

## PIBID na formação inicial de professores de Artes Visuais na UCS

Maria Helena Wagner Rossi ([mhwrossi@ucs.br](mailto:mhwrossi@ucs.br))  
Subprojeto Arte Visuais Pibid-UCS

**Resumo:** Este artigo aborda aspectos da experiência pibidiana do subprojeto Artes Visuais da Universidade de Caxias do Sul por meio de reflexões sobre o breve percurso do PIBID na Instituição. Comenta sobre a constituição dos grupos de trabalho, analisando o problema da alta rotatividade dos bolsistas no subprojeto. Apresenta brevemente aspectos epistemológicos e metodológicos que nortearam as reflexões e as ações dos bolsistas. Conclui reconhecendo os benefícios do Programa para o enriquecimento da formação inicial dos licenciandos em artes visuais.

**Palavras chave:** Pibid-Artes Visuais, Ensino de Arte, Licenciatura em Artes Visuais.

**Abstract:** This article discusses aspects of the experience in the Visual Arts subproject of the University of Caxias do Sul through reflections on the brief time of Program in the Institution. It comments on the constitution of the working groups, analyzing the problem of the high students turnover in the subproject. It presents briefly epistemological and methodological aspects that guided the reflections and the actions of the undergraduates students. It concludes by recognizing the benefits of the Program for the enrichment of the art teacher training course at University.

**Keywords:** Pibid-Visual Arts, Art Education, Bachelor of Visual Arts.

### 1 INTRODUÇÃO

Abordar o subprojeto Artes Visuais em poucas páginas não é tarefa fácil, mesmo considerando que apenas a partir do edital de 2013 a UCS teve oportunidade de participar do edital da CAPES, restando apenas quatro anos antes do término do atual modelo do Programa pelo governo federal. São inúmeras as possibilidades de abordagem, como, por exemplo, sobre aspectos históricos de sua curta trajetória na Instituição; sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos que nortearam as reflexões e as ações dos bolsistas; sobre os resultados, as repercussões e as produções dos envolvidos, dentre outras abordagens.

Assim, este artigo elege aspectos que possam revelar: qual é a “cara” do subprojeto Artes Visuais da UCS?

### 2 O SUBPROJETO ARTES VISUAIS: CONSTITUIÇÃO E REPERCUSSÕES

Nesses quatro anos do PIBID Artes Visuais, seis foram as escolas parceiras: EMEF Jardelino Ramos, EMEF Zélia Rodrigues Furtado, EMEF Luiz Covolan, EMEF Governador Leonel Brizola, EMEF Caldas Júnior e EMEF Santa Corona. Atuaram como supervisoras cinco professoras de Arte com habilitação em Artes Visuais e como bolsistas de iniciação à docência (ID), 30 estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Desses, a maioria permaneceu no programa por aproximadamente dois anos, alguns permaneceram por um ano ou menos e poucos se mantiveram por três anos.

Cabe reconhecer a alta rotatividade dos bolsistas ID, que, no mais das vezes, deixavam o Programa por concluir o curso ou para assumirem contratos temporários de docência na rede estadual de ensino. Essa rotatividade gerou tanto benefícios quanto prejuízos. Como benefícios, pode-se citar a maior quantidade de estudantes que puderam se beneficiar com a experiência pibidiana. A quase totalidade deles não havia cursado nenhum dos estágios de docência do curso e quando isso aconteceu os benefícios da imersão no cotidiano da escola se revelaram. O nervosismo e a insegurança,

próprios dos acadêmicos ao iniciarem os estágios supervisionados, pouco afetaram os estagiários pibidianos, e mesmo os que permaneceram por pouco tempo sentiram esses benefícios. Além disso, seus projetos de estágio se mostraram mais complexos e pertinentes aos contextos escolares de aplicação do que os dos alunos sem essa experiência.

