

PROVISORIEDADE COMO MÉTODO: NOTAS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE SOB INACABAMENTO

PROVISIONALITY AS METHOD: NOTES FOR AN ART TEACHER EDUCATION
UNDER UNFINISHEDNESS

PROVISIONALIDAD COMO MÉTODO: NOTAS PARA UNA FORMACIÓN
DOCENTE EN ARTE BAJO INACABAMIENTO

Felipe Rodrigo Caldas¹, Denise Cristina Holzer², Fernando Sviercoswski³, Lylian Carolyne
Novak⁴

DOI: 10.54899/dcs.v23i91.5989

Recibido: 29/05/2026 | Aceptado: 23/06/2026 | Publicación en línea: 30/06/2026.

RESUMO

Este ensaio propõe a provisoriedade como princípio operacional da formação docente em Arte, com foco no estágio supervisionado. Toma como ponto de partida a caracterização da arte/educação contemporânea como conjunto de práticas em suspeita, suspensão, investigação e experimentação, formulada por Belidson Dias (2011), e argumenta que esse horizonte, recorrentemente mobilizado como descrição do campo, pode operar também como método capaz de reorganizar três planos da licenciatura em Arte, a saber, o lugar do estagiário no estágio supervisionado, a lógica avaliativa que regula esse estágio e o estatuto do caderno-diário como dispositivo formativo. O percurso articula a caracterização de B. Dias (2011), com atenção à carga política e temporal das nomenclaturas do campo, à concepção do estágio como campo de conhecimento e atividade de pesquisa sistematizada por Pimenta e Lima (2012), ao saber experiencial de Tardif (2014), ao saber da experiência de Larrosa (2002), à leitura do campo como tarefa interminável de Pereira (2010) e à virada artístico-estética de Loponte (2025). As tensões da posição são examinadas em diálogo com Mattar (2021), Lima (2025) e Rosimeri de Oliveira Dias (2009, 2011). Sustenta-se que tomar a provisoriedade como método implica reorganizar a gramática institucional que rege a formação inicial, e não apenas ajustar práticas pedagógicas pontuais.

Palavras-chave: Arte/Educação Contemporânea. Formação Docente em Arte. Estágio Supervisionado. Provisoriamente. Saber da Experiência.

ABSTRACT

This essay proposes provisionality as an operational principle for art teacher education, with a

¹ Doutor em Arte, Universidade de Brasília (UnB), Guarapuava, Paraná, Brasil. E-mail: fcaldas@unicentro.br

² Mestre em Arte, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Guarapuava, Paraná, Brasil.
E-mail: dearteedu@gmail.com

³ Especialista em Gestão Educacional, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Pitanga, Paraná, Brasil. E-mail: ferpinhao@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4227-0884>

⁴ Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil.
E-mail: lyliannovak@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9775-5780>

focus on the supervised internship. It departs from the characterization of contemporary art/education as a set of practices under suspicion, suspension, investigation and experimentation, formulated by Belidson Dias (2011), and argues that this horizon, recurrently invoked as a description of the field, can also operate as a method capable of reorganizing three dimensions of the art teaching degree, namely the role of the student-teacher in the supervised internship, the evaluative logic that regulates this internship and the status of the journal-notebook as a formative device. The argument connects B. Dias's (2011) characterization, attending to the political and temporal charge of the field's terms, to the conception of the internship as a field of knowledge and research activity systematized by Pimenta and Lima (2012), to Tardif's (2014) experiential knowledge, to Larrosa's (2002) knowledge of experience, to Pereira's (2010) reading of the field as an endless task and to Loponte's (2025) artistic-aesthetic turn. The tensions of this position are examined in dialogue with Mattar (2021), Lima (2025) and Rosimeri de Oliveira Dias (2009, 2011). It is argued that taking provisionality as method implies reorganizing the institutional grammar that governs initial training, rather than merely adjusting isolated pedagogical practices.

Keywords: Contemporary Art/Education. Art Teacher Education. Supervised Internship. Provisionality. Knowledge of Experience.

RESUMEN

Este ensayo propone la provisionalidad como principio operacional de la formación docente en Arte, con foco en la pasantía supervisada. Toma como punto de partida la caracterización del arte/educación contemporáneo como conjunto de prácticas en sospecha, suspensión, investigación y experimentación, formulada por Belidson Dias (2011), y argumenta que ese horizonte, recurrentemente movilizado como descripción del campo, puede operar también como método capaz de reorganizar tres planos de la licenciatura en Arte, a saber, el lugar del practicante en la pasantía supervisada, la lógica evaluativa que regula esa pasantía y el estatuto del cuaderno-diario como dispositivo formativo. El recorrido articula la caracterización de B. Dias (2011), con atención a la carga política y temporal de las nomenclaturas del campo, con la concepción de la pasantía como campo de conocimiento y actividad de investigación sistematizada por Pimenta y Lima (2012), con el saber experiencial de Tardif (2014), con el saber de la experiencia de Larrosa (2002), con la lectura del campo como tarea interminable de Pereira (2010) y con el giro artístico-estético de Loponte (2025). Las tensiones de la posición se examinan en diálogo con Mattar (2021), Lima (2025) y Rosimeri de Oliveira Dias (2009, 2011). Se sostiene que tomar la provisionalidad como método implica reorganizar la gramática institucional que rige la formación inicial, y no apenas ajustar prácticas pedagógicas puntuales.

