

## PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) EM ARTE

Fernanda Monteiro Barreto Camargo<sup>1</sup>  
Marina Rodrigues Miranda<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa a metodologia da Pedagogia da Alternância na formação de professores da área de Linguagens-Artes, no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de uma análise sobre o processo de construção do curso que utiliza como metodologia a Pedagogia da Alternância e seus desdobramentos na formação de professore(a)s. Assim, a partir dos diálogos com autore(a)s e da prática docente nestas áreas de referências, o presente texto apresenta as práticas e os novos encaminhamentos que tem sido necessário nesse novo território que é a Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Alternância. Artes. Formação de professores.

### PEDAGOGY OF ALTERNATION AND TEACHER TRAINING IN ART

**Abstract:** This article analyzes the methodology of Alternation Pedagogy in the training of teachers of the area of Languages Arts, in the course of Licenciatura in Education of the Field of the Federal University of the Holy Spirit. This is an analysis of the process of construction of the course that uses as methodology the Pedagogy of Alternation and its unfolding in teacher education. Thus, from the dialogues with authors and the practice of being a teacher of the course, I analyze my own practices and the new referrals that have been necessary in this new territory that is the Education of the Field.

**Keywords:** Alternation. Art. Teacher training.

Segundo Nosella (2013), por Pedagogia da Alternância compreende-se uma proposta em que escola e trabalho caminharam juntos, porém em dado momento, “estar no campo” passou a se configurar “estar atrasado”. Assim, segundo esses autores, “a escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna” (NOSELLA, 2013, p. 10). Sendo assim, trabalhar com a ideia da importância da Educação do Campo */Rural* requer: 1) responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação dos filhos; 2) articulação entre

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Professora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação/Centro de Educação/UFES. E-mail: <fmbcamargo@gmail.com>.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação. Universidade Federal do Sul da Bahia. Professora de Educação Étnico-Racial e Antropologia de povos tradicionais do Instituto Humanidades, Artes e Ciências - Campus Paulo Freire-UFSB. E-mail: <marina.miranda@ufsb.edu.br>.

os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola; 3) alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e famílias; 4) a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural, e que, para se efetivar o processo didático-pedagógico, utilizam-se os seguintes instrumentos: plano de estudo, caderno da realidade, viagens e visitas de estudo, estágio, serões, visita às famílias e avaliação. Estar em Alternância significa, então, utilizar um instrumento pedagógico didático que atenda as particularidades desses sujeitos.

No Brasil, a Escola Família Agrícola (EFA) chegou em 1966, no Espírito Santo, com o jesuíta Padre Humberto Pietrogrande e que na ocasião do seu retorno à Itália começou a incomodar-se com os contrastes que viviam os imigrantes europeus no Brasil e seus ascendentes. O jesuíta iniciou uma longa trajetória na busca de parcerias para envio de pessoas brasileiras para serem treinadas na Itália a fim de reproduzirem no Brasil as práticas das EFA. Em 11 de dezembro de 1966, um grupo de 12 jovens (agricultores, assistentes sociais, técnico agrícola, assistentes rurais) foi enviado para Itália para iniciarem as EFA no Espírito Santo.

Caliari, Foerste e Moreira (2013) trata da institucionalização da Pedagogia da Alternância em sua trajetória histórica e sua metodologia de organização. Segundo o autor, a Pedagogia da Alternância é uma prática educacional camponesa pensada e praticada a partir da realidade dos povos do campo e se constitui nas aprendizagens e experiências geracionais vividas e vivenciadas nos cotidianos escolares, familiares e comunitários.

Elaboração de uma fundamentação pedagógica versátil que facilite o entendimento do “outro” e a aceitação do “contrário”, que resgate os valores culturais, a valorização da autoestima do/a jovem camponês/camponesa e a preocupação constante com o desenvolvimento sustentável (CALIARI; FOERSTE; MOREIRA, 2013, p. 38).

A partir da construção do conhecimento em um movimento circular que não se interrompe, corrobora as ideias de Freire, mencionando que,

[...] quanto mais em uma tal forma de conceber as práticas da pesquisa os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando (FREIRE, 1987, p.36).

Dentre os instrumentos da Pedagogia da Alternância citam-se:

**1) PLANO DE ESTUDO:** é uma pesquisa que o aluno realiza sobre sua realidade de vida socioeconômica, elaborada a partir de temas previamente escolhidos na sessão escolar e trabalhados durante a sessão familiar. O plano de estudo leva o aluno a descobrir práticas,

experiências utilizadas pelos seus pais, tios, avós e comunidades; quando retorna ao espaço escolar, as respostas dos questionários serão compartilhadas e sintetizadas num texto que servirá para estudo nas diversas matérias.