No outro lado dessa moeda (alta rotatividade) aparecem as desvantagens, como as quebras da rotina dos grupos de bolsistas, que tinham que se adaptar às novas formações. Os efeitos de um frequente reiniciar eram sentidos pelos participantes e se revelavam na perda da coesão do grupo e, conseqüentemente, da sua produtividade nas reuniões de estudos.

Também no cotidiano escolar, a alteração de bolsistas causava rupturas na rotina. Para seguir com o desenvolvimento do projeto, os mais experientes assumiam o papel de orientadores dos recém-chegados, o que foi salutar eventualmente, mas lhes causava certa perturbação devido às diferenças nas trajetórias de formação. Há que se reconhecer que nem sempre a flexibilidade e a generosidade estiveram presentes para minimizar os conflitos gerados nessa rotatividade de bolsistas, o que envolveu também as supervisoras.

Apesar dessa pequena crítica, acredita-se que esses foram momentos de aprendizagem nas relações interpessoais e de superação do egocentrismo. Descentrar-se de si próprio para atender a demandas do grupo nem sempre é fácil, e na formação inicial ainda temos que lidar com essas dificuldades.

Talvez uma menor rotatividade de bolsistas poderá ser algo benéfico num trabalho que envolve centenas de estudantes que têm de conviver com os percalços das quebras de vínculos que estabelecem com os bolsistas. Mas isso é objeto de futuras reflexões.

### 3 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS QUE NORTEARAM AS REFLEXÕES E AS AÇÕES DOS BOLSISTAS

A fundamentação teórica do ensino da arte que os bolsistas trouxeram para seus projetos não é familiar à comunidade escolar, na qual ainda predominam ideias do paradigma modernista do ensino da arte.

As abordagens modernistas no ensino da arte no Brasil surgiram na primeira metade do século XX, fundamentadas por inúmeros autores, que afirmavam, por exemplo, que: “a atividade gráfica na criança deve ser preservada, não só de qualquer intenção representacional, mas também de qualquer instinto imitativo” [1] (p. 155). Sobre o papel do professor, dizia Read [1]: “se age conscientemente, deve agir como se não agisse. Apenas um dedo levantado, um olhar inquiridor, são esses os limites da sua atividade própria” (ib, p. 346). Ainda, “a atividade de expressão pessoal não pode ser ensinada. A imposição de um padrão exterior, quer seja técnico quer formal, provoca de imediato inibições e frustra totalmente o objetivo” (ib. p. 253). Em oposição à abordagem tradicional, o modernismo trouxe a valorização da criação do estudante a partir de uma nova concepção de sujeito, o que foi um avanço significativo no ensino da arte. O indivíduo passa a ser valorizado por suas aptidões naturais, graças ao paradigma apriorista da educação.

Embasadas no apriorismo, as novas abordagens romperam com os padrões estéticos tradicionais e seu autoritarismo (como a cópia fiel de modelos). Em contrapartida, desenvolveu-se uma postura docente não diretiva, na qual tudo era permitido em nome da expressão pessoal/individual. A prioridade passou a ser a criatividade – enquanto originalidade – e a expressão da subjetividade do aluno – como um “grito da alma” – o que se daria pelo desenho livre. Assim, o conhecimento da arte foi menosprezado, não se acreditava mais em conteúdos e veio um espontaneísmo infrutífero.

É comum ainda encontrarmos esse pensamento na escola: a arte seria algo inerente às pessoas, a priori de sua vivência cultural. Slogans como “arte não se ensina” e “a arte vem de dentro da pessoa” propagam-se no cotidiano escolar. Daí a boa receptividade de abordagens de cunho modernista no ensino das artes visuais.

Não só nas artes visuais, mas também em músicas e filmes valorizados no ensino da arte essa abordagem aparece, reforçando a crítica à abordagem tradicional e autoritária. Pode-se citar exemplos de filmes: *Sociedade dos poetas mortos* (1989) e *O sorriso de Mona Lisa* (2003) e de músicas: *Another brick in the wall* (Pink Floyd, 1979) e *Estudo errado* (Gabriel, o Pensador, 1995).