Palabras clave: Arte/Educación Contemporáneo. Formación Docente en Arte. Pasantía Supervisada. Provisionalidad. Saber de la Experiencia.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

UMA FICHA EM BRANCO

A cena se repete a cada semestre, com pequenas variações. Um estagiário do curso de licenciatura em Arte aparece na sala de orientação em meio ao período de estágio supervisionado e pede para ver a ficha de avaliação que será usada com ele ao final. Quer saber o que será cobrado, quer compreender quais critérios incidirão sobre o que está fazendo na escola. A pergunta é razoável, e a ficha existe. O constrangimento com que ela é formulada, contudo, costuma ser mais revelador do que a pergunta em si. O estagiário pergunta meio sem jeito, como quem reconhece que talvez não devesse perguntar, como se a existência de uma ficha de avaliação fosse, ela mesma, um pequeno mal-entendido a respeito do que está em jogo na sua passagem pela escola.

Não se toma essa cena aqui como anedota nem como denúncia, mas como sintoma. Sintoma de que a formação docente em Arte, em sua versão institucionalmente consolidada no Brasil, ainda opera segundo uma lógica de produto acabado num momento histórico em que o próprio campo da arte contemporânea trabalha, há pelo menos meio século, em chave de processo, experimentação e abertura. A ficha existe porque a instituição precisa registrar uma nota, encerrar um semestre, certificar um trabalho. Não é dela, isoladamente, que se trata. Trata-se do descompasso entre essa exigência institucional, perfeitamente compreensível em sua função administrativa, e aquilo que efetivamente acontece com o estagiário quando chega à escola e precisa inventar, ali, no encontro com aquela turma específica, um modo de fazer aula que não estava previsto em protocolo algum.

O argumento que este ensaio desenvolve é simples em sua formulação, ainda que exigente em suas consequências. A arte/educação contemporânea, tal como Belidson Dias (2011) a caracterizou, fornece à formação docente em Arte não somente um horizonte teórico, mas um operador metodológico que aqui se propõe chamar de *provisoriedade*. Fazer da provisoriedade não a característica residual de uma formação que não termina, mas o princípio organizador de uma formação que assume o inacabamento como condição, e é nisso que reside o gesto central que se pretende sustentar. A passagem da provisoriedade como descrição do campo à provisoriedade como método de organização da formação inicial constitui o problema que move o texto.

O ensaio se organiza em quatro movimentos, além desta abertura. O segundo retoma a caracterização de B. Dias (2011) e mostra como a provisoriedade comparece, dispersa e sob

nomes diversos, em autores que têm pensado a formação docente no Brasil contemporâneo, da concepção de estágio como pesquisa em Pimenta e Lima (2012) ao saber experiencial em Tardif (2014), do saber da experiência em Larrosa (2002) à virada artístico-estética em Loponte (2025). O terceiro opera o deslocamento conceitual central, da provisoriedade como característica descritiva do campo à provisoriedade como método, articulando os três planos em que essa passagem se materializa, a saber, o lugar do estagiário, a lógica avaliativa e o papel do caderno-diário. O quarto reconhece as tensões estruturais dessa posição, sobretudo as que emergem quando o estagiário formado provisoriamente encontra uma escola pública regida por outra gramática. O quinto abre caminho para os desdobramentos que o texto anuncia sem concluir.

A PROVISORIEDADE COMO HORIZONTE: ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA REVISITADA

A perspectiva da arte/educação contemporânea, na formulação que dela oferece Belidson Dias (2011), é delimitada de modo deliberadamente restritivo, e vale recuperar a passagem em que essa delimitação se enuncia:

Já a arte/educação contemporânea é entendida somente como as práticas correntes, recentes, em ensino e aprendizagem de artes visuais e fenômeno visual, isto é, as práticas que ainda estão sob suspeita, suspensão, investigação, experimentação e que não se fixaram. Além disso, nesse contexto, o termo não é sinônimo de arte educação pós-moderna, arte educação reconstrucionista, ou arte educação multicultural, embora ele possa compreender todas essas tendências (B. Dias, 2011, p. 54).

A formulação importa por aquilo que ela deliberadamente não faz. Não enumera conteúdos, não prescreve métodos, não delimita um cânone de obras ou de autores. Descreve um regime de existência. Práticas que se reconhecem como pertencentes à arte/educação contemporânea são práticas que aceitam, como condição constitutiva de sua legitimidade, o fato de não estarem fixadas. A não-fixação deixa de ser defeito a ser corrigido e passa a ser a marca operativa do campo. Há, na recusa de B. Dias (2011) em equacionar o termo a uma corrente determinada, uma decisão teórica precisa, que é a de manter aberto aquilo que a estabilização conceitual tenderia a fechar.

Essa recusa não é gesto isolado, mas decorre de uma posição mais ampla do autor a respeito do próprio ato de nomear o campo. Para B. Dias (2011), as nomenclaturas que circulam na arte/educação, longe de serem rótulos neutros, são tomadas de posição:

As definições dos termos e seus usos são políticas, elas carregam uma carga de contexto, abrigam lutas de poderes e de conhecimentos. Utilizar uma determinada nomenclatura significa adotar uma instância um artifício para definir a priori sua localização, sua articulação de fala, e seu discurso (B. Dias, 2011, p. 54).