**2) FOLHA DE OBSERVAÇÃO:** cada componente curricular possui um conjunto de folhas de observações, entregues aos alunos pelos monitores que ministram aulas desses componentes, de acordo com o tempo de aprendizagem e desenvolvimento do curso. Depois de preenchidas e ordenadas, essas fichas são incorporadas ao caderno de realidade do aluno.

**3) CADERNO DE REALIDADE:** é um documento em que o jovem registra e anota todas as suas reflexões, os estudos e aprofundamentos feitos na escola. É a sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo Plano de Estudo e pela Folha de Observação. É o lugar onde ficam ordenadas todas as experiências educativas que acontecem na escola, possibilitando ligar o saber ao fazer dentro da realidade social do jovem.

**4) CADERNO DE ACOMPANHAMENTO:** instrumento utilizado pela família, aluno e monitor no acompanhamento do movimento da alternância casa/escola e escola/casa.

**5) VISITAS E VIAGENS DE ESTUDO:** são realizadas em propriedades ou instituições com finalidade de ampliar e complementar o tema do Plano de Estudo e oportuniza o confronto do saber pessoal e grupal como saber dos outros. Possibilita, assim, descobrir outras profissões, outras ideias, experiências e práticas.

**6) VISITA ÀS FAMÍLIAS:** é realizada pelos monitores, com vistas a interação escola x família nos aspectos social, pedagógico e técnico.

**7) SERÕES:** consistem em um espaço de diálogo, reflexão, questionamento e participação das questões relacionadas a vida comunitária na escola, na região e na comunidade. É um complemento das matérias ministradas e acontece à noite.

**8) ESTÁGIOS:** são estudos mais elaborados dos temas relacionados à Zootecnia e Agricultura, realizados nas últimas séries do Fundamental/Médio. Segundo, Caliari, Foerste e Moreira (2013), tais práticas possibilitam uma escola voltada para a realidade do aluno e a geração de mudança nos níveis: intelectual, produtiva e conscientizadora.

Em linhas gerais, Caliari, Foerste e Moreira (2013) mencionam que,

a Pedagogia da Alternância caracteriza-se pela compreensão de que na educação não devem existir estágios, mas atividades diferentes; pelos valores implícitos na cultura popular de que o tempo de vida ensina mais do que o tempo de escola, pelo constante desafio do saber teórico do educador frente o saber popular, pelo exercício didático-pedagógico da valorização dos diferentes saberes e conhecimentos, pela prática pedagógico metodológico em que todos os seres humanos são produtores e consumidora de conhecimento, pelas etapas de formação onde se considera o ser como um todo [...] (CALIARI; FOERSTE; MOREIRA, 2013, p. 60).

Logo, a escola do campo exige uma formação sintonizada com os desafios e problemas educacionais presentes no mundo atual, na lógica capitalista, e para que ela funcione é necessário compromisso com a solidariedade, desenvolvimento, sustentabilidade, democracia, intervenção social e um diálogo com a educação da opção, educação para percepção e educação para autonomia.

Mas, para que isso aconteça, faz-se necessário investir na formação dos que atuarão no campo. Arroyo, Caldart e Molina (2008) diz que essa é a educação protagonizada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações contemplam a fala do coletivo de educadores e dos movimentos populares do campo e vem combater o silenciamento das vozes nos trabalhos da academia.

[...] Milhares de educadores e educadoras se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem suas concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em escolas-família agrícola, em escolas de reassentamentos do Movimento dos Atingidos pelas Barragens, em escolas de assentamentos e de acampamentos do Movimento dos Sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 9).

Nesse sentido, a Educação do Campo desafia a pensar a educação e a entender os processos educativos a partir das diversidades que se constituem os processos sociais, políticos e culturais, na busca de humanizar os sujeitos. “Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (ARROYO; CALDART; CATAGNA, 2008, p. 27).

Em um país de constantes mudanças, muitas pesquisas indicam que a migração campo-cidade, cidade-campo tem acontecido em igual proporção tornando-se, assim, urgente repensar o olhar sobre a educação. Precisamos inserir o campo no conjunto de discussões e sair do fetiche que ainda coloca o camponês com “a margem”, superando, assim, a dicotomia rural-urbano.

Precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual (ARROYO; CALDART; CATAGNA, 2008, p. 49).

Tal compromisso é fortalecido na medida em que se repensa o papel da escola a partir de grandes transformações: 1) compromisso ético/moral, compromisso de intervenção social, compromisso com a cultura do povo do campo (educar por valores, educar por memória histórica, educar por autonomia cultural); 2) gestão escolar construída com o

público (democratização das escolas, ampliação de acesso, participação nas tomadas de decisão participação do coletivo pedagógico); 3) transformação da pedagogia escolar para um projeto de alternância; 4) transformação dos currículos escolares (centro de formação humana, aprender a aprender, relação com o trabalhador na terra, valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo, conhecer outras expressões culturais, produzir novas culturas, vinculado ao tempo histórico em que vivem educadores e educandos).

