



Práticas artísticas e práticas pedagógicas: praticar o quê, para quê?

Artistic practice and pedagogical practice: what and why?

Lucia Gouvêa Pimentel¹
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

As práticas artístico/pedagógicas têm mudado desde meados do século XX, passando de técnicas estanques, de uma aula e com fim em si mesmas, para projetos que envolvam tanto ações teórico-práticas, quanto ações prático-teóricas. A escolha de determinadas práticas – tanto artísticas quanto pedagógicas – tende a sair do tecnicismo para maior completude de conceitualização. Essa mudança tem a ver com a sistematização da Abordagem Triangular, com o trânsito da arte, que permeia tempo, espaço e lugar, e com o contexto social movediço que se apresenta. Refletir sobre essas condições faz parte do processo de ensinar/aprender Arte no contexto escolar.

Palavras-chave: arte, prática artística, prática pedagógica, ensino/aprendizagem em arte.

Abstract

Artistic and pedagogical practices have changed since the middle of the 20th century, changing from hermetic techniques, such as classes as ends in themselves, to projects that involve a rich interplay of theory and practice. The choice of particular practices – whether artistic or pedagogical – tends to be initially based on technical reasons, but subsequently they embrace a wide conceptual framework. That change has to do with the systematization of the Triangular Approach, with art as transiting through time and space, with a shifting social context. Reflecting on these conditions is part of the process of teaching and learning Art in the school setting.

Keywords: Art, Artistic practice, Teaching practice, Art teaching and learning.

Enviado em: 30/05/18 - Aprovado em: 05/07/18

A subserviência às imposições externas, sempre tomadas como determinações que devem ser tomadas e executadas sem qualquer tipo de reflexão, tem sido constante e instigada pelas pessoas que estão em cargos em secretarias de Educação nos diversos níveis.

A obediência a diretrizes e legislações sobre Educação pode ser questionada nesta época turbulenta de medidas provisórias assinadas abruptamente, sem que haja discussões com participação da comunidade envolvida nos processos de ensino/aprendizagem na escola.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, com culturas diversas e contextos os mais diversificados, decretar a uniformidade de conteúdos e de metas, e considerar que haverá uniformidade de resultados é uma atitude, no mínimo, enganosa.

A que se deve essa subserviência em várias escalas na Educação brasileira?

Alguns antecedentes

Pode-se dizer que o comportamento colonizado se enraíza por séculos nos povos que sofreram a colonização. O colonizador incute no colonizado a certeza de que o que vem do exterior é melhor e mais importante que o que é local, que a experiência é de menor importância que o que os outros dizem, que os comportamentos de herança cultural são retrógrados, que a vida artificial é melhor que a natural.

Não é sem intenção que, durante mais de dois séculos, não se estuda a história e a cultura dos povos que constituíram o povo brasileiro. É fato que, ainda hoje, a presença e a valorização de artistas de origem estrangeira nos livros didáticos de Arte, por exemplo, é enormemente maior que os de origem indígena ou africana. E ainda mais: do pouco que existe, o estereótipo e a conotação de antiguidade são o que prevalece.

Quantos artistas contemporâneos indígenas brasileiros são estudados nas escolas e conhecidos por boa parte da população? Quantos de raiz africana? Por que é preciso encaixar todas as produções artísticas em estilos ditados por europeus e estadunidenses? Por que é preciso encaixar todas as produções artísticas em estilos? Por que professores e o restante da comunidade escolar têm que se encaixar em ditames que deveriam ser referências? Por que se encaixam voluntariamente?

Um histórico de formação de professores mostra que, desde o século XIX, o que se determina é o treinamento, como forma de disciplinar os professores a obedecerem às regras e leis, mesmo que elas não sejam adequadas ao contexto escolar, nem pertinentes ao foro íntimo dos princípios do professor. Inicialmente no método mútuo, em que os alunos mais adiantados são auxiliares do professor, os próprios professores deveriam arcar com os custos de sua formação, que se dava na província.

Depois, foi adotado o modelo europeu das Escolas Normais, que apenas repetiam os conteúdos a serem ensinados nas escolas primárias da época, em vez de serem discutidas

possibilidades pedagógicas e didáticas. No final do século XIX e início do Século XX, o que foi proposto como avanço para essas escolas foram os exercícios de práticas de ensino, novamente na diáde certo-errado, sem haver interesse pelo contexto onde se dava o ensino.

O deslocamento da formação de professores das Escolas Normais – que correspondiam ao Ensino Médio – para as Faculdades - Ensino Superior – transpassa todo o século XX e chega aos nossos dias ainda sem conseguir pleno sucesso. Merece atenção o fato de que, embora o Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, determinasse que a formação de professores secundários fosse feita em nível superior, em Faculdades de Educação, Ciências e Letras, estas nunca foram criadas. Em seu lugar foram criadas as Faculdades de Filosofia ou de Filosofia Ciências e Letras, onde seriam formados os professores para o então ensino secundário.

