UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
JHEINY BUENO BZUNECK

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM ARTE NO CAMPO DA UDESC

CURITIBA
2019

JHEINY BUENO BZUNECK

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM ARTE NO CAMPO DA UDESC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Linha de Pesquisa- Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Antônia de Souza.

Coorientadora: Profª Dra. Josélia Schwanka Salomé.

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

B999 Bzuneck, Jheiny Bueno.
O ensino da arte na educação do campo: uma análise das produções do curso de pós-graduação lato sensu em arte no campo da UDESC / Jheiny Bueno Bzuneck; orientadora Profª. Drª. Maria Antônia de Souza; coorientadora Profª. Drª. Josélia Schwanka Salomé.
91f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

1. Arte. 2. Educação do campo. 3. Ensino. 4. Práticas pedagógicas. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.91734

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

JHEINY BUENO BZUNECK

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM ARTE NO CAMPO DA UDESC

Esta dissertação foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 18 de março de 2019

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná

Coorientadora: Prof.ª Dra. Josélia Schwanka Salomé
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof.ª Dra. Maria Cristina Mendes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.ª Dra. Marciane Maria Mendes
Universidade Federal da Fronteira Sul

AGRADECIMENTOS

De todos os ingredientes da vida, a gratidão é o mais doce!

À Deus, por ser essencial em minha vida, autor do meu destino, meu guia e protetor.

À minha mãe, que com seu cuidado e dedicação, me deu a esperança para seguir em frente.

Ao meu pai, que com sua presença, me deu segurança e certeza que não estou sozinha nesta caminhada.

À minha querida orientadora Dra. Maria Antônia de Souza, que com muita dedicação me motivou e me orientou na realização deste trabalho. Eu posso dizer que a minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem você.

À minha querida Coorientadora Dra. Josélia Salomé, que me motivou a pensar/estudar a Arte. Pela sua dedicação na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Às professoras Dra. Maria Cristina Mendes e Dra. Marciane Maria Mendes por aceitarem integrar a banca, lerem o trabalho com dedicação e contribuírem para sua materialização final.

À minha amiga Adriana Veiga pelo incentivo, pela força e pelo carinho.

Aos colegas de mestrado pelos momentos que compartilhamos juntos.

Aos meus amigos pelo incentivo e apoio.

RESUMO

Esta pesquisa analisa o ensino da arte no contexto da Educação do Campo. No primeiro capítulo problematiza-se a Educação do Campo, evidenciam-se as suas características e indicam-se os documentos que a norteiam. Os principais autores que auxiliaram na construção do texto são: Souza (2008; 2009; 2012; 2016), Caldart (2009; 2012) e Lopes (2012). Tais autores contribuíram para a compreensão da Educação do Campo e uma análise a sua totalidade. As ações educativas coletivas das reuniões nos movimentos sociais, que geraram as manifestações nomeadas como seminários, encontros e conferências da educação do campo também são citadas ao longo do texto, com o intuito de uma melhor compreensão da historicidade da Educação do Campo. O segundo capítulo aborda as concepções de Práticas pedagógicas, Arte na formação humana, Ensino da Arte e Ensino da Arte na Educação do campo e traz como principais autores do capítulo: Souza (2016), Vázquez (2007) Sacristán e Pérez Goméz (1998), Freire (1996), Fischer (1959), Duarte (1991), Salomé (2009) e Bogo (2016). O terceiro capítulo faz uma análise de 12 TCC's do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Arte no Campo, e está dividido em três tópicos: Sobre o curso; Análise do conteúdo dos trabalhos; e Contribuições das pesquisas. A dissertação tem como objetivo geral: analisar o processo de ensino da arte, dentro da concepção da educação do campo, e específicos: Compreender as especificidades da Educação do campo; Investigar a metodologia do ensino da arte dentro das especificidades da educação do campo; Analisar a contribuição das produções, já existentes, sobre o ensino da arte no campo. Justifica-se pela motivação e importância de questões de interesse profissional e pessoal, sua singularidade acadêmica e sua viabilidade em relação à sociedade. Partindo da indagação de como trabalhar a arte em uma pedagogia que deve valorizar o homem do campo, sua cultura e o lugar onde vive. A metodologia apresentada parte de pesquisas sobre o tema, sendo uma abordagem qualitativa de dados, tipo pesquisa bibliográfica. A pesquisa revelou que a relação da prática pedagógica com o ensino da Arte nas escolas do campo traz ao indivíduo uma conexão com a totalidade, contribuindo para uma formação emancipatória, com potencialidade crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Arte. Educação do Campo. Ensino. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research analyzes the art education on the countryside education context. In the first chapter the countryside education is analyzed, its characteristics are evidenced and the documents that guide it are indicated. The main authors that assisted in the building of the text: Souza (2008; 2009; 2012; 2016), Caldart (2009; 2012) e Lopes (2012). These authors contributed to the understanding of countryside education and for an analyzis of its totality. The collective education actions of the meeting in the social moviments, that generated the manifestations named as seminars, encounters and countryside education conferences are also cited throughout the text, with the aim of a better understanding of the countryside education historicity. The second chapter focused the conceptions of the pedagogical practices in the human formation, the art education and the art education on the countryside and brings as main authors of the chapter: Souza (2016), Vázquez (2007) Sacristán e Pérez Goméz (1998), Freire (1996), Fischer (1959), Duarte (1991), Salomé (2009) e Bogo (2016). The third chapter analyzes twelve undergraduate thesis of countryside education and it's organized in three parts: About the course; analyzis of the content of the works; and research contributions. The dissertation aims to: analyze the process of art education, within the conception on the countryside education, and specifics: To understand the specifities on the countryside education, to investigate the methodology of art education; To analyze the contribution of the productions, already existing, about the art education on the countryside. It is justified by the motivation and professional questions importance and personal interest, its academic singularity and its viability in the relation to society. Starting from the question of how to teach art in a pedagogy that should value the rural man, his culture and the place where he lives. The methodology presented starts from the researchs about the theme, being a qualitative focus of data, like bibliographical research. The research reveled that the pedagogical practice relation with the art education at countryside schools brings to the individual a conection with the totality, contributing to an emancipator formation with critical and reflexive potentiality.

Keywords: Art. Countryside Education. Teaching. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CHEGADA AO ASSENTAMENTO 75
FIGURA 2 – CACHOEIRÃO 76
FIGURA 3 – OFICINA DE MACRAMÊ 77
FIGURA 4 – ENCENANDO AS LUTAS HISTÓRICAS 77
FIGURA 5 – COLETANDO ARGILA 78
FIGURA 6 – RODA DE ABERTURA 79
FIGURA 7 – ”VEM TEÇAMOS NOSSA LIBERDADE”.....80
FIGURA 8 – PRIMEIRA REUNIÃO COM O GRUPO DE JOVENS SIDNEI SHER 80

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CRONOGRAMA DO CURSO 64
QUADRO 2 – SOBRE OS TRABALHOS 65
QUADRO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS “ARTÍSTICAS” NA ESCOLA E FORA DELA.....68
QUADRO 4 – REFERENCIAIS TEÓRICOS CLÁSSICOS E CONTEMPORÂNEOS 69
QUADRO 5 - CONCEITOS CENTRAIS PRESENTES NOS TRABALHOS VINCULADOS AO ENSINO DA ARTE 70
QUADRO 6 – METODOLOGIA 72

LISTA DE SIGLAS

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNEC – Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo

ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de diretrizes e bases

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organização Não Governamental

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO** **12**
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA PÚBLICA **16**
2.1 PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 17
2.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO 24
2.3 ESCOLA PÚBLICA 33

3. O ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS DO CAMPO **37**
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 37
3.2 ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA 43
3.3 ENSINO DA ARTE NA ESCOLA 46

4. PRODUÇÕES ATRELADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO E ARTE **62**
4.1 SOBRE O CURSO 62
4.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS TRABALHOS 65
4.2.1 Imagens presentes nas pesquisas 74
4.3 CONSTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS 81

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS **83**
REFERÊNCIAS **86**

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema investigado originou-se da minha experiência como professora de Arte numa escola do campo, localizada na comunidade de Mariental, município da Lapa, onde nasci, cresci e moro atualmente. Frequentei toda a minha educação básica nesta mesma escola. Quando me deparei como professora de Arte na escola em que havia estudado, surgiram muitas dúvidas sobre as práticas pedagógicas adequadas em relação a minha disciplina, a escola do campo e a comunidade da qual faz parte.

Em um primeiro momento, durante a construção do projeto de pesquisa, o objetivo era investigar, sugerir e aplicar nesta escola práticas pedagógicas que relacionassem arte e Educação do Campo. Com o meu amadurecimento a partir de leituras e pesquisas sobre o assunto, percebi que este não seria o melhor caminho. No decorrer das leituras e das pesquisas sobre a temática, me deparei com o site do curso de Pós-Graduação Arte no Campo da Universidade do Estado de Santa Catarina, onde os alunos do curso – professores de arte em escolas do campo- produziram TCC's sobre tema. E então surgiu a possibilidade da análise do conteúdo destes trabalhos e suas contribuições para a área.

Assim, a presente dissertação analisa a prática pedagógica da Educação do Campo, em especial o Ensino da Arte, de acordo com os TCC's do curso de Pós-Graduação Lato Sensu Arte no Campo, ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no período de 2013/2014.

A motivação e a importância dessa pesquisa se devem a questões de interesse profissional e pessoal, sua singularidade acadêmica e sua contribuição em relação à sociedade. A presente pesquisa se justifica, primeiramente, pela necessidade de entendimento de como a disciplina da arte deve ser trabalhada em escolas do campo.

Como a produção científica tem como objetivo apropriar-se da realidade para melhor analisá-la e, posteriormente, sugerir soluções, a discussão das práticas pedagógicas da disciplina da arte na Educação do Campo, além de aspecto prático muito relevante, reveste-se de importância para o meio acadêmico. Nesse contexto, a produção de estudos com este tema pode ser uma parte da transformação que começa na academia e estende seus reflexos para a realidade escolar. Assim, a análise das produções já existentes sobre o tema é necessária para o

enriquecimento e avanço das pesquisas que são capazes de trazer benefícios para a prática escolar.

A Educação do Campo, com toda a sua relevância, traz consigo uma questão que vem se colocando de maneira cada vez mais presente nas escolas e nos planejamentos dos professores que trabalham na Educação do Campo, quando é necessário adaptar práticas pedagógicas às características daquela comunidade onde a escola está inserida e valorizar os conhecimentos do aluno. Assim, ganham cada vez mais relevância, as discussões sobre práticas pedagógicas e Educação do Campo. Trazer para o centro das discussões as práticas pedagógicas na Educação do Campo, focadas na disciplina da arte podem ser passos importantes para auxiliar o professor de Arte que trabalha em escolas do campo e ainda contribuir para valorizar a cultura campesina. Por outro lado, negar a importância de que precisam de pesquisas nesta área pode significar uma desvalorização cultural e artística dos povos do campo.

Como professora de Arte da rede estadual, trabalhando em uma escola do campo, é possível identificar os obstáculos da realidade escolar nas práticas pedagógicas. É nessa perspectiva que surge a necessidade de análise das pesquisas já realizadas sobre o tema, que articulem aspectos relevantes da realidade escolar. Deste modo, durante as pesquisas para o desenvolvimento da dissertação, encontramos os TCC's do curso de Pós-Graduação Lato Sensu Arte no Campo oferecido pela UDESC, que aconteceu no período de 2013/2014. O curso teve como objetivo formar docentes qualificados para expandir a inserção da arte na vida do homem do campo e direcionou o atendimento a demanda por uma formação da arte em assentamentos da Reforma Agrária na Região Sul do Brasil. O projeto foi aprovado no edital de Apoio a Projetos de Pesquisa / Chamada CNPq/MDA/-INCRA nº 26/2012.

O projeto pedagógico do curso parte da compreensão da arte como lugar de intervenção, que deve considerar as necessidades dos integrantes, que possa auxiliar no progresso da igualdade nas relações étnicas, de gênero e geracionais, além de suas contribuições nos assentamentos da reforma agrária. A arte é capaz de ser um eficaz instrumento para dar perceptibilidade às indagações do campo para a sociedade. O Curso contém os seguintes eixos norteadores: Arte na escola; Artes na Comunidade; Práticas Teatrais; Práticas Musicais; Práticas de Artes Visuais. A proposta de pesquisa e Ensino da Artes promove a reflexão sobre a

realidade vivida pelo homem do campo, na finalidade de identificar possibilidades de superação de suas dificuldades, contribuindo para a qualidade de vida no campo. Os procedimentos artísticos, especialmente aqueles elaborados de forma coletiva, têm se transformado em processos criadores de possibilidades de solução de embates. A arte tem se mostrado bem efetiva para manifestação política ou de participação pública.

Por meio dessas inquietações foi formulada a questão central da pesquisa, a saber: quais as características das práticas pedagógicas no Ensino da Arte na Educação do Campo de acordo com os TCC's do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Arte no Campo?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a prática pedagógica no Ensino da Arte dentro na concepção da Educação do Campo. Como objetivos específicos listam-se os seguintes: 1- Discutir os pressupostos da Educação do Campo e o Ensino da Arte; e 2- compreender a concepção de prática pedagógica nos TCC's do curso de Pós-Graduação Lato Sensu Arte no Campo.

Trata-se de pesquisa bibliográfica cujos os procedimentos metodológicos são: identificação dos trabalhos dos TCCs; a análise de conteúdo dos TCCs, tomando como referência os conceitos de Educação do Campo, Ensino da Arte, práticas pedagógicas e Ensino da Arte na Educação do Campo. Localizam-se os referenciais teóricos que sustentam os trabalhos, seus objetivos assim como o conceito de prática pedagógica utilizado. Buscando analisar e registrar características do Ensino da Arte da Educação do Campo, a fim de refletir sobre esse conhecimento e sua interferência nas práticas pedagógicas das escolas localizadas no campo.

No primeiro capítulo destacamos elementos teóricos sobre a Educação do Campo e escola pública. Abordando a concepção e os documentos da Educação do Campo, produzidos pelos coletivos nacionais concretizados a partir de fóruns, encontros e conferências que começaram a surgir em 1997. Neste capítulo também tratamos sobre o cenário escola pública.

O segundo capítulo trata sobre Práticas pedagógicas, Arte na formação humana, Ensino da Arte, e Ensino da Arte nas escolas do Campo. Direcionando o leitor para compreensão das características das práticas pedagógicas no campo, sobre a contribuição da arte no processo de humanização, seu real papel da arte-educação. E por fim uma reflexão sobre a concepção do Ensino da Arte nas escolas do campo.

O terceiro capítulo faz uma análise dos TCC’s do curso de Pós-Graduação Lato Sensu Arte no Campo da UDESC. Onde são abordadas questões sobre o curso, é feita uma análise dos trabalhos com tabelas e imagens, e as contribuições das pesquisas no enfoque do papel da universidade no processo de luta dos movimentos sociais e do campo.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo, problematiza-se a Educação do Campo, evidenciam-se as suas características e indicam-se os documentos que a norteiam. Os principais autores que auxiliaram na construção do texto são: Maria Antônia de Souza, Roseli Caldart e Wiama Lopes. Tais autores contribuíram para a compreensão da Educação do Campo e para análise a sua totalidade. As ações educativas coletivas das reuniões nos movimentos sociais, que geraram as manifestações nomeadas como seminários, encontros e conferências da Educação do Campo também são mencionadas ao longo do texto, com o intuito de uma melhor compreensão da historicidade da Educação do Campo. Busca-se, por meio deste capítulo, realizar uma abordagem descritiva da Educação do Campo e para isso o ponto de partida do capítulo está na compreensão da realidade social.

Essa realidade social nos permite uma análise de interpretação do Brasil, que revela a formação de um povo a qual, historicamente, se deu por meio da sociedade de classes. Uma história atravessada por lutas sociais, desde as lutas contra o regime de trabalho escravo e no século XX as lutas dos trabalhadores do campo, e é nesse contexto que a Educação do Campo se encontra.

A visão oferecida por uma sociedade como a brasileira, com desigualdades culturais, políticas, econômicas e sociais, nos permite uma reflexão, que se torna ainda mais efetiva a partir das ideias do marxismo. Marx e Engels, no livro intitulado “O manifesto do partido comunista” afirmam que em toda sociedade há uma história de classes. A Educação do Campo vincula-se às lutas da classe trabalhadora.

É necessário caracterizar que, na atual conjuntura, diferente de outras épocas onde os conflitos eram parcialmente velados, as disputas são diretas, onde a burguesia proprietária dos meios de produção domina os trabalhadores que, por sua vez, são influenciados pelo condicionante estrutural de cultura, que faz a classe dominada acreditar que a burguesia esta sendo benevolente. Além da cultura, a concentração da renda e da terra, amplia as desigualdades ao longo do tempo.

A história só irá mudar quando a contradição for superada e quando as ações politicas e de cunho revolucionário avançarem. Justamente por isso o movimento dos trabalhadores tem que crescer unido e forte, começando por participações até que isto seja superado.

Diante desse cenário, a Educação do Campo está caminhando para uma superação das desigualdades e tem como referencia os documentos produzidos pelos coletivos nacionais concretizados com suporte das conferências, encontros e fóruns que começam a surgir em 1997. Que serão apresentados no primeiro tópico deste capítulo.

2.1 PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pode-se citar como exemplo de eventos que discutem e elaboram propostas para o tema Educação do Campo, o Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, experiências essas que contribuíram para construção de uma Educação do Campo pública e de qualidade e que revelam a força dos movimentos sociais. Esses encontros são lugares de formação, reflexão, relatos de experiência e ainda ajudam a melhorar o diálogo entre o Estado e a classe trabalhadora.

Dentre esses documentos está o “Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro”, escrito em 1997, a partir do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), apresenta a construção de um novo projeto, onde a classe trabalhadora do nosso país decide se posicionar e manifestar sobre as injustiças no Brasil:

> No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. (MANIFESTO, 1997, s/p).

A educação é vista como elemento essencial para que haja uma transformação social que garanta escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Neste documento os educadores e as educadoras de acampamentos e assentamentos, listam objetivos para que se possa acontecer essa transformação, ou seja, uma escola que fortaleça as lutas sociais, que tenha um ambiente inspirado na ação democrática e que valorize a solidariedade e esperança, sendo necessário, para isso, coletivos pedagógicos com clareza política e valores socialistas.

Isto posto, na década de 1990 é pensado em uma identidade própria para as escolas do meio rural com um compromisso político e pedagógico com as causas do povo. É necessário destacar que ainda não se falava em Educação do Campo, mas foi uma importante época onde deu-se inicio à discussão para criá-la, assim Souza (2012) explica que:

> Em síntese, pode-se afirmar que as principais conquistas com vistas à superação das desigualdades educacionais no campo, na década de 1990, foram: a reunião de diversos movimentos e organizações populares no fortalecimento da luta pelo reconhecimento dos povos do campo e pela efetivação de politicas educacionais; a realização de conferencias estaduais e nacionais dos povos do campo para o debate da educação, por tanto, a consolidação de uma frente política. (SOUZA, 2012, p. 755).