A tese se sustenta quando o autor percorre a genealogia das denominações que disputaram o campo no Brasil, e é aí que a carga política e a carga temporal de cada termo se tornam visíveis. Apoiado em estudo de Nascimento sobre as denominações do campo (Nascimento, 2005 apud B. Dias, 2011), o autor mostra que cada nomenclatura condensa um momento histórico e um arranjo de forças. A expressão educação artística está atada à ditadura militar e à implantação das licenciaturas curtas a partir de 1971, o que lhe confere, segundo o autor, “teor pejorativo para os arte/educadores brasileiros” (B. Dias, 2011, p. 53). Arte-educação remete à influência norte-americana do Discipline-Based Art Education, dos anos 1980 em diante. Arte/educação multicultural e arte educação reconstrucionista ganham evidência nos anos 1990. A educação da cultura visual firma-se já no século XXI. Empregar esses termos como intercambiáveis, adverte o autor, significa negligenciar as especificidades históricas que cada um carrega (B. Dias, 2011, p. 52).

A carga temporal não é acessório retórico, mas o cerne da advertência. Cada termo arrasta consigo a época que o gerou, de modo que nomear o campo é sempre convocar um tempo:

atualmente vivemos num mundo fragmentado e com muitas temporalidades comprimidas num mesmo espaço. Quando falamos de belas-artes estamos trazendo o homem do século XV renascentista europeu, ao falar em artes plásticas já falamos da modernidade francesa do final do século XIX e início do século XX, ao falarmos de artes visuais, nos remetemos ao império britânico e domínio cultural americano dos últimos 100 anos (B. Dias, 2011, p. 55).

O que vale para os termos que nomeiam o objeto artístico vale para os que nomeiam o ensino desse objeto. Educação artística, arte-educação, ensino de artes e arte/educação não são sinônimos que o uso desgastou, mas estratos temporais sobrepostos que coexistem no mesmo presente institucional. A licenciatura em Arte opera, ainda hoje, com essa estratigrafia, pois o projeto pedagógico que forma o estagiário foi redigido com termos de épocas distintas, e o estagiário chega à escola portando, sem o saber, essa compressão de tempos. Reconhecer a provisoriedade como horizonte é, antes de tudo, reconhecer que o próprio vocabulário com que se descreve a formação não está fixado.

Há, na arquitetura conceitual do autor, uma coerência que arremata o ponto. Ao se referir ao profissional do campo, B. Dias (2011) recorre de modo quase exclusivo à expressão

arte/educador, categoria na qual ele próprio se inscreve ao convocar o nosso papel como arte/educadores. E, ao final do percurso terminológico, declara ter elegido “utilizar o termo cultura visual e educação em/da cultura visual” (B. Dias, 2011, p. 55), assumindo a escolha não como definição imparcial, pois esta, adverte, não existe nem tem permanência, mas como ato situado e revisável. A grafia mesma que adota, arte/educação com barra, materializa a tensão irresolvida entre os polos e recusa a fusão que a hifenização sugeriria. O gesto é exemplar para o argumento deste ensaio, pois mostra a provisoriedade operando já no nível mais elementar, o do nome que se dá ao campo.

Reconhecer a provisoriedade como traço do campo é, porém, ainda pouco. A literatura brasileira recente sobre formação docente em Arte oferece elementos que permitem ir além da descrição, ainda que esses elementos apareçam sob vocabulários distintos e nem sempre comunicantes entre si. Convém percorrê-los, não para fundi-los numa síntese forçada, mas para localizar onde cada um faz o trabalho conceitual que lhe é próprio, e onde abre brecha para a passagem da descrição ao método.

A concepção de estágio supervisionado elaborada por Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2012) oferece o primeiro desses elementos, e talvez o mais decisivo. Contra a tradição que reduz o estágio a momento de aplicação prática de conteúdos teóricos previamente adquiridos, as autoras propõem compreendê-lo como campo de conhecimento dotado de estatuto epistemológico próprio:

Esse estágio supõe outra abordagem: não como atividade prática, mas como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis (Pimenta; Lima, 2012, p. 45).

A formulação rompe com a sequência que organiza a maior parte dos projetos pedagógicos de licenciatura, segundo a qual primeiro se aprende a teoria e depois se aplica a teoria na prática do estágio. Pimenta e Lima (2012) recusam essa partição e propõem, em seu lugar, a noção de estágio como atividade de pesquisa, que se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social em que se desenvolvem as práticas educativas. Atribuir ao estágio um estatuto epistemológico significa, nessa chave, reconhecer que ali não se verifica um saber pronto, mas se produz conhecimento sobre a docência. Essa concepção, embora formulada para a formação de professores em geral, encontra na arte/educação contemporânea um solo particularmente fértil, pois um campo que se define pela não-fixação dificilmente poderia tratar

seu estágio como simples confirmação de competências estabilizadas.

O segundo elemento vem da teorização de Maurice Tardif (2014) sobre os saberes docentes. O autor distingue, entre os diversos saberes que compõem a docência, aqueles que denomina saberes experienciais, gerados no próprio exercício do trabalho e irredutíveis aos saberes disciplinares e curriculares transmitidos pela formação acadêmica. Para Tardif (2014), esses saberes brotam da experiência e por ela são validados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de competências que se mobilizam na prática cotidiana. A consequência dessa distinção para o argumento aqui desenvolvido é direta. Se há um saber docente que só se constitui no exercício, e que não pode ser antecipado pela transmissão prévia de conteúdos, então o estágio não é o lugar onde se aplica o que se aprendeu, mas um dos lugares primeiros onde esse saber se produz. A provisoriedade deixa de ser, nesse ponto, uma escolha estética do formador e passa a ser uma exigência epistemológica derivada da própria natureza do saber em questão.

O terceiro elemento, e o que talvez melhor nomeie o que está em jogo na cena da ficha em branco, vem da reflexão de Jorge Larrosa (2002) sobre a experiência. O autor distingue a experiência da mera sucessão de acontecimentos e do acúmulo de informação:

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência (Larrosa Bondía, 2002, p. 21).