Uma educação feita por homens, mulheres, crianças e jovens integrados ao movimento social que tratam o aluno como gente, no seu tempo, na sua idade, no seu gênero, na sua raça, na sua história, da sua diversidade, no seu momento de formação humana. Segundo Arroyo (2008),

Precisamos recuperar o humanismo pedagógico que foi enterrado por uma tecnologia imperativa; que foi enterrado pela burocratização da escola, que foi enterrado nas políticas públicas educativas. O homem, a mulher, a criança no campo têm seu rosto. O professor, a professora também têm seu rosto, seu nome, sua história, sua diversidade de gênero, raça, idade, formação. Também eles são sujeitos em construção. Com professores, temos, no meu entender, essa tarefa: tirar a máscara e descobrir a pessoa que está por trás de cada criança, de cada jovem, de cada adulto, conhecer sua história (ARROYO, 2008, p. 75).

Na contramão da cultura hegemônica que trata os valores, as crenças e os saberes do campo de maneira romântica ou depreciativa, como uma espécie em extinção, não reconhecem as especificidades do campo.

Portanto, pensar em uma proposta para Educação Básica do Campo é superar a homogeneização e depreciação dessa imagem; também deve incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, às culturas como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. Ainda existe a necessidade de superação das estruturas seriadas e tornar a escola inclusiva, burlando a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade.

Caliari, Foerste e Moreira (2013) discorrem sobre a da implantação de um projeto popular de desenvolvimento do campo e de pais e apresenta três eixos: 1) o campo no Brasil está em movimento/tensão/movimentos populares, trabalhadores e organizações; 2) a educação básica do Campo está sendo produzida por esse movimento; e 3) existe uma nova prática de escola que está sendo gestada a partir do Movimento dos Sem Terra (MST).

A autora faz uma contextualização histórica associando o MST à luta pela escolarização desde a década de 1980, afirmando que o MST incorporou a escola em sua dinâmica, tanto a partir da presença da escola em seu cotidiano quanto nas preocupações com

as famílias do sem-terra. Apresenta como exemplo a “Escola Itinerante dos Acampamentos”, criada em 1996, no Rio Grande do Sul, para atender crianças e adolescentes do povo sem-terra em movimento e que está em constante construção, da mesma forma que o conceito de sem-terra, que superado em sua primeira instância, se constitui agora no sentido cultural. Segunda a autora,

Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo que reafirma a finalidade da ação educativa combinando pedagogia, de modo a fazer “uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em suas culturas, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir, uma educação que projete movimento, relações, transformações (ARROYO; CALDART; CATAGNA, 2008, p. 158).

A Educação do Campo inclui a construção de escolas do campo; significa estudar e viver no campo; as educadoras e educadores são sujeitos da Educação do Campo, a partir de um conceito mais alargado de educador, cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social, seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos

Atualmente no estado do Espírito Santo são cerca de 89 assentamentos, sendo 67 promovidos pelo MST, com cerca de 2786 famílias atendidas, sendo que no Brasil, são um total de 2000 escolas de assentamento, com 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos atendidos, mais de 50 mil adultos alfabetizado e mais de 100 cursos de Graduação da Terra, sendo que um deles é a Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Foerste (2004) relata uma breve história do MST no Espírito Santo, quando em 1993 o primeiro Assentamento foi criado no município de Jaguaré chamado de Assentamento de Córrego de Areia, atendendo cerca de 31 famílias. Em 1987, organizou-se o I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos no município de São Mateus e desde então a luta por uma educação diferenciada se fortalece política e pedagogicamente nos assentamentos. Em 1989, por meio de convênio com Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Estado do Espírito Santo (CIDAP), firma-se a parceria com a UFES e em 1999, pelo Convênio nº 2002/1999, o curso Pedagogia da Terra inicia sua primeira turma no campus de São Mateus, funcionando nos meses de janeiro-fevereiro-junho.

Destacamos a importância da prática da parceria na formação de professore(a)s, a cooperação entre Instituto Nacional de colonização e reforma agrária (INCRA), MST e UFES que ainda necessitam de ampliar as interlocuções, e, por fim, o aspecto da particularidade do curso Pedagogia da Terra, construído a partir da interação colaborativa com a introdução dos

novos sujeitos no meio acadêmico e a valorização dos seus saberes, impulsionando práticas transformadoras.