Com a 1ª "Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo" (CNEC), que aconteceu no período de 27 a 31 de julho de 1998, são estabelecidos compromissos e desafios, através do documento "Por Uma Educação do Campo – Declaração de 2002" para um novo projeto de desenvolvimento para o campo, para garantir que todo o povo tenha acesso à educação. As metas criadas propõem um vínculo das práticas da Educação Básica do Campo com a construção de um Projeto Popular, propõe também a valorização da cultura do campo, a luta pela alfabetização para todos, a formação de educadoras e educadores do campo, garantindo o envolvimento da comunidade nesse processo e ainda fazer mobilizações para conquistas de politicas publicas pelo direito à Educação Básica do Campo:

> A Educação do Campo resgata o direito dos povos do campo à Educação Básica, pública, ampla e de qualidade. A escola é o espaço onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais. (CONFERÊNCIA, 1998).

Acreditar nessa capacidade de um novo projeto é também um dos desafios estabelecidos, e para isso é necessário um compromisso dos educadores e das educadoras em não se desligarem da realidade, pois "a Educação do Campo tem por base a necessidade do engajamento de seus sujeitos na concretização dos compromissos assumidos" (CNEC,1998) ou seja, o dialogo precisa estar vinculado com a prática. A I CNEC contribuiu em grande parte para que a educação do povo

do campo fosse retomada na agenda dos governos, também se tornou uma referência para a questão.

Em 2002 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com um conjunto de princípios que se dispõe a adequar o projeto institucional das escolas do campo, que podem ser definidas como:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

O espaço dessa escola, segundo as diretrizes, deve constituir-se de um ambiente público, e deverá articular estudos direcionados ao desenvolvimento social e ao mundo do trabalho. Sendo assim, as propostas pedagógicas precisam estar adaptadas às diversidades do campo em todos os seus aspectos, e poderão ser desenvolvidas em espaços pedagógicos diferenciados. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002, o projeto institucional dessas escolas deverá garantir a gestão democrática e ainda estabelecer relações com a comunidade da escola, com os movimentos sociais e outras esferas da sociedade. O documento assegura também, politicas de formação inicial e continuada para o aperfeiçoamento para os professores e o financiamento da educação nas escolas do campo.

Em 2004 ocorreu a “II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo”, a qual tinha por objetivo que a Educação do Campo fosse reconhecida como política pública de maneira mais notória. E que sejam reconhecidas as especificidades:

> A II CNEC, pretende, ainda, que seja reconhecida a especificidade de suas formas de viver e de ser. De formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e a tecnologia, com os valores e a cultura. Enfim, com os processos educativos. (II CNEC,2004).

Tornando-se reconhecida essa individualidade, a II CNEC afirma que as politicas públicas precisam ser elaboradas especificamente, para que a implementação seja eficaz.

O documento intitulado “Versão Plenária - Por Uma Política Pública de Educação do Campo” apresenta uma declaração feita por representantes da Educação do Campo, que denunciam problemas como: os currículos desligados dos interesses dos sujeitos e a ausência de escolas, de infraestrutura e de um financiamento diferenciado. Estes representantes buscam a ampliação do acesso da população do campo à Educação do Campo; formação específica para educadores do campo; respeito às diversidades do sujeito do campo, entre outros objetivos. As organizações que assinaram o documento assumiram as ações de: coordenar uma Política Nacional de Educação do Campo, considerando as Diretrizes Operacionais; criar uma Política de Financiamento diferenciado para a Educação do Campo; de garantir formação especifica para os educadores do campo e outras ações que auxiliam na solução dos problemas citados.

A resolução nº 2, de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares para o progresso de políticas públicas de suporte da Educação Básica do Campo. As normas e princípios que a resolução apresenta, estabelecem a compreensão da Educação do Campo como Educação Básica, sendo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre oferecidos nas próprias comunidades e para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, deverá ser levado em consideração a nucleação rural[1] de escolas com a melhor solução, respeitando que o deslocamento seja feito do campo para o campo. Neste mesmo ano, é criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), conforme verifica-se:

> O Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que foi criado em 2008, primeiro edital de 2009, pelo Ministério da Educação, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). O objetivo é enfrentar as desigualdades educacionais no que tange à formação dos professores do campo, valorizando políticas especificas de formação, como é o caso da licenciatura em Educação do Campo. Em 2010, eram 56 turmas de licenciatura em formação, com 1.618 alunos matriculados e um total de 3.358 vagas (incluindo as turmas que teriam inicio ou reedição. (SOUZA, 2012, p.757).

[1] Uso de transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior número de alunos.

A política de Educação do Campo volta a ser citada com o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que ordena também, sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Segundo o Decreto, o PRONERA tem por objetivo ofertar educação aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária, PNRA, e ainda aperfeiçoar as condições de acesso desse público, apoiando projetos de alfabetização, de formação profissional, capacitação de educadores, produção de materiais didático-pedagógicos e promoção de seminário e debates.

Ainda em 2010, constrói-se, coletivamente, o documento intitulado "10 Anos da Carta de Porto Barreiro – Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná" criado a partir de um encontro de educadoras e educadores da Educação do Campo do Paraná e demais representantes da Educação do Campo, entre os dias 12 a 16 de abril de 2010 em Faxinal do Céu. Objetivou-se com este simpósio:

> Fortalecer uma rede de ações e relações político-pedagógicas entre escolas Públicas Estaduais do Campo, Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais; Consolidar a Implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo; Consolidar com gestores e educadores das escolas estaduais, representantes das Instituições de Ensino Superior e dos Movimentos Sociais os princípios e concepções que fundamentam a identidade da Escola do Campo; Contribuir no debate sobre o papel da Escola Pública do campo no processo de Desenvolvimento Rural Sustentável. (CARTA, 2010).

Partindo dos objetivos do encontro, no documento são citados princípios, desafios e conquistas na trajetória da Educação do Campo de 1998 até 2010. Dentre as conquistas citadas, estão: a visibilidade da diversidade dos sujeitos; a formação continuada dos educadores; produção coletiva de material pedagógico, entre outros. Os desafios apontados manifestam em relação às condições de trabalho; avanços da legislação; financiamento da Educação do Campo e suas pesquisas; concurso público para seleção de professores do campo e demais objetivos.

Tendo em vista a desigualdade que as populações do campo estão submetidas e a escassez de políticas públicas neste ambiente, foi criado em 2010 o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC),[2] definido como uma inter-relação

[2] O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) é um coletivo de coletivos, formado por representantes governamentais, dos movimentos sociais populares, das organizações populares e

dos indivíduos sociais e coletivos marcada pela independência em relação ao Estado. Este fórum tem por objetivo a investigação crítica e a criação de propostas em relação às políticas públicas de Educação do Campo, debatendo também, de acordo com o apresentado no documento “Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo” assuntos como o fechamento de escolas do campo, as suas condições de infraestrutura, bem como a fraca atuação do MEC em relação às políticas, programas e avanço na reforma agrária.

Apesar de todas as conquistas até então, em 2013, o documento intitulado “Carta de Candói”, organizado pela APEC [3] apresenta os desafios da Educação do Campo, a partir de um encontro realizado na tarde de 24 de agosto de 2013, no município de Candói/PR, fundamentado sobre reflexões da conjuntura do campo e da Educação do Campo. As propostas e demandas apresentadas na carta, direcionam sobre infraestrutura, formação de educadores, materiais didáticos e acesso a todos os níveis de Educação.

Nos anos de 2013 e 2014, aconteceu a Oficina de Planejamento do FONEC, a qual resultou no documento nomeado “Relatório Síntese das conclusões e proposições” onde são sugeridas propostas concretas para o FONEC e também de diálogo junto aos órgãos públicos.

Nos dias 26,27 e 28 de agosto de 2015 aconteceu o III Seminário Nacional do Fórum Nacional de Educação do Campo, que teve como objetivos:

> Analisar o contexto da Educação do Campo na relação com os determinantes sociais fundamentais da conjuntura nacional atual e a política educacional em curso; realizar um balanço da situação da Educação do Campo nas regiões, destacando-se os limites e potencialidades de mobilização e organização dos fóruns estaduais; identificar e analisar os principais desafios para construção de uma política pública de Educação do Campo nas regiões; e discutir o

---

das universidades que se vinculam à luta por educação e por outro projeto de desenvolvimento societário. (SOUZA, 2016, p.4)

[3] Os coletivos de trabalhadores do campo e as instituições de educação superior do estado do Paraná dão forma ao movimento denominado de *Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo* (APEC). Um movimento social, composto por movimentos de luta pela terra de maior duração, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), organizações sociais como a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR) entre outros. (SOUZA, 2014, p.4)

> papel do FONEC na atualidade, projetando sua atenção em âmbito nacional e estadual. (FONEC, 2015).

Isto é, o FONEC refere-se ao espaço de conexão das lutas do povo do campo pela garantia da educação de qualidade e políticas públicas no âmbito educacional.

Após 14 anos da carta de Porto Barreiro, foi realizado, nos dias 21 e 22 de abril de 2017, o Seminário Estadual de Educação do Campo que originou o documento “Manifesto do Seminário Estadual de Educação do Campo – Direito, Conhecimento, Terra e Dignidade” onde são reafirmados os desafios da Educação do Campo e manifestado o compromisso com as lutas de resistência e os avanços.

Entende-se que foram as ações educativas coletivas das reuniões nos movimentos sociais que geraram as manifestações nomeadas como seminários, encontros e conferências da Educação do Campo. Esses espaços coletivos configuram um campo público de acordos, aflições e projetos. E ainda contribuem para uma concepção de Educação do Campo, que de acordo com Souza pode ser definida como:

> Uma construção coletiva, que tem início com o questionamento das práticas desenvolvidas nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária, e é ampliada para o âmbito das políticas, em especial as lutas pelo acesso à educação básica e superior, contra o fechamento de escolas, pela formação dos professores e infraestrutura adequada nas escolas. (SOUZA, 2012, p.748).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, em seu artigo 28º, defende que é possível uma adequação do currículo e da metodologia usada para a Educação do Campo. Neste sentido em 2002, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, que destacam a possibilidade de que:

> Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 25).

No documento intitulado “Referências para uma Política Nacional do Campo” (2004), destacam-se os princípios da Educação do Campo, que valorizam o papel da escola na formação humana dos sujeitos, constituindo o homem do campo como

um ser social responsável e livre. Valorizam também os diferentes conhecimentos no processo de ensino, tais como o conhecimento que o aluno já sabe sobre determinado assunto, o que ele aprendeu com seus pais e familiares mais velhos e a sua compreensão sobre os diversos trabalhos exercidos no campo. Introduzindo estes aprendizados na sala de aula.

No próximo tópico será caracterizada a concepção de Educação do Campo.

2.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo se estabeleceu, a partir dos anos 1990, com um planejamento em função da demanda dos movimentos sociais do campo e as suas concepções e críticas para uma educação envolvida com o protagonismo do povo do campo. E gradualmente foi conquistando apoio de políticas governamentais, por meio da militância dos movimentos sociais. As experiências no contexto da educação popular já caminhavam e envolviam alfabetização, educação politica, agroecológica e saúde popular. Produziu-se como concepção que interroga as características estruturais da sociedade, da educação, bem como as características conjunturais, tais como:

> Concentração da terra e da riqueza; cultura patrimonialista com fortes marcas na sociedade civil e no Estado; ideologia conservadora no que se refere ao trato da questão social pelos poderes legislativo e judiciário, especialmente – são responsáveis pelas contradições que conformam a quadro atual de desigualdades sociais. (SOUZA, 2012, p.746).

A Educação do Campo é uma concepção educacional vinculada a formação humana do homem do campo e ainda, está ligada a luta pela valorização da população campesina e cumprimento dos direitos sociais, pois as desigualdades no campo ainda são chocantes, como nos revela Wanderley:

> Sem sombra dúvida, a realidade no campo continua sendo uma questão historicamente recorrente, predominando aí uma situação das mais injustas e desiguais. Ela recobre necessariamente as três realidades – indígena, negra e feminina – já que entre os segmentos sociais rurais são encontradas parcelas populacionais proporcionalmente oprimidas, exploradas e excluídas. (WANDERLEY 2000, p. 102).

Quando se fala de Educação do Campo, fala-se de direitos a serem conquistados e mantidos, direitos de qualidade de ensino juntamente com as particularidades do sujeito do campo, tendo como principal objetivo valorizar o conhecimento já adquirido no dia a dia do educando. Além disso, enfatizando o campo como lugar de sustento, trabalho, dignidade e identidade dos camponeses.

Fala-se também de garantir a este sujeito qualidade de ensino da Educação do Campo e no campo, com produção de cultura local, formação humana do educando e respeito aos diferenciais dessa modalidade. Assim, pode-se dizer que a escola de campo é definida pelos sujeitos sociais onde ela está inserida, como os agricultores, os assalariados, os ribeirinhos, os indígenas, ou seja, o homem que faz parte do campo.

A expressão “Educação do Campo” foi, segundo Fernandes (2004), utilizada após o pensamento de que o camponês sobrevive do seu trabalho, resgatando o conceito de campo, explicitando que é o:

> (...) lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (...). (FERNANDES et al., 2004, p. 137).

Desse modo, a pedagogia da Educação do Campo vai além dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula, pois precisa valorizar o camponês, seus costumes, seu trabalho, sua cultura, seu modo de vida e o lugar onde ele vive. Infelizmente, a grande maioria as escolas do campo não têm a estrutura necessária para trabalhar suas peculiaridades e sentimos a necessidade urgente da valorização da Educação do Campo, pelos nossos governantes.

A realidade das escolas nos revela uma infraestrutura muito precária. E nos cursos de formação de professores a Educação do Campo não faz parte dos conteúdos curriculares, quando aparece é apenas como uma pesquisa ou um tema transversal e os materiais didáticos próprios para alunos do campo não são discutidos.

Souza destaca esse problema como ausência de experiência, quando destaca que:

> (...) a emergência da Educação do Campo caracteriza-se pela ausência e experiência. É a ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos assentamentos; ausência de técnico-agrícola e na ausência de professores. (...) (SOUZA, 2008, p.29).

Entretanto, os professores que trabalham em escolas de campo se esforçam para desenvolver o processo ensino-aprendizagem a partir das particularidades do camponês. Essa busca se dá em diversos movimentos que promovem discussões sobre a Educação do Campo e seus desafios, juntamente com ONGs, universidades, secretarias de educação, que visam organizar uma proposta que valorize o campo.

Dessa forma, entende-se que os espaços de aprendizagem não devem ficar presos apenas ao espaço físico da escola, mas também fora dela, para que este aluno some o seu conhecimento prévio ao formal. A escola precisa estar inserida onde o sujeito está, ou seja, no campo, para assim estar vinculada à realidade do educando. Bem como traçar estratégias para um desenvolvimento sustentável onde a escola e comunidade estão inseridas.

Considerando todos esses princípios – a valorização do homem do campo e do lugar onde ele vive, a carência na formação de professores e na infraestrutura, a formação integral do educando – a Educação do Campo necessita de autonomia e colaboração do sistema de ensino.

A partir de diferentes leituras, pode-se dizer que as principais diferenças entre a Educação do Campo e a educação urbana são, justamente, essa preocupação com a vida e os conhecimentos já adquiridos pelo educando e o conteúdo trabalhado em cima das características da localidade onde o camponês está inserido. O que não acontece nas escolas localizadas em centros urbanos.

É preciso compreender que esse cenário de concepção contra hegemônica de educação e de sociedade, perturba o Estado e prova disso é que ele ainda alimenta a concepção de educação rural que ainda não foi superada. Ao diferenciarmos a Educação do Campo da educação rural, que, apesar de serem nomenclaturas semelhantes, têm características bem divergentes, pois não se lida apenas com a diferenciação política, mas também com fundamentos pedagógicos distintos. Segundo Souza:

> A gênese da educação rural está centrada na ação governamental dissociada da participação ou do protagonismo dos movimentos populares e organizações sociais, e portanto, dos povos do campo. Já a Educação do Campo tem em sua gênese a materialidade das relações sociais que se passam no campo, a organização dos movimentos sociais, suas experiências, lutas e demandas. (SOUZA, 2016, p.9).

Nas escolas intituladas como rurais não há tentativas de adequar o ensino às características do sujeito do campo, e ainda o conteúdo estudado é limitado ao conhecimento básico de leitura e escrita e operações matemáticas simples. Como defendem Petty, Tombim e Vera (1981, p.38): “A escola [rural] procurou formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios”.

Os conteúdos trabalhados nas escolas rurais consolidam o ponto de vista de que o urbano é semelhante ao avanço cultural e econômico. A metodologia usada não contribui para que os sujeitos do campo associem os conteúdos aos seus aprendizados diários ligados as experiências socioculturais e de trabalho.

A educação rural tem o homem do campo como sujeito atrasado e segue a ideologia do capitalismo agrário, onde a concepção de educação, que não interroga conflitos de classe, prevalece. Diferentemente da Educação do Campo, onde a concepção de educação é libertadora e transformadora, na qual o campo é visto como espaço de cultura, vida e trabalho. Assim Souza explica que:

> As politicas educacionais segundo a concepção da educação rural, vinculada à ideologia do capitalismo agrário, são construídas a partir das equipes governamentais, do poder executivo, para a sociedade civil, sem considerar e reconhecer as experiências dos coletivos organizados. Vincula-se consciente ou inconsciente, politicamente, as práticas à ideologia do capitalismo e da adaptação à realidade. Já, a Educação do Campo interroga essa lógica e ideário de fazer politica que exclui e discrimina outras formas de conhecimentos e de experiências socioculturais. Interroga as políticas e práticas que excluem os trabalhadores do processo decisório, da gestão e da proposição. (SOUZA, 2016, p.13).

Denota-se que para a escola ter identidade do campo é preciso ter uma ligação com práticas pedagógicas que salientem a luta dos trabalhadores e o seu modo de vida, valorizando os sujeitos do campo como sujeitos da história e da escola.

Desta forma, entende-se que o sujeito do campo pode ser descrito, segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 11), como “(...) pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, povos da floresta, lavradores, sem-terra, entre outros (...)”.

Esse sujeito possui uma identidade própria, que já foi muito desvalorizada, pois o homem do campo, muitas vezes, foi taxado como um atraso para o desenvolvimento do país, visto como sujeito grosseiro e desinformado, com necessidades educacionais técnicas. O retrato que se tinha do camponês pode ser comparado à obra Urupês de Monteiro Lobato, onde o personagem principal é o Jeca Tatu, uma pessoa alcoólatra e preguiçosa, de aparência desleixada, que plantava apenas o necessário para sua sobrevivência.

O seguinte fragmento da obra Urupês mostra que o homem do campo foi ridicularizado pela literatura durante o avanço do capitalismo:

> Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive a beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando, vai ele fugindo em silêncio, com seu cachorro, o seu pilão [...] de modo sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna, encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se [...] o caboclo é uma quantidade negativa. (LOBATO, 1984, p.135).

Com o passar do tempo o preconceito em relação ao homem do campo vem diminuindo, à medida que a sociedade passa a vê-lo de forma mais realista e menos preconceituosa.