É interessante notar que esse paradigma apriorista/modernista é o mais presente no imaginário da arte na escola. O ensino das artes, particularmente as visuais, é o que mais revela essa concepção não-diretiva na escola. As críticas mais frequentes ao ensino da arte se direcionam às

abordagens tradicionais, como se elas ainda estivessem presentes hoje em dia. Com isso perde-se oportunidades de se refletir criticamente sobre a verdadeira defasagem existente na arte-educação: desde a década de sessenta, os teóricos apontam para a revisão do enfoque modernista, mas ele está longe de ser superado na escola.

A esse respeito, discutindo sobre o ensino de arte contemporâneo, Arthur Efland pergunta: “Por que as nossas práticas de ensino ainda estão baseadas em concepções modernistas de arte? Por que nós continuamos avaliando nossos alunos pela sua originalidade ou criatividade mais do que pela sua acuidade representacional ou algum outro critério?” [2](p. 12).

A fundamentação do ensino contemporâneo de arte considera que arte é expressão & cultura. Podemos sintetizar essa ideia nas palavras de Barbosa [3] (p. 13):

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. [...] eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.

A abordagem que os bolsistas adotaram reconhece que os alunos produzem arte para explorar o mundo simbolicamente e que fazem escolhas a partir de suas subjetividades e individualidades, mas não acredita mais que o ensino e a interferência ativa dos professores possam prejudicar a sua expressão ou a criatividade.

Certamente as professoras supervisoras já vinham trabalhando no sentido de questionar esse espontaneísmo infrutífero aceito na escola e, de modo mais amplo, na comunidade escolar. Elas demonstraram ser conscientes do processo histórico e dos fundamentos do ensino das artes visuais no Brasil e conhecedoras do desenvolvimento dos alunos. Assim, os grupos trabalharam com a intenção de garantir que as aulas de Arte não se reduzissem a tarefas rotineiras – como as recorrentes releituras – e sem espaço para a criatividade e, tampouco, a um *laissez-faire* sem sentido. Mesmo assim, era comum que as propostas dos bolsistas fossem inicialmente recebidas com certa resistência, o que se constituiu em desafio para o desenvolvimento dos projetos.

Dessa maneira, os projetos desenvolvidos pelos bolsistas levaram em conta que a arte, além de ser expressão de subjetividades, é cultura, atuando, portanto, em contextos enraizados socialmente. A palavra contexto é subjacente às ações dos bolsistas, coerentemente com o pensamento de Efland [2]: “a cognição está situada no contexto cultural do aprendiz” (s/p). Os projetos não descartaram o objetivo de desenvolver a criatividade dos alunos por meio da produção de arte, mas também de desenvolver as habilidades de interpretação por meio da leitura de imagens. Imagens que podem ser as da arte, mas também as do cotidiano, como

defende Barbosa [4] (p. 100) – sempre tendo em mente que a interpretação de significados às imagens é gerada no contexto sociocultural dos estudantes

#### 4 RESULTADOS, REPERCUSSÕES, PRODUÇÕES

A divulgação dos trabalhos dos bolsistas nos Anais dos dois Seminários Institucionais do PIBID/UCS [5] e no PIBIDSUL/ PARFOR/ ENLICSIL: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA [6] mostram os referenciais adotados no subprojeto Artes Visuais. Nos primeiros anos do Programa foram priorizados estudos de conceitos como: arte, arte urbana, cidade, patrimônio, memória, pertencimento e identidade cultural. Stuart Hall, Paulo Freire e Boaventura Santos foram alguns autores que fundamentaram os projetos. Os artigos publicados sintetizaram esse aprendizado, como se pode ver no artigo de duas bolsistas ID: “É importante que eles [estudantes] conheçam e reconheçam o patrimônio presente em seu contexto, pois isso perpassa o processo de pertencimento e construção de sua identidade cultural.” [7] (p. 29).