Diante das explanações sobre as diretrizes da Pedagogia da Alternância e um breve relato de sua constituição histórica, passaremos a pensar na formação do(a) professor(a) de Arte que atuará nas escolas Famílias Agrícolas, Escolas de assentamento e que fará uso da metodologia da Pedagogia da Alternância como prática metodologicamente. Por isso é importante pensar sobre o papel do(a) professor(a) da Arte, da complexidade que é a prática docente em Arte e principalmente onde e como se forma esse(a) professor(a).

Assim, para dar conta da complexidade da prática docente, o(a) professor(a) de Arte mobiliza uma gama variada de saberes, e muitas vezes, sente que não está suficientemente bem preparado para lidar com todas as situações enfrentadas; porém é na ação que ele(a) também se constrói professor(a), se constrói como professor(a) e vai aprendendo a prática docente a partir do conjunto de saberes oriundos de fontes diversas: formação inicial e continuada, currículo e socialização escolar, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os colegas da profissão etc.

Logo, justifica-se pensar e repensar a prática docente no ensino de Artes, verificando as relações entre a formação, a teoria e a prática do ensino de Artes nas escolas, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, “no ensino de Arte no Brasil observa-se um enorme descompasso entre as práticas e a produção teórica na área, incluindo a apropriação desse conhecimento por uma parcela significativa do(a)s professor(a)es” (BRASIL, 1998, p. 29). Nesse contexto destaca-se que a formação é um processo permanente, sempre em construção.

Foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 5692/71, que a disciplina de Educação Artística foi incluída no currículo escolar, inicialmente como atividade educativa, e com ela, a necessidade de formação de profissionais para atender tal demanda. Tendo em vista a primeira obrigatoriedade do ensino de Arte na educação brasileira, surgiram os cursos de Educação Artística, voltados para uma formação polivalente na qual o(a) professor(a) possuía noções de teatro, música e Artes plásticas. Foram criados, em 1973, os cursos de licenciaturas curtas na tentativa de suprir a necessidade de professore(a)s na área.

Na década de 1980, o fracasso dessas licenciaturas curtas – e da própria polivalência – foi amplamente discutido pelos professore(a)s em seus encontros e associações e os cursos buscaram reformular seus currículos se adequando às demandas daquele momento. Até o início dos anos 1980 a formação do(a)s professor(a)es de Artes submetia-se às indicações da ditadura militar instalada no Estado brasileiro e a docência era influenciada pelos ideais da

escola nova, defendendo a livre-expressão e a possibilidade de a Arte transformar os indivíduos, a sociedade e o contexto.

Foi somente em meados da década de 1990, que a importância do contato dos estudantes com obras de Arte foi amplamente discutida, e esse contato passou a ser considerado fonte indispensável para a construção do conhecimento artístico. Com todas essas reorganizações que foram acontecendo na educação das Artes visuais, perspectivas teóricas e estratégias metodológicas foram sendo pesquisadas, discutidas e vivenciadas na intenção de viabilizar as experiências com a Arte no contexto escolar. Ao longo desse percurso, inúmeras reformulações curriculares também foram e continuam sendo realizadas nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, reorganizações que procuram atender as necessidades dos futuro(a)s professore(a)s, assim como abordar problemáticas que se fazem importantes para a educação das Artes Visuais na contemporaneidade.

Há clareza de que a formação docente não se constitui em receituário colado aos conhecimentos específicos de cada área, havendo uma epistemologia relativa à “forma/conteúdo” que supõe integração, articulação e ampliação tanto dos conhecimentos das áreas quanto do pedagógico.

Segundo Felix, Moreira e Santos (2007), dizem que ao educador cabe uma árdua tarefa de construir uma práxis pedagógica baseada na pedagogia social. A teoria pistraquiana tem como base o materialismo histórico-dialético no qual o(a) professor(a) deve estar preparado para educar a massa rompendo com antigas estruturas: compreender e transformar a realidade concreta. Isso inclui a formação do(a) professor(a) de Arte nas universidades do Brasil que há tempos e fora dele vem sido interpelada pela mudança constante na legislação

As ideias sobre a relação teoria/prática foram incorporadas pelas determinações legais, acompanhadas pelo debate sobre os imperativos econômicos e políticos da sociedade capitalista, promotores de uma acentuada desigualdade que a escola deveria auxiliar a transpor. Nessa dimensão, a formação do(a) professor(a) assume uma função não só técnica, mas também política como condição indispensável ao exercício da profissão, tendo em vista o contexto mais amplo da sociedade brasileira.

