

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Laylla Zanin Baumgarten (UEL)  
Ronaldo Alexandre de Oliveira (UEL)  
Carla Juliana Galvão Alves (UEL)

### Resumo

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre o Estágio Supervisionado surgidas a partir de investigações realizadas no projeto de pesquisa “Formação Inicial e Continuada de Educadores em Arte: Marcas e Perspectivas dos saberes e Fazeres Docentes”. A pesquisa utilizou como principal instrumento de coleta de dados a análise de relatórios elaborados por estudantes do curso de Licenciatura em Educação Artística/ Artes Visuais da UEL, durante o Estágio Curricular Obrigatório no ano de 2008. Canário (2001), Pimenta (1997), Tardif (2002), Gómez (2000) e Oliveira (2004) são alguns dos autores que fundamentam este trabalho. A investigação articulada à reflexão teórica tornou clara a importância de o estágio ser considerado como campo propício tanto para a articulação entre teoria e prática, quanto para a avaliação do próprio processo formativo acadêmico.

*Palavras-chave:* Estágio supervisionado, ensino de artes; artes visuais.

### Abstract

*This study presents some reflections on the Supervised Training that arose out of investigations in the research project, “Initial and Continued Training of Art Teachers: Points and Perspectives on Staff Knowledge and Duties”, at the State University of Londrina and CNPQ. The main data collection tool used was the analysis of reports by students on the course: Artistic Education/ Visual Arts, at the State University of Londrina, during the Mandatory Curricular Internship in 2008. Canário (2001), Pimenta (1997), Tardif (2002), Gómez (2000) and Oliveira (2004) are some of the authors on which this work was based. The articulated investigation of theoretical reflection made clear the importance of the internship being considered as a relevant field both in the articulation between theory and practice, and the evaluation of the formative academic process itself.*

*Key words:* Supervised training. Art teaching. Visual arts.

### *Entre o texto, idéias e o contexto*

Ao refletir sobre a formação docente e conseqüentemente a profissionalização do estudante no momento do estágio, nos deparamos com questões de extrema importância, que dizem respeito não apenas aos conteúdos e referenciais teóricos que este adquire durante o processo de formação, mas também sobre sua maneira de agir e de se relacionar com o meio ao qual pertence e com as questões que envolvem o momento da prática, da transposição didática. No caso específico do ensino de arte, muitas questões historicamente construídas, sejam elas de ordem teórica ou prática, vêm sendo discutidas, para que se possa reorientar um ensino que muito prezou dimensões ora conteudistas, ora tecnicistas. Além de lidar com diversos fatores que implicam e influenciam na sua prática, é importante que o professor de arte mantenha um contato vivo com o meio artístico-cultural e os diferentes tipos de manifestações referentes à cultura visual, bem como conheça a cultura onde a escola está inserida para que os conteúdos selecionados mantenham uma conexão com os saberes construídos nas mais diversas esferas da vida cotidiana. Da mesma forma, o professor não pode estar alheio ao impacto visual provocado pelas mídias contemporâneas e à bagagem cultural dos alunos, se se pretende desenvolver aulas que guardem uma relação com a própria vida.

Há que se considera ainda que, por mais que um professor conheça bem seu objeto de estudo e esteja ciente de todas as discussões que envolvem o ensino de arte, é somente na prática, através da relação professor/aluno, que ele terá a oportunidade de entrar em contato com a cultura escolar, com as reais necessidades e eventuais dificuldades; pois é a dinâmica da escola e os indivíduos que a constituem que fazem o universo escolar ser o que é. Desta forma, o Estágio Curricular, corresponde a uma parte importante da formação, pois permite ao estudante, futuro professor de arte, conhecer verdadeiramente o seu campo de trabalho. Além de preparar o aluno para a prática da docência, o estágio constitui um campo de pesquisa e reflexão que deve ser concebido em conjunto com outras disciplinas. Entender o estágio de forma articulada com o desenho curricular é acreditar nas possíveis sinalizações que este espaço/tempo pode trazer para o bojo da

própria formação, pois ele pode apontar questões relevantes no que diz respeito à relação teoria/prática, desde que o encaremos enquanto uma práxis para o ensino de arte.

