

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE

Ancelmo Augusto Ferreira dos Santos

**O ENSINO DE ARTES NUMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA:
Desafios para os educadores e educandos**

Belo Horizonte

2014

Ancelmo Augusto Ferreira dos Santos

**O ENSINO DE ARTES NUMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA:
Desafios para os educadores e educandos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação no campo.

Orientador: Marco Scarassatti

Co-orientadora: Cristiene Carvalho.

Belo Horizonte

2014

Dedico esse trabalho a minha família, principalmente Gi, Sophia, Manuella e Millena que sempre me apoiaram, entendendo como é difícil ficar longe, mas sem nunca duvidar do meu amor por elas. Aos meus orientadores, principalmente Cristiene, por não desistir de mim e finalmente a Deus, que tem guiado meus passos na caminhada da educação do campo e da articulação de políticas públicas para a agricultura familiar brasileira.

RESUMO

Na pesquisa fica claro desde a abordagem inicial, até a finalização do trabalho, o quão supérfluas são as ações voltadas para o ensino de arte nas escolas brasileiras, sobretudo rurais, dando sempre prioridade para o que já está pronto e não para “o tentar” produzir algo na própria escola, isto é um grande entrave ao crescimento do ensino de arte e de sua importância junto a sociedade.

A escola Família Agrícola, mostrou – se uma ilha onde o ensino de arte é positivo, pois tenta-se ali um ensino a partir das experiências pessoais nas comunidades rurais, mas os problemas se parecem com os já ocorridos na escola tradicional, apontados em diversas bibliografias sobre o tema.

Por fim, faz – se necessário um aprofundamento propositivo, e isso será obtido em estudos futuros que continuem correlacionando os atores que são fundamentais nessa construção, são eles: os educandos, os educadores, a escola, a família e a comunidade rural.

Palavras-Chave: Ensino de arte. Educação no Campo. Escola Família Agrícola. Escola Rural.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 O ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	8
3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PARÂMETRO	10
4 O ENSINO DE ARTES NUMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: DESAFIOS PARA OS EDUCADORES E EDUCANDOS.	15
4.1 Estrutura / Espaço da Escola Família Agrícola	16
4.2 Análise do Ensino de Arte Pelo Ponto de Vista do Educador.....	17
4.3 Análise do Ensino de Arte Pelo Ponto de vista do Educando.....	19
4.4 O Embasamento Prático / Teórico dos Educadores.	22
5 PROPOSIÇÕES.....	23
6 DESAFIOS DA REALIDADE ATUAL.....	24
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS.....	28

1 INTRODUÇÃO

“Sou a favor da internacionalização da cultura, mas não acabando com as peculiaridades locais e nacionais.”

Ariano Suassuna

Este estudo trata da relação de uma escola de educação no campo, especificamente a Escola Família Agrícola Nova Esperança em Taiobeiras – MG, e o ensino de arte voltado para alunos do campo na ótica da pedagogia da alternância.

A partir de tal estudo, busca-se levantar reflexões a respeito do processo de ensino de arte, levando em conta a experiência, tanto de formação quanto de vida dos atores envolvidos no processo.

A relevância se dá a partir da verificação de como se desenvolve o ensino de arte numa Escola Família Agrícola apoiando-se na percepção da relação dos educadores e educandos com os conteúdos de arte, segundo os parâmetros nacionais curriculares para o tema e autores que dialogam sobre o ensino de arte em escolas brasileiras.

Busca-se sinais e fontes de vínculos entre os educadores e educandos baseando-se nas suas origens, tradições, territorialidade, etc, e nas procuras individuais alicerçadas na pedagogia da alternância.