Com a LDB n. 9.394/96 e as resoluções decorrentes, foram alavancadas reformulações das Licenciaturas e criados cursos que, pelo menos no currículo prescrito, enfatizam a prática e o campo profissional com todas as suas determinações. A Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 01/ Art. 3º dispõe que:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício



profissional específico, que considerem: I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso e II – A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

Cabe questionar, particularmente nas Licenciaturas em Artes, em que medida as propostas curriculares contemplam a prática social mais ampla, que abordem as práticas da Pedagogia da Alternância cujo marco está no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), já que a tarefa essencial dos cursos formadores é promover a inserção efetiva desses profissionais na realidade escolar e na prática social, tendo em vista outros imperativos que não somente os econômicos.

Uma ideia que aparece com força é a do equilíbrio entre essa formação professor(a) de Arte considerando teoria e prática artística caminham juntas com a teoria e prática da docência. Teoriza-se sobre a necessidade de que as duas áreas não se vejam como antagônicas, mas como complementares. A resolução CNE/CP nº 2 sinalizou claramente para o enfoque da prática – no exercício da profissão docente – como encaminhadora das questões teórico-metodológicas. A proposta de sistematização das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Artes Visuais prevê Estágios e Atividades Complementares (articulação teoria-prática) em três níveis: 1 – instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho da sua área/curso; 2 – instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino; 3 – instrumento de iniciação profissional.

No que tange à formação do ensino da Arte com instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho, os debates remetem ao fato de que a docência deve adquirir maior visibilidade no interior do campo da Arte e da cultura. Autores já mencionavam em ensino invisível, não explícito, o que acontece em “centros comunitários, associações, agremiações, clubes, igrejas, hospitais, abrigos, empresas, instituições não escolares e as escolares (de dança, de formação de atores). Esses espaços configuram-se como espaços de práticas sociais e culturais, de ensino e aprendizagem, troca, educação cujos os conteúdos específicos estão ligados não só à atividade educativa, mas à cultura estética, a qual trouxe a urgência de repensar o pedagógico tanto nos conteúdos teóricos quanto práticos, tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura, valendo pensar sobre a formação em múltiplos espaços. Essa formação precisa contemplar não só o saber Arte, mas também o saber ser professor(a) de Arte, segundo Ferraz e Fusari (2010).

Fomos ensinados a buscar respostas, de preferências certas, para nossas ações pedagógicas e assim o(a)s professore (a)s chegam com tais expectativas para os cursos de

formação: como fazer? É nessa perspectiva que nós, professores(a)s de Artes, precisamos perceber-nos como pesquisadores em nossa própria prática. Para isso, são necessárias disponibilidade, tempo e recursos. Mas isso não basta, é necessário também aprender a pesquisar, e esse é um aprendizado que deve ocorrer durante toda a vida escolar e se intensificar durante a Graduação. Professor(a)es formados em atuar na Pedagogia da Alternância precisam ser preparados, durante a Graduação, também, para atividades de pesquisa e, assim, terão mais condições de pesquisar e de refletir sobre sua própria prática pedagógica.

O(a) professor(a) do campo desempenha um papel significativo entre seus pares e desfruta de seu trabalho, pois exercita a prática reflexiva e dialógica, segundo Freire (2001), e, assim sendo, pode colaborar, efetivamente, na reflexão e discussão sobre as questões que envolvem o ensino da Arte (Rosa Iavelberg, 2008), porém, nem sempre isso é possível, pois os cursos de Graduação, em sua maioria, ainda não estão estruturados de maneira a provocar a pesquisa.

A formação do(a)s professore(a)s de Arte para atuarem nas escolas campesinas, de assentamento, quilombolas ou indígenas, tem um caráter ímpar de lidar com questões de produção, apreciação e reflexão do próprio sujeito, futuro professor(a) e das transposições de suas experiências com Arte para a sala de aula com seus alunos. Além disso, é preciso propiciar ao futuro professor(a) o conhecer dos sujeitos do processo: as crianças, os jovens, seus alunos. É preciso que entendam como crescem e se relacionam com o meio social e cultural, como estabelecem a comunicação e desenvolvem as linguagens e as expressões. Enfim, como aprendem? As reformulações desses cursos devem abarcar, em sua matriz curricular, conteúdos que tratem dessas áreas, com a inclusão de disciplinas que abordem as questões relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Novos olhares guiam os educadores para um sujeito inter-pluri-multicultura, retirando o foco do sujeito epistêmico e onde novos conceitos começaram a fazer parte das terminologias político-pedagógicas, tais como, objetivos, conteúdos, orientações didáticas, critérios de avaliação da aprendizagem, cultura, saberes/fazer.

A cultura passou a ser um fator determinante e os currículos passaram a priorizar a questão da diversidade nas estratégias individuais que os alunos constroem para aprender.

A articulação entre saber saberes, saber fazeres e saber ser e saber ser no convívio com outros são os três eixos de experiência de aprendizado defendidos por Barbosa(2001), isto é, a indissociabilidade entre as disciplinas que compõe as ações de ensino.