A distinção é preciosa para pensar a formação. O excesso de informação, adverte Larrosa (2002), é quase o contrário da experiência, uma antiexperiência, pois a informação que se acumula sem nos tocar não nos forma nem nos transforma. Somente o sujeito da experiência, aquele que se deixa atravessar pelo que lhe acontece, está aberto à própria transformação. Transposta para o estágio, a distinção ilumina o equívoco da cena inaugural. O estagiário que pergunta pela ficha pede, sem o saber, que se lhe diga de antemão o que vai lhe acontecer, isto é, pede que se converta em informação antecipável aquilo que só pode advir como experiência. A ficha, nesse sentido, não é o problema. O problema é a expectativa, que ela inadvertidamente alimenta, de que a passagem pela escola possa ser planejada como aquisição de um saber estável, quando ela é, em sua melhor possibilidade, abertura ao que não se pode prever.

Um quarto elemento provém do que Marcos Villela Pereira (2010) denominou tarefa

interminável. Em texto sobre a relação entre educação e arte, o autor recusa a existência de um ponto derradeiro a que o campo pudesse chegar, e propõe um deslocamento da atenção, das respostas para o modo como se lida com as perguntas:

Mas, então, que rumos dar à pesquisa e ao estudo sobre a formação? Minha proposição é que nos posicionemos atrás das sempre colocadas questões e nos preocupemos não tanto com as respostas, mas como o modo como lidamos, como temos lidado com as perguntas, com os efeitos que as perguntas produzem em nós, com os arranjos que fazemos a partir das perguntas, com os jeitos como lidamos com os problemas (Pereira, 2010, p. 5).

O interminável, em Pereira (2010), opera em registro próprio, distinto dos anteriores. Não nomeia o regime das práticas, como em B. Dias (2011), mas a atitude do pesquisador diante das perguntas que o campo lhe coloca. Em texto mais recente de balanço de uma trajetória coletiva de pesquisa, Pereira (2021) retoma essa formulação para defender, no interior do campo da educação, um movimento de virada capaz de sustentar práticas de resistência à educação assujeitadora. O interminável e a virada articulam-se, em sua obra, como dois nomes para uma mesma disposição, que é a recusa de tomar como definitivo o estado em que o campo se encontra. Há aqui uma ressonância nítida com a não-fixação de B. Dias (2011), ainda que enunciada do lugar da atitude investigativa, e não do regime das práticas.

Em diálogo próximo, Luciana Loponte (2025) tem proposto recentemente o que denomina virada artístico-estética dos processos formativos para a docência. A autora reivindica

uma virada artístico-estética para os processos formativos em educação, especialmente para a docência que habita a escola básica. Virada, giro, *turning*: voltar-se para outro lado, girar 360 graus, mudar a rota em direção às múltiplas possibilidades que a arte pode oferecer aos processos formativos, muito além do modo como se subestima seu lugar no campo da educação (Loponte, 2025, p. 10).

A formulação de Loponte (2025) é generosa em sua abrangência, pois vale, segundo a autora, para a docência em qualquer área do conhecimento, e não apenas para a docência em Arte. O presente ensaio se aproxima dessa proposição e dela se afasta no mesmo gesto. Aproxima-se porque compartilha o movimento de tomar a arte como força reorganizadora dos processos formativos, e não como conteúdo a mais no currículo. Afasta-se porque se circunscreve ao caso específico da formação docente em Arte e porque substitui a noção ampla de virada artístico-estética por um operador mais restrito, e por isso mesmo mais manejável no interior das disciplinas concretas que organizam a licenciatura. Onde Loponte (2025) fala em virada como

deslocamento geral de pensamento, este texto fala em provisoriedade como princípio que se pode levar para dentro do estágio supervisionado, da avaliação e do caderno-diário. A restrição não é recuo diante da amplitude da proposta da autora, mas aposta na produtividade de um conceito que se deixe operacionalizar.

B. Dias (2011), Pimenta e Lima (2012), Tardif (2014), Larrosa (2002), Pereira (2010) e Loponte (2025) compartilham, cada um a partir de seu próprio vocabulário e de seus próprios problemas, a recusa do produto acabado como critério de validação da formação docente. O que falta articular, e o que o próximo movimento se propõe a fazer, é o passo metodológico que essa recusa convida a dar. Reconhecer a provisoriedade como característica do campo é gesto descritivo, e a literatura o tem feito com competência. Operar com a provisoriedade como método é gesto prescritivo, que inscreve a não-fixação na organização concreta da formação. A diferença entre os dois gestos não é de grau, mas de natureza, e é dessa diferença que trata a seção seguinte.

Do Horizonte ao Método: Três Deslocamentos

Tomar a provisoriedade como método significa, neste ensaio, propor que ela opere como princípio organizador em três planos da licenciatura em Arte, a saber, o que se espera do estagiário, o que se entende por avaliação no estágio supervisionado e o estatuto que se atribui ao caderno-diário no curso. Esses três planos não esgotam o que se poderia dizer sobre a formação inicial, mas constituem o conjunto mínimo no qual a provisoriedade, deixando de ser horizonte filosófico, se traduz em decisões pedagógicas tomáveis no interior da gramática institucional vigente, ainda que em fricção com ela. Os três planos são, na prática, interdependentes, uma vez que uma decisão sobre o lugar do estagiário implica decisões sobre como ele será avaliado e sobre o que se pedirá que ele registre. Trata-se cada um em separado por necessidade expositiva, com atenção maior ao primeiro, do qual os outros dois derivam.