O maior, porém e mais importante objetivo da educação é a pessoa: como membro de uma família, de uma comunidade, não como indivíduo isolado, senão como ser solidário. Essa pessoa com suas características próprias e diferenças, que são complementares com os outros, como ser transcendente, emocional, afetivo. A educação ajuda-nos a alcançar a melhor versão de nós mesmos. Nesse sentido tem, todavia, muito caminho a percorrer, porque são muitos os jovens que finalizam seus estudos sem descobrir suas aptidões, seus talentos. (PUIG-CALVÓ e GIMONET, 2013, p 67).

Trabalhar o tema proposto à luz de uma prática específica, tem, de certo modo, seu norte dado na formação precária da disciplina de arte, recebida por mim, especificamente, em escolas rurais ou em escolas urbanas com maioria rural, que em nenhum momento se preocupou com quem recebia as informações, que na maioria das vezes eram rasas e embasadas na pouca formação dos educadores.

O ensino de arte em Rio Pardo de Minas, cidade onde obtive minha formação no ensino básico, sempre foi uma lacuna em minha formação, sendo que a mentalidade quase que geral dos docentes que tive a oportunidade de ter como

educadores, se baseava uma aula para “diversão”, para preenchimento de obrigações de outras disciplinas ou de demandas da própria escola (enfeitar, ornamentar, uma peça de teatro para o dia das mães, etc). Isso me inquieta até os dias atuais, o que me fez chegar ao tema proposto, buscando exemplos em escolas do campo com paradigmas diferenciados, para tentar realçar como seria um modelo que atenda ao educando do campo.

O educando do campo é historicamente prejudicado pela falta de condições, e sobretudo, pela falta de seqüência no aprendizado de arte, historicamente isso também acontece com educandos urbanos, porém com menos força. Tal fato se deve a falta de educadores com formação específica, que pouco usam os ambientes em que os educandos vivem para suas aulas, nem de forma concreta, nem de forma metafórica, seja pelas distâncias, pela falta de ferramentas de trabalho ou mesmo diretrizes específicas nesse campo.

Nesse sentido Efland afirma que:

A arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar seu mundo. As ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação com uma função esquematizadora e suas extensões pelas projeções metafóricas. (EFLAND, 2010, p. 343).

A partir do exposto, verificamos uma dicotomia entre o ensino de arte feito de forma comprometida, para um ensino que tradicionalmente é marginalizado (sobretudo o da educação no campo). O que quero reforçar é a dificuldade em se priorizar um ensino que não é prioridade do estado em uma escola que também não é.

Buscarei ao longo do trabalho refletir acerca do ensino de arte em uma escola do campo em regime de alternância, especificamente a Escola Família Agrícola Nova Esperança em Taiobeiras – MG, ampliando, com isso, a busca por um ensino de arte em escolas tradicionais do campo mais condizente com a realidade do campo brasileiro. Sendo que atualmente utilizam esse ensino apenas como acessório e para cumprimento da carga horária obrigatória.

Não existirá no presente trabalho, a comparação e sim a constatação de qualidades e defeitos que posteriormente ajudem a construir um trabalho propositivo de ações efetivas para o ensino de arte em escolas do campo.

A discussão com autores que refletem sobre o ensino de arte potencializará as informações adquiridas nas visitas à Escola Família Agrícola, e mesmo que essas informações sejam rasas no trabalho, por se tratar de visitas e não de vivência, ajudarão a saber um pouco sobre o que fazer para que as ações impactantes e importantes sejam replicadas e as demais sejam deixadas de lado.

Não se pretende esgotar o tema, uma vez que a partir dos questionamentos feitos no estudo, outras dúvidas surgirão, como é o caso da utilização do que se é aprendido numa futura ação comunitária na zona rural, (como ela se dá? Existe recíproca comunitária? Etc).

Tentarei apontar os entraves e possíveis caminhos utilizados pelos educadores e educandos para a pontencialização do seu trabalho, tendo a arte educação como norteadora de futuras ações individuais e coletivas.