Na verdade, embora muitas vezes os conhecimentos teóricos sejam privilegiados pelas instituições de formação, teoria e prática devem ser vistas como elementos que, embora possuam certa autonomia, têm que ser trabalhados juntos e manter uma relação de complementaridade: “O componente da prática profissional tende a deixar de ser encarado como um momento de aplicação, para ser considerado, cada vez mais, como o elemento estruturante de uma dinâmica formativa” (CANÁRIO, 2001, p.40). O estágio deve ser pensado antes, durante, e depois do tempo em que ocorre. A prática pela prática, não serve como construtora de conhecimentos. É preciso que as principais discussões que envolvem o estágio possam ser discutidas e trabalhadas dentro da própria universidade.

Ao entrar em contato com a escola, o estagiário desenvolve sua capacidade de observação e se depara com diversos problemas com os quais terá que lidar ao longo de sua profissão. Ao refletir sobre estes problemas em busca de uma solução, ele adquire conhecimentos práticos que não poderiam ser adquiridos de outra maneira. Analisar de perto os problemas observados e as descobertas feitas pelos alunos que tiveram a oportunidade de conhecer a realidade de seu campo de trabalho pode trazer significativas contribuições à discussão sobre o campo de estágio e o processo de formação do professor de arte. É este o objeto deste artigo, que apresenta uma investigação feita a partir da análise de vinte relatórios elaborados por estudantes do terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação Artística - habilitação em Artes Visuais, da Universidade Estadual de Londrina, provenientes do campo de estágio no ano de 2008.

Estes relatórios constituem-se em material primário e estão inseridos dentro de um contexto maior, isto é, fazem parte de um projeto de pesquisa intitulado “Formação Inicial e Continuada de Educadores em Arte: Marcas e Perspectivas dos saberes e Fazeres Docentes”, o qual tem por objetivos principais: a) identificar situações-problema relacionadas ao ensino de arte nas escolas de Londrina-PR e cidades circunvizinhas, trazidas à universidade por

meio das diversas modalidades de estágio e torná-las objetos de análise e discussão, para que possam subsidiar as ações de formação inicial e continuada, propostas pelo curso de formação em arte; b) investigar a prática pedagógica do professor de arte, através dos relatórios elaborados pelos estudantes estagiários nos últimos dez anos, na disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de Arte que acontece no terceiro ano da graduação, quando o estágio curricular obrigatório passa a fazer parte do currículo do curso; c) identificar elementos que possam desvendar as aprendizagens práticas construídas durante o estágio curricular; d) propor novas perspectivas para a orientação e realização da formação inicial, por meio do estágio curricular, centrados na relevância da prática e na articulação entre as disciplinas do curso de formação para que as mesmas possam subsidiá-los na construção de uma docência de melhor qualidade; e) implementar as ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelo departamento de Arte Visual a partir da reflexão sobre os dados obtidos.

Acreditamos que ao desvelarmos as vozes destes estudantes em curso e dos egressos, contidas nestes relatórios, poderemos identificar marcas do ensino de arte provenientes de um curso de licenciatura em Educação Artística que desde a década de 1970 forma profissionais que atuam na área do ensino de arte e apontar perspectivas para que a própria formação e atuação docente possam corresponder às reais necessidades que a escola contemporânea necessita.

### *Dialogando com alguns teóricos sobre estágio e sobre formação de professores*

Compreender o estágio curricular como um tempo destinado ao processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência.

É nessa visão de unidade entre a formação e o trabalho que se instaura o início da formação prática do futuro professor na possibilidade de

edificar a sua identidade a partir de um conceito de *alternância* (MALGLAIVE, 1997), que se concretiza à medida que, no período de formação, é possível transitar, a partir do estágio curricular, por entre dois espaços fisicamente distintos e delimitados: a Universidade e as Escolas da Educação Básica.

Esse movimento pendular entre ambos os espaços, alternando entre a situação de formação e a situação de trabalho, apresenta fundamental importância no processo de formação dos futuros professores. Contudo, esse movimento deve ser assumido numa dimensão muito mais ampla que, ultrapassando a dimensão do tempo e do espaço físico, considera a partilha das idéias, das experiências, das concepções, dos desafios, das estratégias, das metodologias, dos contextos, entre outras.

