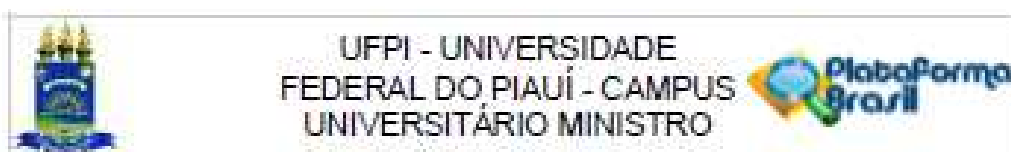
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Realizada a análise documental a partir da qual foi procedida a uma apreciação ética da pesquisa, restou evidenciada a sua pertinência e valor científico.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista as várias correntes metodológicas existentes, encontra-se em conformidade com os fins objetivados, ao tempo em que evidencia o respeito aos preceitos éticos orientadores de uma pesquisa envolvendo seres humanos.

Na elaboração do projeto de pesquisa ora em apreço, percebe-se a atenção do pesquisador no que concerne à situação de vulnerabilidade inerente à condição de participante que, respeitado em sua individualidade, tem protegidas as suas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-560
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (88)3237-2332 Fax: (88)3237-2332 E-mail: rep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 1.692.364

Por fim, o pesquisador responsável é profissional experiente, como evidenciado pelo currículo anexado, sendo tal circunstância mais um instrumento de segurança conferida ao participante que estará devidamente amparado durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
apresentou todos os documentos.

Recomendações:
Nenhuma recomendação.

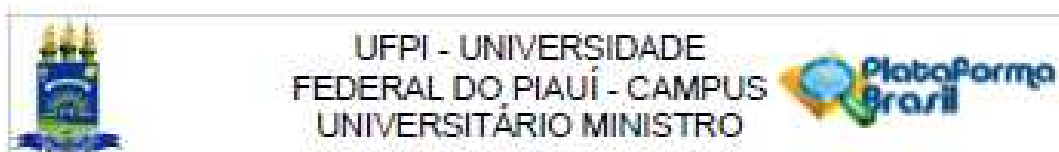
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Aprovado para execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	FB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_854348.pdf	16/01/2017 19:55:37		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	16/01/2017 19:54:39	JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÉDO	Aceito
Outros	Curriculo_josania.pdf	16/01/2017 19:53:07	JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÉDO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO3.pdf	16/01/2017 19:52:26	JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÉDO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO2.pdf	16/01/2017 19:51:56	JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÉDO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO1.pdf	16/01/2017 19:51:34	JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÉDO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA.pdf	16/01/2017 19:51:05	JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÉDO	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.P DF	16/01/2017 19:50:09	JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÉDO	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (98)3237-2332 Fax: (98)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 1.095.394

Outros	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.PDF	16/01/2017 19:49:24	JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÉDO	Acelto
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_DIGI TALIZADA.PDF	16/01/2017 19:48:36	JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÉDO	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOak.pdf	16/01/2017 19:47:40	JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÉDO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENCIMENTO_TCLE .pdf	16/01/2017 19:44:32	JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÉDO	Acelto
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.PDF	16/01/2017 19:44:02	JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÉDO	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 20 de Janeiro de 2017

Assinado por:

Lúcia de Fátima Almeida de Deus Moura
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.040-660
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Página 10 de 10

ANEXO B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROFº MARIANO DA SILVA NETO"

Assunto: CONSENTIMENTO DA DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO – CCE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Da: ProfªDrª Ana Beatriz Sousa Gomes
Para: Profª Drª Josania Lima Portela Carvalhêdo

Com nossos cumprimentos, autorizamos a mestranda Núbia Suely Canejo Sampaio realizar, sob orientação da Profª. Drª. Josania Lima Portela Carvalhêdo, a pesquisa intitulada “**Estágio Supervisionado em Artes Visuais: Contribuições para a Construção da Profissão Docente**”, junto aos professores(as) efetivos(as) e substitutos(as) do Departamento de Artes Visuais – DEA e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, que estejam supervisionando ou que já tenham sido supervisores de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, e, com os discentes do mesmo curso, matriculados no Estágio Supervisionado IV, com vistas a realização da colheita de dados, através de entrevistas narrativas.

Teresina-PI, 16 de Janeiro de 2017

Atenciosamente,


ProfªDrª Ana Beatriz Sousa Gomes
Profa. Dra. Ana Beatriz Souse Gomes
Diretora do CCE em Exercício
CCE/UFPi

ANEXO D**Sou feita de retalhos**

Cris Pizzimenti

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".