Por fim, tentaremos ao longo do estudo, verificar se o ensino de arte tem sido relevante nesses ambientes, analisando os reais impactos que essa disciplina tem na vida dos sujeitos, olhando atentamente quem são esses educadores e quem são esses educandos, para que, finalmente, a partir da problemática encontrada na escola família agrícola e nas minhas experiências pessoais, possamos definir caminhos para apontarmos possíveis soluções.

2 O ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O ensino de arte ao longo da história da educação tem se mostrado como ferramenta importantíssima para a formação do ser humano, seja através do aumento da sensibilidade dele com o meio, seja através da pontencialização de suas ações como indivíduo e sujeito coletivo, ou com viés econômico (com o comércio propriamente dito das obras) ou finalmente, na licenciatura como possibilidade de ensino a partir das obrigatoriedades outrora especificadas pelas normativas vigentes.

[...] É necessário pensar o visual em termos de significação cultural, de práticas sociais e de relações de poder. É necessário refletir sobre as maneiras de olhar e de produzir olhares. Pressupõe uma mudança radical, do estudo da arte para o estudo da cultura visual, mudança de objeto de estudo e de conteúdos. (BARBOSA, COUTINHO, 2011, pg 43).

Especificamente, no Brasil, em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, reafirmando a importância do acesso escolar dos alunos de ensino básico ao ensino de Arte. Com a aprovação da Lei n. 9.394/96 o ensino de arte passou a ser obrigatório.

Salienta-se que o ensino de arte tem ao longo da história, um aspecto que para muitos é tido como supérfluo e pouco importante diante de outras disciplinas tão importantes quanto (línguas, ciências exatas, ciências da natureza, etc.). Contudo, ressaltamos o contra censo a essa opinião, partindo sempre das premissas dos próprios educadores e dos educandos, das necessidades reais dos alunos, sejam no sentido artístico ampliado, ou no sentido de entretenimento.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Pelas artes, é possível desenvolver a percepção e a imaginação. Aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1995, p. 5).

Dessa forma, podemos ser imperativos no tocante ao ensino de artes, existe sim relevância nessa disciplina como parte do currículo nas escolas do campo e por

que não dizer nas escolas urbanas, partindo do pressuposto que esse acesso além de fortalecer a formação, amplia horizontes e oportunidades dos educandos.

A arte passa, então, a ser entendida como qualquer outra área do conhecimento humano, com um domínio, uma linguagem e uma história. É por isso mesmo, um campo de estudo específico e não apenas uma mera atividade auxiliar ou recreativa. (BIASOLI, 2004, p. 90).

O ensino de arte tem que ser um compromisso do educador com a sua formação, contudo não se pode perder de vista quem são os educandos, como e onde vivem, e em que essa disciplina irá melhorar a vida deles fora da escola. Aqui, encontramos a convergência entre o ensino de arte e a vontade de correlacioná-lo à educação no campo.

Ana Mae Barbosa, em seu livro *Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte* (São Paulo: Cortez, 2007), reforça que na escola, ensinar e aprender são frutos de um trabalho coletivo. Os professores de Arte devem conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até a linguagem artística em que se trabalha. É preciso conhecer seu modo específico de percepção, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, ouvidos e corpo. Esse conceito de olhar e de formação, é que busco e raramente encontro em escolas tradicionais rurais, tendo a esperança que mesmo que uma escola como é a Escola Família Agrícola não tenha chegado a tal condição, o ambiente é propício para isso por se tratar, em sua essência, de uma ação coletiva.

Os educadores em arte de escolas de educação básica e ensino médio, também são retrato de uma formação precária e diletante que prejudica desde seu educando, até a possibilidade de tornar o ambiente escolar propício ao ensino de arte, com pouca prática e as vezes pouca teoria. Nesse sentido, Biasoli nos diz:

Tais constatações permitem-me reafirmar a necessidade de pensar na relação entre saber e fazer artístico. É de fundamental importância a união entre conhecer e fazer arte e refletir sobre ela, ou seja, pensar no que se faz e fazer o que se sabe. (BIASOLI, 2004, p. 174).