Desconsiderar essa dimensão da formação, ou mesmo a relegar a um segundo plano, é desacreditar na possibilidade de que o processo da formação inicial possa ser um espaço fértil e fecundo para unir fazeres e saberes, de forma reflexiva e instrumentalizar cada vez mais o educador como leitor e construtor da sua prática, da sua ação (OLIVEIRA, 2004, p. 138).

Nesse sentido, não basta ir à escola-campo por ocasião do Estágio Curricular. É necessário que as atividades realizadas pelos alunos sejam consideradas dentro de um espaço/tempo, no currículo do curso de formação, capaz de promover a análise crítica e o diálogo, na tentativa de integrar a realidade profissional com os elementos estudados no curso

Pimenta (2002) assinala que uma das demandas importantes dos anos noventa, em relação à atividade docente, é, justamente, repensar a formação inicial e continuada dos professores a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, ou seja, do cotidiano escolar.

Mas, o que é a prática pedagógica? Para Lima (2001) e Tardif (2002) a prática deve ser entendida como práxis, ou seja, deve ser uma atitude teórico-prática, humana, transformadora da realidade.

Entender a prática enquanto práxis é assumir a indissolubilidade entre a teoria e prática. Ou seja, é compreender que, na mesma atividade, coexistem as dimensões teórica e prática da realidade na qual o professor edifica a sua identidade a partir de um movimento de alternância, que se constrói,

entre o saber e o saber fazer, entre situação de formação e situação de trabalho (SANTOS, 2004).

Conceber o estágio curricular obrigatório enquanto práxis sinaliza questões fundamentais não somente aos futuros docentes, como possibilita também aos professores universitários estar em contato com as múltiplas realidades enfrentadas pelos estagiários, e refletir sobre os próprios processos formativos, entendendo-os enquanto construção que irá dimensionar o perfil da formação e atuação docente deste futuro profissional.

Nessa perspectiva, a teoria deixa de ser vista de forma desarticulada da prática, e o estágio como uma atividade independente, realizada em outro contexto que não o da formação e, em geral, nas últimas etapas do curso para o cumprimento obrigatório de algumas horas.

Pensar o estágio nessa dimensão é concebê-lo como pesquisa, como um campo de conhecimento a ser investigado (LIMA, 2001). É assumi-lo, também, como um espaço fundamental para a formação daqueles que, estando no processo de formação inicial, interagem com a complexa realidade da sala de aula, refletem sobre as ações desenvolvidas nesse espaço, e configuram sua maneira própria de agir profissionalmente.

Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social.”(PIMENTA, 1997, p.83)

### *Relatórios de estágio: olhares múltiplos sobre a prática da docência*

Escolhemos trabalhar com os relatórios provenientes do campo de estágio porque eles trazem reflexões sobre o exercício da docência e sobre o próprio processo de formação que podem contribuir com o nosso próprio curso ou com outros cursos de licenciatura. Ao entrar em contato com a escola, o estagiário se depara com dificuldades que vêm sendo enfrentadas por professores que trabalham há mais tempo com o ensino de arte, e que na maioria das vezes estão relacionadas a uma prática pouco significativa. É o que se pode perceber neste excerto de um dos relatórios analisados:

No caso do nosso estágio, por exemplo, acredito que a forma que a professora impunha o conteúdo, exigindo dos alunos muitos questionários, com questões muitas vezes não significativas e nada reflexivas me parece um tanto quanto sem propósito, não leva os alunos a uma aprendizagem significativa e sim cumpre a função de realizar uma atividade. [...] Observei nas classes que o que regia as aulas e a matéria era a questão das notas, tudo girava em torno disso e parece que a apreensão do conteúdo pelo aluno fica a segundo plano (Cláudia).

É claro que uma prática pouco significativa gera o desinteresse dos alunos, e traz problemas para o próprio professor, que acaba ficando também desmotivado. Mudar esta realidade e desenvolver um trabalho que leve o aluno a desenvolver um pensamento reflexivo sobre a arte é uma tarefa difícil e apresenta inúmeros desafios aos professores:

Quanto à aula de artes, para alguns foi diferente. Assuntos que eles tinham dúvidas foram abordados como também assuntos novos. Para outros a aula foi uma verdadeira “tortura”. Cheguei a ouvir reclamações do tipo “nunca vi no 1º colegial trazer lápis de cor para aula, isso é coisa de criança”, entre outras reclamações que podem desmotivar um professor (Cláudia).

