

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Monografia da
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Lato sensu

**A ARTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DO ENSINO
DAS ARTES VISUAIS EM UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA**

Géssica Braga de Almeida

**BELO HORIZONTE
OUTUBRO, 2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Géssica Braga de Almeida

**A ARTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DO ENSINO
DAS ARTES VISUAIS EM UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista.
Orientador: Dr Charles Moreira Cunha

**BELO HORIZONTE
OUTUBRO, 2014**

RESUMO:

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação sobre ensino de artes visuais na Escola Família Agrícola Tabocal, que adota a pedagogia da alternância. Buscou-se analisar como esse mesmo modelo de ensino contempla nas aulas de arte a abordagem da proposta triangular de Ana Mae Barbosa. Essa escola está localizada em São Francisco, região do norte de Minas Gerais e atende jovens rurais de mais de dez municípios vizinhos e baseia-se na proposta da educação do campo. A análise dos dados foi orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) de arte, Currículo Básico Comum (CBC) de arte e a proposta triangular de Ana Mae. Os resultados colhidos e analisados apontaram que é possível desenvolver um trabalho contextualizado na educação das artes visuais, sem perder a funcionalidade da proposta triangular.

Palavras-chaves: Ensino das Artes Visuais, Proposta Triangular, Pedagogia da Alternância, Educação do Campo.

ABSTRACT

This paper presents the results of an investigation into the teaching of visual arts in the Family Agricultural School Tabocal, which adopts the pedagogy of alternation. It sought to analyze how this same model features in teaching art classes approach the triangular proposed Ana Mae Barbosa. This school is located in San Francisco, the northern region of Minas Gerais and serves rural youth over ten neighbors and is based on the proposal of rural education districts. Data analysis was guided by the National Curriculum Parameters (PCNS) Art, Common Basic Curriculum (CBC) Art and the triangular proposed Ana Mae. Collected and analyzed the results showed that it is possible to develop a contextualized work in visual arts education, without losing the functionality of the proposed triangular.

KEYWORDS: Teaching Visual Arts, Motion Triangular, Pedagogy of Alternation Education Field

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO:.....	4
2.	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	7
2.1	Histórico da Escola Família Agrícola Tabocal.....	14
2.2	Trabalhar com o Novo: A Pedagogia da Alternância.....	16
2.3	Ensino das Artes Visuais na Perspectiva do Método da Pedagogia da Alternância.....	19
3.	O ENSINO DE ARTE.....	21
4.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	26
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
6.	REFERÊNCIAS:	38
7.	ANEXOS	42

1 INTRODUÇÃO:

Essa monografia de especialização investiga o ensino de artes visuais no contexto da educação do campo, tendo como campo de estudo a Escola Família Agrícola Tabocal (EFAT), sendo esta uma instituição que adota a educação do campo sendo muito diferenciada das escolas tradicionais, por atender os jovens rurais e trabalhar com uma educação contextualizada e centrada no meio ao qual os educandos vivem.

Ao longo da minha trajetória no curso de licenciatura em Artes Visuais, tive a oportunidade de estagiar nesse educandário. As vivências e experiências de todos os estágios realizados na EFAT, levaram-me a profundas reflexões sobre o ensino da arte, nessa modalidade da alternância e dentro dos princípios de educação do campo. As impressões tidas, mostraram-me, que é possível ministrar nas aulas de arte, os elementos culturais imateriais e matérias, os conteúdos da história da arte e a auto e livre expressão dos alunos.

Em meio aos estágios, destaco nesse momento uma das experiências como fundamental, para a problemática que se coloca em questão, nesse trabalho monográfico. No mês de Julho os professores e alunos criaram juntos um roteiro de pesquisa, chamado Plano de Estudo, sobre a Cultura Regional, os alunos participaram ativamente, delimitando o que eles iriam pesquisar sobre as manifestações culturais de sua comunidade. Percebi então que os alunos da EFAT, apresentam um olhar de aceitação e gosto pela disciplina de arte, e de valorização dos elementos culturais que os rodeiam. Esses fatos, levou-me a observar que o tema do Plano de estudo sobre Cultura Regional, era interdisciplinar e envolvendo outras disciplinas.

E foi com o objetivo de aprofundar e refletir sobre as questões apontadas, que a presente pesquisa, tem como foco a seguinte indagação: O ensino em Artes Visuais da Escola Família Agrícola Tabocal, que possui a modalidade da educação do campo, contempla a abordagem triangular¹ e tem sua prática voltada para a realidade de sua comunidade?

A “Proposta Triangular”, compreende o ensino da arte articulando três vertentes do conhecimento artístico: “o fazer artístico, a leitura da imagem e a História da Arte” (BARBOSA, 1991). Pretendemos, verificar como se faz o ensino da arte em uma escola que adota a pedagogia da alternância. Discutindo a relação entre esse mesmo modelo de ensino e a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991). Ou seja, buscaremos fazer uma

¹ Essa abordagem é uma proposta para o ensino da arte, baseado em três pilares: “o fazer artístico, a leitura da imagem e a História da Arte” (BARBOSA, 1991).

análise, se existe alguma proximidade entre os tripés da proposta triangular e os tripés da pedagogia da alternância.

O processo de ensino-aprendizagem na EFAT é realizado através da Pedagogia da Alternância, ou seja, a alternância na família/comunidade e escola. Não existe ensino, se não existe as condições reais de aprendizagem, que por sua vez estão relacionados com as condições de vida, de trabalho, de saúde e de afetividade. A vida do aluno e a sua realidade constituem o eixo do processo ensino-aprendizagem na EFA. Pois os conteúdos e o currículo dessa escola, são construídos a partir dos interesses familiares desses jovens, através de assembleia geral e com a participação dos pais, são escolhidos os eixos geradores de sua realidade, e a partir desses temas, e que é construído o Plano de Formação, que é o próprio currículo da escola.

Para a coleta de dados, contamos com a participação de 118 alunos de diversas comunidades do Norte de Minas Gerais, sendo 84 meninos e 34 meninas, uma professora de arte do estabelecimento e a diretora da Escola Família Agrícola Tabocal (EFAT). Não possuindo supervisor pedagógico nessa instituição, a diretora faz o papel de orientadora educacional e pedagógica.

A metodologia que fundamentará o presente estudo terá como base os princípios da investigação de cunho qualitativo, que, por sua natureza, de acordo com Ludke (2007, p.18), “é uma investigação desenvolvida em situação natural, rica em dados descritivos, que tem um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Nesse contexto, Goldenberg (2007, p. 14), ressalta que “na pesquisa qualitativa a preocupação do autor não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.”.

Foram utilizadas como procedimentos metodológicos, entrevista semiestruturada com a professora de arte e a diretora, também realizamos a observação nas aulas de arte, e a aplicação de questionários estruturados aos alunos.

As entrevistas tiveram o formato semiestruturado, para tal tomamos como base Flick (2005), pois para ele esse tipo de entrevista, têm suscitado bastante interesse e têm sido de utilização frequente, por estas associarem-se à expectativa de que é mais provável os sujeitos entrevistados expressem seus pontos de vista numa situação relativamente aberta, do que numa padronização ou num questionário.

Para investigar a prática metodológica do ensino de artes, fez-se necessário, a observação nas aulas dessa disciplina, uma vez que a instituição pesquisada adota a educação do campo que é uma proposta diferente das implementadas nas escolas tradicionais, que estão no campo. Pois no modelo de educação convencional, o ensino é desvinculado das questões do meio rural. O currículo nesse modelo de ensino, e muitas vezes desligado do meio, à qual está inserido, não levando em conta os aspectos ambientais, culturais e sociais da clientela que atende. E assim a escola do campo, se torna diferente, por atender os jovens rurais e trabalhar com uma educação contextualizada e centrada no meio ao qual os educandos vivem.

Entende-se que a observação nas aulas de artes, foi um importante instrumento para entender alguns detalhes da pedagogia da alternância, da Educação do Campo e do ensino das Artes Visuais. À relevância social desse estudo, destina-se à criação de material acadêmico para informação aos professores de arte, uma vez que seus resultados poderão contribuir consideravelmente para uma nova visão do ensino de arte e suas metodologias adotadas em novos modelos de ensino que é a educação do campo.

Para iniciar as reflexões, foram apresentadas algumas percepções sobre a pedagogia da alternância e a Educação do Campo em seguida a aplicação dessa modalidade no ensino das artes visuais, posteriormente a análise das concepções de ensino de arte e finalmente uma discussão dos resultados obtidos nessa pesquisa.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A proposta de Educação do Campo no Brasil é um conceito muito recente, ou seja é um conceito novo, que ainda está em construção. Entretanto, para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que esse modelo de educação, nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da sua história. (FERNANDES, 2005).

Então pergunta-se quais os fatos ocorridos que permitiram a consolidação desse modelo de educação? No Brasil, A mobilização em prol de uma Educação Básica do Campo foi iniciada em 1998, e esta luta não se separa das lutas dos movimentos sociais. O mestre Miguel Arroyo, já afirmava isso, na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que os que lutam pela Educação diferente e emancipatória dos sujeitos do campo são os representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; educadoras e educadores, educandas e educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas. O professor aponta que essas pessoas não lutam apenas por um projeto de educação capitalista que visa a “educação” nos moldes de produção para o camponês. Mas a educação popular e radical, que emancipa, constrói novas visões e desamarra o camponês da dominação.