Nesse momento, para Iavelberg (2008), o(a) professor(a) passa a ter um papel fundamental e sua formação inicial e continuada precisam estar inter-relacionada considerando os modos de aprendizagem dos alunos e a formação para a cidadania.

Além disso, a autora propõe pensar o ensino da Arte em ambientes culturais. Para ela, “fazer mediação entre o público e a obra é ensinar Arte, apresentar objetos artísticos específicos e educar com Arte”. Assim, ensinar a criar requer maturidade e experiência de criação na área em que se ensina; requer generosidade, conhecimento sobre o ensino e sobre aprendizagem, conhecimento em Arte e, ainda, desejo e entusiasmo com o desenvolvimento do outro. Ensinar a criar é uma prática nova.

Para Ferraz e Fusari (2009), a formação do(a)s professore(a)s de Artes deve ser consistente e abarcar, também, os conhecimentos acerca da metodologia do ensino de Artes. É importante que se possa refletir sobre novas metodologias nos cursos de formação inicial e contínua de professore(a)s de Arte, discutindo se atendem a tais premissas e sugerindo outras.

O(A)s professore(a)s, em sua formação, necessitam de conhecimentos consistentes para transpor suas vivências para a sala de aula. Assim, defendemos uma reformulação curricular nos cursos de Graduação que considere a formação do(a) professor(a) de Artes em dois eixos: 1) Artístico: conhecimentos artísticos e culturais (incluindo a criação e a experimentação artística; 2) Didático/Pedagógico: conhecimentos didáticos acerca da organização do ensino, incluindo a organização curricular, as metodologias de ensino e conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem (conhecimentos psicopedagógicos).

A definição dos saberes docentes é, portanto, um processo de aprendizagem sociointeracionista, em que a interação com o outro possibilita a ampliação e a ressignificação da prática docente. Para Tardif (2002), em “Saberes docente e formação profissional”, o saber docente é plural e heterogêneo, da formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada.

Assim, na construção desse conjunto de saberes, a experiência e a reflexão crítica sobre a mesma assumem um importante papel na prática docente. Esses saberes ampliam-se e adquirem novos significados a partir da reflexão sobre a prática, como coloca Paulo Freire (2001) em “Política e Educação: ”é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, ou seja, a experiência por si só não basta, é preciso a reflexão crítica sobre a prática. A partir dessas análises, podemos concluir que a instauração de um ambiente de estudo, pesquisa, trabalho coletivo e troca de experiências contribui,

positivamente, para que o(a) professor(a) aprimore sua prática docente, desempenhando seu papel junto à sociedade de um modo geral e colaborando para a formação de seus alunos.

A proposta de criação desse ambiente se fortalece à medida que o(a) professor(a) se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem. Faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade.

Se o processo formativo não tem fim e continua durante toda a prática docente, à medida que buscamos ampliar nossos conhecimentos, desdobram-se de várias maneiras, quer nos relatos da professora Arlete, de Laranja da Terra até a formação do(a)s professore(a)s no Curso de Formação do Programa de Educação Escolar Pomerano (PROEPO).

Freire (1992, p.19) menciona em *Pedagogia da Esperança* “às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de soldar conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos a precária claridade dos primeiros”.

Saberes esses representados pelas comunidades indígenas de Nova Almeida, São Mateus e Aracruz, Tupinikim e Guarani, cujos direitos estão assegurados na Lei 11645/08, Plano Nacional de Educação (PNE) que incorpora a educação indígena ao sistema oficial.

Das escolas quilombolas da região do Sapê, Norte do Espírito Santo, apresentadas por Olindina onde educação se faz frente a importância dos saberes acumulados por essas comunidades. Constitui-se quilombola um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica que passam por inúmeros processos de transformações culturais como formas de adaptação resultante da caminhada histórica, mas se mantém, se fortalecem e redimensionam as suas redes de solidariedade. Tal educação visa romper com a neutralidade da escola na construção das identidades valendo-se para isso dos coletivos da educação, um somatório de conhecimentos e habilidades adquiridos mediante a interação plena dos sujeitos.

Assim, podemos considerar, então, que as diversas possibilidades de formação continuada, incluindo os cursos de formação continuada, Pós-graduação, Graduação e encontros de reflexão sobre a prática possibilitam e provocam reflexões sobre a prática docente.

Para um ensino de Artes comprometido com o desenvolvimento dos alunos, a formação do(a) professor(a) de Artes para atuar no Campo, com a Pedagogia da Alternância deve ser ampla e envolver não só os conhecimentos a respeito da Arte, mas também os saberes relativos à própria Pedagogia da Alternância e o sujeito envolvido na prática. Se os

cursos de formação inicial não estão suprimindo essas necessidades, torna-se imprescindível pensar em reformulações curriculares nas licenciaturas, porém é imperativo, também, a realização de cursos de formação continuada para o(a)s professor(a)s que já estão atuando na docência.