Também tem chamado a atenção dos estudantes o modo como a estrutura física de algumas escolas as transformam em um ambiente pouco acolhedor e pouco estimulante para os alunos e para o próprio trabalho de sensibilização estética. Paredes mal pintadas, carteiras riscadas e desconfortáveis, são apenas alguns dos fatores que contribuem para que os alunos não se sintam atraídos pela escola:

Pessoalmente a primeira sensação [ocasionada pelo contato com a escola através do estágio] foi de voltar para aquele ambiente barulhento, fechado e repressor que encontrava na minha infância e adolescência (Érica).

Ao se informar sobre a infra-estrutura da escola e sobre a comunidade em que ela está inserida, o professor pode planejar seus conteúdos com base em dados reais, evitando muitas vezes que o planejamento seja algo distante da realidade. Além de levar em conta os fatores econômicos e sócio-culturais, que envolvem a escola, o professor deve estar atento aos conhecimentos e aos interesses de seus alunos para que possa aliar estas informações e utilizá-

las a seu favor. Levar em conta os conhecimentos e interesses dos alunos, não quer dizer que o professor tenha que planejar sua aula de acordo com a vontade deles. Quer dizer apenas que ele pode utilizar esta “vontade” como um ponto de partida.

O conhecimento que os alunos obtêm fora da sala de aula, por meio de formas populares de cultura visual, poderiam ser usados para dar-lhes uma oportunidade de atentar para questões de representação e de conceitualização, criação e interpretação da arte (FREEDMAM, 2005, p.140).

Uma das principais observações feitas pelos estagiários de arte é que os alunos ainda têm pouco contato com imagens de obras de arte e com o próprio fazer artístico. Entretanto, estes mesmos alunos, estão em contato com um número muito grande de imagens, que são divulgadas pelos diferentes tipos de meios de comunicação de massa. Imagens estas que, embora não possam ser assimiladas de forma positiva pelos alunos despertam seu interesse e, portanto, não podem ser descartadas:

[...] nos anos vindouros os professores serão forçados a considerar o impacto de sons e imagens para poder simplesmente, continuar ensinando aquilo que estão acostumados a ensinar, pois as imagens na cultura cotidiana, na TV, em revistas e jornais criam um impacto direto sobre as crianças: acabam construindo a visão da realidade delas, formando valores e crenças, e isso pode não deixar espaço psicológico para desenhar e pintar, ou mesmo espaço para imagens de qualquer tipo de cultura tradicional (EFLAND, 2005, p.182).

O levantamento de dados para a construção do planejamento é apenas uma das etapas que o professor terá que enfrentar na difícil tarefa de transmitir e construir o conhecimento com seus alunos. Ao colocar o planejamento em prática o professor tem que ter a disponibilidade de adaptá-lo às novas dificuldades e necessidades que surgirem no percurso. Por mais que se conheça uma turma, os resultados obtidos a cada aula podem ou não corresponder aos objetivos planejados. Durante o estágio, o aluno percebe que aquilo que ele aprendeu na universidade, servirá apenas como base para que ele planeje suas aulas. Os acontecimentos e conhecimentos relacionados às

mais diversas áreas e a vida cotidiana, também devem fazer parte do processo de formação do professor. Ele deve ser capaz de integrar os conhecimentos específicos que adquiriu durante os anos de formação, aos demais saberes que ele irá construir com a prática da docência.

Dentre os problemas que envolvem o ensino de arte, a transposição didática de conteúdos adquiridos na universidade, é uma questão que tem sido pouco debatida e estudada no curso de formação. Muitas vezes o professor domina o conteúdo de sua aula, mas não sabe como transmiti-lo. E sabemos que não existe uma fórmula para transmitir os conteúdos uma vez que o professor terá sempre que lidar com fatores de ordem externa, nos mais diversos contextos educacionais. Vivemos em uma sociedade em constante transformação que exige, cada vez mais, indivíduos capazes de lidar com estas mudanças. A questão da transposição didática tem que ocupar um espaço maior no currículo das licenciaturas, para que ao longo do processo de formação os estudantes se tornem cada vez mais capazes de pensar e utilizar estratégias apropriadas aos contextos nos quais atuará.