Os sujeitos dos movimentos sociais ligados à luta pela terra são os grandes protagonistas na defesa da Educação do Campo e têm contribuído na afirmação de sua terminologia. No Dicionário da Educação do Campo, a nota que define essa concepção compreende que ela:

> Estabelece hoje uma referência de futuro à educação do conjunto dos trabalhadores. Ela recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação tencionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção. E se buscar confrontar a lógica que impede os trabalhadores de ter acesso pleno à educação básica não é ainda a revolução brasileira, na prática a superação do capitalismo não se realizará sem passar por este confronto e sua solução. No plano da práxis pedagógica, a Educação

> do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência. Quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com lutas sociais que enfrentam as condições envolvidas nesses processos, na direção do projeto histórico da classe trabalhadora. E a contribuição original da Educação do Campo pode vir exatamente de ter que pressionar estes vínculos desde uma realidade específica com a produção na especificidade da agricultura camponesa em seu embate com o agronegócio; o trabalho coletivo na forma de cooperação agrícola em áreas de reforma agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relação de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia e cultura, arte, potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano. Algo disso já vem sendo experimentado em determinados espaços de resistência e relativa autonomia de movimentos sociais ou de comunidades camponesas, mas talvez possa vir a ser universalizado em uma república do trabalho se continuarmos firmes e organizados na luta pela sua construção. (CALDART, 2012, p. 259-265).

Pode-se dizer sobre a Educação do Campo, parafraseando Roseli Caldart (2009, p.35), que é preciso uma análise da totalidade, assim fazendo reflexões sobre o seu percurso juntamente com uma preocupação política, pois a Educação do Campo está ligada ao trabalho no campo e às lutas sociais, logo essa posição deve ser teórica, prática e política. Assim, essa análise não pode ficar apenas nas ideias sobre definição de Educação do Campo, mas sim um entendimento a partir da sua realidade, de suas tensões e das contradições que a move. Ela surge por meio de camponeses organizados em movimentos sociais e tem sua centralidade na luta de uma educação que vá além do projeto educativo engessado nas escolas públicas. Desta forma, a Educação do Campo provém de uma crítica à realidade da educação brasileira:

> Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que tem consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo. (CALDART, 2009, p.39)

Contudo essa crítica não nasceu somente como denúncia, mas já se conduziu como alternativa de práticas e de políticas, ou seja, uma crítica transformadora. A Educação do Campo afirma e luta por uma concepção de educação e de campo que na sua construção de políticas públicas e de pedagogia precisa considerar a sua realidade e os seus sujeitos - também como sujeitos coletivos. Destarte, há desafios teóricos, práticos e políticos, desafios estes que têm de fortalecer a pressão por políticas públicas que assegurem a entrada do sujeito do campo à educação, assim como o desafio de práticas que sejam capazes de romper com a visão de mundo motivada pelo capital.

Essa compreensão de que a Educação do Campo precisa ser analisada de uma forma totalitária, também é descrita por Souza (2012) que declara que a Educação do Campo é uma construção coletiva que expande as formas de luta além da escola e que indaga a lógica da educação tradicional, e sendo uma prática que vai além da escola ela apresenta diversas questões, tais como: “processos sociais vivenciados pelos trabalhadores que historicamente, resistem nas terras e águas; participam de conflitos por terra; enfrentam o avanço do agronegócio e a dificuldade na geração de emprego” Souza (2012, p.02).

Deste modo, percebemos que a Educação do Campo está associada à luta pelo reconhecimento dos povos do campo, bem como de derrotar a ideia de campo como lugar de atraso. Consequentemente os enfrentamentos sublinham a histórica desigualdade educacional brasileira onde a classe trabalhadora detém menor escolaridade, a concentração de terra também é vista como um fator de desigualdade social, entre tantas outras lutas. Assim, na tentativa de superar essa desproporção social a Educação do Campo pode ser vista como:

> Uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade politica se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia. (SOUZA, 2012, p.06).

Verifica-se, portanto que a Educação do Campo tem a intenção de questionar estes condicionantes estruturais e históricos da sociedade brasileira, pois os elementos que salientam o principio da Educação do Campo, estão ligados à luta de classes, à elaboração um projeto popular de sociedade e uma escola que priorize o

pensamento coletivo e a autonomia de seus sujeitos. Assim, pode ser compreendida como uma forma de negação do modelo tradicional de educação.

Machado (2009) em sua dissertação intitulada “Educação do Campo: Expressividade corporal na prática educativa” aborda sobre a elaboração de um projeto pedagógico que não defenda o ato de educar apenas como transmissão de conhecimentos, mas sim um projeto que vise auxiliar na redução da retenção e evasão escolar e também vá além da escola tradicional. Este autor defende a ideia de que a educação precisa levar em conta a formação do sujeito crítico e consciente, mas a realidade demonstra que os interesses neoliberais têm prevalecido. Tem se, por tanto o entendimento de Educação do Campo como processo de formação política e de valorização da classe trabalhadora. Desta forma, Machado explica que:

> Ao compreendermos que a Educação do Campo não se ergue no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas se ergue a partir de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores e da luta social, entendemos que ela é fruto da organização coletiva diante do desemprego e as suas nefastas consequências. No campo, reside uma nova proposta de educação, que tem possibilitado aos sujeitos, trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra pensarem a educação como forma de estabelecer relações com a materialidade da vida humana, perspectivando na relação trabalho/escola uma das possibilidades de emancipação social. (MACHADO, 2009, p.67).

Desta forma, a Educação do Campo luta contra a opção preferencial de práticas curriculares estruturadas para a satisfação do capital, assim defende especificidades de práticas curriculares que garantam a qualidade de vida dos trabalhadores do campo. Esta é uma das características de relevância da Educação do Campo, levando em consideração a mobilização de um projeto de emancipação humana.

É necessário, ao falar de Educação do Campo, também abordar sobre os profissionais que atuam nestas escolas. Lopes (2012) em sua tese nomeada “Profissionalidade docente na Educação do Campo” defende que a profissionalidade destes docentes é definida pela busca de condições materiais de trabalho e de elaboração de um novo modelo de sociedade. Destarte, Lopes explica que:

> Os fundamentos profissionais que aportam do melhor modo possível a dinâmica da docência no campo são pautados por: a) competência profissional, compromisso político e domínio científico para com os

> conteúdos curriculares da Educação do Campo e para com as estruturas de relações sociais de produção; b) observação e consideração de saberes e parte das identidades culturais; c) alegria e esperança no projeto de emancipação e libertação dos modos coletivos de ser, agir, pensar e comportar-se; c); rigorosidade metódica de pesquisa e ação reflexão ação; d) ética para com os processos de intervenção em contextos de formação humana no campo; e) superação de formas e posturas de preconceitos e discriminação e f) consciência frente ao inacabado e inconcluso processo de hominização, dada a consciência de si e para com o coletivo como elemento central da formação profissional. (LOPES, 2012, p.160).

O comprometimento de trabalho dos professores do campo para com a comunidade onde a escola está inserida é essencial, pois é muito comum que os educadores se unam com a comunidade escolar para a realização de trabalhos que solucionem os problemas apresentados no cotidiano da ação educativa, que geralmente estão ligadas às garantias de infraestrutura mínima de trabalho. É preciso também que os educadores do campo estejam atentos para os fatores de alienação do trabalho nas suas práticas educativas. Por isso a formação profissional do docente de escola do campo, deve se preocupar estrategicamente com o fato da (des) alienação dos educadores do campo, agregando assim na formação humana de seus discentes. Verifica-se, portanto, que, a prática docente na Educação do Campo está ligada à consciência política e ao aperfeiçoamento da profissionalidade do educador em sua atuação junto à comunidade.

A Educação do Campo tem como desafio a construção política dos alunos que fazem parte deste cenário de luta. O saber histórico e os conflitos teóricos vêm sendo construídos coletivamente, com a participação de educadores e educandos. O dia a dia das crianças, jovens e adultos deve ser valorizado, junto às suas histórias de vida. A Educação do Campo deve buscar com esse sujeito o fazer coletivo, a formação crítica e o ambiente democrático.

O próximo tópico tratará da escola pública, cenário onde a Educação do Campo se encontra.

2.3 ESCOLA PÚBLICA

Apesar da história da escola pública brasileira ser relativamente recente, para fazermos uma análise, é preciso voltar à colonização onde os jesuítas eram representantes de uma escolarização missionária e evangelizadora, porém, essas aulas eram para grupos minoritários e específicos, ficando de lado mulheres, negros e indígenas. Já no Império, a política educacional voltou-se para a formação a partir da escola privada, privilegiando seminários e colégios que tiveram benefícios governamentais. Na República, o discurso da “civilização” tende a criar os “grupos escolares”, abre-se então a partir desses grupos, oportunidades para a população em geral de ter acesso a escola, apesar de que essas escolas fossem insuficientes e elitizadas. Com o processo de industrialização brasileira e da urbanização, a escola passa então, a ter a responsabilidade de formar o povo para o trabalho e se antes o trabalho era escravo e prático - não havia a necessidade da escola - com a industrialização, é necessário conhecimento técnico para atuar no mercado de trabalho, e por isso há a expansão da escola pública. E em um processo passado pelos últimos 60 anos, as estatísticas revelam que o Ensino Fundamental está praticamente universalizado (SANFELICE, 2011, s/p).

Nesses 60 anos de avanço da escola pública, a oferta quantitativa é uma grande conquista, mas a qualificação é o grande desafio que implica políticas como: a formação dos profissionais da educação, seus salários, preservações físicas das escolas e o aprendizado do aluno, que precisa ser para a sua vida como um todo e não apenas para o mercado de trabalho. Logo os conteúdos que são trabalhados também precisam seguir avançando para que sejam úteis na formação do aluno e que o amparem na sua vida. A escola que volta suas aprendizagens para o mercado de trabalho, ainda que tenha implícito em seu currículo uma formação cidadã, efetiva um ensino técnico. A privatização do ensino a partir dos anseios do Estado e do capital permite que a escola pública exerça um papel de infusão ideológica onde o aluno é tratado como um robô, objeto do qual se impõem regras, normas e padrões de uma sociedade igualitária que acaba ocasionando o desinteresse do aluno que, muitas vezes, se deve ao fato da escola não levar em conta suas especificidades. (SANFELICE, 2011, s/p)

A escola pública, segundo Sanfelice, é uma escola estatal, ou seja, a escola que o Estado oferece, logo os interesses do Estado que são levados em consideração, isto posto, o maior desafio é ter uma escola verdadeiramente pública, de interesse público. O ideal seria uma escola do povo e para o povo. Para isso, é preciso uma formação baseada nas suas vivências, experiências, demandas e anseios. Não há como, por exemplo, tratar um aluno que não tem uma estrutura familiar tradicional com pai e mãe, a partir da interação com seus pais.

Atualmente tem se discutido bastante o sentido de instituição pública e estatal. Debater esse conflito da escola pública atual é tratar da crise da sociedade capitalista, ou seja, a escola vem se modificando recentemente em um “grande negócio”. Várias causas podem ser destacadas e que se anexam à essa angustia pela qual a escola pública brasileira vive. A conduta das elites que sucateiam os serviços sociais. Uma política desiquilibrada na formação inicial de professores que acaba sendo incompatível com a realidade das escolas públicas. A cultura escolar que deu mais vantagens à criança branca, do meio urbano, católica e de classe média, tratando, consequentemente, como estranhos a maioria dos alunos que estudam nas nossas escolas e que não retratam essa figura. O desabono salarial dos profissionais da educação e a violência nas escolas são apenas mostras do agravamento desta crise.

A escola pública sofre interferências externas que estão implícitas no currículo. A intencionalidade da prática, a partir de políticas estaduais para a manutenção ou infusão ideológica é pertinente de análises quanto às suas interferências na formação cidadã. Se a escola direciona suas práticas para a obtenção da técnica e habilidades para o trabalho, está voltada para o mercado. Quando se remete ao mercado, conclui-se, que o aluno da escola pública é uma “mercadoria” para o capital onde tudo tem preço, inclusive sua capacitação que, quando for pequena, receberá baixos salários e quando maior, consequentemente, maiores salários, ou seja, há a segregação, uma divisão que pondera desde a escola. A escola passa, então, a se conceber num dos mais promissores negócios da nossa época. Com este cenário, é necessário prosseguir defendendo a bandeira de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Uma escola onde seja propiciado a todos o acesso aos conhecimentos, bem como uma educação crítica, direcionada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos.

Quando tratamos da escola pública no/do campo precisamos nos atentar que ela se desenvolve na alma da Educação do Campo, dentro do contexto da luta de movimentos sociais. “Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo.” (MOLINA, 2012, p. 324) Portanto, se coloca em uma posição contra o projeto de educação proposto para classe trabalhadora.

A escola pública do campo caminha junto com a construção de um projeto de campo e de sociedade, portando ela faz parte do processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao estudo e a garantia do direito à escolarização fazem parte desta luta. (MOLINA, 2012). A autora também defende que na escola pública do campo, uma dimensão significativa é a lógica do trabalho e da organização coletiva:

> Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e de diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para posturas e relações fora da escola. (MOLINA, 2012, p. 329).

Com esta prática é possível absorver conhecimentos e valores para a preparação de novas relações sociais fora da escola, com um protagonismo e uma autonomia destes sujeitos.

Outro aspecto importante na escola pública do campo é o fato que os conhecimentos dos alunos não devem se desenvolver separadamente dos aprendizados a escola. É preciso que o trabalho pedagógico esteja ligado a realidade soa alunos. Mas Souza destaca que:

> O que se espera da escola é muito mais do que a menção à realidade do aluno. É preciso tirar o véu, a nuvem que encobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente. Das aulas espera-se que as provocações e os textos estudados pelos professores e alunos possam gerar inquietações e relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece, além do que se busca conhecer (outros lugares, outras relações sociais). Esse é o maior desafio da escola (SOUZA, 2011, p.27).

Com todos esses desafios que a Educação do Campo e Escola pública apresentam, é preciso pensar em novas práticas que levem o campo para dentro da escola e insiram a escola como elemento do campo. Mas o desafio não se limita a questão geográfica, é preciso que os saberes desses sujeitos participem dos saberes da escola. E como isso é possível? Um dos caminhos é a Arte.

Por isso, o próximo capítulo tratará sobre o Ensino da Arte nas Escolas do campo, e está divido em três tópicos: Práticas pedagógicas; Ensino da Arte na escola; e Ensino da Arte nas escolas do campo.

3. O ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS DO CAMPO

Este capítulo está organizado em tópicos que apresentam concepções sobre práticas pedagógicas, Ensino da Arte e Ensino da Arte nas escolas do campo e as obras centrais utilizadas na elaboração do texto estão ligadas à estes temas. Os principais autores deste capítulo são: Souza (2016), Vázquez (2007) Sacristán e Pérez Goméz (1998), Freire (1996), Fischer (1959), Duarte (1991), Salomé (2009) e Bogo (2016).

3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Partindo da problemática das especificidades das práticas pedagógicas na Educação do Campo, este tópico apresentará não apenas a definição de prática pedagógica, mas irá direcionar o leitor para a compreensão das características das práticas pedagógicas no campo, trabalhando com autores como Souza (2016), Vázquez (2007) e Freire (1996).

A educação no entendimento de Paulo Freire (1996) precisa servir para a emancipação do ser humano, e as práticas pedagógicas têm a necessidade de auxiliar a formação de um ser autônomo que traz consigo experiências, assim como sua identidade, que devem ser levadas em consideração. No momento em que o professor elabora práticas de ensino mais eficazes, em harmonia com a realidade, está colaborando para a compreensão do aluno ajudando-o a entender, avaliar e refletir sobre a sociedade a que pertence e especialmente a cerca de suas atitudes para modificar o ambiente em que vive (FREIRE, 1996). O autor enfatiza, deste modo, a importância de práticas pedagógicas que conceituem o conhecimento prévio do aluno, bem como questões do seu cotidiano.

Dessa forma, amplia-se a necessidade de buscar uma pedagogia crítica e reflexiva. A prática pedagógica voltada para o Ensino da Arte na Educação do Campo é capaz de proporcionar ao aluno, através de uma contextualização com o real, a criação de um conhecimento que proporcione interpretar o mundo em que vive e refletir a respeito das interferências do ser humano sobre ele.

Assim, é relevante compreender as práticas pedagógicas a começar de sua conceituação e suas características.

A definição do conceito de prática para Vázquez (2007) é de que a prática é a ação humana cognoscitiva, apresentada no trabalho, na criação artística ou como práxis. Deste modo, estabelece que se encontram níveis para a prática humana e, conforme esse nível, revela a presença de práticas criadoras ou práticas repetitivas. Segundo o autor, na prática criadora o sujeito precisa atuar de forma intencional ao efetivar procedimentos de criação de novos objetos e fenômenos. Assim, a prática criadora é a atividade que o sujeito desenvolve, possuindo a consciência de que o que ele faz tem caráter transformador. Já na prática repetitiva, Vázquez (2007) afirma que é aquela em que o indivíduo não tem consciência do seu ato, isto é, mesmo o sujeito realizando a prática várias vezes, ele faz de forma mecânica, sem o uso proposital das funções psicológicas superiores.

A categorização mostrada por Vázquez (2007) constituiu referencial para a concepção do significado exposto por Albuquerque (2008), em sua dissertação, que discute a prática pedagógica. Segundo a autora, prática é toda “[...] atividade que se apoia em teorias e que as constrói, visando à mudança e a transformação dos indivíduos, da natureza e da sociedade” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 66).

Conforme Libâneo (2005) a propagação e a internalização dos conhecimentos e suas formas de ação são consideradas como formas produtoras de saberes. Esses conhecimentos precisam perpassar por definições, crenças, habilidades, os quais se transformam em uma pedagogia que busca associar teoria e prática. Nessa perspectiva a pedagogia é entendida como a área do conhecimento que estuda o ato educativo, da prática educativa que se desempenha na sociedade como um dos elementos básicos da formação humana. Desse modo a educação é o agrupamento de ações, procedimentos e influências que intervêm do desenvolvimento humano.

Proporcionar a aprendizagem executando métodos capazes de colaborar com o crescimento do sujeito, compreendendo seu cotidiano, quer dizer avançar um grupo de princípios eficientes para estimular a consciência de liberdade, ligada à responsabilidade nas relações dos indivíduos e o ambiente ao qual pertencem (IMBERT, 2003). Portanto a prática pedagógica precisa buscar complementar as falhas do conhecimento, proporcionando ao aluno a construção de conhecimentos pertinentes que partam de um princípio teórico e possam ser explanados a partir do seu cotidiano.

Nesse sentindo, compreende-se por práticas pedagógicas atos educativos respaldados por teoria e prática por meio do desenvolvimento do saber e da harmonia entre o saber fazer e o saber pedagógico (FREIRE, 1996). Revalidando a ideia de Freire, Veiga (1994, p.64) descreve a prática pedagógica como:

> Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Por isso, o desenvolvimento da prática pedagógica precisa ocorrer considerando a socialização e humanização do sujeito, de forma ética e responsável, incluindo dinâmicas que retratem a vida cotidiana propiciando um avanço na relação cooperativa. Suas ações também devem estar em conformidade com as ideias educativas da escola, visto que surgem nesse contexto com a finalidade de atingir um objetivo pré-definido (FREIRE, 1996).