Vocês percebem que nesse projeto mais amplo e nacional encontrará sentido um projeto popular de educação básica. Não caem na visão ingênua tão repetida que culpa os trabalhadores do campo, sua falta de educação e preparo pelos problemas, pela pobreza, injustiça, atraso, baixa produtividade etc. Para vocês há uma relação íntima entre a falta de um projeto para o campo e a educação. Conseqüentemente vocês veem uma estreita relação entre as mudanças na educação e o movimento social que acontece no campo. (ARROYO, 1998 pag. 15)

Miguel Arroyo fala que o campo não está parado, ele está em movimento, em luta, ele produz vida e está mais vivo do que “o asfalto da cidade”(Arroyo, 1999,p.14). E por isso, todos lutam por uma educação que produza vida, conhecimento e transformação, pois sem a transformação, nada adiantou a educação. É o camponês almeja por uma educação que o

transforme, para que ele possa contribuir para melhoria de seu espaço social e territorial. Para Arroyo (1998), muitos dos camponeses tem a terra como sua vida, o campo é a sua história, é o seu legado cultural, e por isso que ele levanta a bandeira de luta em defesa desse espaço.

Essa questão do significado da terra para o camponês, gera uma ampla discussão, pois outros pesquisadores como Galvão (1995) e Oliveira (2003), criticam essa homogeneização espacial do campo, segundo eles, existem especificidades e visões diversas, de acordo com as realidades e necessidades e vivência dos moradores dos referidos locais. Há pessoas que estão no campo e defendam o modo de vida urbano, há pessoas no campo que defendam o modelo capitalista de consumo, mercadorias e investimento bancários. É complexo então delimitar o espaço cultural, econômico e social para os grupos que nele habitam, Não existe campo, puro é homogêneo, no Brasil. Numa retrospectiva histórica vemos muitas vezes que foi no campo, o palco de violência, desmando revoltas e resistências.

Bernardo Mançano, já apresenta a diferença do significado de espaço territorial do campo, para pequeno agricultor (camponês) e para o grande latifundiário (capitalista)²

De maneira geral, as delimitações entre o espaço rural, para o pequeno agricultor e para o grande latifundiário, nos leva a compreendermos a dinâmica e contraposições desse espaço. É preciso uma abordagem espacial, que considere as contradições existentes, os diferentes grupos sociais, atividades econômicas distintas e os diversos valores dados à terra. Enfim, é preciso uma análise conjuntural que considere que, no espaço rural, convivem lado a lado, atividades e grupos sociais distintos: de um lado empresários altamente integrados às políticas econômicas globais; do outro, grupos de camponeses e agricultores familiares que veem na terra mais do que um meio de produção, um espaço de vida. (FERNANDES, 2006, p. 29)

Para alguns camponeses, o campo, não é só produção, é vida, é sua matriz cultural, é sua herança familiar, assim nos fala Fernandes (2006, p. 28- 29), “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”. É complexo delimitar o espaço cultural, social e econômico do campo, para os diferentes grupos, que nele habita. Pois ele é contraditório, é diferente, tem uma identidade própria moldada nas relações sociais e econômicas. Acreditamos na lógica de que não existe campo puro e homogêneo, no

²² Existe muitas crítica sobre esse binarismo, essa lógica de pensar somente em contraposições, em dois grupos opostos. Mas não temos pretensão de discutir essa lógica dualista. Sobre esse assunto ver Salvador M. Trevizan, Texto base da palestra do professor realizada no encontro regional do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) e da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), preparatório para a Conferência Estadual do FEEC e RESAB na Bahia. Ilhéus, 27.09.2003. Texto revisado em fevereiro de 2006. disponível em: www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do...rural.../file

Brasil. Numa retrospectiva histórica, vemos que as relações dos homens do campo, também foi tumultuada, pois é nesse cenário que muitas vezes, foi palco de violência, desmandos, revoltas e resistência.

Para o camponês, o campo é imprescindível, pois é nesse espaço que ele mora, produz, estuda e se educa, organiza-se, participa da política e da religiosidade tem sua prática no mercado de trabalho e também torna-se consumidor. Todas essas dimensões sociais se interagem em sua vivência nesse mesmo território. (MOLINA, 2006, p. 29) Enquanto o grande latifundiário, vê no campo um espaço geográfico destinado a produção.

Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do campesinato é heterogênea. (MOLINA, 2006, p. 29)

Hoje, no Brasil, os agricultores ainda lutam pela terra, o bom uso dos recursos naturais, saúde pública, energia elétrica, beneficiamento dos produtos, linha de crédito e a educação. A sua bandeira de luta por melhores condições de se manterem no campo, com trabalho e condições dignas de sobrevivência, nesse espaço. No tocante da educação desde o ano de 1998 os agricultores, movimentos sociais, pastorais e a igreja se uniram a fim de lutar por uma educação específica para os trabalhadores do campo. Esse grupo, não queriam mais o modelo de educação básica que lhe era oferecida, eles queriam uma educação diferente, que valorizasse as suas práticas, o seu território, sua cultura e sua produção. Um modelo de propostas educacionais que negaria a reprodução da sociedade capitalista.

Arroyo (2003) evidencia que o projeto educacional das escolas segue a intencionalidade das classes sociais que a comandam. Assim, vemos que as proposta educacionais das escolas do campo, são guiadas pelas ações e propostas das classes dominantes, para atender seus interesses e provocar o desenvolvimento das suas metas e não para o desenvolvimento social, econômico e político das classes minoritárias (menos

favorecidas). A educação de qualidade para o campo e que atenda os interesses de sua gente, não está na pauta dos interesses dos capitalistas e do agronegócio.

A Educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. A pesquisa para o agronegócio é um importante setor para a criação de tecnologias voltadas para o aprimoramento dos diversos produtos de sua intrincada cadeia de processamento de mercadorias. (MOLINA, 2006, p. 28)

Partindo dessa análise, verifica-se que o agronegócio valoriza mais as pesquisas universitárias do que a educação dos pequenos agricultores do campo. Fazendo uma análise na história da educação, entre os interesses burgueses e da monarquia. Vemos que a monarquia tinha medo em educar o povo, a igreja tem a intenção de educar para a doutrina e disciplinamento e os burgueses tinha interesse em educar para o trabalho, para a produção. Então, esse é o propósito burguês, não é certo dizer que não há envolvimento burguês com a educação do povo. É importante refletir que os capitalista desejam que a prole seja letrada e receba a formação, mas em nível inferior aos que eles possuem. Os burgueses querem então que a prole, tenha conhecimento básico para o mercado de trabalho vigente, para o uso das máquinas, para a comercialização dos produtos manufaturados e para ter condições de ser consumidor.

É o que afirma, Menezes Neto (2009):

[...] não é objetivo dos defensores do modelo agronegociante debater a educação como uma possibilidade de fixação dos moradores do campo [...], mas habilita-lo para a nova modernidade', ou, em outras palavras, prepará-lo para ser um trabalhador integrado e adequado as necessidades do agronegócio, pretendendo com isso, o aumento da produtividade e a maximização dos lucros. (Menezes Neto 2009. p.28)

Para o Estado, a educação pode ser utilizada como instrumento de perpetuação e reprodução da realidade existente, seu papel é qualificar os indivíduos para o mercado de trabalho capitalista, muitas vezes não oferece subsídios para o desenvolvimento crítico social e cidadão do indivíduo; a ideia de transformação social não está presente em seus ideais. E como disse Demerval Saviani, "Enquanto o dominado não dominar o que o dominador

domina, não conseguirá sair de seu estado de dominação".³ Fica claro que as massas precisam mais do que o conhecimento científico; ela precisa aprender a usar esse conhecimento científico, a seu favor, para desenvolver o seu meio social e produtivo, para satisfazer as suas necessidades e para buscar alternativas e solucionar os problemas. O conhecimento científico precisa, sair das páginas dos livros para as páginas da realidade. Ele tem como valência deixar as pessoas informadas, pois pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. Um dos grandes defensores dessa ideia de um modelo de educação para o campo, que abrange as especificidades do meio rural, que já foi citado anteriormente no texto, foi Bernardo Mançano Fernandes. Ele defende que é necessário uma política de educação, voltada para o desenvolvimento do território rural, camponês. Assim nos afirma:

A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Desse modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários. [...] Portanto, atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e disperso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês (FERNANDES, 2006, p.30).

Portanto, atribui-se à Educação do Campo, a intencionalidade da emancipação política, econômica e social do território camponês. A partir dessa análise, vemos que é preciso pensar em um modelo de educação comprometido com o desenvolvimento local dos povos do campo, em todas as esferas (política, social, cultural, produtiva e econômica). E tentando quebrar com esse silêncio das políticas públicas direcionadas ao campo e que desde 1994, camponeses, os movimentos sociais e outras organizações sociais, vem se articulando em prol do que seria esse modelo de educação tão almejado por todos. E todos firmaram o compromisso de lutar para “recolocar o rural, e a educação que a eles vincula na agenda política do país” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.14).

A luta pela Educação do Campo está em constante movimento, e continuam se articulando nos diversos estados do Brasil, algumas universidades abriram a linha de pesquisa

³ Acesso ao site: <http://joaopaulomrodrigues.wordpress.com/2007/11/> Dia 22/07/2014 as 15:11hrs

sobre a Educação do campo e começaram a elaborar projetos de Formação de educadores, como por exemplo, o curso Pedagogia da Terra, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG- 2005.

Algumas questões essenciais, vem sendo discutidas nas academia e outras esferas como os sindicatos, movimentos sociais, secretarias de educação e o Ministério de Educação sobre o projeto de Educação do Campo, para que as pessoas possam ter uma visão mais reflexiva sobre a situação das escolas rurais. Trazendo para o debate a seguinte indagação: Qual escola queremos? E a definição do território do campo, e o lugar social que a educação pode ocupar para construir um outro modelo de desenvolvimento rural/campo.

Pensando na Educação do Campo, como modelo de educação que visa a transformação dos homens e estes possam transformar o meio a qual está inserido, faz-se necessário conhecer como são os conteúdos curriculares e suas metodologias pedagógicas. Entende-se que tanto a grade curricular, quanto as metodologias na educação do campo, são voltadas para a sustentabilidade, cooperação, para o encontro com a natureza, para a valorização dos conhecimentos tradicionais, costumes e cultura, e com a preservação ambiental etc.