É novamente o estágio o campo que se apresenta como propício para esta problematização, uma vez que aqui se pode conhecer e vivenciar as características, as dificuldades e as limitações a serem consideradas na transposição didática.

Como reflexão decorrente da experiência do estágio, um ponto para o qual nos atentamos de maneira particular e evidente foi a questão relacionada ao tipo de abordagem dos conteúdos a serem apresentados e a sua conseqüente adaptação ao espaço tempo destinado às aulas de artes além da realidade dos alunos aos quais se destinam. Tal aspecto está inerentemente relacionado com a formação do professor de artes, bem como se vincula ao próprio modelo educacional adotado em nosso país [...] (Marcio e Ricardo).

Durante o processo de formação o aluno de artes está em contato constante com a pesquisa e com o fazer artístico, em decorrência das disciplinas teóricas e práticas. Mas muitas vezes, não é instigado a utilizar as habilidades e conhecimentos adquiridos na universidade para enfrentar as mais diversas situações que se apresentam no campo escolar. Ao invés de utilizar a pesquisa somente para o planejamento dos conteúdos teóricos, por

exemplo, o professor pode utilizar esta ferramenta para saber as reais necessidades de seus alunos.

A análise dos relatórios revelou que uma das principais inquietações vivenciadas pelos estudantes estagiários diz respeito à ausência de espaço físico adequado e à carga horária destinada às aulas de arte. Durante o processo de formação, geralmente o professor de arte tem a oportunidade de trabalhar, na universidade, em ambientes apropriados para cada disciplina, como é o caso dos ateliês de pintura, escultura, gravura, etc.; e de contar com materiais que atendem às suas necessidades. Mas ao se deparar com a escola, principalmente se for pública, o estudante percebe que além de não possuir um local adequado e equipado para o desenvolvimento de sua aula, a escola não fornece materiais artísticos e os alunos não têm condição de comprá-los.

Mesmo que ele seja alertado sobre a existência destes problemas, é somente na prática, que para alguns se dá primeiramente através do estágio, que ele perceberá o quanto isto exige a elaboração de estratégias de ensino diferentes daquelas que são utilizadas por seus professores na graduação.

Por envolver duas instâncias que raramente dialogam em outras situações – a escola e a universidade –, o momento do estágio não é livre de tensões. Entre elas, podemos mencionar o fato de que muitos professores têm dificuldades em aceitar estagiários por não conceberam a prática do estágio como uma troca de experiências. Alguns se apresentam receosos de serem observados, ou mesmo julgados, o que de certa forma acaba acontecendo, tendo em vista que muitas vezes o estagiário não entra em contato com experiências positivas e termina o estágio apenas com a certeza do que não deve ser feito.

Por outro lado, alguns alunos fazem o estágio apenas por obrigação, para cumprir a carga horária destinada pelos cursos de licenciatura a esta prática e não assumem uma postura tão responsável ou tão segura quanto gostariam os professores que os recebem. Na verdade o estágio deveria acontecer durante todo o período da formação acadêmica, e não apenas no terceiro ano, como em nosso curso, pois o aluno se aproxima de uma realidade – da qual muitas vezes não faz parte –, e age sobre ela por um período curto de tempo. Quando

ele se integra a este novo ambiente, e tem a oportunidade de contribuir de forma construtiva com o ensino, o estágio chega ao fim:

Percebemos que as coisas quase nunca saem como planejadas e que a cada dia descobrimos coisas novas sobre determinada turma que poderia ter nos ajudado na organização deste nosso planejamento. Comprovamos que quando finalmente estávamos mais preparadas e com uma maturidade maior, nosso estágio tinha acabado (Mariana e Letícia).

Em relação ao estágio é complicado discutir, por que por um lado é pouco tempo, pois quanto maior o envolvimento com as turmas mais percepções válidas notamos, mais entendimento e compreensão do universo educacional temos, mais reflexões construímos, por outro lado, pelo fato de sermos estudantes, termos outras disciplinas a cumprir o estágio já é puxado, com mais tempo de estágio seria inviável se dedicar com tal ênfase nas duas coisas (Cláudia).