De acordo com Souza (2016) para conceituar prática pedagógica precisamos compreender três elementos que à definem: o contexto, a intencionalidade e os sujeitos da prática. O contexto onde a prática está inserida pode ser na escola, por exemplo, mas também pode estar em movimentos sociais ou outros contextos. A intencionalidade é a formação, que pode ser, por exemplo, escolar. E por último, os sujeitos da prática, que se relacionados ao contexto escola são os professores, os alunos, os gestores, etc.

Para Nadal (2016) o conceito de prática pedagógica está ligado “pelo caráter intencional e político, coletivo, reflexivo e de organização”(NADAL, 2016, p.15). E para elaborá-lo é preciso superar grandes desafios, como por exemplo, a qualidade da formação de professores, a remuneração e valorização do profissional da educação, entre outros.

O elemento que pode influenciar ou modificar a prática pedagógica é o determinante, que pode ser interno ou externo. Souza (2016) caracteriza determinantes internos como os condicionantes realizados dentro do contexto, como por exemplo: o projeto político pedagógico, as rotinas, a infraestrutura, etc. Já o determinante externo é tudo que chega de fora para dentro do contexto, como por exemplo, as diretrizes, os materiais pedagógicos, etc. Mas a autora defende que por mais que existam determinantes externos e internos que modifiquem a prática

pedagógica “é necessário ter a clareza de que o ser humano tem a capacidade de modificar as circunstâncias que não atendem o propósito da formação humana” (SOUZA, 2016, p.57). Ou seja, há a possibilidade de uma adequação da prática.

Logo, com o conceito de prática pedagógica explicado, se vê a necessidade de caracterizar uma boa prática pedagógica. Assim como para a sua definição não há uma resposta pronta, para estas especificidades dela, também não. Mas, é possível refletir sobre indicadores que deveriam estar presentes. De acordo com Rios (2008), um destes elementos fundamentais é o comprometimento ético articulado com as dimensões: técnica, estética e política.

Da mesma maneira que Freire (1986), Rios (2008) defende que o professor não ensina só o conteúdo de sua disciplina, mas também, através da sua postura, de seus gestos e da sua atitude. Pois não está ensinando apenas o objeto em si, mas também modos de ser e de estar no mundo. Por isso que há a necessidade do planejamento do trabalho pedagógico ser guiado por princípios éticos. Porque é preciso que o aluno vivencie isso, conforme afiram Sacristán e Pérez Gomez (1998, p.26):

> [...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

É necessária uma ruptura com práticas pedagógicas baseadas na simples reprodução de conteúdos e memorização. E para isso, é preciso que o professor, além do domínio do conteúdo, também conheça seu público e o contexto em que está inserido. Quando se fala da prática pedagógica dos professores, de forma quase automática, é necessário falar da formação dos docentes, que precisa valorizar a discussão dos diferentes saberes na prática. O saber do professor vai além de sua formação acadêmica, é composto, também, pela sua experiência de vida e experiências pessoais.

A sociedade contemporânea exige uma educação vinculada com as transformações sociais, logo essa exigência recai sobre os professores, que deverão desenvolver uma linguagem múltipla e para que aconteça isso, é necessário mudar a lógica da formação docente, onde permita que esse profissional se identifique

como sujeito que transforma e ainda entenda que a educação tem o desafio de corresponder às necessidades que os contextos lhes colocam, ou seja as suas práticas pedagógicas devem consistir num:

> [...] processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor, nem substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução do seu conhecimento experencial; e ao refletir sobre a sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão. (SACRISTÁN E PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 379).

Assim a prática pedagógica pode estar focalizada a relações diretas à escola, mas também pode estar relacionada a relações indiretas que podem ser influenciadas por motivos externos e internos, pois ela está presente na escola e fora dela. No contexto da prática pedagógica estão inseridas as organizações sociais, as creches, a comunidade e a própria escola. Outro elemento importante para esta compreensão é a intenção da prática pedagógica que pode ser formação escolar, política, entre outras. Além destes dois elementos importantes, temos os sujeitos da prática, que podem ser os professores, os gestores, entre outros.

Pode-se dizer que para analisar uma prática pedagógica precisa-se definir mais que apenas conceitos centrais. Segundo Souza (2016), precisamos entender que:

> (...) além dos conceitos centrais, como o das relações entre Sociedade e Estado/Governo, e das categorias do método, como contradição, totalidade e mediação, as fontes de informação, que podem estar registradas em documentos, produções bibliográficas, imagens, memorias, todos motivados por determinada concepção de sociedade e educação (...) (SOUZA, 2016, p.41).

Assim, Souza (2016) afirma que a prática pedagógica é bastante utilizada em pesquisas relacionadas à educação, sendo poucas as pesquisas que se referem à espaços educativos não-escolares. A prática pedagógica tem um caráter coletivo, pois ela não acontece isoladamente e nos movimentos sociais, por exemplo, ela não é da liderança, mas sim consequência de uma construção coletiva democrática.

Destarte, compreendemos que prática pedagógica é a ação direcionada por conhecimentos e objetivo, para sistematizar situações de ensino e aprendizagem que transforme os indivíduos e contextos. Evidenciamos que, nesse conceito, está subentendido que a prática pedagógica tem por finalidade assegurar aos indivíduos,

além dos quadros históricos, sociais e culturais, mas também uma postura reflexiva e crítica na atuação no meio social.

Quando definirmos prática pedagógica precisamos pensar que ela pode estar no espaço escolar e também fora dele e que o conceito de práticas pedagógicas se trata de uma extensão da prática social que tem uma intencionalidade. Assim Verdum define:

> "[…] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento com produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares" (FERNANDES, 1999 apud VERDUM, 2013).
> .

Diante dessas considerações, nos atentamos à prática pedagógica na Educação do Campo - partindo da ideia de que a educação campo é um movimento de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo - ao falar de práticas pedagógicas, é preciso pensar nos interesses políticos, sociais e culturais desse sujeito. Assim segundo Bezerra, os desafios encontrados são:

> Manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo, são três tarefas combinadas em que esse desafio teórico se desdobra. (BEZERRA, 2016, p.04).

A Educação do Campo está associada à formação do homem no âmbito rural - nas práticas do cultivo do solo, manuseio de máquinas, etc. - logo, as práticas pedagógicas têm uma função essencial na formação do homem do campo.

A prática pedagógica na Educação do Campo enfatiza a necessidade de considerar o conhecimento que o educando leva para a escola. Freire (1996) analisa a prática pedagógica do professor quanto à autonomia de ser e de saber do aluno, já que ele é um sujeito social que nos aponta elementos para a compreensão da prática pedagógica como dimensão social da formação humana.

As dificuldades em se planejar práticas pedagógicas na Educação do Campo acontecem pela rotatividade dos professores na escola, que acabam não criando laços com os educandos e nem com a comunidade, dificultando dessa forma, a

aprendizagem do aluno, e também há uma grande dificuldade para os professores no planejamento de aulas diferenciadas nas salas multisseriadas onde há alunos de várias idades, graus de conhecimento.

Com o conceito e as características da prática pedagógica abordados, considera-se importante para o desenvolvimento da pesquisa, analisar a arte no processo de humanização. Assim o tópico a seguir faz uma breve descrição sobre o assunto.

3.2 ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA

Neste tópico buscamos refletir sobre a arte como formadora do sentido humano, ou seja, sua contribuição no processo de humanização. A função da arte é um dos principais questionamentos e podemos responder essa questão com uma reflexão de Fischer (1959, p.19): “Sua função concerne sempre ao homem total, capacita o eu a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser”, ou seja, não existe uma função específica da arte, são várias necessidades que vão se modificando conforme o tempo, assim como o homem também vai mudando, as pessoas vão ficando mais complexas e individualistas, alienadas com o trabalho mecanizado e precisam entrar em contato com o próximo, estimulando sua visão sobre o outro e assim poder conhecer mais sobre si mesmo e ser mais do que se é.

Essa necessidade do ser humano de ser mais do que se é, de se sentir um homem total, uma plenitude impedida pelas limitações humanas, faz o homem não se satisfazer com a sua própria existência e a arte é o meio, que se torna indispensável, para esta união do individuo com o todo. A arte então pode ser vista como necessária “para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (FISCHER, 1959, p.20). Essa magia que a arte traz, faz com que demos sentido a nossa vida, pois deixamos nossos sentimentos vibrarem ao apreciar uma arte.

O papel da arte na sociedade contemporânea pode ser vista, na sua essência, como uma atividade humana de criação e essa compreensão da arte como criação “amplia a positividade desde que percebemos que a arte precisa ser colocada no conjunto da luta pela emancipação de todos os sentidos e qualidades

humanas” (MAGALHÃES, 2017, p.8). Isto é, a arte, de determinada maneira, vem se opondo à lógica capitalista, que pretende hostilizar e “busca subordinar a arte esvaziando-a de sua finalidade precípua, tornando-a mercadoria” (MAGALHÃES, 2017, p.7).

A transformação da arte em mercadoria vem sendo assunto de discussão entre pesquisadores da área, pois a arte acaba sendo apenas estética, de certa forma exigida, pela mídia em geral, “no entanto, a arte que não se render ao fim apontado pela sociedade capitalista, é considerada supérflua, pois não reverte lucro e tampouco auxilia no processo de manutenção do sistema vigente”. (SALOMÉ, 2009, p.132) Ou seja, a arte vista deste ponto acaba sendo supérflua a grande parte da sociedade, pois ficaria reservada apenas à sua elite. Assim a arte que está disponível à maioria da população, é aquela que tem por objetivo manipular as mentes em prol do capitalismo.

A arte e o trabalho possuem uma importância fundamental na formação do ser humano, uma formação integral que contribui para a emancipação do trabalhador. O capital insensibiliza nossos sentidos e nos coloca em posição de meras mercadorias. Por isso, desta forma o trabalho e a arte fazem-se necessários para a formação completa do individuo:

> Nestes termos depreendemos que a arte ao tomar o ser humano em sua totalidade e o trabalho como princípio educativo, ambas práxis criadora, corroboram fundamentalmente para se pensar processos de formação humano omnilateral, onde os seres humanos possam desenvolver todas as dimensões do seu ser, tomar consciência de sua desumanização e sentir necessidade de sua inteireza (MAGALHÃES, 2017, p.10).

A educação dos sentidos oportuniza a evolução abrangente do indivíduo e por isso a arte pode auxiliar na formação dos trabalhadores e justamente por essa razão é reprimida a eles. A arte, então, tem papel fundamental na formação integral do sujeito.

Há dois fatores essenciais no conhecimento da aprendizagem humana, as vivências e as simbolizações. A forma de aprendizagem do homem se estabelece na dimensão simbólica através da palavra, onde procuramos dar um significado ao que vivemos e sentimos. O simbolismo das palavras para designar pensamentos surgiu com a necessidade de comunicação da sociedade e é compreendida através da

socialização e educação de cada cultura, onde estão estabelecidos como vestir, falar, comer, escrever, entre outros. Ou seja, adquirimos uma personalidade cultural e a partir dessa cultura que o individuo interpreta o mundo. A arte tem um papel nesse contexto cultural, pois consegue retratar fatos que muitas vezes não são descritos, além de que a linguagem se modifica com o tempo, diferente de obras de arte. As imagens têm, cada vez mais, apropriação de significação, ou melhor, as obras de arte têm muito para falar, a partir do momento em que haja bagagem para analisá-la.

O meio das artes é um notável campo da educação não formal, por conter características que vão além da educação formal, como a criatividade e a interpretação crítica da realidade. A educação não formal é aquela direcionada ao indivíduo como um todo, mas não quer dizer que ela substitui a educação formal – escolar – e sim a complementa. Por isso:

> O ideal, no plano das utopias, seria um dia virmos a ter o ensino/aprendizagem das artes como política pública, tão importante aos indivíduos como ser alfabetizado e saber fazer contas. Seria a integração da educação não formal com a formal. (GOHN, 2016, p. 23)

Todas as linguagens da arte, como a dança, o teatro, as artes visuais, a música e o audiovisual contribuem de forma significativa na formação do cidadão. A saber:

> A música por suas características de ser uma linguagem universal apresenta diferentes tipos de aprendizagens. O teatro, desde os gregos, condensa múltiplas artes (da fala/texto, expressão/corpo/ dança, coreografias etc.). O grafite nas ruas pode ser apenas forma de expressão artística ou gritos de protesto. Os cartazes são vozes silenciosas que falam por si. O cartum usa a arte para fazer sátira, provoca risos, faz crítica social e desenvolve novas formas de consciência e de liberdade. Os museus são, desde tempos remotos, grandes escolas de aprendizagem e produção de saberes por que eles condensam possibilidades de construir comunidades de aprendizagem, eles integram história, memória e educação, apresentando alternativas à forma tradicional como cada um destes espaços entende e promove conhecimento e cidadania. A dança é uma grande expressão cultural de um povo, comunidade, região ou país. (GOHN, 2016, p. 24)

Os exemplos citados pela autora são processos de aprendizagem não formais, que tem um valor incontável na contribuição da formação humana dos

cidadãos, auxiliam na formação de opiniões críticas, o ajudam a interpretar a realidade e desenvolver a capacidade de pensar.

Com o esclarecimento da importância da Arte na formação humana, podemos seguir para o próximo tópico que fará a análise do Ensino da Arte nas escolas públicas.

3.3 ENSINO DA ARTE NA ESCOLA

São diversos os argumentos usados para fundamentar a presença da Arte na escola, mas, na maioria das vezes, essas justificativas estão ligadas apenas aos processos de interpretação das atividades. A Arte na escola só conseguirá ter um lugar próprio e valorizado no momento em que a comunidade escolar valorizar a Arte na vida do aluno como fragmento de sua formação integral. Ainda hoje, é habitual encontrarmos docentes que atribuem à disciplina de Arte um valor menor do que as outras, usando a Arte apenas como passatempo, descanso ou atrativos para as festas escolares. Assim vemos a necessidade de conceituar o Ensino da Arte na escola pública, partindo do questionamento de como ela deve ser aplicada em sala de aula.

A arte está presente no currículo escolar brasileiro desde 1971, quando a Lei 5.692/71, Lei esta que, em 1971, fixou as diretrizes e bases da estrutura educacional. Nesta Lei está previsto duas horas semanais no currículo, para a disciplina de Arte, o que garante sua inclusão na legislação escolar, e não necessariamente uma posição prestigiada dentro do currículo.

Certamente que a inserção da Educação Artística no currículo escolar foi um progresso, tanto pela perspectiva legal, quanto por ter sido conceituada como importante na formação do sujeito. No entanto, essa mudança gerou novas questões a serem encaradas, principalmente para os professores da área. Só em 1996, com a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) foi determinado que o Ensino da Arte estabelecesse “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Importante ressaltar que a Lei nº. 9.394 foi alterada pela Lei nº.2.732 de 2008 (BRASIL, 2008), aprovada em 21 de maio deste mesmo ano, e que fala sobre a

obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica. O Artigo 26 da Lei de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) passa a vigorar os subsequentes parágrafos:

> § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.
> § 7º O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.

É preciso ressaltar que a Lei também fala sobre o sistema de ensino, que teve três anos para adaptar-se a essa nova determinação legal, levando em consideração a disposição dos novos conteúdos a serem atribulados na disciplina. Com a valorização da música dentro da disciplina de Arte é possível que haja uma cultura democrática em que princípios como diversidade, sensibilidade e cidadania sejam evidenciados.

Mesmo com essa “melhoria”, a escola pública atual vem enfrentando desafios que ultrapassam a estrutura do currículo e o desenvolvimento das metodologias de ensino. As políticas educacionais existentes precisam se adaptar aos pontos sociais que estão refletidas na escola pública, como o desemprego e a violência. Pontos estes, que se ressaltaram como prováveis reflexos da globalização, da economia, da política e do capitalismo.

Contudo é valido ressaltar que a Arte, de uma forma geral, não vem sendo valorizada nas escolas públicas como disciplina de relevância no processo pedagógico, o que afeta na admissão de profissionais pouco capacitados, e num certo descaso da Arte em relação às disciplinas mais clássicas. Pois ela nem sempre teve o seu verdadeiro reconhecimento, visto que as aulas de arte eram, e em alguns casos ainda são consideradas apenas como lazer para aliviar a tensão das outras aulas de outras disciplinas ditas como mais importantes. Ser útil ou agradável é uma situação conflituosa que está presente na sociedade atual, pois, em suma, as coisas úteis caracterizam seriedade e as agradáveis são aquelas que realizamos após o cumprimento das obrigações. A arte está enquadrada no mundo do prazer, por tanto é preciso refletir sobre esse processo para que ele não desfigure o conceito de arte-educação. Então temos como principal questionamento, ao falar de Ensino da Arte, é que ela está sim no currículo, mas como ela deve ser aplicada em sala de aula?

Para Duarte Jr. (1991) a disciplina de arte não tem seu devido valor porque vivemos em um mundo capitalista, onde os indivíduos são ensinados a dar valor apenas as ações que lhe permitem adquirir bens, acreditando que a arte é luxo, que convém apenas para as pessoas desocupadas, isso porque o objetivo do ensino, muitas vezes, foi a produção de mão de obra, um adestramento do sujeito para o exercício no mercado de trabalho. Constatamos que a arte que desperta a nossa imaginação está, cada vez mais, sendo afastada do nosso dia-a-dia e principalmente do cotidiano escolar, que reflete um ambiente de perguntas e respostas prontas, não permitindo ao aluno imaginar e criar. Desse modo, constatamos a importância da arte na educação como elemento transformador no despertar do senso crítico do aluno. Para tanto:

> A arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós. (DUARTE Jr, 1991, p.14).

Desta forma, faz-se necessário destacar o real papel da arte-educação, que é permitir que o aluno imagine, crie e aprecie a arte. O contato com a arte de diversas épocas e de outras regiões, proporciona que o educando amplie sua visão de mundo, enriqueça seu repertório artístico, facilite a criação de vínculos com realidades diversas e assim oportunize o conhecimento de várias culturas e a valorização da diversidade. O conhecimento da arte feita em sua própria cultura possibilita ao aluno conhecer a si mesmo, e perceber-se como ser histórico que mantém ligações com o passado, que é capaz de intervir mudando o futuro, que toma conhecimento de seus deveres e direitos, podendo decidir criticamente seus princípios, vencer preconceitos e atuar socialmente para modificar a sociedade na qual está inserido. O fato da arte possibilitar ao aluno a livre atuação da imaginação e o conhecimento de seus próprios sentimentos é um elemento pedagógico relevante:

> Esta é, então, a primeira função cognitiva, ou pedagógica, da arte: apresentar-nos eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. Através da arte somos levados a conhecer nossas experiências vividas, que escapam à linearidade da linguagem. Quando na experiência

> estética, meus sentimentos entram em consonância por aqueles concretizados na obra, minha atenção se focaliza naquilo que sinto. (DUARTE Jr, 1988, p.103).