A respeito da legalidade da organicidade das metodologias, pedagogias e currículo da educação do campo, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei n.º 9.394/96), no Artigo 28, alerta que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nesse modelo de currículo para as escolas do campo, os elementos rurais são apreciados em todas as suas dimensões de produtividade, sociabilidade e culturalmente. O currículo é visto como um instrumento poderoso de formação que tenha compromisso de reconhecer os sujeitos, respeitar a sua cultura, recuperar a sua identidade cultural (camponesa, quilombola, ribeirinha, indígena, dos povos da floresta e etc.), e mesclar o conhecimento científico com a prática, assim criando mais alternativas para uma melhor convivência desses sujeitos em seus espaços. Assim nos apresenta, o pesquisador do currículo:

O currículo constitui um lugar de destaque e de preocupação, pois [...] constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 1997, p. 11).

É nesses aspectos curriculares e organizacionais, que a Educação do Campo se difere do modelo de educação convencional das escolas privadas, estaduais e municipais. O currículo das escolas do campo, na modalidade da educação do campo, deve sempre atender as necessidades de convivência dos povos do campo, visando sempre transformar esse espaço. Os conteúdos curriculares deve-se sempre servir a essa transformação política, cultural e social dos seus alunos. Para isso, faz-se necessário, que todas os conteúdos, sejam trabalhados de maneira diferenciada, sempre contextualizando, as situações particulares.

A pedagogia da alternância dispõe de instrumentos pedagógicos, como o plano de estudo, que ajuda o jovem a identificar as dificuldades e potencialidades da produção e do seu próprio meio. E assim leva o aluno a analisar, estudar e transformar a sua realidade.

Tudo é pedagógico, o currículo as ações metodológicas e as avaliações, sempre pautadas em apresentar aos alunos relações sociais e interpessoais, com princípios éticos e democráticos. Assim a Educação do Campo, busca promover nos educandos, habilidades, atitudes e consciência política, de forma a garantir a concepção de cidadania⁴. Vemos que essa concepção de cidadania, de ser cidadão, é um requisito primordial para que os educandos possa ter para transformar o seu meio comunitário. E assim a escola, busca contribuir para a transformação política e social do espaço rural. Estabelece um vínculo real entre a escola e o território camponês, possibilitando transformações e sustentabilidade e oportunidades de permanências dos jovens no campo.

⁴ A cidadania conforme se conhece a muitos séculos, é a cidadania ocidental, pauta-se pela garantia dos direitos civis, políticos, sociais e culturais. A escola não é instituição que dá conta de assegurar os direitos como segurança pública, saúde, transporte, legal, etc., há outras instituições que tem o dever constitucional em fazer ou tornar real os direitos. Garantindo assim a cidadania, a escola busca levar os seus educandos a ter a concepção de cidadania e estado de direito do cidadão. Dessa forma, assegura a emancipação crítica e cidadã dos deus educandos.

2.1 Histórico da Escola Família Agrícola Tabocal

(...) “Então o (camponês) descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história”.
Paulo Freire

A Escola Família Agrícola Tabocal, assim como as outras EFAs no Brasil, surgiu dos anseios dos agricultores e movimentos sociais. Os agricultores pertencentes a sete cidades do norte de Minas Gerais, sendo elas Chapada Gaúcha, São Francisco, Brasília de Minas, Pintópolis, Januária, Cônego Marinho e Pedras de Maria da Cruz, decidiram se unir e procurar ajuda, na Caritas Diocesana de Januária, pois essa já realizava um trabalho de base social nas comunidades rurais desses municípios. Em razão desses anseios dos agricultores destes sete municípios, a Cáritas diocesana de Januária iniciou-se um trabalho que era uma das linhas do Projeto Siriema⁵ a conversar com as comunidades sobre a implantação de uma EFA na região. Aconteceram nos municípios, várias reuniões com os agricultores, movimentos sociais, sindicatos, Cáritas Diocesana de Januária e a AMEFA, a fim de explicar todo o processo educativo da pedagogia da alternância, e as benfeitorias desse modelo pedagógico para o desenvolvimento da região. E assim no ano de 2005, foi implantada uma EFA regional chamada Escola Família Agrícola Tabocal, que como já dissemos anteriormente, herdou o nome da localidade onde se instalava a comunidade de Tabocal.

Hoje a escola está localizada em um novo endereço na comunidade da “Granja Primavera” no mesmo município e atende jovens rurais de sete municípios sendo eles Chapada Gaúcha, Pintópolis, Brasília de Minas, Cônego Marinho, Pedras de Maria da Cruz, Januária e a cidade de São Francisco onde está situada.

⁵ PROJETO SIRIEMA trata de um trabalho elaborado e desenvolvido pela Cáritas Diocesana, em parceria com outras entidades que visava à melhoria na qualidade de vida do povo camponês em 05 municípios do norte de Minas.



Imagem 01: fotografia prédio da Escola Família Agrícola Tabocal, em São Francisco.



Imagem 02: fotografia da fachada da Escola Família Agrícola Tabocal, em São Francisco.

Segundo os relatos dos professores, hoje a escola encontra-se com uma estrutura física, melhor do que antes, quando era na comunidade de Tabocal (antigo endereço da escola). A escola possui três salas de aula, dois alojamentos, banheiros, cozinha, telecentro, e secretaria. Sobre estas instalações percebemos que, a cozinha é muito pequena, os alojamentos não tem muita ventilação, e os banheiros estão todos precisando de reforma. As salas de aulas, são próximas e não possuem forro.

A escola dispõe de alguns recursos tecnológicos, como um pequeno laboratório de informática com cinco computadores com a internet. Levanta-se então, mais uma problemática, esses equipamentos tecnológicos são suficientes para desenvolver uma aula de arte e a tecnologia?

Percebemos que a escola dispõem de poucos material pedagógico e livros didáticos, tanto da base nacional comum como da área técnica, não tendo na escola livros ou apostilas de arte, máquina de xerox ou material como tintas e pincéis.

A diretora da referida escola, esclareceu que a mesma é comunitária e sustenta-se com apoio do estado, de convênios municipais, das contribuições das famílias dos alunos e de parcerias com diversas entidades públicas, privadas, movimento sociais, sindicatos e associações de artesões. E esse recurso, não é suficiente para manter todas as necessidades básicas da escola, sendo assim eles priorizam a dar suporte a parte técnica e a alimentação dos alunos.

2.2 Trabalhar com o Novo: A Pedagogia da Alternância

Historicamente os educadores têm sido formados para lidar com o único: currículo único, normas únicas, métodos únicos, provas únicas e avaliações estandardizadas. Os analistas do Currículo como Antônio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, conclui que: “Na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, às condutas e os hábitos ‘adequados’.” (MOREIRA e SILVA, 2002). Esses autores apontam que os conteúdos e organização do conhecimento dos currículos educacionais, não podem mais serem elaborados, analisados fora de sua constituição histórica, ou seja, o currículo precisa ser discutido, avaliado e analisado nos espaços sociais.

Vasconcellos (2005) aponta que a necessidade de buscar elementos novos, gera a mudanças no ensino, ou seja, quando o professor depara com uma diversidade dos alunos, escolas e contextos, ele é levado a modificar a nossa conduta e pensamento, pois ele é estimulado a procurar um novo posicionamento e a procurar outras posturas, fontes de informação e processos de construção de conhecimento. Assim acontece com professores que trabalham em espaços educacionais de pedagogia diferenciada, como a alternância.

É nessa perspectiva, que se buscou-se entender o processo metodológico de ensino das artes visuais em uma escola completamente diferenciada, por ser tratar de uma escola que atende alunos do ensino médio juntamente com o ensino técnico em agropecuária. A sua metodologia de ensino baseia-se na alternância, que muitos conhecem por pedagogia da alternância (PA), nessa modalidade os alunos ficam por quinze dias em casa (meio sócio profissional) e quinze dias na escola, em forma de internato. É utilizado sete instrumentos pedagógicos que da base a alternância, sendo eles: 1º. Plano de Estudo (pesquisa na comunidade, os temas são escolhidos pelos pais dos alunos em assembleia), 2ª. Caderno da Realidade (onde os alunos registram as pesquisa do Plano de Estudo), 3º Intervenção Externa

(são cursos, palestras, ministrada por pessoas convidadas, tentando solucionar o problema levantado no Plano de Estudo), as 4º Visitas de Estudos (para estudar sistematicamente a temática do Plano de Estudo); 5º Colocação em Comum (socialização dos alunos dos trabalhos desenvolvidos na comunidade), 6º Visitas às comunidades e famílias (feitas pelos professores técnicos) e por fim o 7º Projeto Profissional Jovem, projeto pessoal desenvolvido pelos alunos, a ser implantado posteriormente (CAVALCANTE, 2007).

Esse modelo de educação surgiu na França em 1935, como ressaltam os estudos abaixo.

Um pequeno grupo de agricultores franceses insatisfeitos com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades de uma Educação para o meio rural, iniciou em 1935 um movimento que culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância (Gimonet, 1999; Estevam, 2003; Magalhães, 2004 apud Teixeira et al 2008, p. 229).

Vemos então, que a proposta da pedagogia da alternância, nasce dos anseios e necessidades dos agricultores, que necessitavam, de uma pedagogia e de métodos de ensino e de um currículo que visassem o espaço rural, a produção e a cultura dos camponeses.

No ensino organizado por esses agricultores, com o auxílio de um padre católico, alternavam-se tempos em que os jovens permaneciam na escola - que naquele primeiro momento consistia em espaço cedido pela própria paróquia - com tempos em que estes ficavam na propriedade familiar. No tempo na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos. A ideia básica era conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família (Nosella, 1977; Pessotti, 1978; Azevedo, 1999; Gimonet, 1999; Estevam, 2003; Magalhães, 2004 apud Teixeira et al 2008, p. 229).