Do Estagiário-Applicador ao Estagiário em Pesquisa

A primeira tradução do princípio de provisoriedade incide sobre a figura do estagiário. Em sua versão majoritária, o estágio supervisionado em Arte ainda opera segundo um modelo herdado da formação técnica, no qual o estagiário é alguém que aplica, em contexto escolar real, um conjunto de conhecimentos previamente adquiridos no curso. Essa aplicação é avaliada em

função de sua aderência aos parâmetros estabelecidos, e o estagiário bem-sucedido é aquele que demonstra haver internalizado as competências esperadas. A formação aparece, nesse modelo, como caminho linear que vai do desconhecimento à competência, do amador ao profissional, do aluno ao professor. O estágio funciona como teste do percurso, de modo que, se as competências foram adquiridas, o estagiário avança, e se não foram, repete.

Esse modelo tem virtudes administrativas reconhecíveis e dificuldades pedagógicas consideráveis. A virtude principal é que torna o estágio avaliável segundo critérios objetiváveis, o que responde a uma exigência legítima da instituição. A dificuldade principal é que pressupõe um tipo de saber docente que talvez não exista da forma como o modelo o imagina. A teorização de Tardif (2014) sobre os saberes experienciais, discutida na seção anterior, sustenta a objeção. Se há um saber que só se constitui no exercício da docência, e que se valida na própria experiência de estar em aula, então o saber docente não é um conjunto de conteúdos transferíveis que o estágio viria confirmar. O estágio não pode, nesse caso, ser tratado como teste de aplicação. Precisa ser tratado como um dos espaços primeiros em que esse saber se produz.

A concepção de Pimenta e Lima (2012) oferece a esse argumento a sua tradução institucional mais precisa. Ao recusarem a redução do estágio a atividade prática instrumental e ao proporem que ele se constitua como atividade de pesquisa, as autoras autorizam o deslocamento que aqui se persegue, do estagiário-aplicador para a figura do *estagiário em pesquisa*. Resta perguntar sobre o que recai essa pesquisa. Não sobre a turma tomada como objeto de estudo, o que seria apenas uma reinscrição mais sofisticada do modelo aplicativo, com a distância do pesquisador a substituir a distância do aplicador. A pesquisa em questão recai sobre a própria docência em formação, sobre o modo como o estagiário se torna professor naquela situação singular, com aquela turma, naquela escola, naquele bairro, naquele momento do ano letivo, com aquele material disponível. A pesquisa, aqui, não é uma metodologia que se aplica ao estágio. É aquilo que o estágio passa a ser quando se reconhece que o estagiário não chega à escola pronto, e que a docência que ali se ensaia é, ela mesma, objeto a ser investigado enquanto se faz.

Essa formulação radicaliza o que Pimenta e Lima (2012) e Tardif (2014) já autorizam. Se o estágio é atividade de pesquisa, e se o saber docente se constitui no próprio exercício, então o estagiário que entra na escola investigando a própria docência não troca o lugar de professor pelo de pesquisador, mas descobre que ensinar Arte envolve, de modo constitutivo, investigar e fazer ao mesmo tempo em que se ensina. Essa simultaneidade não é defeito a ser corrigido por

especialização posterior, mas a forma específica pela qual o saber docente em Arte se produz. A provisoriedade, nesse plano, é o reconhecimento de que tal saber nunca se completa, e de que a formação inicial é o início de um percurso, e não a sua antecipação resumida.

Cabe registrar que essa proposição produz tensão imediata com a estrutura formal do estágio supervisionado, tal como ele comparece nos projetos pedagógicos da maioria das licenciaturas em Arte no país, organizados em carga horária fixa, planos de aula padronizados e relatórios de cumprimento. A tensão não invalida a proposição, mas obriga a reconhecer que tomar a provisoriedade como método no plano do lugar do estagiário implica negociação cotidiana com as gramáticas institucionais que abrigam a formação. Esse ponto será retomado na quarta seção.

Da Avaliação como Certificação à Avaliação como Continuidade

O segundo deslocamento é mais conciso de descrever, ainda que seus efeitos não sejam menos consideráveis. Se o estagiário deixa de ser aplicador para ser pesquisador da própria docência em formação, a avaliação não pode mais operar somente como certificação de competências adquiridas. Precisa operar também como acompanhamento de um processo que, por definição, não está concluído ao final de um semestre. A ficha que abriu este ensaio é o índice mais visível da lógica que se quer deslocar, não porque esteja errada, pois cumpre função institucional necessária, mas porque é, sozinha, insuficiente para o que a formação exige.

Operar com provisoriedade como método, no plano da avaliação, significa reconhecer que o estágio se avalia em pelo menos dois registros distintos e complementares. O primeiro é o registro de que a ficha já dá conta, em que se verifica que o estagiário cumpriu carga horária, entregou planos, esteve na escola, escreveu relatório. Esse registro tem função certificatória e, embora possa ser refinado, não precisa ser substituído. O segundo é o registro que costuma faltar, em que se acompanha não o cumprimento, mas o processo de produção de docência que aconteceu naquele semestre e que prosseguirá nos semestres seguintes, no início da carreira e ao longo da vida profissional. Esse segundo registro não se cumpre em ficha, mas em conversa de orientação, em escrita continuada, em retomada do caderno-diário. Não se traduz em nota, mas em devolutiva. Não se encerra com a entrega final, mas se prolonga em movimentos posteriores.