A arte oferece, também, a oportunidade de o aluno vivenciar algo que, de determinada forma, não é possível no dia-a-dia. Através dela o aluno é capaz de criar uma associação de experiências e ideias e “ao manter-se em contato com a produção artística de seu tempo e sua cultura, o indivíduo vivencia o ‘sentimento da época’, isto é, participa daquela forma de sentir” (DUARTE Jr, 1988, p.109).

No ambiente escolar, é importante que o Ensino da Arte seja prazeroso para que o aprendizado surta os efeitos desejados tanto para o educador, quanto para o educando. Aprender arte ajuda no desenvolvimento e na capacidade intelectual do aluno, instigando ele a observar e questionar, ir além do pensamento lógico, estimulando também a imaginação e a curiosidade. A arte também favorece a socialização, a compreensão, a cooperação e a participação. Além disso, as atividades de arte auxiliam no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo do aluno. Ou seja, ela funciona de múltiplas formas na formação do aluno, como um todo.

Salomé (2009) ainda complementa, falando que no âmbito da educação não está distante dessa realidade, pois a disciplina de arte fica “relegada à condição de disciplina voltada ao trabalho recreativo visando o passatempo, destituída de conteúdos próprios e significativos” (SALOMÉ, 2009, p.133)

Cabe aos arte-educadores a missão de pesquisar, criar, inventar novas metodologias e práticas pedagógicas para que isto seja transformado na educação e na sociedade em geral.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s, 1997, p. 22), o Ensino da Arte está organizado em quatro áreas: música, teatro, artes visuais e dança. Destaca-se que a relação com as culturas do homem do campo e do Ensino da Arte neste contexto não deve ser entendida como entretenimento, mas como uma compreensão de que a arte é detentora de aprendizagens que motivam experiências estéticas e educativas, promovendo uma relação dos alunos com a arte e a reflexão das aulas.

Existem diversos artigos, dissertações e teses em pesquisa nessa área, com metodologias, ideias, práticas pedagógicas e formação de professores. Justamente por isso não se pode deixar de lado estes trabalhos ao falar de Ensino da Arte.

Fagundes (2012) propõe em sua pesquisa compreender como os professores realizam a leitura de imagens nas aulas de arte, examinando possibilidades e limites de atividades de leitura de imagens. Deixa claro também como o Ensino da Arte é algo complexo e que exige cuidado por parte do educador, quando diz que:

> (...) o ato de ensinar arte é percorrer pelo caminho da duvida, pois sinto que, nessa profissão, não existe tranquilidade ou certeza visto que o cotidiano é permeado pela frequente busca de possibilidades, por outro lado, esses sentimentos fazem parte do campo da arte. (FAGUNDES, 2012, p. 20).

Entendemos que o Ensino da Arte é diferenciado em relação à outras disciplinas, pois não temos respostas objetivas, inclusive quando se trata de análise de imagens onde envolve a questão da subjetividade.

Em seu trabalho de compreensão de atividades de análises de imagens, Fagundes disserta sobre o ensino da disciplina nos anos 80, cita autores que se dedicam ao Ensino da Arte, focados nessa especificidade. Leva em conta o repertório cultural do educando, como facilitador da criticidade do aluno em relação à leitura de imagens. As vantagens de trabalhar o Ensino da Arte junto com a cultura local refletem na formação do educando.

Levando em consideração os resultados pouco significativos da qualidade do ensino público, conclui-se que deveria ser dado maior destaque, à realidade escolar. E para que isso seja possível é preciso que haja uma consciência política em que a arte, educação e cultura, estejam ligadas a uma proposta que dê preferencia às necessidades da casta popular que frequenta as escolas públicas. Mas o educador também tem um papel essencial, pois deve estar atento às necessidades que os estudantes da escola pública manifestam nos conteúdos de Arte. Assim Gomes e Nogueira, explicam que:

> Cada escola inserida numa determinada comunidade possui sua própria realidade social que difere das realidades de outras escolas localizadas em comunidades, bairros ou cidades diferentes. Este fato interfere diretamente na maneira pela qual o docente irá selecionar os conteúdos a serem aplicados, pois isso dependerá não somente dos recursos de que a escola possa dispor, mas também dos alunos para quem se dirige a ação pedagógica. (GOMES, NOGUEIRA, 2008, p.589).

Para contribuir com a Educação do Campo, é fundamental que os professores de arte reconheçam o campo e os sujeitos que nele vivem e trabalham. Mas, essa responsabilidade não é apenas do professor, as políticas que promovem o Ensino da Arte precisam colaborar para que a prática pedagógica cumpra a urgência de aprendizagem dos estudantes da escola pública dentro do seu contexto social, cultural e econômico. Essas políticas não devem mais ficar separadas da realidade das instituições de ensino e dos seus alunos. As políticas de estímulo ao ensino são essenciais para gerar transformações na educação e dar a sua contribuição.

Refletir sobre o Ensino da Arte e sobre o Ensino da Arte para escolas do campo, não é algo simples pois, encontramos as mais diversas concepções. Percebemos isso pelas leituras realizadas e por meio de pesquisas e em criações acadêmicas no âmbito da arte- educação. O objetivo do Ensino da Arte nas escolas não é formar artistas, mas sim colaborar para que entendam a arte como algo importante na sua vida, para que tenham uma visão ampliada sobre as diferentes culturas do mundo e que saibam que esse conhecimento poderá abrir portas no futuro, desenvolvendo nos educandos a capacidade de compreender diversas linguagens e expressões artísticas, auxiliando na formação de indivíduos críticos e reflexivos, tanto no campo da arte como em outras áreas. Assim, o próximo tópico traz uma reflexão sobre a concepção do Ensino da Arte nas escolas do campo.

3.4 O ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS DO CAMPO

A Arte na escola obtém uma ação pedagógica, pois ela se faz presente na prática, na experiência e no contato direto, instigando o espaço escolar em sua lógica racional. Adquirir conhecimentos de arte e através dela é um ato de criação que traz consigo inquietações e desafios. O aluno, ao trabalhar com arte, se pega precisando fazer escolhas que demonstram sua personalidade e tudo que o define como sujeito único. Isto é, a arte permite que o aluno seja protagonista do seu conhecimento sobre o mundo, e o campo entra na escola com o aluno, logo as referências e as vivências desse aluno fazem com que o campo ocupe seu lugar no ambiente escolar.

Articular os temas Arte e Educação do Campo nos faz refletir sobre o vínculo do homem do campo com a Arte, que neste contexto pode ser vista como uma posição de luta, pois a Educação do Campo envolve perspectivas

> do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos e entre lógicas de agricultura, que têm implicações no projeto de país e de sociedade nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p.257).

Ao discorrer sobre este assunto, podemos em um primeiro momento, ligar as práticas artísticas do campo apenas às práticas populares o que seria um grande equívoco. A arte criada no campo é sim produzida pelos povos do campo a partir de seus conhecimentos tradicionais e seus valores, logo é um cenário para a comunicação da sua arte. Porém é também para a absorção das demais culturas existentes, como a arte erudita. Essa dialética auxilia na contribuição à totalidade do sujeito enquanto criador e consumidor de Arte.

Isto posto, faz-se necessário definir e contextualizar cultura. De forma abstrata e geral, podemos dizer que cultura é qualquer criação humana decorrente das relações humanas e do homem com a natureza, que ocasiona a organização de modos de vida. Trata-se de um conjunto de crenças, costumes, regras, códigos, vestimentas e formas de ser que prevalecem na maioria das pessoas que a integram.

E se tratando da cultura camponesa, ela se constitui a partir das relações sociais de seus sujeitos, relações que vêm acompanhadas de valores humanos que se concretizam na prática, como a solidariedade em situações de catástrofes, perdas de safra, e também em ocasiões festivas como os casamentos, batizados, festas da comunidade, entre outras. Desta forma, evidencia-se uma tradição cultural onde o coletivo se destaca:

> Essa tradição cultural leva-os a praticarem vários trabalhos coletivos para o bem comum da comunidade, realizando obras públicas voluntariamente - manutenção de estradas, bueiros e pontes, escolas, postos de saúde – de acordo com as suas necessidades, muitas vezes ausência e por causa do descaso do Estado. (TARDIN, 2012, p. 181).

O coletivo, então, está presente em diversas relações culturais do homem do campo, além de fazer parte do seu cotidiano, também está presente no trabalho, como, por exemplo, nas trocas de horários de trabalho, mutirões, entre outros. Sendo que estes últimos sempre resultam em festas ao final do trabalho realizado, estas festividades estão ligadas:

> "(...) a criação de poesias, músicas, e à celebração de festas de comemoração de vitórias na luta pela conquista da terra ou comemorações ligadas ao fim das colheitas. É uma produção cultural contestadora e educativa. O educativo emerge da experiência coletiva, espaço e tempo em que são expostas as contradições sociais." (SOUZA, 2006, p. 50).

A relação da cultura camponesa com a natureza evidencia um espiritualidade específica, que se reflete nas danças, nas músicas, teatro, festas, instrumentos musicais, poesias, artesanato, lendas e histórias, entre outros.

É necessária, também, a superação do conceito de que a cultura campesina é atrasada, longe disso, as práticas artísticas do campo, mesmo sendo produzidas em contextos tradicionais, apresentam a presença de considerações produzidas pelos seus sujeitos, considerações estas de grande caráter politico, a saber

.

> Ao tratarmos das Práticas Artísticas produzidas pelos sujeitos do Campo, o caráter politico é o elemento que se destaca com maior ênfase, pois simboliza o enraizamento do processo histórico de lutas pela terra como direito na produção da vida do Campo. Esse elemento nos coloca diante do fato de que as Práticas Artísticas e culturais dos sujeitos do Campo não são neutras; pelo contrário, são carregadas de consciência crítica da necessidade de transformação da sociedade. (CARVALHO, ROCHA, MARTINS, 2016, p.25).

A junção da arte às relações de mudanças do Campo apresenta práticas artísticas com caráter popular, que proporcionam uma interação com as reflexões criadas pelo sujeito.

Sujeitos estes, que possuem talentos para gerar a produção do campo e ainda, preservar a cultura campesina e seus hábitos artesanais o que acaba gerando a relação de arte e técnica. Essa relação de arte e técnica é descrita por Bogo (2016) como:

> Essa associação sinonímica de arte e técnica, pela evolução da divisão social do trabalho, intensificada a partir da Revolução Industrial, principalmente nas cidades da Europa, foi desfeita. Deveu-

> se essa separação ao momento em que o capitalismo, como modo de produção, estabeleceu novas relações e configurou cada fazer em uma profissão especializada. (BOGO, 2016, p.41).

Porém ao analisarmos o homem do campo e a junção que ele faz com a sua cultura e sua técnica, constatamos que ele semeia não apenas produtos, mas também hábitos culturais.

A atual conjuntura (pensando o ano de 2018) nos faz refletir sobre como o capitalismo insiste em mudanças de “aperfeiçoamento” e “evolução” em relação ao artesão, o que é na verdade um retrocesso, pois o campo sempre foi visto como local de criação de obras de arte que representam a vida no campo, mas a partir do momento que a qualidade é substituída pela quantidade, se perde a essência artística do campo.

Essa essência artística, que apresenta a cultura da classe camponesa, é reproduzida, segundo Bogo (2016) como uma:

> (...) educação para o belo artístico, no cenário composto pela vivência no ambiente social. Pelo olhar consciente, o sujeito da arte começa a perceber como mudam as paisagens com a sua intervenção e, como se estivesse diante de uma pintura, aprende que, além da expressão física, estão contidos nela seus sentimentos, a sua criatividade, o seu prazer, porque, no caso de produção camponesa, o pintor é ele mesmo. (BOGO, 2016, p. 51).

Vemos então a importância do conhecimento da classe, para evitar um pensamento presunçoso sobre a arte do campo. Arte essa, que é produzida no momento de falar de injustiças, na hora da colheita, ao malhar feijão, nas festas, ao fazer broa e em todos as ocasiões da sua vida.

O tema Ensino da Arte é um importante tópico dentro da educação, assim como na Educação do Campo, onde há uma necessidade indispensável de entendimento da capacidade educacional que a arte retrata no ensino do campo.

Ao conceber este entendimento, a realidade nos proporcionará um ambiente que promova a criatividade sem rejeição, onde haverá o direito de manifestar conhecimentos e culturas. Superando assim, a ideia de que a arte é limitada à um catálogo de produções artísticas ou artistas de uma determinada época ou reconhecidos pela crítica.

Porém é válido deixar claro que não há a finalidade de diminuir ou negar a qualidade e o significado das obras reconhecidas no espaço de crítica, mas sim estabelecer uma relação de respeito com a arte local.

Para isso, é necessário começar pela formação de professores de arte que atuam em escolas de campo, o que é uma verdadeira instigação reflexiva em relação aos conceitos, já implantados, sobre arte, pois é preciso uma precaução ao analisar como é feito esse diálogo entre a academia e o campo. É fundamental que estes professores conheçam a cultura regional e a organização de poder, logo, é necessário que estes educadores estejam envolvidos de forma direta com comunidade para então poder entender as manifestações artísticas do local, assim como nos diz Pereira (2016):

> Os profissionais envolvidos com a arte na Educação do Campo precisam desenvolver, portanto, um olhar sensível e antropológico a respeito das manifestações tradicionais, na medida em que elas podem revelar-se como importantes elementos para a compreensão das dinâmicas sociais locais. (PEREIRA, 2016, p.152).

Conhecendo então, a cultura local, o educador deve ter o cuidado para que a sua ideia de arte não seja imposta aos alunos, mas sim que haja um trabalho sobre o valor de todas as culturas. Assim, Pereira (2016) afirma que a contribuição deste educador seria “fornecer, em seu contexto de atuação, uma escuta atenta a respeito dos saberes locais, bem como de uma postura de valorização.” (PEREIRA, 2016, p.156) E também, ajudará na criação de olhares que provoquem as concepções já criadas sobre a definição de arte.

A arte precisa estar ligada ao seu período atual, pois é um instrumento de criação que produz inquietudes que colaboram para o desenvolvimento da mudança. Um dos elementos artísticos que representa bem essa ideia é a música, que não é apenas um objeto de consumo da indústria cultural capitalista, mas está presente também nos cantos de trabalho, nas canções religiosas, de luta.

A música presente na Educação do Campo requer que, antes de formar artistas, seja priorizado uma formação que não valorize o debate de confrontar valores, pois a música tem esse poder, de valorizar e respeitar os valores, crenças e diferentes culturas, como afirma Munhoz (2016):

> A canção é poderosa. Com ela podemos chegar a lugares, pessoas, influenciar pensamentos, olhares, perspectivas e visão de mundo. Ainda que lenta e abnegadamente, vamos espalhando ideias através do nosso canto, reforçando a importância das culturas regionais, sua oralidade, seus valores e princípios. Dessa forma também criamos multiplicadores de ideias, respeitando e mantendo a regionalidade, fazendo resistência ao mundo do consumo, também imposto ao campo das artes e, em especial, à canção popular. (MUNHOZ, 2016, p.164).

E por isso, há que se ter o cuidado de exercitar a arte e a música com o povo do campo, que com acesso às tecnologias, é influenciada pelos padrões capitalistas que provocam pensamentos e atitudes padronizados. Estamos em uma época onde somos parte da resistência na luta de classes, e este é um espaço farto para a música, que deve ser explorado por estes sujeitos.

Assim como na música, na dança os alunos também são influenciados pelos estilos de massa, induzidos através dos meios de tecnologia, o que pode acabar diminuindo o valor das danças regionais ou danças folclóricas. Tobias (2016) define dança folclórica como:

> Um conjunto de manifestações culturais, corporais e regionais, especificas em cada localidade e evidenciadas por particularidades regionais, festivas, de cunho religioso, ritualísticas entretenimento, a dança folclórica, diretamente ligada à arte e a cultura popular brasileira, se faz repleta de histórias e valores muitas vezes desconhecidos por grande parte dos estudantes e também para nós que pesquisamos o assunto. (TOBIAS, 2016, p.187).

Nota-se a abrangência que a dança folclórica possui e como ela destaca a identidade social de um povo. Mas mesmo assim, muitas vezes, quando entra em contato com os educandos, pode lhes causar estranhamento, por não fazer parte do seu dia a dia ou até mesmo pelo desconhecimento. E é aí que o professor de arte deve interferir, oportunizando esse conhecimento aos alunos.

Nas danças folclóricas são sempre incorporadas as especificidades de cada local, logo há diversos tipos de dança que têm características muito específicas, contribuindo para a formação dos estudantes. Dessa forma:

> A arte/educação em comunidade deve funcionar como um instrumento ampliando horizontes da população local, possibilitando que os mesmos não se limitem a sua realidade social. Esta arte produzida em comunidade deve proporcionar a inclusão, onde, não só funcionará como uma forma de mediar ao convívio e padrões

> sociais, mas também como promotora do conhecimento de outras culturas e manifestações artísticas. (CRUZ; FREITAS; MELQUIADES, 2011, p. 5-6) .

Através das linguagens artísticas é possível desenvolver atividades que reforcem os conhecimentos da cultura local, mas também é preciso que os estudantes tenham acesso à inúmeras outras culturas, e que haja um entendimento entre o contexto do educando e os outros modelos culturais. Só assim existirá um elo da cultura local com as demais culturas existentes no Brasil e isso possibilitará que eles desvendem suas preferências artísticas.

A linguagem teatral, assim como a música, a dança e as artes visuais, também está ligada às expressões populares coletivas, contestando a ideia de que o teatro é apenas uma arte para os ricos, pois ele é produzido, também, pelos trabalhadores. Um teatro acessível e de caráter transformador que permite a expressão dos valores e da identidade do povo do campo. Uma proposta de teatro que visa ressaltar a luta dos direitos do camponês. Sendo assim:

> Ao serem utilizadas pelos movimentos sociais do campo, as linguagens artísticas têm demonstrado sua potência estética e poética no enfrentamento ao sistema do capital e à indústria cultural por ele imposta. Sob a perspectiva da abordagem política contra - hegemônica e da luta por um projeto popular de governo, a arte emerge como uma valiosa “frente de batalha”. (MIRANDA; FRANZONI, 2016, p. 202).

Assim, a arte abraça sua função no cenário da luta e o teatro se destaca por possuir a capacidade de divulgar e fortalecer ideologias, sendo uma forma de disseminar ideias. Mas não só o teatro tem essa capacidade, a fotografia também é um instrumento que pode ser utilizado nas aulas de arte na Educação do Campo e que será capaz de auxiliar na prática da cidadania e valorização do campo.

Uma imagem fotografada pode trazer inúmeros questionamentos a serem refletidos, pois ela protesta, menciona, informa, comunica, e promove o conhecimento de locais que são vistos, muitas vezes, com rejeição. Na sala de aula, o registro fotográfico auxilia no processo educativo, desta forma, é necessário que o educador instigue o aluno a explorar as imagens do seu cenário local e acrescente uma analise crítica. Assim, o papel da fotografia não é só registrar o belo, mas, além disso, garantir uma função política ao instigar a denúncia. É possível perceber o valor que uma imagem tem para a cultura camponesa, e ao analisar essas imagens

é possível estender várias perspectivas para a construção do conhecimento e da promoção da autonomia do sujeito.