Percebe-se também que a alternância relaciona-se aos tempos e espaços buscando viabilizar a formação deste sujeito e ainda promover um diálogo da formação com a prática social na qual ele está inserido. Esta foi uma forma que os agricultores encontraram para que seus filhos gostassem de estudar e pudessem aprender mais a partir da sua realidade e ao mesmo tempo não se desvinculassem do campo. O currículo, a organização temporal da escola foram organizados para atender as necessidades dos estudantes e das famílias. Visando sempre atender as necessidades do meio, sempre em consolidação com o desenvolvimento local.

O período na escola é uma reflexão sobre a vida e pode-se até chegar a afirmar que a reflexão que se faz na escola é um valioso instrumento para a formação dos próprios pais. A alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. Não se deseja apenas que, durante o período com sua família, o aluno faça os experimentos que não pode fazer na escola, mas também que trabalhe como tem feito sempre e incorpore a este trabalho as interrogações e as preocupações que lhe são sugeridas na escola.

Daí a importância dada ao diálogo entre alunos e monitores⁶. Não tanto para que estes proporcionem dados e respostas, mas para que se crie um ambiente interrogador, inconformista. A Escola Família trabalha sobre este critério básico: provocar a interrogação do aluno sobre o ambiente que já experimentou... Na Escola Família a aprendizagem se processa do mais concreto ao mais geral; da prática diária se vão induzindo os princípios gerais que ajudarão a discernir os diversos usos de práticas agrícolas. (GIARNODOLI, 1980, p. 21 apud Foerst e Jesus, s/d p. 1).

Verificou-se, portanto, que esse modelo educacional traria conhecimento teórico que iria servir para melhoria de problemas relacionados com o meio rural e que através dos filhos, muitos agricultores teriam conhecimento científico, prático e teórico sobre como lidar com as práticas rurais destinadas à agricultura, pecuária, instalações rurais e administração.

A proposta da escola visava a integração destes jovens ao meio rural e buscava o sentido da vida escolar para os seus contextos socioculturais e produtivos. Um estudo voltado para a vida prática, dialogando com a vida no campo, educando para o trabalho e assumindo a importância da mão-de-obra dos jovens para produção da família [...] demandas fundamentais para a concretização da Pedagogia da Alternância (CAVALCANTE, 2007, p. 60).

Segundo esta autora, a escola sempre buscou nas suas práticas metodológicas, oferecer uma formação integral ao aluno, para que ele possa transformar o seu meio social em um espaço melhor. Buscando formar o aluno em uma pessoa, que tem espírito crítico e solidário, sabe conviver em seu próprio espaço, valorizando os aspectos socioculturais. Visando sempre a integração da vida, a ciência e o trabalho. A educação buscar formar para o trabalho, é para o trabalho familiar produtivo.

⁶ Monitor: denominação adotada na Pedagogia da Alternância para o Educador/Formador/Professor que se envolve em tempo integral nas atividades educativas da Escola Família Agrícola.

2.3 Ensino das Artes Visuais na Perspectiva do Método da Pedagogia da Alternância

Sabemos que a pedagogia da alternância, baseia-se no processo de ensino-aprendizagem que acontece em dois espaços territoriais diferenciados e alternados. Sendo eles o espaço familiar e comunitário e o espaço escolar.

O método de ensino da alternância baseia-se na concepção de prática- teoria – prática, ou seja, os alunos muitas vezes trazem um conhecimento tradicional, recebem um novo conhecimento teórico na escola, e nos quinze dias que ficam em casa, põe em prática o conhecimento novo, onde se mesclou elementos positivos do tradicional e do teórico. Sendo mais objetivo, podemos mostrar o seguinte exemplo: Os pais, escolhem os temas dos plano de estudo. No tempo escola, professores (monitores) e alunos constroem o roteiro da pesquisa do plano de estudo, e no tempo comunidade, os alunos realizam a pesquisa. Ao voltar para a escola, no mês seguinte, os alunos socializam a pesquisa (colocação comum), e assim os professores buscam na quinzena, tempo escola, sanar todas as dificuldades e problemas, levantados na colocação em comum da pesquisa. Momento que pretende estabelecer s ligação entre o conhecimento tradicional, trago na pesquisa é misturado a um novo conhecimento técnico e científico. Isso vale para todas as disciplinas da área técnica, e da área da base nacional comum. É como se os alunos trouxessem paradigmas, conceitos e conhecimentos de sua casa e através da aplicação teórica do assunto de cada disciplina, eles constroem novos conceitos, que por sua vez levará para a vida toda.

A Pedagogia da Alternância baseia-se num método científico. Observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar (através dos Planos de Estudos na família, comunidade ou na escola), procurar responder às questões (através das aulas, palestras, visitas, pesquisas, estágios) e experimentar (fazer experimentar em casa a partir do aprofundamento). Este método está implícito na proposta de Jean Piaget, “*fazer pra compreender*”, ou seja, primeiro praticar, para depois teorizar sobre a prática. O princípio é que a vida ensina mais que a escola, por isso, o centro do processo ensino-aprendizagem é o aluno e a sua realidade. A experiência sócio-profissional se torna ponto de partida no processo de ensinar e, também, ponto de chegada, pois o método da alternância constitui-se no tripé ação – reflexão – ação – ou prática – teoria – prática. A teoria está sempre em função de melhorar a qualidade de vida.(Nascimento, 2004, s/p)

A pedagogia da alternância, na concepção da Educação do Campo, sempre está a serviço de melhorar a qualidade de vida no campo. E assim inclui todas as disciplinas, tendo seus conteúdos voltados inteiramente para esse novo processo de ensinar. Mediante o exposto

faz-se um questionamento: Diante desse novo método de ensino de prática- teoria- prática, como o ensino da arte se encaixa nessa percepção entre prática- teoria- prática ou conhecimento- teoria- prática? Como é feita a aprendizagem das artes visuais nessa modalidade? Como se faz o ensino das artes visuais na pedagogia da alternância? Porque ensinar artes visuais na educação do campo? Essas são perguntas norteadoras desse trabalho .

A fim de responder tais questões foi proposta uma pesquisa de modalidade qualitativa, entrevista com a professora de artes, diretora e alunos do estabelecimento, além de observações nas aulas de arte.

3. O ENSINO DE ARTE

Antes de iniciarmos a discussão sobre os eixos norteadores dessa pesquisa, faz-se necessário uma reflexão sobre a arte na proposta da abordagem triangular. Não pretendemos limitar o significado da simbologia artística. O universo da arte é muito amplo, cercado de subjetividade e indefinições, o que não permite a sua limitação e uma única conceituação precisa e efetiva.

A arte sempre esteve presente na vida humana. Desde os primórdios até os dias atuais. Segundo Bosi (2000) desde a pré-história, o homem busca na arte uma maneira de se relacionar com o universo e consigo mesmo. Toda manifestação artística é carregada de valores sociais e culturais, sentimentos, habilidades e reflexões.

No Brasil o ensino da arte inicia com o trabalho dos Jesuítas, pois esses através da imagem tenta catequizar e educar os índios brasileiros. Assim nos apresenta,

A arte é cultura, podendo ser apropriada para a educação. Os jesuítas entendiam que a arte no sentido escolástico estava acessível a todos. A educação jesuítica na Europa, além de ter sido diversificada, absorveu conceitos do maneirismo e do início do barroco, baseando-se também em antecedentes na Idade Média. A arquitetura e a escultura serviram como estratégia de catequização dos indígenas, assim como o uso das linguagens artísticas: música, dança e teatro. Estes processos facilitaram o sincretismo cultural e serviram para adaptar os índios ao sistema civilizado europeu cristão. Porém, os missionários foram interrompidos a partir de sua expulsão com o decreto Pombalino no século XVIII. (ORAZEM, 2006, s/p⁷)

Catequizar, doutrinar, dizendo que o indígena não tinha Deus, não tinha alma, era pagão, e precisa doutriná-lo para salvá-lo. Os jesuítas, para muitos estudiosos, fizeram muito mal para a cultura indígena. A arte serviu para colonizar corpo e alma.

A arte era muitas vezes exercitada, pelos negros escravos e libertos e mulatos como trabalho artesanal. Posteriormente no século XVI até o século XIX, a arte na colônia era ensinada de pai para filho ou de mestre para aprendiz. Com a expulsão dos jesuítas o modelo de educação no Brasil, ficou vazio, até que em 1816, chega com a Missão Artística Francesa. Essa era composta por um grupo de artistas franceses que passam 10 anos pintando o retrato da sociedade brasileira. Essa Missão Artística Francesa impõe a substituição do Barroco pelo Neoclássico. Barbosa, esclarece:

⁷ ORAZEM, Roberta Bacellar. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-05/trabalhos/10.htm>, acesso dia 09/10/2014 as 12:00hrs

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes. Enfim uma arte de traços originais que podemos designar como Barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentado contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira. (Barbosa, 1994, p.19)

Antes de entrarmos em discussão sobre a o que disse Barbosa (1994), é necessário respalda que o barroco não é brasileiro, ele nasce na Itália, no século XVII, em um cenário de contradição e reforma religioso, pois de uma lado apresentava-se o renascimento (antropocêntrico e humanista) e os resquícios da idade média (teocentrismo e espiritualidade). (JANSON, 1996).

A arte brasileira ganha outra identidade, as técnicas e a sintonia com a arte europeia, fez com que a o barroco começa-se a ser visto como uma arte inferior, feita por pequenos artesões. Os franceses contribuíram muito para o ensino da arte no Brasil, primeiro eles criaram a escola de ciências e artes e ofícios, e logo em seguida fez-se a Academia Imperial de Belas Artes, a clientela muda-se, pois a escola era frequentada por trabalhadores (mestiços, brancos, negros libertos, porém eram todos pobres) que buscam um ofício, já a academia é constituída por burgueses aristocratas. E a arte toma outra significação, passando a ser a arte da elite, da ascensão social. (JANSON, 1996).