A distinção dialoga estreitamente com a tradição brasileira da avaliação formativa e mediadora, que há décadas critica a redução da avaliação à sua função classificatória e propõe,

em seu lugar, o acompanhamento processual da aprendizagem. No caso do estágio em Arte, essa tradição encontra reforço na própria natureza do objeto avaliado, pois um saber que se constitui na experiência, e que portanto se faz no tempo, mal se deixa capturar por um juízo retrospectivo emitido num único ponto do percurso. A literatura sobre avaliação processual em arte/educação tem proposto, há pelo menos duas décadas, dispositivos como o portfólio e o caderno-diário para operar nesse segundo registro (Caldas; Cunha, 2026). O que aqui se sustenta é que tais dispositivos não substituem a ficha, mas coexistem com ela em regime de complementaridade. Tentar substituir a ficha pelo portfólio costuma fracassar por incompreensão da função administrativa que a ficha cumpre. Convidá-los a coexistir, reconhecendo a função distinta de cada um, é o gesto que a provisoriedade como método autoriza e que a formação docente em Arte raramente tem operacionalizado de modo consequente. A avaliação processual não é a avaliação verdadeira contra a falsa avaliação burocrática, mas o outro registro, igualmente necessário, sem o qual a avaliação certificatória opera no vazio.

Do Registro como Prova ao Caderno como Pensamento

O terceiro deslocamento incide sobre o caderno-diário, dispositivo que tem ganhado centralidade crescente na produção brasileira sobre formação docente em Arte na última década. Convém uma distinção inicial. O caderno-diário não se confunde com o relatório de estágio, com o portfólio de avaliação ou com o material de planejamento de aulas, ainda que possa, em circunstâncias específicas, fazer trabalho próximo ao desses três dispositivos. O caderno-diário é o espaço em que o estagiário pensa, e em que sua escrita não tem destinatário institucional imediato. É espaço de elaboração, e não de prestação de contas.

Em sua versão majoritária, contudo, o caderno-diário do estágio funciona como exigência burocrática paralela à experiência formativa. Pede-se ao estagiário que escreva o que aconteceu na aula, que registre observações, que anote impressões, e essa escrita costuma ser avaliada como evidência de que ele esteve na escola e prestou atenção. O caderno se converte, assim, em prova de presença e de cumprimento. Não é pouco, mas é insuficiente para aquilo que o dispositivo poderia fazer quando operado em chave de provisoriedade.

A reflexão de Rosimeri de Oliveira Dias (2011) sobre o diário de campo no estágio supervisionado permite outra compreensão do dispositivo. Em sua disciplina de Estágio Supervisionado, a autora propõe aos licenciandos a feitura de um diário, não como registro do

que foi observado, mas como lugar em que a própria formação se cartografa enquanto acontece. O diário, na perspectiva que ela toma de Lourau, auxilia a cartografar os processos em curso, e funciona menos como prova de cumprimento do que como dispositivo de restituição, em que o estagiário escreve o presente vivo da experiência. Um de seus alunos registra o estranhamento inicial diante da proposta:

Vou começar o meu relato a partir do primeiro dia de aula, quando a professora propôs a confecção de um diário de bordo. A princípio achei estranho, pois não tinha esse hábito desde a minha infância, quando era mais do que normal escrever sobre nossos sentimentos, impressões e expectativas. Características que infelizmente perdemos com o tempo muito em razão do nosso endurecimento (R. O. Dias, 2011, p. 278).

O diário, assim entendido, opera em registros simultâneos. É registro de pesquisa, em que o estagiário formula perguntas sobre o que observa e o que faz. É registro de elaboração de si, em que escreve para pensar, e não para o avaliador. E é registro de ensaio, em que a aula se experimenta no papel antes de se realizar na escola, e ao qual se retorna depois para revê-la, redesenhá-la, abandoná-la ou reorientá-la. Nesse sentido, o caderno é menos um depósito de informações sobre as aulas do que um território de experiência, no sentido que Larrosa (2002) empresta ao termo, isto é, um lugar onde algo de fato acontece ao estagiário e o transforma. Para R. O. Dias (2011), tornar-se professor não se separa de praticar a escrita, de seguir processos, de habitar um território e de afinar a atenção ao presente vivo da formação.

Esse caderno de múltiplos registros não é o caderno que se entrega ao final do estágio como cumprimento de exigência. É o caderno a que o estagiário retornará anos depois, como espaço em que se produziu professor pela primeira vez, e ao qual continuará retornando ao longo da vida docente. Tomar a provisoriedade como método no plano do caderno-diário significa reconhecer institucionalmente esse outro estatuto do dispositivo, o que implica, entre outras coisas, não exigir do estagiário a entrega integral do caderno, ou pedir que entregue apenas a parte que escolher compartilhar, ou propor que converse sobre ele na orientação sem precisar abrir mão de sua posse material. São arranjos administrativos de pequena monta, mas que alteram, substantivamente, a natureza daquilo que o caderno pode vir a ser na formação. Um caderno que o estagiário sabe que será integralmente lido e avaliado tende a se converter em escrita para o avaliador, ao passo que um caderno preservado como espaço próprio pode permanecer escrita para si, e somente como escrita para si ele cumpre a função formativa que aqui se lhe atribui.

Tensões: o Estagiário Formado Provisoriamente

Os três deslocamentos descritos não constituem programa que se possa implementar sem custo. Tomar a provisoriedade como método de formação docente em Arte produz tensões estruturais que precisam ser nomeadas, sob pena de o ensaio terminar em utopia sem ancoragem. Detém-se aqui em duas que se consideram centrais, deixando outras indicadas ao final para os estudos subsequentes.