Nesse sentido, o cinema também levanta essa questão, pois ao ser trabalhado na escola do campo contribuirá para a valorização do olhar para a realidade, permitindo que o aluno modifique seu jeito de observar o mundo. E ainda irá auxiliar no espaçamento que há entre o ambiente escolar e a realidade do campo.

Pois considerando que os filmes são, muitas vezes, produzidos fora de sala de aula, o ambiente onde a escola está inserida estará presente, o que pode acabar causando uma aversão por parte dos alunos, que veem a escola como um espaço urbano dentro da sua comunidade, mas lentamente com exercícios que tragam a sua realidade para dentro da escola, este pensamento poderá mudar, e então a escola passará a ser vista como parte da realidade camponesa. Assim Norton (2016) explica que:

> É como se o cinema fosse um espelho que reflete o campo para a escola, que abre as brechas para o campo entrar no espaço escolar e quebrar o modelo de conhecimento, valorizando a experiência empírica e a subjetividade dos alunos, que deixam de ver a escola como espaço de negação do modo de vida camponês e podem trazer para a sala de aula questões mais pertinentes e significativas de suas trajetórias. (NORTON, 2016, p.263).

O principal ponto em que o cinema irá contribuir é justamente reafirmar e valorizar o modo de vida do campo e negar a idealização da modernidade urbana como exclusiva e/ou superior. Assim considerando a escola pública do campo como um lugar de evolução individual, coletiva e artística.

É necessário que o professor compreenda funções sociais atribuídas à arte no campo, reconheça as práticas artísticas já desenvolvidas pelos alunos para poder elaborar e sugerir atividades que proporcionem a aproximação para outros conteúdos, com a intenção de pensar sobre outras alternativas em relação à arte.

Nas pesquisas para o presente trabalho, foram encontrados alguns relatos de experiência, realizados em escolas do campo e em cursos de licenciaturas. Todos os casos encontrados frisaram a importância da música, que deve ser trabalhada na disciplina de arte, na Educação do Campo e da relevância em respeitar as particularidades do campo ao se trabalhar esse conteúdo.

Nas escolas do campo inseridas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a música participa no momento da mística, que é uma acolhida aos alunos:

> A mística é um dos princípios básicos da organização e um dos pilares pedagógicos. A realização da mística alimenta, fortalece, dá esperanças de viver e de luta por justiça, assim como dignidade e resgate de valores aos participantes. É por meio da mística que as reflexões individuais, espirituais e comunitárias são realizadas e socializadas. A mística não é um teatro, é a representação de um fato ou acontecimento. A riqueza intercambiada de significados durante a consumação da mística é fundamental para a vivência e o resgate histórico da luta pela reforma agrária no Brasil. (COMILO e BRANDÃO, 2010, p. 2).

O resgate dos símbolos e da música na mística simboliza a luta dos direitos e superação dos limites. Nesse procedimento, os educandos interpretam canções ligadas à sua situação, várias vezes a partir de músicas feitas no coletivo.

A mística é, portanto, uma expressão da cultura e da arte como parte importante na luta pela transformação social. Ela não pode ser vista como uma arte exclusivamente para animar encontros, mas sim uma dedicação a uma causa. A Mística é um ato, que está relacionado à experiência, tem relação à cultura, à expressividade estética e pretende transmitir um conhecimento. Partindo desta definição entendemos que a mística é a força para encarar os obstáculos e fortalecer o apoio entre aqueles que lutam:

> A mística neste caminhar é mais do que o alimento do caminhante; é também a fome que não deixa parar nem dormir enquanto não se chega ao lugar desejado. O sujeito da história já não vive mais para si, mas para a sua coletividade presente e para aquela que ainda irá nascer. (BOGO, 2012, p.477).

Pereira (2015) apresenta uma metodologia aplicada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com alunos do curso de licenciatura em Educação do Campo. O procedimento usado para trabalhar esse tema se deu da seguinte maneira:

> (...) Os alunos foram apresentados a um quadro de Candido Portinari, que versa sobre a vida no campo (plantação de café). Explorou-se este quadro a partir de seu contexto histórico, traços biográficos do pintor, seu estilo e as imagens que tal quadro

> suscitava nos alunos. Posteriormente, foram levados a ouvir (e gravar em seus celulares) pelos corredores e fora do bloco de salas de aula os sons do ambiente. Ao trazerem as gravações discursou-se sobre essa primeira impressão de ouvir conscientemente sons que nos cercam e muitas das vezes não prestamos atenção. (...) (PEREIRA, 2015, p.07).

Na experiência relatada por Pereira (2015), destacamos que os alunos foram levados a compreender as variadas alternativas de expressão artística, por meio do trabalho com imagens e sons.

Silva (2012) propõe uma metodologia para o ensino da música na qual os alunos pesquisaram sons da floresta, sons de animais e sons feitos pelo homem:

> (...) os educandos foram orientados que ao realizarem essa atividade com seus alunos, possam gravar os sons para uma futura audição e apreciação a fim de observarem a qualidade dos sons captados. Sendo assim, através desta atividade foi possível aguçar os alunos a ouvirem e pesquisarem sons que compõe o ambiente. ” (SILVA 2012, p. 2).

Entende-se que ambas as experiências são possíveis de serem utilizadas na Educação do Campo, pois valorizam a bagagem cultural do aluno. O maior propósito do Ensino da Arte em escolas do campo é valorizar a cultura artística do campo, estender o universo da arte para os alunos e despertar neles seus talentos artísticos. Destarte, haverá suporte para uma formação mais humana, oportunizando aos alunos a compreensão do seu mundo e do mundo como um todo. Proporcionando a formação de indivíduos mais críticos e competentes para continuar na luta por uma sociedade democrática, participativa e sem preconceitos.

Refletir na formação de professores de Arte que atuam em Escolas do Campo, confirma o reconhecimento da arte pelos movimentos sociais que acreditam que as linguagens artísticas são essenciais na experiência coletiva, como fortalecedoras de ideias e como reflexo de cultura. A licenciatura pioneira em Artes voltada a assentados da Reforma Agrária, com fundos do Pronera, ocorreu pela união entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e a Universidade Federal do Piauí (UFPI). Outro destaque na formação de professores de arte que atuam em escolas do campo, é a Pós-Graduação em Arte no Campo que ocorreu entre 2013 e 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina (UDESC), que respondeu à solicitação dos movimentos sociais que salientavam a utilidade de uma

formação em arte que conversasse com a necessidade política do homem do campo e assim expandir o uso da arte nos assentamentos.

A arte não pode ficar limitada como uma forma de aperfeiçoamento de determinadas habilidades que serão bem quistas no mercado de trabalho, ela precisa ser trabalhada, também, como um meio de estabelecer relações com a realidade e ir além dos conteúdos. Mas isso só é possível a partir do momento em que o estudante desenvolve um olhar sensitivo para as linguagens artísticas. E a escola, ao trabalhar essas linguagens, responsabiliza-se por uma atitude política, por reconhecer que o homem do campo pode sim ser o produtor da sua própria arte.

Um dos maiores desafios da arte na Educação do Campo é o diálogo entre a arte popular, tradicional e local feita pelo povo e ao mesmo tempo o direito do sujeito do campo em conhecer teorias e técnicas artísticas desenvolvidas pelo mundo a fora. Desse modo, as práticas artísticas trabalhadas na Educação do Campo apresentam um caminho sólido para combater as concepções de expansão do capitalismo no campo.

Diante do apanhado teórico aqui realizado, percebeu-se que a relação das práticas pedagógicas com o Ensino da Arte nas escolas do campo traz ao individuo uma conexão com a totalidade, contribuindo para uma formação emancipatória, com potencialidade crítica e reflexiva.

O próximo capítulo apresenta a análise de trabalhos que envolveram, na sua pesquisa, Educação do Campo, práticas pedagógicas e Arte.

4. PRODUÇÕES ATRELADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO E ARTE

O presente capítulo traz uma análise dos TCC's do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Arte no Campo. O curso contou com 50 estudantes matriculados, tendo formado 36 especialistas e 11, destes pesquisadores, publicaram suas pesquisas. Esses 11 trabalhos são objeto de análise neste capítulo.

Durante as pesquisas, para a presente dissertação, acerca das produções já realizadas sobre Educação do Campo e Arte, nos deparamos com o site do curso, o qual disponibiliza fotos, cronograma do curso, materiais de consulta e listas do corpo docente e discente. Através da lista dos alunos, tivemos acesso aos TCC's no Acervo Digital da Biblioteca Universitária da UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina).

A análise desses trabalhos pode auxiliar no debate sobre o Ensino da Arte em escolas localizadas no campo e vinculadas com a concepção de Educação do Campo, visto que, as pesquisas realizadas no curso de Pós-Graduação Arte no Campo estão vinculadas à concepção e diretrizes da Educação do Campo. E a concepção de Arte, utilizada nos trabalhos, se aproxima da perspectiva crítica, materialista histórico dialética, predominante na Educação do Campo, mencionada nos capítulos anteriores.

4.1 SOBRE O CURSO

O curso de Pós-Graduação Lato Sensu Arte no Campo, foi ofertado pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), no período de 2013/2015, com o objetivo de qualificar professores de arte em assentamentos da Reforma Agrária na Região Sul do Brasil, visando aprimorar o reconhecimento da arte nos assentamentos rurais da reforma agrária. O projeto foi aprovado no edital de Apoio a Projetos de Pesquisa / Chamada CNPq/MDA/-INCRA nº 26/2012, e contou com bolsas para os acadêmicos do curso. O objetivo da dessa chamada do CNPq está assim anunciado:

> O objetivo é executar políticas de educação e capacitação profissional, em âmbito formal, em todos os níveis nas áreas de Reforma Agrária, desenvolvendo coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para especificidade

> do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (CNPq/MDA/-INCRA nº 26/2012).

No projeto pedagógico do curso está explícita a compreensão da arte como espaço de intervenção na sociedade e como instrumento de contribuição para a promoção da igualdade. Ele está subdividido nos seguintes eixos norteadores: Arte na escola; Artes na Comunidade; Práticas Teatrais; Práticas Musicais; Práticas de Artes Visuais. Assim o projeto pedagógico nos dá a ideia de que a arte pode ser um instrumento para dar maior visibilidade às questões do campo para a sociedade:

> A proposta de pesquisa e ensino de artes, na forma proposta no curso, deverá promover espaços de reflexão sobre a realidade vivida pelas pessoas no campo, no sentido de identificar alternativas de superação de seus problemas e de ampliação das alternativas culturais, de forma a contribuir para a qualidade de vida no campo. As proposições artísticas, em especial aquelas realizadas de forma coletiva, têm se transformado em processos/acontecimentos geradores de proposições e possibilidades de explicitação e resolução de conflitos. A linguagem artística tem se mostrado bastante eficaz para manifestação de vozes e desejos pouco considerados pelas formas tradicionais de manifestação política ou mesmo de participação pública. (UDESC, 2013).

O curso foi organizado conforme o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, característica da concepção da Pedagogia em Alternância que orienta os processos formativos dos projetos da Educação do Campo.

A Pedagogia da Alternância é uma concepção ideológica em que o processo de ensino-aprendizagem abrange experiências em espaços diferentes, sendo fundamental a integração entre essas etapas formativas, no meio em que o aluno vive e trabalha, e no meio acadêmico. Esta articulação proporciona a contextualização do método de aprendizagem e a conexão entre a teoria e prática, uma vez que se enfatiza o conhecimento acumulado historicamente, levando sempre em consideração as experiências concretas dos alunos. (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

A pedagogia da alternância no Brasil vem sendo aplicada em diferentes formas, ou seja, não há uma uniformidade na metodologia. Esse processo de alternância não é unicamente o movimento entre espaços distintos, mas surge para superar as contradições do sistema educacional, como: a reprodução das

desigualdades sociais e a valorização do modo de vida da cidade sobre o campo. (OLIVEIRA; IDE, 2009).

O tempo escola foi realizado no Centro de Artes da UDESC, em Florianópolis e o tempo comunidade no Assentamento José Maria, em Abelardo Luz - Santa Catarina. No tempo escola foi realizado um estudo da realidade vivida pelos participantes para auxiliar na busca de temas para os projetos.

O tempo comunidade envolveu leituras, trabalhos teóricos e reprodução dos conhecimentos nas comunidades de origem. O curso aconteceu em 10 módulos de 45 horas cada, no tempo escola, e 80 horas no tempo comunidade.

O quadro 1 apresenta a organização curricular do curso, sendo que os módulos realizados em Florianópolis/SC representam o tempo escola e os módulos realizados em Abelardo Luz/ SC representam o tempo comunidade.

QUADRO 1 – CRONOGRAMA DO CURSO

DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA
2013
MÓDULO I 07-10/08 Florianópolis
Fundamentos da Educação do Campo [Fundamentos da Educação no Brasil] (15h)
Laboratório de criatividade (10h)
Práticas Teatrais na Comunidade (15h)
MÓDULO II 04-07/09 Florianópolis
Fundamentos da Educ. do Campo (10h)
Laboratório de Criatividade I [Laboratório de Criatividade II] (15h)
Oficina de Música e Indústria Cultural (05h)
Teatro no Campo: Abordagens Metodológicas [Experimentações Teatrais na Escola] (15h)
Metodologia de Planejamento e Pesquisa I (05h)
MÓDULO III 13-16/11 Abelardo Luz
Experimentações Teatrais na Escola (30h)
Metodologia de Planejamento e Pesquisa I (10h)
Oficina de Mapeamento (05h)
Laboratório de criatividade II (30h)
2014
MÓDULO IV 22-25/02 Abelardo Luz
Oficina de Mapeamento (10h)
Metodologia de Planejamento e Pesquisa I [Produção em Áudio e Vídeo] (15h)
Seminário de Orientação (05h)
Metodologia de Planejamento e Pesquisa II (15h)
MÓDULO V 26-29/04 Abelardo Luz
Projeto Educacional em Artes (15h)
Experimentações Teatrais I (15h)
Metodologia de Planejamento e Pesquisa III (15h)
Arte Relacional (15h)
Percussão/sopros (15h)
MÓDULO VI 28-31/05 Florianópolis

Experimentações Teatrais II (15h)
Fundamentos da Educação do Campo (05h)
Seminário de Orientação (10h)
Metodologias para o Ensino das Artes (15h)
Arte Relacional (15h)
Prática de Grupos musicais (15h)
20-23/08 Florianópolis
Seminário Arte do Campo: perspectivas políticas e desafios (32h)
MÓDULO VII 18-21/10 Abelardo Luz
Experimentações Teatrais III (15h)
Fundamentos do Ensino de Artes (15h)
Formação Docente em Artes (15h)
Arte pública na contemporaneidade (15h)
Violão e Viola Caipira (15h)
2015
MÓDULO VIII 31/01 a 03/02 Abelardo Luz
Desenho Experimental (15h)
Metodologia de Planejamento e Pesquisa III (15h)
Ensino de Teatro na Escola (15h)
Experimentação e Produção de Sentido em Artes [Teatro no Campo: Abordagens Metodológicas] (15h)
Rabeca/canto (15h)
MÓDULO IX 14-17/03 Florianópolis
Oficina de Artesanato (15h)
Seminário de Orientação (30h)
Prática de Grupos musicais (15h)
MÓDULO X 27-30/05 Florianópolis
Monografias [Apresentações] (30h)
Teorias do conhecimento e da arte na contemporaneidade [Praticas de intercâmbio entre linguagens artísticas – Encerramento do curso] (15h)

Organização: Jheiny Bzuneck, 2018.

4.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS TRABALHOS

Os 11 trabalhos publicados pelos pesquisadores estão organizados no quadro 2, afim de localizar o leitor sobre as pesquisas, apresentando o título do trabalho, o autor, o orientador e número de páginas de cada pesquisa.

QUADRO 2 - SOBRE OS TRABALHOS

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	Nº DE PÁGINAS
Aviário das Artes: Arte colaborativa no Assentamento	Lucas Sielski Kinceler	Profº Me. Paulo Renato Viegas	61

Conquista na Fronteira		Damé	
Literatura e Arte na escola: As contribuições da leitura no desenvolvimento criativo	Lucimar Ramires Calaça	Profº Me. Edson Macalini	40
Dos Afetos aos Fatos: Relatos de experiências com o MST (Movimento Sem Terra) de Santa Catarina	Sarah Push Nogueira	Profª Dra. Fátima Costa de Lima	46
O fazer fotográfico e a (re)construção da memória das ocupações e acampamentos de Abelardo Luz/SC	Juliana Adriano	Profª Dra. Tereza Mara Franzoni	79
As expressões artísticas e culturais nas áreas de assentamento da Reforma Agrária: Uma história de luta e resistência	Tatiane Aparecida Chagas	Profº Dr. Douglas Ladick Antunes	68
Arte e Educação do Campo: O caso da escola Itinerante Caminhos do Saber no Acampamento Maila Sabrina - PR	Elis Regina Martini	Profª Me. Judivânia Maria Nunes Rodrigues	53
Encontro Estadual dos Sem Terrinha de Santa Catarina: O papel da arte e suas contribuições na formação da identidade dos sem terrinha	Eliza de Biazi Gustmann	Profº Dr. Diego de Medeiros Pereira	30
A disciplina de Artes na Escola Maria Aparecida Franciosi Rosignol	Jovana Aparecida Cestille	Profª Me. Claudia Carnevskis Bellan	39
O tornar-se artista no campo e a liberdade: Narrativas sobre processos de aproximação com a Arte	Luana Mara Pereira	Profª Dra. Tereza Mara Franzoni	23
Aviário das Artes: Um espaço em construção	Lidiane Cezar	Profº. Dr. José Luiz Kinceler	62
Corpos de queixa/denúncia oriundas do trabalho: Teatro como espaço de saúde	Elisangela Mira da Costa	Profª Me. Claudia Itaborahy	32

Organização: Jheiny Bzuneck, 2018.

Constata-se que os trabalhos utilizam o conceito de “práticas” predominantemente, não acrescentando a categoria “pedagógica”. Compreende-se

que eles tratam da prática “artística” como uma dimensão da prática social, com vínculo explícito entre teoria e prática.

Vázquez (1977) sobre o conceito de práticas afirma que se refere a uma dimensão da práxis: atividades vinculadas às necessidades imediatas. Assim, no nosso dia a dia, adotamos as atividades práticas como dadas em si mesmas, sem as questionarmos. Vázquez (1977, p. 185) escreve que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Portanto, a práxis é uma atividade conscientemente orientada, o que causa não somente as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade.

Caldart (2008) afirma que na Educação do Campo são trabalhadas as teorias de perspectiva crítica e emancipatória, ou seja, “implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade” (CALDART, 2008, p.72). Essa formação coloca os próprios trabalhadores do campo os como protagonistas, e essa é uma das especificidades da Educação do Campo que Caldart defende:

> É que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma. (CALDART, 2008, p.73).

Podemos observar que nos trabalhos analisados essas características e particularidades da Educação do Campo são bem evidentes. A começar pelas práticas artísticas, que não foram realizadas apenas em espaços escolares, mas também em outros espaços educativos, frequentados pelos seus sujeitos.