Em 1870, começa a discutir a necessidade de escolas, ligada ao desenho, isso ocorre no mesmo momento da industrialização no Brasil, onde precisava-se de desenho gráfico, artístico, industrial e decorativo. Ruy Barbosa, lutou para a concretização do ensino do desenho no currículo escolar, defendendo a inserção dessa matéria no ensino primário e secundário. Valdemarin afirma que:

Segundo Rui, o cultivo do desenho é fonte de riqueza, constituindo-se em elemento essencial à prosperidade do trabalho [...]. É elemento essencial à observação, invenção, assimilação e retenção mental, além de impulsionar o trabalho e a riqueza das nações, o que justificaria amplamente sua inclusão nos programas escolares. (VALDEMARIN ,2000, p.147)

Neste contexto o ensino de arte nas escolas adotam uma perspectiva de ensino para satisfazer as necessidades capitalistas, assumindo um novo papel, formar mão de obra para o emergente mercado de trabalho brasileiro. A arte, serviu de reprodutora deste sistema, onde a formação do ser só tem ênfase no âmbito profissional, deixando de lado a formação pessoal e artística.

E assim durante o ensino da arte permaneceu por muitos anos e houve poucos movimentos de resistência que se contrapôs ao ensino tradicional, como por exemplo os modernistas de 1922, liderado por Mário de Andrade, Anita Malfati, Oswald de Andrade, Víctor Brecheret, Plínio Salgado, Menotti Del Pichia, Heitor Villa-Lobos e Di Cavalcanti que previa a valorização da arte e a cultura popular. Esses artistas, entendia que desde o processo da colonização, a arte greco-romana, a arte medieval e a renascentista europeia sempre foram as mais privilegiadas, em detrimento da arte indígena e a arte africana.

Podemos dizer que os modernistas, são um dos grandes referenciais para o início da renovação do pensamento sobre o ensino da arte no Brasil. Apresentando várias influências do movimento de renovação artística europeia das vanguardas, eles fundamentavam na livre expressão, deixando o conhecimento técnico e acadêmico para buscar a valorização dos elementos culturais dos povo brasileiro. (JANSON, 1996)

A partir dos anos de 1980, os professores de arte, conhecidos por arte educadores, inspirados nos ideais de Paulo Freire, começam a questionar e a realizar novas reflexões sobre o ensino de arte e novas concepções para o processo de ensino-aprendizagem de arte no âmbito escolar. E assim em 1988, as discussões são retomadas, quando há a promulgação da Constituição brasileira e a LDBEN. Estas retiravam a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. E assim os professores arte educadores, iniciou uma luta de protesto, por acreditarem que na importância da disciplina de arte na formação cultural, artística, intelectual e cidadã do aluno. (FERRAZ & FUSARI, 1992, P.28)

Os educadores, exigiram o reconhecimento da arte, como uma disciplina curricular da área da linguagem, tendo portanto, conteúdo de estudos, objetivos e avaliação. Segundo Campello e Cruz (2010, p.76, apud SILVA, 2013)⁸ “os artes-educadores se envolvem em debates a respeito da Educação no Brasil e formam um grupo de pressão em defesa da posição

⁸ SILVA, Rosiney Barbosa da. ARTES VISUAIS: Um caminho para a escola inclusiva. 2013. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade de Brasília, Porto velho, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6550/1/2013_RosineyBarbosaDaSilva.pdf, no dia 03/10/2014 as 09:00

da arte nos currículos escolares visando obter avanços na lei de Diretrizes e bases da educação Nacional (LDB) a ser elaborada”.

É nesse cenário, de lutas que, os arte educadores conquistaram a obrigatoriedade do ensino da arte, na grade curricular da educação básica no Brasil, com a aprovação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9.394, de 20/12/96, em seu artigo 26, parágrafo 2º diz que “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1997, p.32).

Nessa direção, percebemos que a arte situa o fazer artístico como fato humanizado, cultural e histórico, no qual, a Arte, tem papel na formação e sensibilidade do aluno através da criação, liberdade de expressão, interação com a produção cultural existente e apropriação do conhecimento artístico. Procurando sempre a significação da mesma, no processo de humanização do homem como ser criador.

E nesse contexto que surge nos anos 90, uma proposta de ensino da arte, chamada a Proposta Triangular que foi sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa, que defende a aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte.

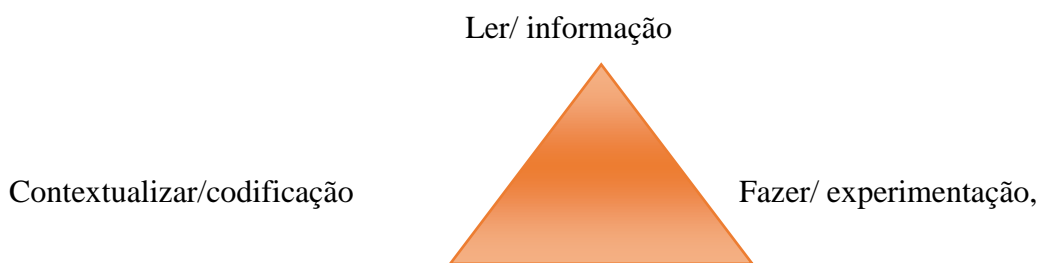


Imagem 03: exemplificação da proposta triangular baseada na obra de Barbosa(1995)

Esses três elementos apresentam como relevante para Educação, por compreender a Arte como construção histórico, social e cultural. Com vistas à Proposta Triangular, o professor terá a possibilidade de oportunizar aos alunos maior compreensão e estudo da arte passando por momentos de análise e produção, isto é, leitura da imagem, releitura e estudo histórico dos movimentos artísticos e seus respectivos artistas. Esses momentos são ímpares para a concretização da aquisição do conhecimento, para a produção do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem da arte apoiado na Proposta Triangular e nos Parâmetros Curriculares Nacionais é indicativo do reconhecimento da importância do ensino da arte nos currículos, assim nos afirma os PCN- Arte:

Produzir- refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação.
(...)Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado.
(...)Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades.” (PCN-Arte II, p. 50)

Percebe-se que o PCN de artes visa o aprimoramento do aluno na medida que ele experimenta, conhece materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em artes, construindo assim uma relação de autoconfiança com a produção artística. O PCN- Arte II, leva-nos a compreender que aprender arte, é aprender a desenvolver a percepção estética, a observação, a imaginação e a sensibilidade. As Artes Visuais, Dança, Música e Teatro não devem ser encarados como uma forma de distração para outras matérias ditas sérias no currículo escolar.

A limitação do olhar e da percepção é uma situação crucial para o fracasso do ensino. Por isso, que o fazer é muito importante para despertar a capacidade perceptiva para as nuances da construção artística. A partir do momento em que priorizar no processo de ensino capacidades e habilidades artísticas que envolvam todo o estudo teórico e prático da arte, esta disciplina terá maior acessibilidade e realce no meio social.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Primeiramente vale esclarecer que o ensino da arte na EFAT busca valoriza a cultura popular regional. Como já foi citado anteriormente, esta escola abrange sete municípios do norte de minas: São Francisco, Pintópolis, Pedra de Maria da Cruz, Januária, Brasília de Minas, Cônego Marinho, Chapada Gaúcha. Nesse sentido, existe uma pluralidade cultural muito grande na escola que favorece interação entre essas culturas, sem, contudo perder suas especificidades. Através da observação participante, identificou-se que as temáticas transversais são trabalhadas em todas as disciplinas, inclusive as matérias técnicas. Essas matérias técnicas valorizam muitas práticas de produção tradicionais das famílias dos alunos.

Além dos dados coletados a partir da pesquisa bibliográfica, utilizou-se também uma entrevista com a diretora. Através dessa entrevista a diretora da escola pesquisada, explicou sobre a importância da alternância no processo de aprendizagem dos alunos, pois está não discrimina a experiência que os alunos trazem consigo. Simplesmente nessa modalidade, há uma junção entre a prática ou conhecimento já adquirido com o novo conhecimento, e dessa forma alunos e professores direcionam o aprendizado, valorizando as raízes e o conhecimento tradicional com o moderno. Ainda de acordo com a diretora, todo esse processo acontece dentro dos princípios da ética do desenvolvimento sustentável. Sobre o período de quinze dias que os alunos ficam em casa (meio sócio-profissional), e ficam na escola. A referida diretora disse:

Não significa apenas um alternar físico, um tempo em casa. Se fosse assim, realmente, o tempo em casa seria férias. Este ir e vir deve representar algo mais profundo, está baseado em princípios fundamentais, em crenças de que a vida ensina mais que a escola; que se aprende também na família, a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais (...). Se o mundo ensina, talvez, ensina mais que a escola cabe à escola se tornar um centro de organização, de articulação, de planejamento de uma série de atividades, unindo o que se aprende na vida com o que se aprende na escola. (Nilva Vieira da Paz, 2014)⁹

Podemos fazer um paralelo, entre a alternância e a proposta de Dewey, para o desenvolvimento da aprendizagem, pois ele sempre destacou a importância das abordagens e ensino contextualizada, de acordo com as experiências vivenciadas¹⁰. Ou seja, Dewey, sempre

⁹ Entrevista cedida pela diretora da EFAT, Nilva Vieira da Paz, no dia 22/05/2014. A diretora trabalha na escola há cinco anos, e possui formação acadêmica em Normal Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros.

¹⁰ Sobre esse assunto consultar: BARBOSA, Ana Mae Tavares. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65

defendeu ter uma conexão entre a vida real (realidade do aluno) para a educação, os alunos e professores devem sempre buscar sentido para o que deve ser ensinado ou o que se aprende (Barbosa,2001, p.16-17).