Enfim, nos primeiros anos, os bolsistas trabalharam com o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural dos estudantes, partindo do contexto mais próximo – a sala de aula – para abranger a cidade como possibilidade educativa.

Nos dois últimos anos do Programa, os dois grupos de bolsistas, atuando na EMEF Caldas Júnior e na EMEF Santa Corona, buscaram a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, mesmo que em nível de iniciante. Foram feitos levantamentos sobre os estágios do desenho e sobre os níveis do pensamento estético dos estudantes, visando à adequação das propostas de produção artística e de leitura de imagens. Essa preocupação de alguns bolsistas trouxe maior rigor teórico-metodológico aos seus projetos e, certamente, é um incentivo para reconhecerem o valor da atitude investigativa na sua formação continuada.

Conscientes de que a busca de novas metodologias para ensinar arte não é garantia de bons resultados, os bolsistas centraram-se em projetos que proporcionassem sentido para os alunos. Algumas palavras-chave dos projetos nos últimos dois anos são: aprendizagem significativa, temas geradores, intencionalidade na produção artística, preconceito, identidade e outras referentes a conteúdos específicos de artes visuais, como elementos da composição, técnicas e linguagens de expressão, etc.

Os projetos foram apresentados em comunicações no *II Seminário Institucional do PIBID-UCS: Retratos de uma Trajetória* (março, 2018) e abordados em artigos e resumos produzidos pelos bolsistas ID e pelas professoras supervisoras. A socialização da experiência pibidiana no Subprojeto Artes Visuais constitui-se em um acréscimo na qualificação da formação inicial desses estudantes e na educação continuada das professoras supervisoras. Acredita-

se que essa produção pode servir como incentivo aos demais colegas do curso bem como a professores das escolas parceiras.

O que falar dos resultados, das repercussões das ações e produções dos bolsistas ID e supervisores? Entre os inúmeros benefícios trazidos pelo PIBID, já mencionados, está o fato de que a escola passa a ser considerada pelos bolsistas como um lugar de aprendizagens, que enriquece a sua formação inicial [8]. Ali são experimentados os sentimentos de júbilo e os de frustração; o sucesso e o fracasso; a esperança e o desânimo, a tranquilidade e a adversidade... enfim, facetas do trabalho humano [9]. É por isso que acreditamos que o PIBID se tornou parte fundamental da formação inicial dos futuros professores de Artes Visuais.

#### 5. REFERÊNCIAS

- [1] READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- [2] EFLAND, Arthur. Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: **A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE**, 1, 1998, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP: SESC, 1998.
- [3] BARBOSA, Ana Mae. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. In: **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 9-17, 1995.
- [4] BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- [5] SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID-UCS E 1º PAINEL DE LICENCIATURAS, 1, 2015, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul, RS: Educus, 2015. Disponível em: <[https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/papel\\_instituicoes\\_ebook.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/papel_instituicoes_ebook.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- [6] PIBIDSUL / PARFORSUL / ENLICSUL: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA, 1, 2015, Lages, SC. **Anais...** Lages, SC: UNIPLAC, 2015. Disponível em: [www.even3.com.br/anais/pibidsul](http://www.even3.com.br/anais/pibidsul). Acesso em: 22 fev. 2018.
- [7] BREMM, Alessandra Baldissarelli; SPIGOSSO, Caroline. Ressignificando a relação “arte e cidade” na disciplina Arte. In: SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID-UCS E 1º PAINEL DE LICENCIATURAS, 1., 2015, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul, RS: Educus, 2015. p. 27-30. Disponível em: [https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/papel\\_instituicoes\\_ebook.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/papel_instituicoes_ebook.pdf). Acesso em: 28 fev. 2018.
- [8] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, Maio, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.
- [9] LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Revista: **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.