O Quadro 3 apresenta uma descrição dos trabalhos de conclusão de curso demonstrando quais foram realizados no espaço escolar e quais trabalharam com outros espaços educativos.

QUADRO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS "ARTÍSTICAS" NA ESCOLA E FORA DELA

Práticas na escola	Outros Espaços educativos
Escola Municipal Zumbi dos Palmares – Cascavel /PR.	Encontro Estadual dos sem terrinha de Santa Catarina.
Escola Itinerante Caminhos do Saber.	Ocupações e acampamentos do MST de Abelardo Luz– SC.
Escola Maria Aparecida Franciosi Rosigno	Espaço Cultural Aviário das Artes – Assentamento Conquista na Fronteira em Dionísio Cerqueira – SC
Universidade do Estado de Santa Catarina – Centro de Artes.	Espaço Cultural Aviário das Artes – Assentamento Conquista na Fronteira em Dionísio Cerqueira – SC
	Assentamentos da Reforma Agrária do MST - SC
	Assentamentos da Reforma Agrária do MST - SC
	Assentamentos da Reforma Agrária do MST - SC

Organização: Jheiny Bzuneck, 2018.

Ao analisarmos o quadro 3 observamos que 7, dos 11 trabalhos analisados, foram em espaços educativos além da escola. Esse fato nos faz refletir que os trabalhos foram realizados em espaços onde o sujeito do campo é protagonista, sendo na escola ou fora dela.

Segundo a concepção de Educação do Campo, a escola é um lugar importante, porém não o único, para o processo formativo. Assim Caldart explica que:

> A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender esses processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola. (CALDART, 2008, p.81).

O fundamental é a problematização que se faz da prática social e do campo. Alguns dos pesquisadores trataram a Educação do Campo como uma concepção de educação desenvolvida pela luta dos movimentos sociais do campo e outros a levantam como um combate do atual estado da política educacional destinada aos sujeitos do campo. Ambas as concepções foram defendidas em espaços escolares e em espaços educativos fora da escola.

Souza (2016), sobre prática pedagógica, afirma que ela é uma dimensão da prática social que pode firmar processos de resistência ou de dominação, assim “a prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele.” (SOUZA, 2016, p.38). Ela está presente na escola, nas organizações e nos movimentos sociais.

O Quadro 4 traz os principais referenciais teóricos presentes nos trabalhos analisados. Constata-se que existem referências clássicas do âmbito educacional e dos debates sobre o campo, predominando autores de perspectiva socialista.

QUADRO 4 – REFERENCIAIS TEÓRICOS CLÁSSICOS E CONTEMPORÂNEOS

Autores Clássicos	**Autores Contemporâneos**
Lev Vigotski	João Pedro Stédile
Paulo Freire	Miguel Arroyo
Ernest Fischer	Roseli Salete Caldart
Karl Marx	Bernardo Mançano Fernandes
István Mészáros	Celia Vendramini
Adolfo Sanchez Vázquez	Augusto Boal
	Ademar Bogo
	João Francisco Duarte Junior
	Dermeval Saviani

Organização: Jheiny Bzuneck, 2018.

Verifica-se que os autores da Educação do Campo frequentemente citados nos trabalhos analisados são: Arroyo, Caldart e Vendramini. As obras referenciadas desses autores apresentam fundamentos sobre a relação do trabalho e educação, pedagogia dos movimentos sociais e especificidades da Educação do Campo.

Do âmbito da educação em geral, são mencionados autores como Saviani, Vázquez, Marx, Freire, Mészáros e Vygotsky. Autores que seguem uma perspectiva socialista.

No que tange aos autores que discutem campo, os mais mencionados são: Fernandes e Stédile. As produções desses autores – referenciadas nos trabalhos – dissertam sobre a formação do MST, sobre a luta pela terra, lutas camponesas e questões agrárias.

Do ponto de vista do Ensino da Arte, são mencionados autores como Fischer e Duarte Jr, autores que defendem a valorização do Ensino da Arte. Com distinção para autores que discutem práticas artísticas, independente de serem escolares,

como Boal e Bogo – cujas obras defendem temas como a cultura nos movimentos sociais e a mística.

A utilização desses autores, nas pesquisas, nos mostra que as reflexões feitas durante os módulos, foram capazes de criar um diálogo importante tanto as políticas públicas quanto nas práticas pedagógicas relacionadas à Arte e concepção de Educação do Campo.

O quadro 5 exibe os principais conceitos vinculados, e que se aproximam, ao Ensino da Arte. Com explanações retiradas dos trabalhos realizados pelos pesquisadores. Os conceitos e as explanações foram, cuidadosamente, escolhidos a partir do estudo feito até aqui sobre Educação do Campo e Arte. Na leitura dos trabalhos, encontramos conceitos que estabelecem relações sobre as características presentes no Ensino da Arte na Educação do Campo, e a partir desses conceitos, retiramos explanações que exemplificam como estes conceitos estão ligados ao Ensino da Arte na Educação do Campo.

QUADRO 5 - CONCEITOS CENTRAIS PRESENTES NOS TRABALHOS VINCULADOS AO ENSINO DA ARTE

Conceitos	**Explanação**
Prática artística como dimensão da prática social	"Se buscou tecer um diálogo sobre elementos que apontam a relação da arte com o processo de formação humana, e então apresentar como tal reflexão se apresenta no MST. Na sequência, fotografia e memória são apresentadas como formas de construção social, havendo assim, lastro para entende-las como formas de auxiliar na transformação social." (ADRIANO, 2015, p.22) "Todas as atividades por mais singelas que sejam iniciam com uma mística que traz elementos da luta e da conjuntura do momento, relembra a história, resgata a pertença ao Movimento Sem Terra" (GUSTMANN, 2015, p.20) "A construção do Aviário de Artes visa o fortalecimento dos saberes locais uma autonomia dos jovens assentados. Da mesma forma, entende-se que a formação artística-cultural dos jovens para a autogestão compartilhada deste espaço deveria partir de estratégias de

	pertencimento e identidade.” (CEZAR, 2015, p. 02)
Cultura	“Partimos do pressuposto de que a cultura são as festas, tradições, mas vai além dessa compreensão. Ela aqui é entendida como dimensão significante de todas as esferas da vida social, como expressão simbólica de diferentes experiências produzidas em um contexto cultural que tem território como seu elemento fundante. O estudo trata de recuperar a dimensão histórica construída no contexto, no e a partir do local, entendendo a produção da cultura de forma presente em suas práticas cotidianas” (CHAGAS, 2015, p.21)
Prática educativa contrária à lógica capitalista	“É necessário que os educandos experimentem e explorem a possibilidade das linguagens artísticas para criticar esse mercado capitalista alienante, compreendendo e utilizando a arte como linguagem, buscando uma atitude pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção de mundo, a emoção, a investigação, a sensibilidade e reflexão ao realizar produções artísticas, conhecer e experimentar materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, de modo que os utilizem nos trabalhos pessoais, identifique-os e contextualize-os culturalmente.” (MARTINI, 2015, p.29) “Anular o espirito mercantil, abrir os caminhos para a saúde e para uma vida que não seja de uma escrava do sistema capitalista e dos vícios que ele oferece é o que eu gostaria de fazer. Uma história que envolva trocas, tanto materiais como afetivas, é o que eu quero pra mim.” (NOGUEIRA, 2015, p.43)

Organização: Jheiny Bzuneck, 2018

Dentre os TCC’s analisados, o conceito geral mais abordado foi o de “Prática artística como prática social”, o qual foram retiradas 3 explanações. Os conceitos de “Cultura” e “Prática educativa contrária à lógica capitalista” também são encontrados nas pesquisas.

Podemos analisar que as explanações retiradas dos trabalhos que utilizam o conceito de “Práticas artísticas como prática social” nos mostram que o Ensino da

Arte em consonância com a Educação do Campo, está ligado ao fato de que a arte pode contribuir para a formação social do sujeito, através de práticas artísticas, como a mística e a fotografia, por exemplo, e que irão contribuir para uma formação que instiga o aluno a pensar sobre a conjuntura atual, que auxilia na formação política e apoia estratégias de pertencimento e identidade.

O conceito de cultura, utilizado nas pesquisas, traz uma reflexão sobre como é necessário que o Ensino da Arte na Educação do Campo esteja atrelado à cultura local, mas mais que isso, que a Arte possa cultivar e preservar os valores do homem do campo, seu modo de ser e de pensar. Esse conceito, trabalhado nas pesquisas, destaca que a cultura não só se adquire ou herda, mas também se produz, como afirma um dos pesquisadores: “ podemos afirmar que o MST produz cultura”. (CHAGAS, 2015, p.16)

O terceiro conceito citado na tabela – “Prática educativa contrária à lógica capitalista” – revela que o Ensino da Arte na Educação do Campo tem, como uma das funções, o papel de promover uma análise crítica sobre o sistema capitalista, através da emoção, da sensibilidade e reflexão que a arte proporciona.

A arte pode ser uma atividade ligada à comunidade, a um contexto específico e ainda tem a possibilidade de colaborar na construção de uma alternativa coletiva que contribui para os processos de transformação social. Assim, podemos observar que os pesquisadores defendem práticas artísticas voltadas a um modo de fazer diretamente ligado a sua realidade e que considere as suas interações culturais e sociais.

O quadro 6 tem o objetivo de apresentar as metodologias mais usadas pelos pesquisadores do curso e ainda algumas explanações para interpretar a metodologia citada. O critério de ordenação do quadro é ordem alfabética.

QUADRO 6 – METODOLOGIA

Metodologia	**Explanação**
Entrevistas	“Novamente fomos recebidos com chimarrão à beira do fogão a lenha e muita prosa.” (NOGUEIRA, 2015, p.22) “Em volta do fogão, conversamos, como da outra vez, sobre política e sobre as injustiças sociais históricas.” (NOGUEIRA, 2015, p.23)

Estudo de caso	“O estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo descritiva diagnóstica do tipo estudo de caso cuja amostra foi construída por 90 alunos.” (BICCA, 2015, p.08)
Narrativas	“As narrativas carregam os saberes das experiências de forma que, ao narrar, o sujeito organiza sua experiência em seu relato enquanto ouvinte, na experiência de escutar ou ler a narrativa, tem acesso ao saber que o outro elaborou.” (PEREIRA, 2015, p. 12)
Oficina	“A metodologia esteve atrelada à processos e experiências desenvolvidas dentro do Grupo de Pesquisa Arte e Vida no Limites da Representação – UDESC/Cnpq. Tais como a produção de práticas colaborativas e transdisciplinares. Momentos de criatividade compartilhada, tendo a oficina como principal catalizador de trocas intersubjetivas para a criação de plataformas de saberes e desejos compartilhados.” (KINCELER, 2015, p.9)
Rodas de conversa	“Fico aqui, tentando escrever dentro da organicidade que o círculo proporciona – espaço onde todos/as podem se olhar - de modo que você leitor/a possa girar seu pescoço, rodopiando os pensamentos e sentindo que eu e você, junto com todas as vinte mulheres que generosamente participaram da narrativa que se inicia de mãos dadas, em roda, sorrindo, cantando e dançando.” (COSTA, 2016, p.15)

Organização: Jheiny Bzuneck, 2018.

O caminho que se percorre durante uma pesquisa pode ser direcionado por procedimentos metodológicos bem definidos que irão subsidiar a busca do resultado da pesquisa, além de auxiliar na tomada de decisão do pesquisador.

Durante a análise, percebemos que, quanto a natureza da pesquisa, a **maioria dos trabalhos usou a abordagem qualitativa e apenas uma pesquisa a abordagem quantitativa**. A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (2003), envolve o alcance de dados descritivos, atingidos no contato direto do pesquisador

com a problemática investigada, foca mais no processo e se preocupa com a perspectiva dos participantes.

No quadro 6 podemos observar que os pesquisadores utilizaram diversas técnicas quanto à coleta de dados, como: oficinas, estudo de caso, rodas de conversa, narrativas e entrevistas. A partir das explanações podemos observar que através da escolha da metodologia, os pesquisadores tiveram o cuidado de preservar as especificidades da Educação do Campo.

Além dos conteúdos apresentados nos quadros, outra informação analisada nas pesquisas foi o uso de imagens. Por tanto, a próxima parte do texto apresentará algumas imagens utilizadas nos trabalhos e suas contribuições.

4.2.1 Imagens presentes nas pesquisas

Um elemento que enriqueceu todos os trabalhos analisados foi o uso de imagens. Quando essa ferramenta é utilizada em trabalhos acadêmicos é dado mais vida a pesquisa, principalmente se tratando da área da Arte. Por isso, nesta parte texto, buscamos apresentar, de forma breve, como as imagens foram utilizadas nos trabalhos e como contribuíram para o enriquecimento das pesquisas.

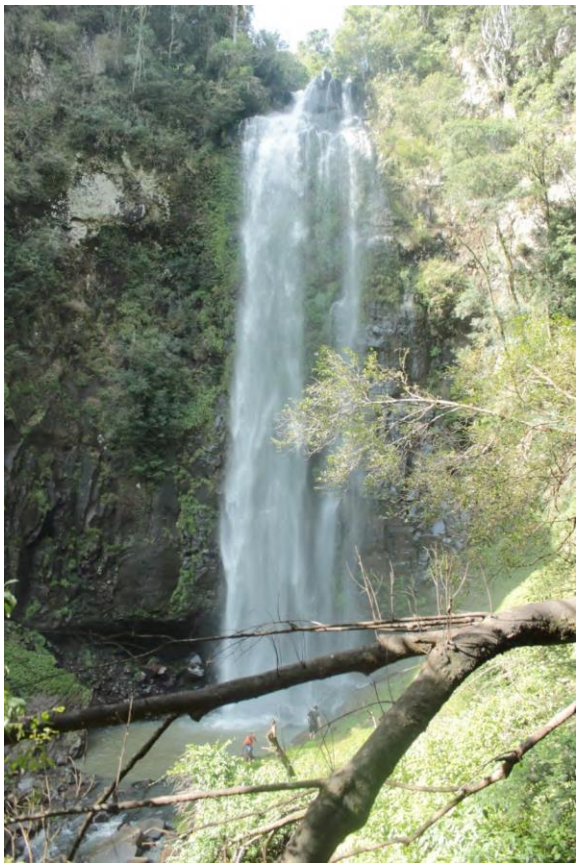
Podemos observar que elas foram utilizadas com três objetivos: apresentar o espaço e o contexto, ilustrar as atividades artísticas descritas e registrar momentos de organização coletiva.

Para o primeiro objetivo (apresentar o espaço e o contexto) selecionamos 2 imagens que mostram os lugares onde a pesquisa foi aplicada. É válido destacar que não são todos os trabalhos que apresentam imagens, apenas 2 pesquisadores não utilizaram imagens. A importância dessas imagens nas pesquisas é fundamental na hora do leitor se localizar, e para expor o contexto da pesquisa:

FIGURA 1 – “CHEGADA AO ASSENTAMENTO”

Fonte: KINCELER, 2015, p.23

FIGURA 2 – “CACHOEIRÃO”



Fonte: KINCELER, 2015, p.24

Ao pensarmos em educação, práticas pedagógicas e onde se desenvolvem logo pensamos na escola. Porém não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece. Assim, Souza (2016, p.38) explica que: “A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência”. Desta forma, observamos que, nos trabalhos analisados, os pesquisadores tomaram o cuidado de apresentar o espaço onde a prática estava sendo aplicada, sendo na escola ou fora dela.

No segundo objetivo citado (ilustrar as atividades artísticas) percebemos que a rica contribuição das imagens auxilia o leitor na compreensão das atividades

realizadas e no entendimento da importância da arte na formação integral do sujeito. Selecionamos 3 imagens, dentre muitas, presentes nas pesquisas.

FIGURA 3 – “OFICINA DE MACRAMÊ”

Fonte: CEZAR, 2015, p. 24.

FIGURA 4 – “ENCENANDO AS LUTAS HISTÓRICAS”

Fonte: ADRIANO, 2015, p.58

FIGURA 5 – “COLETANDO ARGILA”

Fonte: CEZAR, 2015, p.21

A presença destas imagens nas pesquisas nos faz refletir sobre o papel da arte na formação integral do sujeito. Não vista apenas como mercadoria ou com determinada funcionalidade e utilidade. Salomé enfatiza:

> A concepção de arte enquanto útil e funcional é comum na educação. Tudo e todos fazem parte do mundo do consumo e as coisas só têm valor pelo preço de mercado. A separação entre artista e sociedade, trabalho material e trabalho artístico, arte e trabalho, é histórica e se reflete no interior da escola, no discurso presente nos projetos e práticas pedagógicas que separam a arte do conhecimento e não percebem a dimensão do trabalho criador enquanto uma atividade humana necessária ao processo de formação do homem. (SALOMÉ, 2016, p.224).

E é justamente isso que as imagens ilustram, o papel da arte na formação integral do homem e da mulher.

O registro de momentos da organização coletiva é de grande importância já que na escola pública do campo, uma dimensão significativa é a lógica do trabalho e

da organização coletiva. Por isso, selecionamos 3 imagens presentes nos trabalhos que registrassem esses momentos:

FIGURA 6 – “RODA DE ABERTURA”

Fonte: COSTA, 2015, p.16

FIGURA 7 – “VEM TEÇAMOS A NOSSA LIBERDADE”

[3]

Fonte: ADRIANO, 2015, p.12

FIGURA 8 – “PRIMEIRA REUNIÃO COM O COLETIVO DE JOVENS SIDNEI SHER”

[3] “Vem teçamos a nossa liberdade” é um trecho do hino do MST. Assim, a imagem representa uma relação da coletividade com a linguagem musical presente no MST.

Fonte: KINCELER, 2015, p.25

O debate coletivo proporciona uma importante reflexão sobre os papéis dos sujeitos ativos no processo do saber. Um espaço de construção coletiva na Educação do Campo pode colaborar para que seja problematizada e construída uma possibilidade real e contextualizada da Educação do Campo. A construção coletiva estimula as experiências e os conhecimentos próprios dos seus participantes que atuam ativamente no processo de construção de conhecimento. Como afirma Souza (2012, p.748), “Dessa forma, a Educação do Campo como construção coletiva adentra a instituição escola e amplia as formas de lutas fora da escola por formação humana e pela efetivação de processos de conscientização política”. As imagens selecionadas apresentam justamente estes momentos de coletividade.

Na figura 7 podemos observar a relação da coletividade com a linguagem musical. Na organização social os trabalhadores e trabalhadoras do campo criam manifestações artísticas e culturais que representam suas experiências de vida, seus valores e sua tradição. As músicas presentes no MST são canções de luta, são melodias das ocupações de terras, os acordes de esperança por um mundo mais justo, as dissonâncias da opressão dos dominantes e cânticos de colheitas. A música, então, se constitui numa forma de resistência e desempenha um importante papel na educação e na formação dos valores humanos.

O próximo tópico tratará sobre as contribuições das pesquisas analisadas.