A proposta de Dewey¹¹, é aplicada na escola, quando o ensino se faz por ciclos autônomos, adotando o planejamento das ações, implementação, avaliação, e revisão. Assim, considera-se necessário perceber qual a educação está sendo oferecida ao meio rural e qual a concepção dessa educação. Gerando sempre uma reflexão sobre o contexto rural em que vivem, respeitando valores que lhes são específicos, por tratar-se de um grupo social que apresenta características próprias.

Desta forma, entende-se que pensar em propostas de educação do campo hoje, não é pensar articulações pedagógicas fechadas, e sim, pensar num conjunto de transformações cotidianas as quais passamos nesse momento histórico, numa tentativa de projetar a escola rural a um espaço de reflexão e problematização sobre seu cotidiano e suas vivências.

A Pedagogia da Alternância baseia-se num método científico. Observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar (através dos Planos de Estudos na família, comunidade ou na escola), procurar responder às questões (através das aulas, palestras, visitas, pesquisas, estágios) e experimentar (fazer experimentar em casa a partir do aprofundamento). (Nascimento, 2004, s/p)

Identificamos através dessa pesquisa que a pedagogia da alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio sócio-profissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos.

Este método está implícito na proposta de Jean Piaget, “fazer pra compreender”, ou seja, primeiro praticar, para depois teorizar sobre a prática. O princípio é que a vida ensina mais que a escola, por isso, o centro do processo ensino-aprendizagem é o aluno e a sua realidade. A experiência sócio-profissional se torna ponto de partida no processo de ensinar e, também, ponto de chegada, pois o método da alternância constitui-se no tripé ação – reflexão – ação – ou prática – teoria – prática. (Nascimento, 2004, s/p)

Voltando ao ensino da arte, temos outras indagações sobre como se faz o ensino da arte nas escolas convencionais? Será que existe alguma contradição entre o ensino da EFAT e

¹¹ Não temos a intencionalidade de explorar a complexidade da proposta de Dewey e da escola nova, mas faz necessário citar essa relação.

das escolas convencionais? Vale lembrar que essa comparação, entre ambas a escola, no que se diz, respeito ao ensino da arte, não é a discussão norteadora desse trabalho, mas sobre esse assunto nos fala:

O ensino da arte na escola (...) usualmente se mostra carregado dos códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, com uma visão distorcida de que a arte dita erudita, ou importante é feita por brancos, do sexo masculino, europeus ou de origem europeia, segundo os cânones formais da modernidade. Ficam usualmente excluídas todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões, ou relegadas às categorias de folclore, arte popular, arte indígena, etc. (RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae 2002. p. 91)

Sobre essa percepção do ensino da arte nas escolas convencionais, faz-se necessário um estudo mais sistemático, com o objetivo de averiguar se seu método de ensino, enfatiza a hegemonia da cultura ocidental, branca e europeia, e muitas vezes omitem no ensino da arte as práticas com enfoques culturais da região.

Ainda fazendo parte da metodologia da pesquisa realizada, foi presenciada na EFAT, no mês de agosto, a socialização do Plano de Estudo¹² sobre a cultura popular. Nesse evento os alunos apresentaram, danças regionais como reis do cacete, boi de reis, quadrilha, pau-de-fitas e músicas caipiras e cantigas de roda, lendas do Rio São Francisco e exposição de comidas típicas da região. Foi perceptível, portanto, a inclusão das manifestações artísticas populares na sala de aula, promovendo a valorização e o respeito dos alunos às singularidades e diferenças culturais de cada município que a escola atende.

[...] é possível se pensar em formas contra-hegemônicas de se produzir e refletir sobre as artes e o seu papel social, que inclui etnias, gênero, classe social, trazendo à tona o repertório imaginário específico de cada comunidade, grupo ou movimento social na universalidade e unidade da arte. Para tanto, há que se pensar a educação estética do cotidiano a partir do imaginário social e do seu contexto. (CASTELL, 2001 p. 5)

Seguindo a ideia de Castell, identificamos que a arte é encarregada de trabalhar a diversidade cultural e a identificação do meio social a qual o aluno está inserido. Sendo uma possibilidade de propiciar aos alunos das escolas rurais uma educação adequada às suas vivências, seria a utilização de acontecimentos presentes no cotidiano desses alunos, utilizando como referência aos conteúdos trabalhados em sala de aula, sendo uma forma de

¹² Esse é um instrumento pedagógico da escola, sendo uma pesquisa que os alunos levam para ser realizada em suas comunidades e propriedades.

“transformação, entretanto, dependem da mediação de uma práxis pedagógica capaz de auxiliar a descongestionar o imaginário, ora seduzido e manipulado, ora capaz de simbolizar e poetizar (metaforizar) a vida”.

Não existe desenvolvimento cultural de uma sociedade sem as possibilidades de seu desenvolvimento artístico. De acordo com Barbosa (1991), uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando suas produções artísticas são apreciadas, entendidas e valorizadas pelo público. (Monteiro, 2005, p. 18)¹³

A interação entre a escola e a família é promovida através de alguns instrumentos e estratégias ou alternativas pedagógicas, que visam aproximar o meio familiar com o meio escolar. Dentre as várias estratégias utilizadas e identificadas a partir da pesquisa, far-se-á a citação das mais relevantes: as visitas dos monitores às famílias dos alunos e o Caderno da Alternância, que serve basicamente como instrumento de comunicação, construindo uma relação de confiança entre a família e a escola. Outro instrumento que já foi mencionado e que é de suma importância para a alternância é o Plano de Estudo (PE), que se trata de uma pesquisa a ser realizada em casa, a cada quinzena, a fim de orientar os conteúdos que serão vistos na escola. Vale ressaltar, que essas pesquisas apresentam temas de relevância tanto rurais como urbanos, como por exemplo, temas das áreas técnicas como culturas anuais e perenes temas transversais como juventude, cultura regional, meio ambiente entre outros. Essa pesquisa é desenvolvida na comunidade ou na propriedade (casa) de cada aluno.

Roseli Caldart, traz a discussão que a inserção dos temas geradores no currículo da escola, partiu das reflexões dos movimentos sociais que concebem que só existem a formação integral do aluno, se ela estiver interligada a com as necessidades específicas do campo, integrando no currículo escolar, as práticas sociais, produtivas e culturais dos sujeitos.

Ao chegar à escola, eles socializam essa pesquisa em pequenos grupos e posteriormente para toda turma. A professora pede que individualmente os alunos ilustrem a realidade de cada pesquisa, com suas peculiaridades e características próprias, como por exemplo o Plano de Estudo sobre as culturas anuais, os alunos devam ilustrar quais são as culturas anuais, que são produzidas na sua propriedade e comunidade, assim como as dificuldades e pragas na plantação. Mostrando na imagem, como são as ações para a solução do problema levantado na pesquisa.

¹³ Disponível em: http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=54 acesso em 03/10/14

Partindo do pressuposto que os alunos utilizam a arte, para apresentar uma temática que faz parte de sua realidade, de forma poética apresenta os problemas e soluções da temática abordada. Nesse processo, observa-se que a escola põe em prática uma das propostas de Ana Mae Barbosa (2007), quando diz que:

Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada “evolução” das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. (BARBOSA, 2007, p.19).

Os alunos também preparam com auxílio da professora, teatros e paródias sobre esse tema que são apresentados em uma culminância do plano de estudo, chamado popularmente pelos alunos de Serão. Nesse momento, foram identificadas várias habilidades artísticas. Os alunos se tornam verdadeiros artistas e apresentam com muita animação os trabalhos propostos. A professora aproveita este espaço para trabalhar com os alunos a música, o teatro e explorar as artes visuais.

Essa mesma situação, já foi percebida pelos estudos de Luciélío Marinho¹⁴ (2010), onde eles realizaram um estudo sobre a inserção de temas geradores no currículo da escola, em um assentamento de Tiradentes, no município de Mari¹⁵, no estado da Paraíba. Eles afirmam depois da pesquisa do tema gerador, foram pensadas atividades diversas para direcionar o início do trabalho:

A partir dessas questões foram sugeridas atividades mais gerais para o estudo do tema em sala de aula, respeitando os níveis de ensino dos discentes, usando diferentes linguagens, como filmes, teatro, produção de textos escritos e imagéticos. (...) tendo preocupação de tornar mais dinâmico e atrativo, foram usadas diversas linguagens como o uso de fantoches para representar o tema, história em quadrinhos, produções de texto de variados gêneros e ilustrado.

Quanto a questão da metodologia adotada pela escola (prática- teoria- prática) foi perguntado para a professora como se faz o exercício dessa modalidade no ensino das artes visuais. Para responder a esta questão, a professora argumentou que na base teórica da história da arte, os alunos não possuem um conhecimento mais sistematizado, pois todos vieram de

¹⁴Disponível em: http://bdt.d.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1153 acesso dia 02/07/2014 as 13 horas.

¹⁵ Plantando a Educação do Campo em escola de assentamento rural através de temas geradores.

escolas públicas rurais, com o ensino de arte muito defasado, sendo somente baseado no desenho, no artesanato e na reciclagem.