Esse seria um marco importante, pois quem desejasse ser professor estaria em convivência com os estudos de outros campos das Ciências Humanas, o que seria benéfico para sua formação. No entanto, quando foi percebido, por quem assumiu o poder via Golpe de 1964, que era nas Faculdades de Filosofia que se davam as discussões e reflexões políticas, e onde estavam as lideranças do movimento estudantil, instituíram-se as Faculdades de Educação.

Com a saída dos alunos do curso de formação de professores, fragilizou-se a contestação e perdeu-se a coesão, ficando mais fácil o controle tanto em relação aos alunos de Filosofia, quanto aos de formação de professores. Estes, isolados e iludidos de terem mais poder com a autonomia administrativa, se preocuparam em seguir as normas e regulamentações oficiais, não exercendo a mesma pressão ou oferecendo a mesma resistência à ditadura como vinham oferecendo nas faculdades de Filosofia. Alie-se a isso que novos agrupamentos foram formados para atender às demandas dos novos cursos e, até que esses grupos se organizassem o clima já era outro, com maior preocupação em levar os cursos a bom termo (PIMENTEL, 2017, p. 8).

Assim, uma ação que, à primeira vista, daria mais autonomia e poderia ser um espaço para novas propostas na formação de professores, mostrou-se mais normativa e mais diretiva em suas ações. Portanto, mesmo quando grupos preocupados com a Educação fazem propostas que poderiam levar a uma formação mais crítica, autônoma, aprofundada e compartilhada de formação de professores, nem sempre a política que as institui está baseada nessa premissa.

Partindo-se do princípio de que a formação de diretores, supervisores e a maioria de professores da Educação Básica cursa Faculdades de Educação, tem-se que esse é um lugar de fundamental importância para que a mentalidade de subserviência e desconexão entre ensino e cultura deem lugar à formação crítica e de respeito à diversidade cultural.

Não se trata de desrespeitar leis, mas sim de considerar que estudantes de contextos culturais diferentes têm direito a tempos e metodologias diferenciadas, que promovam a construção de saberes nas diversas áreas de conhecimento de forma a que eles tenham condições de ensino coerentes com suas condições de aprendizagem. Isso implica em que tempos escolares, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações etc. estejam em consonância com suas vivências dentro e fora da escola, e não sejam réplicas do que se faz nos lugares de centro de poder que, na grande maioria das vezes, não conhece e não reconhece outro contexto que não seja o seu.

Sabe-se que todas as reformas educacionais feitas ao longo do tempo têm como justificativa a necessidade de que os indivíduos precisam se preparar técnica e profissionalmente para o mundo da economia, mas o mundo da economia não é um só e é preciso dar oportunidade para todos. Isto só acontecerá se a escola não tiver como foco a economia fora dela, mas a vida dos estudantes que nela estão. Para isso, a formação dos profissionais da Educação precisa estar aberta e atenta para que todas as pessoas tenham vivências significativas em vários espaços escolares, construam conhecimentos sobre elaboração de materiais, de metodologias e avaliação, e, principalmente, aprendam como conhecer o contexto de seus estudantes, seus modos de vida, suas potencialidades e suas necessidades.

A autonomia buscada para o professor é para que ele seja criativo em suas ações e possa desenvolver suas potencialidades e as dos estudantes. Assim, as competências e habilidades demandadas por leis e regulamentações serão atendidas sem que haja necessidade de testes exógenos que nada comprovam, a não ser que são inadequados.

Como exemplo, em recente visita a escolas ribeirinhas do município de Belém, no Pará, constatei que os mesmos testes aplicados a crianças de escolas do continente eram aplicadas às crianças ribeirinhas, o que se configura, claramente, como um aviltamento e um desrespeito à cultura dessas crianças. Suas vidas não são iguais às vidas das crianças do continente – na verdade, nem todas as crianças do continente têm o mesmo tipo de vida –, as histórias que lhes são contadas não são as mesmas, elas não frequentam *shoppings* ou usam tênis, não acompanham redes sociais, jogam jogos de infância e não

games de guerra, usam o barco como transporte, movimentam-se pela floresta e aprendem na prática equilíbrio, altura, peso etc.

Por que lhes impingir, então, questões alienígenas para depois confirmar que os alunos dessas escolas não têm capacidade cognitiva? Por que suas professoras não podem elaborar materiais e testes que estejam em consonância com seu contexto físico, social e cultural?

Pode-se pensar em vários fatores que provocam esse comportamento como, por exemplo, a falta de preparo das professoras para elaborar materiais didáticos e testes, o receio de ser demitida ou ser chamada a atenção, a pressão da Diretoria e da Supervisora etc.

Pode-se perguntar, então, por que Supervisores e Diretores não incentivam professores a criarem seus próprios materiais didáticos e elaborarem os testes que avaliem a aprendizagem de seus alunos em seu contexto? Talvez pelos mesmos motivos.

Alçando degraus mais altos no escalão da cúpula que dirige e é responsável pela formulação de leis e políticas educacionais, as respostas a essas perguntas levam a respostas diferentes, mas que podem explicar o porquê da preparação para obediência e a pressão com a ameaça de demissão.