4.3 CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS

O papel da universidade no processo de luta dos movimentos sociais e do campo promove reflexões sobre a realidade dos seus sujeitos, com o propósito de especificar caminhos que auxiliem na solução de problemas, ampliação de alternativas culturais e promoção da qualidade de vida no campo, neste caso, através da Arte. Segundo a coordenadora do curso, a Pós-Graduação teve o compromisso de envolver várias questões:

> O oferecimento de uma formação em artes; a produção de conhecimento sobre a realidade vivida pelos assentados e sobre

> suas formas de manifestações artístico/culturais; a preparação dos professores da UDESC para uma futura licenciatura e para trabalhar com Educação do Campo; e a experimentação conjunta em atividades práticas e produções artístico/culturais que fortaleçam o diálogo e a colaboração entre assentados e universidade. (FRANZONI, 2016, p.14).

Podemos observar, através da análise das pesquisas, essa relação da universidade com o esforço dos movimentos sociais, mas, além disso, a contribuição direta dos pesquisadores, dos militantes e dos professores universitários envolvidos no curso. Sujeitos que conectaram as questões envolvidas com a Arte e as especificidades da Educação do Campo e que se identificaram com os sujeitos das suas pesquisas:

> Identifico-me com essas mulheres, e me aproximei, de forma que suas danças me fizeram “saudável” com elas. Não pude negar que, assim como elas, eu em meu cotidiano como mulher, estudante, trabalhadora e mãe tive que me reestruturar diariamente para não enrijecer e atrofiar junto às políticas adoecedoras. (COSTA, 2015, p. 28).

Assim, percebemos que a proposta do curso está diretamente ligada a essência da Educação do Campo, não se trata apenas de educação. Não foi apenas um curso preparatório para o mercado de trabalho ou para ensinar determinados conteúdos. Refere-se à apropriação dos meios de produção do conhecimento. Assim como destaca a coordenadora do curso:

> (...) e esse foi, de certa forma, o nosso esforço no curso Arte no Campo, tentando problematizar a construção de uma perspectiva crítica e criadora nas pesquisas dos estudantes, assim como investindo em uma escrita que revelasse autonomia de pensamento e autoridade na produção de conhecimento. (FRAZONI, 2016, p.331).

Deste modo, o curso Arte no Campo proporcionou uma reflexão sobre a arte e seu papel importante na capacitação do homem do campo, auxiliando na conscientização de suas raízes culturais e no fortalecimento do olhar sobre o valor dos bens culturais da comunidade. Por tanto, a autora destaca que:

> Assim, à medida que construíamos o projeto de curso e, posteriormente, que este se tronava uma realidade, passávamos a fazer parte de uma história de lutas e conquistas dos movimentos

> sociais do campo e da parceria destes com as universidades públicas para consolidar experiências de formação críticas e diferenciadas das formas tradicionais de educação (FRANZONI, 2016. p.17).

E estes trabalhos produzidos no curso Arte no Campo, afirmam ou reafirmam a necessidade de potencializar as linguagens artísticas, nos inúmeros espaços ocupados pelo homem do campo, possibilitando o desenvolvimento da criatividade, enquanto sujeitos que experimentam e produzem cultura.

Podemos afirmar que um dos maiores desafios, encontrados nas pesquisas, é a relação entre cultura popular, de massas e erudita, como disse um dos pesquisadores: “O que resgatar, a que renunciar, e o que recriar, na perspectiva do projeto de sociedade, de país, que queremos ajudar a construir.” (CHAGAS, 2015, p.50). É uma questão fundamental quando se pretende desenvolver o campo sob uma perspectiva humanizadora, em que se leve em consideração as relações socioculturais e se anseie a valorização da cultura popular.

A disciplina de Arte na Educação do Campo pode, então, contribuir para a formação de um ser humano atuante na comunidade e na sociedade, tornando-se capaz de motivar as mudanças necessárias para o projeto de sociedade que se almeja construir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. O serviço militar. Dar lucro. Não enxergam que a arte (a poesia é arte) é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, além da necessidade. As utopias, afinal de contas, são, sobretudo, obras de arte. E obras de arte são rebeldias. A rebeldia é um bem absoluto. Sua manifestação na linguagem chamamos poesia, inestimável inutensílio. As várias prosas do cotidiano e do(s) sistema(s) tentam domar a megera. Mas ela sempre volta a incomodar.Com o radical incômodo de urna coisa in-útil num mundo onde tudo tem que dar um lucro e ter um por quê. Pra que por quê? (LEMINSKI, 1986, p.58-60).

A pesquisa ora concluída nos possibilitou ampliar a visão sobre a relação das práticas pedagógicas com o Ensino da Arte nas escolas do campo. E compreender ainda mais a relevância da temática nas discussões atuais na área educacional, principalmente em relação à Educação do Campo.

Evidenciou-se que para a discussão dos pressupostos da Educação do Campo, é imprescindível passar pelos documentos que a norteiam. As ações educativas das reuniões dos movimentos sociais, que geraram as manifestações nomeadas como seminários, encontros e conferências da Educação do Campo nos possibilitaram uma melhor compreensão da sua historicidade. Através da análise de documentos como o ENERA, CNEC, PRONERA, PNRA, FONEC, entre outros, percebemos suas contribuições para a construção de uma Educação do Campo pública e de qualidade e que revelam a força dos movimentos sociais.

Foi possível analisar como a concepção de Educação do Campo está vinculada a formação humana e ainda, ligada à luta pela valorização da população campesina e cumprimento dos direitos sociais. A luta por uma qualidade de ensino, com produção de cultura local, formação humana do educando nos mostra que a Educação do Campo é definida pelos seus sujeitos sociais, como agricultores, assalariados, ribeirinhos, indígenas, ou seja, o homem do campo.

Compreendemos, após os estudos bibliográficos, que a concepção da educação rural tem o homem do campo como sujeito atrasado e segue a ideologia do capitalismo agrário, não interrogando os conflitos e a luta de classe. Assim pudemos compreender que ela é diferente da Educação do Campo, onde a concepção de educação é libertadora e transformadora, onde o campo é visto como espaço de cultura, vida e trabalho. Destacamos, também, que para a escola ter

identidade do campo é necessário ter práticas pedagógicas que foquem a luta dos trabalhadores, valorizando os sujeitos do campo como sujeitos da escola.

Dessa forma, a Educação do Campo tem como desafio a construção política dos alunos que fazem parte deste cenário de luta. O saber histórico e os conflitos teóricos vêm sendo construídos coletivamente. O dia a dia das crianças, jovens e adultos deve ser valorizado, junto às suas histórias de vida, buscando com esse sujeito o fazer coletivo, a formação crítica e o ambiente democrático.

Dado o exposto, abordamos o cenário onde a Educação do Campo se encontra: a escola pública. A escola pública do campo movimenta-se unida à construção de um projeto de campo e de sociedade, portando ela faz parte do processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao estudo e a garantia do direito à escolarização fazem parte desta luta. (MOLINA, 2012)

Consideramos, assim, a importância de práticas que valorizem o conhecimento que o educando leva para a escola e além disso é preciso pensar nos interesses políticos, sociais e culturais desse sujeito.

Entendemos que a contribuição da arte no processo de humanização é necessária “para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (FISCHER, 1959, p.20). Essa magia que a arte traz, faz com que demos sentido a nossa vida, pois deixamos nossos sentimentos vibrarem ao apreciar uma arte.

Constatamos a importância da arte na educação como elemento transformador no despertar do senso crítico do aluno, onde o real papel da arte-educação é permitir que o aluno imagine, crie e aprecie arte. Proporcionando que o educando amplie sua visão de mundo, facilite a criação de vínculos com realidades diversas e assim oportunize o conhecimento de várias culturas e a valorização da diversidade.

Pensamos o vínculo do homem do campo com a Arte, que pode ser visto como posição de luta. Assim, a arte abraça a função no cenário da luta e se destaca por possuir a capacidade de divulgar e fortalecer ideologias, sendo uma forma de disseminar ideias e ainda propagar o belo no campo. O Ensino da Arte na escola do campo contribui para a valorização do olhar para a realidade, permitindo que o aluno modifique seu jeito de observar o mundo.

Um dos principais pontos do Ensino da Arte na Educação do Campo é justamente reafirmar e valorizar o modo de vida do campo e negar a idealização da modernidade urbana como exclusiva e/ou superior. Assim, considerando a escola pública do campo como um lugar de evolução individual, coletiva e artística.

A análise dos TCC's do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Arte no Campo nos auxiliou no debate sobre o Ensino da Arte em escolas localizadas no campo e vinculadas com a concepção de Educação do Campo, visto que, as pesquisas realizadas no curso de Pós-Graduação estão vinculadas à concepção e diretrizes da Educação do Campo. E a concepção de Arte, utilizada nos trabalhos, se aproxima da perspectiva crítica, materialista histórico dialética, predominante na Educação do Campo.

Constatamos que os trabalhos utilizam o conceito de prática "artística" como uma dimensão da prática social, com vínculo explícito entre teoria e prática. Essas práticas artísticas não foram realizadas apenas em espaços escolares, mas também em outros espaços educativos, frequentados pelos seus sujeitos, a exemplos de: assentamentos, Encontro Estadual dos Sem Terrinha, ocupações, entre outros.

Verificamos que os principais referenciais teóricos presentes nos trabalhos analisados apresentam fundamentos sobre a relação do trabalho e educação, pedagogia dos movimentos sociais, formação do MST, luta pela terra, questões agrárias, cultura nos movimentos sociais e a mística. Causando assim um diálogo importante entre Arte e Educação do Campo.

Os três conceitos identificados nos trabalhos ("Prática artística como prática social", "Cultura" e "Prática educativa contrária à lógica capitalista") nos trazem uma reflexão sobre o fato de que a arte pode contribuir para a formação social do sujeito, através de práticas artísticas, que irão contribuir para uma formação que instiga o aluno a pensar sobre a conjuntura atual, que auxilia na formação política e apoia estratégias de pertencimento e identidade, cultivando e valorizando os valores do homem do campo, seu modo de ser e de pensar.

Por fim constatamos que as práticas pedagógicas da Educação do Campo, em especial o Ensino da Arte, contribuem para uma formação integral do sujeito, trazendo a ele uma conexão com a totalidade, contribuindo para uma formação emancipatória, com potencialidade crítica e reflexiva. Tornando-se assim, uma atitude política ao reconhecer que o homem do campo pode sim ser o produtor da sua própria arte.

REFERÊNCIAS

ABEM, Boletim. *Música nas escolas – lei nº11.796.* 2013.

ADRIANO, Juliana. *O fazer fotográfico e a (re) construção da memória das ocupações e acampamentos de Abelardo Luz/SC.* UDESC, 2015.

ALBUQUERQUE, O. M. *Reflexão crítica e colaboração***:** articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. 2008. 138p. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

ARTICULAÇÃO PARANENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *10 anos da carta de Porto Barreiro* – Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná. Faxinal do Céu, 15 de abril de 2010.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO*. Carta de Candói.* Candói, agosto de 2013.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BRASIL, *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro,* 1997.

BRASIL, *Conferência por uma Educação Básica do Campo***.** *Compromissos e desafíos.* Luziâna, 27 a 31 de julho de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. *Diário Oficial da União,* Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.
BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes Complementares, normas e principios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo. *Diário Oficial da União,* 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União,* Poder legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BOGO, Ademar; *Práticas Artísticas do Campo*, Cap. 2. Editora Autêntica, 2016.

BOGO, Ademar; et al. *Dicionário da Educação do Campo*, 2. Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; et al. *Dicionário da Educação do Campo***,** 2. Ed. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso.* Trab. educ. saúde [online]. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64. ISSN 1981-7746. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003. Acesso em: 13 mai. 2017.

CARVALHO, Cristine Adriana da Silva; MARTINS, Aracy Alves Martins. *Práticas Artísticas do Campo*, Editora Autêntica, 2016.

CARVALHO, Cristiane; ROCHA, Maria; MARTINS, Aracy. *Práticas Artísticas do Campo*, Cap. 1.Editora Autêntica, 2016.

CALAÇA, Lucimara. *Literatura e Arte na escola: As contribuições da leitura no desenvolvimento criativo.* UDESC, 2015.

CESTILLE, Jovana. *A disciplina de Artes na Escola Maria Aparecida Franciosi Rosignol.* UDESC, 2015.

CEZAR, Lidiane. *Aviário das artes: Um espaço Cultural em construção.* UDESC, 2015.

CHAGAS, Tatiane. *As expressões artísticas e culturais nas áreas de assentamento da reforma agrária: Uma história de resistência.* UDESC, 2015.
CNPq/MDA/-INCRA nº 26/2012.

CRUZ, Cristiane Costa; FREITAS, Fernanda Alves; MELQUIADES, Everson. *Arte/Educação baseada em comunidade: um estudo sobre os pressupostos educativos de mediação dos conhecimentos artísticos na comunidade da Bomba do Hemetério*. 2011.

COMILO, Maria Edi da Silva.; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: a mística como pedagogia dos gestos no MST. Rev. Eletrônica de Educação. Ano III. Nº 06, jan/jul. 2010.

COSTA, Elisangela. *Corpos de queixa/denúncia oriundas do trabalho: Teatro como espaço de saúde*, UDESC, 2015.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Declaração Final.* Luziâna, 2 a6 de agosto de 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Porque Arte-Educação? 6. ed. – Campinas, SP: Papirus, 1991.

EDEINA, Maria. *Diretriz Curricular da Educação Básica: Arte.* 1. edição. Governo do Estado do Paraná, 2008.

FAGUNDES, Edimara Alves*. Leitura de imagem do ensino da arte: a fala e a prática dos/as professores/as da educação básica.* Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte.* Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

FRANZONI, Tereza; POMPEO, Márcia. *A experiência de criação do curso Arte no Campo,* 2016.

FREIRE, Paulo; *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa* – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. *Ensino da Arte na escola pública e aspectos da politica educacional: contexto e perspectivas.* 2008.

GOHN, Maria da Glória; Artes e aprendizagens em coletivos de jovens e nos movimentos sociais. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v.11, n.29, 2016.

GUSTMANN, *Encontro Estadual dos Sem Terrinha de Santa Catarina: O papel da arte e suas contribuições na formação da identidade dos sem terrinha.* UDESC, 2015.

IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica.* Brasília: Plano editora, 2003.

KINCELER, Lucas. *Aviário das Artes: Arte colaborativa no Assentamento Conquista na Fronteira.* UDESC, 2015.

LEI *nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 1971. Acesso em: 03 de mar. 2018.

LEI *nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

LEI *nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEMINSKI, Paulo. O indispensável in-útil. In: Anseios Crípticos. Curitiba: Editora Criar, Curitiba – PR, 1986.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. *Profissionalidade docente na Educação do Campo*. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MACHADO, Carmen Silva. *Educação do campo: Expressividade corporal na prática educativa.* Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.

MAGALHÃES, Benedita, *Trabalho e Arte: perspectivas de formação humana integral.* Anped, 2017.

MATEIRO, Teresa*. Pedagogias em Educação Musical***.** Curitiba: Editora Ibpex, 2011.

MARTINI, Elis Regina. *Arte e Educação do Campo: O caso da escola Itinerante Caminhos do Saber no Acampamento Maila Sabrina – PR.* UDESC, 2015.

MEC. *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas de campo,* 2002.

MIRANDA, Cássia; FRANZONI, Tereza *Práticas Artísticas do Campo*, Cap. 11. Editora Autêntica, 2016.

MOLINA, Monica; et al. Dicionário da Educação do Campo, 2. Edição, São Paulo. Editora Expressão Popular, 2012.

MUNHOZ, Pedro. *Práticas Artísticas do Campo*, Cap. 9. Editora Autêntica, 2016.

NADAL, Beatriz Gomes; Prática Pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, Maria Cristina Borges (org). Práticas pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

NOGUEIRA, Sarah. *Dos Afetos aos Fatos: Relatos de experiências com o MST (Movimento Sem Terra) de Santa Catarina*. UDESC, 2015.

NORTON, Thiago *Práticas Artísticas do Campo*, Cap. 14. Editora Autêntica, 2016.

OLIVEIRA, Cláudia Luz; IDE, Maria Helena Souza; EFAs e a Pedagogia da Alternância no Médio Jequitinhonha*. Perspectivas em Políticas Públicas,* v. 2, n. 4, p. 24-38, 2009.

PAZINATO, Mateus Francisco. *Valorização do homem do campo.* Eixo: Planejamento e organização do Trabalho docente. 2012.

PEREIRA, Denise *Práticas Artísticas do Campo*, Cap. 8. Editora Autêntica, 2016.

PEREIRA, Maria. *O tornar-se artista no campo e a liberdade: Narrativas sobre processos de aproximação com a Arte.* UDESC, 2015.

PIAZ, Vanessa Lourenci. *A importância e as contribuições da Música em Sala de Aula.* Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2011.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.* Campinas: Papirus, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno; Os professores como Planejadores. IN: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. *Compreender e transformar o ensino*. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. O movimento dos Arte- Educadores na Tessitura dos caminhos das políticas educacionais. *Caderno de Pesquisa*: Pensamento Educacional, Curitiba, v.11, n.29, 2016.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. *A arte na escola e o conhecimento do sensível***.** Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.

SANFELICE, José Luis. Diálogo sem fronteira: *História na Escola Pública.* Vídeo do youtube, 15 dez. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FFKfkOW90gA. Acesso em: 18 abr. 2018.

SILVA, Maria. Música no currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/musica-no-curriculo-do-curso-de-licenciatura-em-educacao-do-campo/57105. Acesso em: 17.10.2018.

SOUZA, Maria Antônia de*. A educação do campo no Brasil.* 20 fs. Curitiba, 2016. Texto impresso.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais.* 2012.
SOUZA, Maria Antônia de. *O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas*. 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo*: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica, 2008.

SANTOS, Franciele Soares dos. *Educação do campo e educação urbana: Aproximações e Rupturas*. Educere Educare Revista de Educação**.** Vol. I, nº I, jun. 2006, p.69-72.

SWANWICK, Keith. *Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas.* Nova Escola. Disponível em < http://acervo.novaescola.org.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>. Acesso em: 12 fev. 2017.

TARDIN, José Maria; et al. *Dicionário da Educação do Campo*. 2. Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves; Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa,* v.34, n.2, p. 227-242, 2008.

TOBIAS, Carlos *Práticas Artísticas do Campo*, Cap. 10. Editora Autêntica, 2016.

UDESC, 2013, RESOLUÇÃO Nº 010/2013, de 16 de abril de 2013. Conselho Universitário. Cria o Curso de Pós-Graduação “lato sensu” de Pós-Graduação em Arte no Campo, no Centro Artes – CEART, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina.. Disponível em: http:// artenocampo.files.wordpress.com/2013/08/resoluc3a7c3a3o-consuni-010-2013-cria-o-curso-arte-no-campo.pdf. Acesso em: 02 jun. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da Práxis. Tradução de Maria Encarnación Moya Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales-CLACSO, 2007.

VEIGA, Ilma; *A prática pedagógica do professor de didática.* São Paulo: Papirus, 1994.

VERDUM, Priscila; Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

WANDERLEY, Luis Eduardo; *A questão social no contexto da globalização: o caso latinoamericano e o caribenho*. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, Luis Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, M. Desigualdade e a questão social. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p. 51-161.