O estudioso Hernández (1999) ao expor que os métodos de trabalho realizados no ensino de arte, ainda hoje, pauta-se em abordagens que surgiram em outros contextos históricos, cujo principal objetivo era desenvolver habilidades manuais. Hernández foi um dos que apresentava a grande preocupação com o ensino da arte, fragmentada e superficial nas escolas. Ela afirma que o ensino da arte em muitas escolas, ainda prevalece o sistema mecânico, se, contextualização histórica e sem significado, em suas palavras:

Outro aspecto interessante que foi detectado nas observações participantes em 24 aulas de arte, de todas as turmas observadas, é que a professora Ildalina, sempre relembra dos trabalhos realizados na quinzena anterior, ou seja, os temas que foram abordados em suas aulas no mês passado. E em seguida, avalia os trabalhos que foram propostos para que os alunos desenvolvessem em casa. Esses trabalhos para casa são muitas vezes a prática da teoria das aulas de arte. Como por exemplo, citou a professora:

Os trabalhos que os alunos levam para casa são desenvolvidos com aptidão pelos alunos, esses são governados muitas vezes pelos seus pais, a realizarem as atividades das disciplinas. Passo para os alunos desenvolver em casa atividades como pinturas no próprio caderno de arte sobre alguma das manifestações que estamos estudando, (...) os alunos tem imagens prontas nas apostilas, porém é preto e branco, e através desses eles fazem releituras, e análises das obras. Os alunos também realizam pesquisas sobre os temas estudados ou confeccionam algo artesanal em sua comunidade e trazem para a escola. (entrevistada Ildalina Barbosa Lemos, 2012)

Através do relato da professora foi possível verificar que existe um trabalho de ensino da arte, baseado na proposta triangular, pois a partir do momento em que os alunos estudam determinado conteúdo, eles recebem a base teórica da história da arte e logo colocam em prática sejam na escola ou em casa, e ao socializar as suas obras os alunos fazem reflexões e contribuições crítica e analítica.

É preciso esclarecer que ensinar a arte na perspectiva da proposta triangular, envolve a leitura de imagens (apreciação), a contextualização a partir das condições estéticas da contemporaneidade e a criação (produção/ fazer). A esse sentido fala Barbosa a idealizadora dessa proposta:

Quando falo de conhecer a arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia

da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. [...] Só o fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte. (BARBOSA, 1991, p. 32)

Foram observadas 04 aulas de arte, no 2º ano do Ensino Médio, e vemos que essas aulas foram respaldadas na abordagem da proposta triangular. Pois ao trabalhar o modernismo brasileiro com os alunos 2ºano, primeiramente a professora mostrou uma imagem do Abaporu, da artista Tarsila do Amaral, o que provocou grande admiração nos alunos, e assim instigou a curiosidade do aluno, perguntando o que significava os elementos visuais que compunha a obra; quais as intenções da artista em retratar um ser humano em tamanha dimensão; qual era o contexto histórico, do momento em que esta obra foi produzida; essa obra é uma representação real ou representação idealizada ou figurativa; enfim lembrou do conteúdo das vanguardas europeias, levando a discussão sobre qual delas teria influenciado a obra e o movimento modernista brasileiro.

E assim os alunos não tiveram resposta para tantas indagações; mas a vontade de saber mais sobre a obra Abaporu era notável. A professora iniciou a exposição conteudista sobre o modernismo no Brasil, suas influências, contextualizando a semana da Arte Moderna. Em seguida dividiu os alunos em grupo, para que estes realizassem a pesquisa e apresentação das questões levantadas no início da aula.

A escola carece de material para pesquisa, tendo apenas 04 computadores com internet para o uso de todos os alunos e professores, e não tem biblioteca com acervo bibliográfico de arte e outras matérias afins. Diante dessa precariedade de fontes de pesquisa, os alunos trouxeram o material necessário para a pesquisa, sendo livros, apostilas e pesquisa da internet sobre o assunto.

Em outra aula, houve a socialização das pesquisas, e em seguida os alunos realizaram um trabalho de releitura das obras de Tarsila do Amaral sendo elas, Antropofagia, Ovo Urutu e Sol Poente. Os trabalhos de releitura das obras de Tarsila, foram expostos em um mural na escola, onde todos apreciavam os trabalhos uns dos outros.

Foi possível observar também que os materiais que a professora utiliza para as aulas de arte são de fácil acessibilidade dos alunos, sendo muitas vezes encontrados no próprio quintal de suas casas, como a argila, a palha do coco e do milho, a fibra do buriti ou da bananeira, pedaços de madeiras entre outros. A professora ainda afirmou que muitas vezes os alunos utilizam essas matérias e realizam aula prática de arte em casa, no tempo comunidade, para contar como trabalho, que é necessário para completar a carga horária, pois na grade curricular, mensalmente é computado duas aulas para casa (tempo comunidade) e duas aulas

no tempo escola. Então os alunos realizam atividade livres sem a dependência do professor, longe da escola, no seu espaço familiar e comunitário.

Nos estudos de Vygotsky (2009), encontramos referências sobre o espaço familiar do aluno e o seu processo criativo, ele comenta “que a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente” (p. 41), ou seja, ele aponta que a atividade criadora não acontece fora das condições concretas, mas ela é instigada por essas. O ambiente em que o aluno se encontra, as condições que ela vive, são fatores alavancadores do processo de criação. O professor arte educador tem como objetivo articular o ensino da arte com a realidade do aluno, onde o aluno pode criar processos de interações baseando na sua própria realidade.

Temos ainda que ressaltar, que nas aulas de arte, a professora privilegia em seu ensino, a história de grandes obras e artistas, ou seja, as mais conhecidas, como por exemplo: Monalisa de Leonardo da Vinci. A referida professora relatou que é necessário esse trabalho de base de conteúdos da história da arte, onde se analisa o movimento com as suas características artísticas, o contexto histórico e seus principais artistas. Vemos que o ensino contempla a história da arte, nas palavras da professora observamos que o ensino teórico da arte na escola pouco se diferencia de outras escolas, em suas palavras:

O ensino das artes visuais é trabalhado igualmente nas outras escolas, a base teórica e a história da arte são as mesmas e não mudam o que diferencia e que nos quinze dias que os alunos ficam em casa eles levam para casa trabalhos práticos, que são executados pelos alunos, sem a intervenção do professor. (Entrevistada Ildalina Barbosa Lemos, 2012)

A escola tem a preocupação de formar através de seus ensinamentos um jovem com consciência cidadã, um profissional qualificado e preparado para o vestibular, tendo assim a necessidade no conteúdo de arte um ensinamento baseado na educação visual, ou leitura visual.

O mais interessante é que os alunos possuem consciência dessa funcionalidade da arte na contemporaneidade, pois 95% dos alunos que responderam o questionário consideram o ensino da arte importante e que ela contribui para a formação crítica e cidadã do aluno. Nesse questionário foi indagado sobre a importância da arte na sociedade atual, sendo 54,2% responderam que ela apresenta a cultura de um povo, outros 18,6% disseram que a arte é atividade de lazer e entretenimento, já 4,2% afirmam que ela ajuda a sociedade a constituir-se moralmente, e 6,0% leva a sociedade a refletir sobre os problemas sociais, e para finalizar

17,0% salientaram que a arte leva os cidadãos a terem percepção estética e sensibilidades perante as manifestações artísticas.

Com bases nesses dados podemos afirmar que os alunos possuem a consciência de que o papel da arte, e da importância da percepção cultural artística, como também do conhecimento sobre as visualidades históricas, contemporâneas e cotidianas. Isso nos leva a afirmar que a professora trabalha competências que propicia os alunos a compreender, produzir e contextualizar as visualidades da arte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o propósito foi pesquisar a realidade de ensino das artes visuais, em uma escola de educação do campo, averiguando se existe alguma relação entre a metodologia da proposta triangular e a pedagogia da alternância. Assim foram feitas entrevistas e sistematização e análise dos dados, quanto às observações realizadas na escola durante o período de cinquenta dias.

Em relação à temática central, pode-se observar que no cotidiano da sala de aula as atividades desenvolvidas são voltadas para a formação crítica, criativa e cidadã dos alunos, e apresentam influências da tendência pós modernistas, pois no campo da arte, surgiu com a proposta de educar mediante a arte, baseando no desenvolvimento da liberdade criadora. A arte é vista como lazer, como expressão e como conhecimento. Compreende a arte como área do conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural.

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (BARBOSA, 2007, p.5).

Ana Mae, defende a necessidade da aproximação da arte com as questões sociais, políticas e culturais. A arte apresenta um grande potencial de humanizar e sensibilizar pessoas, motivando as mesmas a lutarem por mudanças profundas em sua realidade. Dessa maneira a arte se opõem ao ensino tradicional, conteudista e formal. Para alcançar tais finalidades, propõem experiências ativas, levando em considerações os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos.

Na escola EFAT, sempre a professora de arte começa uma atividade, suscitando determinado, seja ele em um movimento artístico ou obra de arte, provocando uma discussão e levantamento de dados sobre o assunto, os alunos formulam hipóteses explicativas, a professora expõem o conteúdo teórico e em seguida e realizada alguma atividade de intervenção pratica, seja ela um exercício de revisão dos conteúdos abordados ou algo artístico, respeitando a livre expressão dos alunos.

Nos livros John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil (2001), e em Arte- Educação no Brasil (1978), Ana Mae Barbosa nos dá uma importante contribuição para continuarmos a aprofundar nossa compreensão sobre as origens das concepções da escola nova. A autora

analisa a abordagem naturalista, que integra a imaginação e a observação da natureza, logo após ela observa a abordagem interativa, ao integrar a ação reflexão, ou seja, reunir o processo de execução ou criação de algo artístico e o prazer de apreciar o trabalho criado.

A autora apresenta, em outra obra, a possibilidade de aprendizagem através da produção e apreciação dos trabalhos em arte. Esses elementos são capazes de transformar o conhecimento, pois mesclam as emoções, experiências e conhecimento teórico. Provocando uma aprendizagem significativa.

Segundo Ana Mae Barbosa, "através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos básicos da criatividade". (BARBOSA, 1998, p.18)

Baseando nesses episódios e que se afirma que a professora em sua prática de ensino da arte é simpatizante da pedagogia novista, ela não é formada em artes, mas possui nas suas ações a influência de seu próprio processo de formação. Como pedagoga ela promove a aprendizagem na medida em que articula a teoria com a prática.