A primeira é a tensão com a instituição que abriga a formação. Coordenadores de estágio, colegiados de curso e comissões de avaliação trabalham com prazos, fichas, atas e registros que precisam circular entre setores administrativos e responder a exigências legais de regulação dos cursos. Operar em chave de provisoriedade implica pedir à instituição que tolere zonas de indeterminação que ela, por sua própria natureza burocrática, tende sistematicamente a reduzir. Rosimeri de Oliveira Dias (2011), apoiada em Lourau, descreve a instituição não como edificação, mas como território movente, atravessado pela tensão permanente entre o instituído e o instituinte, entre a heterogestão, gerida por outrem, e a autogestão. Operar em chave de provisoriedade é, nesse vocabulário, sustentar pequenas zonas de autogestão no interior de uma instituição que opera predominantemente por heterogestão. Não se trata de demonizar a instituição nem de propor sua substituição por uma estrutura mais arejada que talvez não exista. Trata-se de reconhecer que o método aqui defendido convive com a estrutura institucional em regime de fricção permanente, e que essa fricção é parte do trabalho, e não obstáculo a ser superado. Pereira (2021) já assinalava que o campo da arte/educação opera, no interior das universidades brasileiras, sob uma espécie de estrangeiridade constitutiva. Tal estrangeiridade não é residual, mas modo de existência do campo. O estagiário formado provisoriamente precisará aprender a circular dentro de uma instituição que opera segundo outra gramática, e essa aprendizagem é parte do que a provisoriedade como método tem a lhe oferecer.

A segunda tensão é com a escola pública de destino. O estagiário formado segundo a provisoriedade chega a uma escola regida pela Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016), que tornou as artes visuais, a dança, a música e o teatro componentes curriculares obrigatórios da educação básica, pela Base Nacional Comum Curricular, por documentos curriculares estaduais e municipais, por rotinas escolares consolidadas e por colegas professores formados em outras chaves teóricas. O descompasso entre a formação que recebeu e a escola que encontra é considerável. A experiência relatada por Mattar (2021), a propósito do estágio no Programa de

Residência Pedagógica em plena pandemia, ilustra o ponto. Diante de escolas transformadas em espaços virtuais e de estudantes sem acesso a equipamentos, os residentes não encontraram, segundo a autora, respostas definitivas, mas possibilidades de respostas, inventando o que ela chama, com Krenak, de paraquedas coloridos para enfrentar a queda. O que a formação lhes ofereceu não foi um modelo de boa aula a aplicar, mas a disposição de inventar possibilidades nas condições materiais concretas que encontraram. A tentação fácil é tomar esse descompasso como evidência de que a formação foi inadequada, ou como evidência de que a escola é incorrigível. Nenhuma das duas leituras se mostra produtiva. A formação foi adequada ao que a formação pode fazer, e a escola é o que pode ser nas condições materiais e políticas em que opera. O que o estagiário leva para a escola não é um modelo de boa docência em Arte que agora se disporia a implementar, pois esse modelo seria justamente o avesso da provisoriedade. O que leva é a disposição de continuar pesquisando a própria docência dentro de uma instituição que, em geral, não está organizada para acolher essa pesquisa. Tal disposição não resolve o descompasso, mas permite que ele seja habitado, e que dele se aprenda algo, em vez de ser sofrido como fracasso pessoal ou denunciado como falência do sistema.

Há outras tensões que mereceriam tratamento mais detido e que aqui apenas se enunciam. A tensão com a herança da polivalência instaurada pela Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que durante décadas formou professores para atuar simultaneamente em linguagens artísticas distintas. Lima (2025), ao discutir o ensino de Artes na formação da pessoa pedagoga, mostra como a exigência de polivalência se converte em obstáculo quando se pede que um único profissional dê conta da complexidade e da especificidade do campo. Ao mesmo tempo, o autor recupera de Freire a tese de que “o homem se sabe inacabado e por isso se educa” (Freire, 2021, p. 33 apud Lima, 2025), deslocando a incompletude da formação do registro da falha para o do impulso. A provisoriedade que este ensaio defende dialoga com essa leitura, pois também ela toma o inacabamento não como déficit a suprir, mas como condição a assumir. A tensão com a precarização do trabalho docente, que produz condições materiais frequentemente adversas a qualquer prática de pesquisa sobre a própria docência, é outra que comparece com força, e que a experiência analisada por Mattar (2021) torna palpável. A tensão com a formação continuada, enfim, que não raro opera em sentido contrário ao da formação inicial, reintroduzindo a lógica do produto acabado que a licenciatura houvera tentado deslocar. Não se as desenvolve aqui porque cada uma demandaria espaço que este ensaio não comporta, e porque a posição defendida não se sustenta na resolução dessas tensões, mas no reconhecimento de que elas constituem o

solo sobre o qual a formação se exerce. A provisoriedade como método não é proposta de saída das tensões da formação docente em Arte, mas proposta de um modo de habitá-las que não as toma como obstáculo a eliminar, e sim como condição com a qual se trabalha.

CONCLUSÃO: O QUE FICA EM ABERTO

Encerrar um texto sobre provisoriedade com uma síntese conclusiva e definitiva seria contradizer, no plano da forma, aquilo que se sustenta no plano do argumento. Em lugar de síntese, registra-se aqui o que fica em aberto e o que isso pode pedir adiante.