Ao se aproximar da escola, a Universidade poderia discutir junto à mesma, uma forma concreta de levar as reflexões advindas do estágio, durante a observação e a regência, para suprir a ruptura que se dá entre o aluno em processo de formação e o ambiente escolar, quando a carga horária exigida para esta atividade termina. O aluno poderia voltar à escola onde estagiou, e discutir com o professor com o qual trabalhou as principais questões sobre as quais refletiu; assim, o estágio teria continuidade, não apenas no exercício da prática, mas também, na construção de conhecimento. As questões vivenciadas pelos alunos devem ser constantemente retomadas e consideradas como elementos constituintes do próprio currículo. Pensar a prática do estágio consiste também em repensar a maneira como as universidades vêm formando professores.

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando organiza a sua própria experiência (GÓMEZ, 1997, p.103).

A relação entre teoria e prática adquirida nos cursos de arte, e a teoria advinda da prática do Estágio Curricular, permite ao professor sistematizar os

conteúdos adquiridos durante o processo de formação e estabelecer relações com o cotidiano escolar:

A experiência propiciada pelo estágio nos permite ter um contato com o ambiente que futuramente será a área de trabalho de muitos formandos. Quando entramos em contato com as vivências das escolas percebemos um outro ambiente, mantemos uma relação pautada pela preocupação em fazer de nossas atividades algo significativo na vida dos que ali se encontram, mesmo que dos diversos alunos poucos tem interesse pela área de atuação que escolhemos, no entanto tentamos mostrar a eles o quanto essa disciplina contribui para a formação de indivíduos reflexivos diante das indagações do homem diante da vida (Eduardo).

Alunos e professores do nível superior de ensino têm que conceber o estágio como um campo de pesquisa, aberto a análises e reflexões, que busquem a solução de problemas já existentes e a flexibilidade para lidar com novas situações. O processo de formação envolve muito mais do que o acúmulo de conhecimentos e técnicas. O professor é formado pelos conhecimentos que adquire na Universidade e na vida, pelas suas experiências e vivências, e pela relação que estabelece com o mundo. Relações estas que interferem diretamente na forma como ele concebe e transmite um conteúdo. O professor de hoje vive em uma sociedade que se encontra em um processo constante de transformações e mudanças, que atingem diretamente o ensino, e ele deve ser capaz não apenas de acompanhar estas mudanças, mas também de agir criticamente sobre elas.

#### **Referências bibliográficas:**

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. IN: CAMPOS, Bártolo Paiva (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 2001.

EFLAND, Arhur D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num mundo Pós – Moderno. IN: *O Pós Modernismo*. J. Guinsburg e Ana Mae Barbosa (org). São Paulo, Perspectiva, 2005.

FORMOSINHO, João. A Formação Prática de Professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 46-64.

FREIRE, Ana Maria. *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acessado em: 12 mar. 2003.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 67-98.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MALGLAIVE, Gerard. Formação e Saberes Profissionais: Entre a Teoria e a Prática. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997, p. 53-60

FREEDMAM, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura visual. IN: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. *Arquitetura da Criação Docente: A aula como ato criador*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SANTOS, Helena Maria dos. *O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

### **Currículos resumidos:**

Laylla Zanin Baumgarten é estudante do último ano do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEL da Universidade Estadual de Londrina, e bolsista do Programa de Iniciação Científica da UEL/CNPQ

Ronaldo Alexandre de Oliveira tem Graduação em Educação Artística (Santa Marcelina-1987); Especialização em Arte Educação pela ECA/USP (1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela PUC/SP (2004). Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da UEL. Atua na Área de Metodologia e Ensino de Arte.

Carla Juliana Galvão Alves Possui graduação em Educação Artística pela UEL (1989), especialização em Cultura e Arte Barroca pela UFOP (2001) e Mestrado em Educação pela UEM (2005). Atualmente é docente no curso de Artes Visuais da UEL, Coordenadora do Colegiado do Curso e atua nas áreas de Metodologia e Ensino de Arte e História da Arte.