Entendemos que a prática pedagógica do(a) professor(a) constituída em dar aula, transmitir informações, passar e corrigir exercícios e provas para os alunos já não atende às necessidades da sociedade atual. No entanto, essa forma de conceber o ensino, por meio da qual a maioria de nós foi preparada, encontra-se arraigada na prática escolar. Mas, como mudar tais concepções e práticas pedagógicas? O processo de mudança não é simples, pois envolve a reconstrução do conhecimento sobre a prática pedagógica. Isto implica repensar o ensino e a aprendizagem considerando as características da sociedade tecnológica, marcada pela rapidez na produção, circulação e abrangência de informações e da comunicação que se viabilizam em diferentes meios e linguagens.

Consideramos que as questões abordadas aqui partem de inquietações geradas aos próprios processos de constituição docentes em Artes Visuais e Educação para as Relações Étnico Raciais como professoras formadoras de professores. O que movimenta o nosso desejo de ensinar, proporcionar experiências em Artes visuais no contexto escolar? Como a escrita, a produção de narrativas sobre o vivido pode dar novos sentidos às nossas relações, práticas e produzir modos de existência na docência?

O que movimenta a docência em Artes visuais e que modos de existência são produzidos por esse(a)s professor(a)s? Como são produzidas as subjetividades do(a)s professor(a)s de Artes visuais a partir dos agenciamentos, dos encontros e desencontros que acontecem durante o processo de constituir-se docente? E que outras subjetividades são produzidas por meio de suas narrativas?

Nos cursos de licenciatura para atuar na Educação do Campo, trabalha-se com a ideia de acompanhar o processo docente a partir da escrita do diário da prática pedagógica, suas escritas, narrativas e diálogos como a proposta de Caliarí, Foerste e Moreira (2013). A obra desses autores contempla uma coletânea de cartas escrita por professor(a)s do curso de Especialização Lato -Sensu -Educação do Campo: interculturalidade e campesinato em processos educativos (2009) – UFES ao senhor Antônio Cicero de Souza (Tonho Ciço) personagem das interlocuções com Carlos Brandão, tendo com fio condutor a possibilidade da construção coletiva campesina de uma prática educacional que pudesse reafirmar a importância dos conhecimentos elaborados pelos povos do campo e sua aplicação na geração de novos conhecimentos.

Com prefácio da conversa de Brandão com Ciço, o livro conclui com posfácio da professora Maria Isabel Antunes Rocha reforçando a ideia do vínculo que une os escritores das cartas ao destinatário: a origem rural e o interesse na luta por uma escola digna e comprometida com seus interesses. Também aparecem lutas políticas, superação da situação singular das escolas, oferta de educação específica e diferenciada, concepção de uma educação voltada aos interesses da vida no campo, alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

Em suas histórias, constrói princípios e práticas. A participação ativa é o ponto crucial de todas as cartas.

A escola aparece com sua vida e esperança. Mas nem tudo são flores. Há muito por fazer em termos do espaço físico, da conquista de uma escola como direito, da contenção de políticas que insistem em fechar escolas e fomentar a implantação do transporte escolar. “Ao tomar conhecimento das mesmas ficamos, todos, os leitores, comprometidos como carteiros” (ROCHA *apud* CALIARI; FOERSTE; MOREIRA, 2013, p. 339).

É convergir as discussões para as culturas populares, os saberes e fazeres, os espaços-tempo dos sujeitos que produzem no/do campo e que decidem como “camponês sedentário” ou “marinheiro comerciante” de Walter Benjamin (1995) em Rua de Mão Única. Nosso posicionamento enquanto docente também não se dá de forma inocente, pois, dentro das possibilidades que temos, fazemos escolhas, selecionamos o que levar, ou não, para o contexto da sala de aula, e todas essas relações acabam definindo o que deve, ou não, ser ensinado/aprendido.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), PCNs e Diretrizes Curriculares são documentos oficiais que representam discursos e ações que foram acontecendo na medida em que profissionais da educação – e especificamente das Artes – se mobilizaram por meio de formas de participação mais expressivas reivindicando compromissos do Estado nesse processo de implementação do ensino de Arte nas escolas.