Ainda que se furte à síntese, cabe explicitar o que o percurso aqui realizado pretende oferecer, tanto ao debate acadêmico quanto ao contexto social em que a formação docente se inscreve. No plano acadêmico, a contribuição principal é de ordem conceitual. A literatura brasileira sobre formação docente em Arte tem reconhecido, sob vocabulários diversos, a não-fixação como traço do campo, sem que daí decorra, com frequência, a sua conversão em princípio de organização da formação inicial. Ao propor a passagem da provisoriedade como descrição à provisoriedade como método, e ao traduzi-la em três planos concretos da licenciatura, este ensaio oferece um operador que se deixa manejar no interior das disciplinas, e não apenas um horizonte a contemplar. Soma-se a isso o gesto de reunir autores que costumam ser lidos em separado, de Belidson Dias (2011) a Pimenta e Lima (2012), de Tardif (2014) e Larrosa (2002) a Pereira (2010) e Loponte (2025), evidenciando que a recusa do produto acabado os atravessa, mesmo quando enunciada em vocabulários que não se comunicam de imediato.

No plano social, a contribuição é mais mediata, porém não menos significativa. O estagiário de quem aqui se tratou formará, em pouco tempo, estudantes da educação básica pública, à qual a Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016) assegurou o ensino das artes visuais, da dança, da música e do teatro como componentes obrigatórios. É razoável supor, ainda que a confirmação dessa hipótese demande investigação específica, que um professor formado para pesquisar a própria docência, e para habitar a fricção institucional sem tomá-la como fracasso, reúna melhores condições de sustentar, na escola, um ensino de Arte que não se reduza à transmissão de conteúdos estabilizados. A aposta que organiza este ensaio é a de que reorganizar a gramática da formação inicial repercute, ainda que de modo indireto e difícil de mensurar, sobre a experiência formativa e estética daqueles que ocuparão as salas de aula da educação básica.

Há, ainda, uma observação final que talvez seja a mais importante. A provisoriedade, tal

como aqui foi entendida, não é virtude individual do estagiário, do orientador ou do professor formador. É princípio de organização de um trabalho coletivo que envolve a universidade, a escola, os documentos curriculares, os colegiados, as fichas e os cadernos. Tomá-la como método é gesto que só se sustenta se houver disposição institucional para sustentá-lo, ainda que em fricção constante. Sem essa disposição, a proposição aqui apresentada se reduz a exortação moral, e a exortação moral é, talvez, o gesto de que a formação docente em Arte menos precisa. Ela precisa, antes, de espaços coletivos em que essas proposições possam ser ensaiadas com o tempo, a paciência e a tolerância à indeterminação que toda formação levada a sério exige. É na possibilidade desses espaços, e não na correção final deste ensaio, que se joga aquilo que aqui se quis propor.

Cabe, ao final, reconhecer os limites do que aqui se propôs. Trata-se de ensaio de natureza teórica, e nenhum dos três planos de tradução institucional foi submetido a verificação empírica, lacuna deliberada quanto ao gênero do texto, mas que delimita com franqueza o alcance de suas proposições. A formulação foi construída a partir da realidade das licenciaturas em Arte no Brasil, e não se pretende imediatamente transponível a outras áreas ou a outros contextos formativos, ainda que com eles possa dialogar. Acrescente-se que, das tensões examinadas na seção anterior, apenas duas foram tratadas com algum detimento, ficando as demais somente indicadas.

Desses limites decorrem as recomendações para a continuidade da pesquisa. Dois desdobramentos se anunciam como necessários. O primeiro diz respeito ao caderno-diário e exige investigação empírica sobre como ele tem sido efetivamente operado nas licenciaturas em Arte no país, e sobre como poderia sê-lo de outro modo sem que isso significasse instrumentalizá-lo a serviço de uma avaliação que negaria a sua condição de espaço de pensamento. O segundo diz respeito à avaliação processual e requer diálogo mais aprofundado com a literatura específica sobre avaliação em arte/educação, com vistas a propor dispositivos que coexistam com a ficha sem dela depender estruturalmente. A esses se soma, como agenda mais ampla, o estudo das tensões aqui apenas enunciadas, a saber, a herança da polivalência, a precarização do trabalho docente e a relação por vezes contraditória entre formação inicial e formação continuada. A remessa desses desdobramentos a outros textos é, ela mesma, coerente com a tese sustentada ao longo deste ensaio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 2 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 2 jun. 2026.

CALDAS, Felipe Rodrigo; CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. Avaliar arte na educação básica: tensões histórico-conceituais de uma disciplina em construção. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 203-233, 2026.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação em cultura visual**. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 23, n. 2, p. 269-290, maio/ago. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 28 maio 2026.

LIMA, Carlos Alexandre Borges de. Ensino de Artes: incompletude, inacabamento e inconclusão na formação da pessoa pedagoga. In: CONGRESSO AMAZÔNICO DE PEDAGOGIA, 1., 2025, Porto Velho. **Anais [...]**. Porto Velho: IFRO, 2025.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Por uma virada artístico-estética dos processos formativos para a docência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, e11345, 2025. DOI: 10.1590/1980531411345. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11345>. Acesso em: 28 maio 2026.

MATTAR, Sumaya. Ensino de arte e formação de professores: a aula como invenção de possibilidades. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 679-698, set./dez. 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.121253. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 2 jun. 2026.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável.

Revista Digital do LAV, Santa Maria, v. 4, n. 4, p. 119-138, 2010. DOI: 10.5902/198373482205. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2205>. Acesso em: 28 maio 2026.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: dez anos de trajetória do GT24. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260043, 2021. DOI: 10.1590/s1413-24782021260043. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9hQKVdh3v6dDDtybGyMyYf>. Acesso em: 28 maio 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.