Quanto à alternância, vemos que muitas vezes não é possível realizar um trabalho no ensino da arte com prática- teoria- prática, lembrando que esse é o método de ensino adotado por todas as matérias, mas no ensino da arte essa modalidade de prática- teoria- prática devido à falta de conhecimento prévio do aluno em história da arte. Mas podemos afirmar que o ensino das artes visuais caracteriza-se como a teoria e a prática dada na escola e a aprendizagem levada para casa.

Como já foram mencionados anteriormente, os alunos não possuem um conhecimento sistematizado em artes visuais, devido à precariedade do ensino público na disciplina de artes, pois todos provêm dessa rede de ensino localizada em espaço rural. O conhecimento dessa disciplina fica a cargo da escola. A professora trabalha em suas aulas a teoria, a prática e a apreciação, nas culminâncias que são realizadas na escola duas vezes por semana, os alunos chamam esse momento de serão.

Percebeu-se também, uma grande aproximação entre a professora de arte e os alunos. A professora apresenta-se sempre disponível aos alunos em qualquer trabalho realizado pela escola. Verificou-se também, que os alunos gostam das aulas de arte e apresentam grande interesse em produzir suas poéticas, os alunos responderam, como já foi mencionado, através de questionários estruturados, a necessidade e a importância da alfabetização estética visual.

A interdisciplinaridade como forma de trabalho na EFAT, favorece a aprendizagem e cria novas possibilidades de integração na compreensão das relações entre as várias áreas do

conhecimento. Foi observada uma relação muito próxima entre a arte e a história. Inclusive, muitas vezes as professoras destas disciplinas planejaram juntos os trabalhos e as avaliações.

A professora de artes afirmou que o objetivo central desse planejamento interdisciplinar é possibilitar aos alunos usufruir de um percurso criativo que envolva a percepção, a visão, a compreensão e a contextualização histórica do momento estudado.

Vale ressaltar que, antes da execução dessa pesquisa, tinha-se a ideia equivocada que o ensino da arte nessa escola era voltado a momentos de lazer, de descanso, execução de trabalhos manuais, atividades artesanais a serviço da compreensão de outras áreas de conhecimento ou destinadas à comemoração de datas cívicas entre outras.

A proposta metodológica do ensino da arte desse estabelecimento é articulada de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e o Currículo Básico Comum. As práticas diárias dão ênfase no processo criador dos alunos, aos aspectos relevantes de nossa cultura em suas diversas manifestações, possibilitando aos alunos perceberem que a arte esta vinculada a vida pessoal de cada um.

Durante a realização dessa pesquisa, pode-se constatar que existem várias dificuldades com a falta de recursos pedagógicos e financeiros, e que as parcerias com órgãos públicos não são suficientes para a funcionalidade da escola.

A partir do objetivo estabelecido nessa pesquisa conclui-se que é possível desenvolver um trabalho contextualizado na educação das artes visuais, sem perder a funcionalidade da proposta triangular. E que o ensino das artes visuais, nessa escola diferenciada trabalha na perspectiva da proposta triangular na medida em que os alunos são atores centrais da aprendizagem e através de aulas que abordam a produção, contextualização e fruição.

Portanto, o trabalho realizado foi interessante e significativo, pois possibilitou estudar e aprender abordagens do ensino das artes visuais em uma modalidade de ensino diferenciada, como a modalidade da educação do campo com a metodologia da pedagogia da alternância. Através do mesmo, foi possível constatar que a proximidade da escola- família e a aprendizagem torna o ensino mais prazeroso e significativo.

6. REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo –Caderno 2. Luziânia- GO, 1998.

_____, Miguel Gonzalez, and. Bernardo Mançano Fernandes. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo, Ed. Loyola, 6º ed, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____, Ana Mae. **A arte educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____, Ana Mae. **Abordagem Triangular não é receita pronta**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE O PAPEL DA ARTE NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO JOVEM: arte na escola, 1ª edição. São Paulo. Anais: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995. P. 235-241.

_____, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. 4.ed São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

----- . Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte /Ensino Médio**. Brasília: MEC /SEF. 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte /Ensino Médio**. Brasília: MEC /SEF. 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. BRASÍLIA – DF, Março de 2007.

CADERNOS SECAD 2 - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. BRASÍLIA – DF, Março de 2007.

CASTELL, Cleusa Peralta, FLORES, Carolina Peralta. **Da Educação Popular à Estética do Cotidiano:** Alternativas à Anestesia da Educação. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha. CRUZ, Terezinha Rosa. Módulo 16: **História da Arte-educação 2.** Brasília: LGE Editora, 2010

CAVALCANTE, Ludmila O. Holanda. **Escola família agrícola do sertão:** entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2007

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária:** Conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil. Antônio Márcio Buainain (Editor). Editora Unicamp, 2005

_____, Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais.** In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Desenvolvimento Agrário, 2006.

FLICK, Uwe (2005). **Métodos Qualitativos na Investigação Científica.** Lisboa: Monitor, 2005.

GIARNODOLLI, Regina Lúcia. **Nova perspectiva para a educação rural:** Pedagogia da Alternância. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1980.

GIMONET, Jose Carlos. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo:** as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento 1º, 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONZALEZ. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). Por uma Educação do Campo. 4 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1999

JANSON, H.W. Iniciação à história da arte/ H.W. Janson, Anthony F. Janson; tradução Jeferson Luiz Camargol. – 2ª edição- São Paulo: Martins Fontes, 1996

MENEZES NETO, Antônio Júlio. **Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa**. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes. MARTINS, Aracy Alves. Educação do campo: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MONTEIRO, Maria Cristina. **Tendências de produção científica em arte-educação e a proposta triangular de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado Acadêmico em Educação-PMAE-UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, 2005

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1997.

_____, Antônio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. - Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. Revista da UFG, Vol. 7, No. 01, junho 2004 on line (www.proec.ufg.br)

NOSELLA, Paulo. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. P. 204.

RICHTER, Ivone. Mendes. **Multiculturalidade e interdisciplinaridade**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91

TEIXEIRA, Edival Sebastião et al. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo: FEUSP, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008.

VASCONCELLOS, S. T. **Educação e ensino da arte: uma reflexão**. In: **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da rede de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2005, p. 32-34.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

7. ANEXOS

QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO PARA OS ALUNOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA TABOCAL

Este questionário prevê coletar dado sobre a concepção dos alunos da Escola Família Agrícola Tabocal sobre o ensino das artes visuais, vendo que nessa escola tem uma modalidade de ensino diferenciada. Este trabalho se trata de uma pesquisa investigativa, que tratara o objetivo anterior em um artigo científico.

Este questionário foi aplicado no dia 14/08/2012 em quatro turmas do 1º ano do ensino médio dessa mesma escola.

01- Você considera o ensino das artes importante?

- () Sim (95 alunos= 80,5%)
- () Não (23 alunos = 19,5%)

02- Caso a resposta seja positiva. Qual a importância do ensino das artes? (Marque a alternativa mais relevante)

- () Auxilia na formação pessoal (44 alunos= 37,2%)
- () Propicia o ingresso no mercado de trabalho (12alunos= 10,1%)
- () Desenvolve a percepção e atenção (28 alunos= 23,7%)
- () Estimula a criatividade e o senso estético (32 alunos= 27,1%)
- () Não tem importância alguma. (02 alunos= 1,9%)

03- Você gosta da disciplina artes?

- () Sim (89 alunos= 75,4%)
- () Não (29 alunos= 24,6%)

04- Justifique:

- () Porque é uma disciplina fácil e não exige muito do aluno. (05 alunos= 4,3%)
- () As aulas são prazerosas e criativas. (90 alunos= 76,2%)
- () As aulas são pouco produtivas. (10 alunos= 8,4%)
- () Não temos recursos materiais para essas aulas. (11 alunos=9,4)
- () O professor é despreparado (02 alunos= 1,7%)

05- Qual a contribuição do ensino da arte para a sua vida, e auto formação?

- () Denuncia as injustiças sociais (24 alunos= 20,3%)
- () Fonte de renda para muitas famílias (51 alunos= 43,2%)
- () Cultura e informação (25 alunos= 21,2%)
- () Diversidade de estilos e gostos (10 alunos= 8,5%)
- () Criação e livre expressão (08 alunos= 6,8%)

06- Qual a sua importância na sociedade atual?

- () apresenta a cultura de um povo (64 alunos= 54,2%)
- () são atividades de lazer e entretenimento (22 alunos= 18,6%)
- () ajuda a sociedade a constituir-se moralmente (05 alunos= 4,2%)
- () leva a sociedade a refletir sobre os problemas sociais (07 alunos= 6,0%)
- () leva os cidadãos a terem percepção estética e sensibilidades perante as manifestações artísticas. (20 alunos= 17,0%)

07- O que pode ser feito para que haja uma melhora no ensino da arte?

- () Atividades mais práticas e significativas (16 alunos= 13,6%)
- () Professores mais preparados (32 alunos= 27,1%)
- () Recursos materiais mais ricos e diversificados. (42 alunos= 35,6%)
- () Aulas mais dinâmicas e atrativas. (28 alunos= 23,7%)
- () Outros a especificar _____s.

08- O que mais tem sido desenvolvido nas suas aulas de artes:

- () Estudos e pesquisas sobre autores e obras (68 alunos= 57,6%)
- () Atividades inter relacionadas com outros conteúdos (32 alunos= 27,2%)
- () Atividades significativas de criação e produção (18 alunos= 15,2%)
- () Atividades enfadonhas e repetitivas (nenhum aluno)

09- Existe algum material do campo, que vocês utilizam para fazer alguma criação artística?

As matérias citadas foram: palha de milho, madeira, argila/barra, fibra da bananeira, fibra de buritizeiro, bambu

10- Como vocês praticam a arte na casa de vocês, que a escola chama de meio sócio profissional?

Preparação do material e confecção dos utensílios.