Nesse sentido cabe uma breve reflexão acerca das mudanças propostas pela Lei 13415/17 que diz em seu Parágrafo 8, que os currículos dos cursos de formação docente deverão ter como referência a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), incluindo o de Pedagogia da Terra e o Curso de Artes Visuais da UFES, que outrora vinham se adaptando às exigências da Resolução nº 02/2015, acerca das Diretrizes curriculares Nacional para formação inicial que pautam a formação do profissional do magistério ligada a BNCC pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como

pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a) [...]. (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015). Na BNCC para Ensino Fundamental, as linguagens em Artes são, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Outra questão é a BNCC para Ensino Médio, que aborda os conteúdos a partir de áreas de conhecimento (Lei 13415/2017) sendo Artes no eixo I-. Linguagens e suas tecnologias, logo, como adaptar o solicitado na Resolução 02/2015 e que, pela mesma, tem até o ano de 2017 para se concretizar, às novas mudanças da BNCC para Ensino Médio (EM)

Frente a esses desafios, continuamos pensando nos tempos contraditórios que estamos vivendo e como e quando os cursos de licenciatura precisam estar adaptados. Documentos e orientações vão se produzindo discursos para legitimar o ensino de Arte no contexto escolar, assim como diferentes narrativas vão sendo produzidas sobre a docência neste campo.

Portanto, no início do século XXI, é urgência pensarmos o(a) professor(a) como um coletivo, de procurarmos compreender a formação de professor(a)es dentro da profissão, tendo como base o(a)s próprio(a)s professore(a)s. A partir dessas reflexões, compreendemos que a docência em Artes Visuais é construída a partir dessas inúmeras relações sociais que são estabelecidas no decorrer dessas vivências e que “não há receitas para ser um ‘bom professor’ ou uma ‘boa professora’, há inúmeras possibilidades de ser docente” que são produzidas a partir desses agenciamentos.

A docência é uma produção de si mesmo que não se faz sozinho; é uma ação compartilhada com pares e grupos diversos, de dentro ou fora do contexto escolar, assim como a proposta da Pedagogia da Alternância, que reconhece em seus pares e no coletivo, o caminho para construção do conhecimento.

Estar em sala de aula nos possibilita transitar por este território espaço/tempo, saberes/fazer, e procurar brechas para promover outras formas de educação. As pesquisas continuam a serem feitas, conhecimentos são produzidos e discussões teóricas são realizadas no intuito de seguir problematizando as práticas educativas na educação básica e a formação do(a) professor(a).

A partir dessa concepção, entendemos a docência como um processo, no qual o curso que frequentamos, os discursos que produzimos, as leituras que realizamos, as vivências que tivemos e estamos tendo estão diretamente relacionadas à nossa prática educativa e aos modos como nós construímos enquanto docentes.

Iavelberg (2008) diz que, neste tempo de hoje, é necessário que o(a) professor(a) de Arte assuma sua formação continuada, compartilhando sua prática didática com pares nos espaços de fundamentação em Arte-educação (congressos, eventos, seminários, grupos de estudos); é necessário que o(a) professor(a) se assuma. Outro aspecto importante é que o(a) professor(a) viva experiências de criação artísticas, ao menos nas técnicas que propõe em sala de aula, e mantenha uma produção artística do artista professor(a). No artigo “Porque e como: Arte na educação”, Ana Mae discorre sobre a visão de Paulo Freire, John Dewey e Eliot Eisner, e suas principais convergências sobre a experiência do(a) professor(a). Para todos eles, a valorização da experiência, da cultura e dos saberes é transposta em conhecimento

Para finalizar, o(a) professor(a) do campo, dos assentamentos, das escolas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, cabe realizar a transposição didática dos conteúdos, dos quais selecionará a partir da orientação da BNCC por meio de suportes, da ordenação dos espaços expositivos, das técnicas e dos sistemas da Arte na sociedade, considerando sua produção, distribuição, documentação, acesso e valor em cada época e lugar, das culturas e da coletividade onde as experiências de criação e valorização convergem em conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ARROYO Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salte; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas II: **Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.  
CALIARI, Rogério; FOERSTE, Erineu; MOREIRA, Rachel (Org.). **Cartas de professores do campo**. Vitória: EDUFES, 2013.

FELIX, Claudio Eduardo; MOREIRA, Romildo do Carmo; SANTOS, Claudio Rodrigues. Pistrak e o sistema do completo na escola do trabalho. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v.3, p. 211-230, 2007.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria Felismina de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloiza Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felismina de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.



FOERSTE, Erineu. **Pedagogia da Terra**: um estudo sobre-a formação superior de professores do MST. ANPED, GT, Formação de professores 08, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/27/gt08/t084.PDF>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2013.

Trabalho recebido em: 17/09/2018

Aprovado em: 20/10/2018

Publicado em: 30/06/2019

### COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO

CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto; MIRANDA, Marina Rodrigues. Pedagogia da Alternância e a formação do(a) professor(a) em Arte. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan./jun. 2019.