A colonização na Educação acontece, também, porque os “colonizados” se sujeitam a ela, por considerarem que ela é inevitável, uma vez que a escola é o lugar social de aprendizagem de como se comportar na sociedade, mais que de construção de conhecimentos nas várias áreas do saber.

Como lembra Elie Ghanem (2018, s/p), a escola precisa ter um Projeto Político Pedagógico “claro, objetivo e que contemple a comunidade escolar”, sendo “preciso registrar em um documento os objetivos gerais que saem como consenso dessa coletividade, de maneira objetiva e clara”. Segundo ele, a LDB n. 9.394/96 garante a autonomia escolar, mas “seguindo os nossos costumes, os governantes preferem só o lado das diretrizes do sistema de ensino e desprezam/abandonam o lado da autonomia da unidade escolar. Nesse contexto, temos uma disputa de concepções”.

Alguns consequentes para Arte

A implantação de cursos de Licenciatura nas diversas modalidades artísticas, principalmente a partir do final do século XX, vem trazendo não só novas formas de currículos, mas também novas formatações para etapas constitutivas da Licenciatura. Estágios Supervisionados menos burocráticos e mais participativos, projetos derivados dos

estágios, disciplinas com discussões teórico-críticas, incursões em escolas indígenas e quilombolas, intercâmbio entre instituições escolares e não escolares, mobilidade de estudantes para vivenciarem outras culturas têm sido de grande importância para a formação de professores mais críticos e mais bem preparados para atuar com autonomia na função docente, sempre visando à aprendizagem que seja significativa para os estudantes.

O direcionamento à prática como base para a construção teórica tem se mostrado eficaz para a mudança do foco de “como eu ensino” para “como podemos aprender”, uma vez que, no processo, a aprendizagem é compartilhada entre professor e estudantes. Os estudos teóricos passam a não ser base para a ação, mas sim, referências para a discussão sobre a prática artística-docente. As propostas não são de intervenção unilateral, mas de parceria. O que se ensina e porque se ensina não fazem parte apenas dos planos de aula, mas dos entendimentos entre quem faz parte do processo de ensino/aprendizagem em Arte.

O ensino/aprendizagem em Arte precisa acompanhar a crescente complexidade da diversidade cultural, construindo e reelaborando conhecimentos cada vez mais específicos e, ao mesmo tempo, mais abrangentes, que consigam estar em sintonia com o tempo presente e manter a continuidade da herança cultural.

O conhecimento da produção humana do tempo passado está imbricado com a produção de um ensino/aprendizagem contemporâneo que considere as manifestações de arte do tempo social/cultural presente, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, uma vez que ensinar/aprender é uma ação que se efetiva em cumplicidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

GHANEM, E. As escolas precisam deixar de ser apenas executoras de propostas pedagógicas. **Carta Capital**. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/as-escolas-precisam-deixar-de-ser- apenas-executoras-de-propostas-pedagogicas/?utm_campaign=newsletter_rd_-_22062018&utm_medium=email&utm_source=RD+Station> Acesso em: 21 maio 2018.

PIMENTEL, L.G. Ontens e hojes não fazem um amanhã: aprendizagens resistentes em Artes Visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 22, 2017, Campinas-SP. **Anais eletrônicos**. Campinas: ANPAP 2017. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2017/>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

ⁱ Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura Artes Visuais (1982) e Mestrado em Educação (1993) pela Universidade Federal de Minas Gerais, Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1999). É Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Coordenadora Adjunta da área de Artes/Música para o Mestrado Profissional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Conselheira do Instituto Arte das Américas. Foi Assessora da Diretoria de Relações Internacionais da UFMG (2010-2014), membro do Conselho Mundial da InSEA (2008-2014), do Grupo de Especialistas em Arte/ Educação, Cultura e Cidadania da Organização dos Estados Iberoamericanos - OEI, Vice- Presidente da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP (2013-2014), Secretária Geral do Conselho Latinoamericano de Ensino de Arte - CLEA (2007-2009), membro da Comissão Tripartite MEC, MinC, OEI e da Comissão de Avaliação Trienal- Artes da CAPES. É líder do Grupo de Pesquisas Ensino da Arte e Tecnologias Contemporâneas e participa de grupos de pesquisa em Educação e em Tecnologias. Atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em Ensino de Arte e em Gravura, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, artes visuais, ensino de arte e tecnologia, arte/educação, formação de professores, cognição imaginativa e gravura. É membro da Associação Mineira de Arte/Educadores - AMARTE, da Federação de Arte/Educadores do Brasil -FAEB, da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas ? ANPAP, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte - CLEA, da International Society for Education through Art - InSEA. É membro do Conselho Editorial de várias revistas na área, sendo Editora da Revista CLEA, membro da Equipe Editorial do Art Research Journal ? ARJ. Coordenadora da Coleção Arte&Ensino da Editora C/ARTE.

Como citar esse artigo:

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Práticas artísticas e práticas pedagógicas: praticar o quê, pra quê?. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 342-348, mai./ago. 2018.