Salienta-se que em visita a Escola Família Agrícola, verificou-se com os educadores que no ensino de arte, vemos efetivamente que as experiências de vida dos educandos podem ser usadas como molas propulsoras para a realização e observação dos trabalhos do dia a dia e em família, transformando os mesmos em pontes para um melhor desenvolvimento dos sujeitos individuais e coletivos.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PARÂMETRO

As circunstâncias que deram origem a educação no campo não se diferem da situação atual do campo brasileiro; desânimo com o campo; processo de modernização; tecnificação; mecanização e conseqüente expulsão daqueles que não conseguiam entrar no jogo do mercado; êxodo rural; falta de crédito adequado à agricultura familiar; falta de organização e autodeterminação dos agricultores à organização baseada na participação dos agricultores, principais interessados numa educação do campo forte e efetiva, tais problemas tem se mostrado preponderante para que os fatos acima citados viessem a se tornar conhecidos e serem pedestais para efetivação da educação do campo como política pública de estado conforme no diz Caldart.

Mas, uma primeira compreensão necessária para nós é de que se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. (CALDART, 2008. P. 69)

A educação do campo tem sido muito mais do que um campo do conhecimento, é um movimento que se faz e se mostra profundamente relevante à sociedade, onde busca-se a afirmação de um nicho da sociedade que ao longo da história foi pouco visto. Esse contraponto ao sistema proposta pelo estado potencializa a entrada de novos saberes na sociedade, onde as relações interpessoais e com a comunidade se efetivam e se mostram fundamentais no processo de formação dos atores sociais, aqui denominados educandos. Como referendado nas diretrizes da educação no Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

(Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Pg. 01 – 2001.)

A relação com a comunidade se faz fundamental, pois nota-se na minha pouca experiência com a docência que o aluno do campo engajado com questões relativas a sua comunidade tem utilizado a arte como ferramenta de mudança social, isso dialoga completamente com os parâmetros da educação do campo.

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele. (CALDART, 2004, p. 12).

Além disso, temos, indubitavelmente, a certeza de que o acesso aos parâmetros do ensino de arte e da educação do campo pregará a igualdade de condições que esse indivíduo terá numa sociedade que poucas vezes preza a cooperação e sim a concorrência. Sobre a participação do educando na comunidade, Bastos diz em artigo do livro de Arte / Educação Contemporânea organizado por Ana Mae Barbosa que:

[...] A arte/educação baseada na comunidade utiliza a arte, a cultura locais como eixos geradores do currículo. Em suas inúmeras abordagens, arte/educação baseada na comunidade tem proposto formas concretas de lidar com as interrelações entre arte escola e comunidade. (BASTOS, 2010, p. 235).

Partindo do pressuposto de que outra forma de educar é para a cidadania, percebe-se haver quase sempre um sarcasmo no ensino brasileiro, na perspectiva da auto realização, tentando esconder os conceitos pré-estabelecidos outrora pelo próprio sistema capitalista, que impõe ao educando e ao educador suas visões e querências de forma subliminar que funcionam diretamente na atual sociedade. Tal conceito nos remete ao projeto de ensinar tudo a todos buscando uma superação para os enfados, as mesmices, as agressões a que sociedade, de forma crítica, poderá vir a fazer. Tal forma de educar nos remete a um sarcasmo educacional, uma vez que educação global para todos é mera ficção em nossa atual sociedade.

Há de se querer uma homogeneização do que se é ensinado, buscando cidadãos que cumpram sua obrigação para com o sistema, teoria que, a meu ver, na educação do campo perde força, sobretudo pela movimentação social que ela estimula. Nilda Teles Ferreira em seu livro, *Cidadania uma questão para educação*, nos lembra que:

[...] A relação do homem com a terra é diferente se ele utiliza uma enxada ou um trator, embora elas possam cumprir a mesma função, o processo cognitivo e afetivo do trabalhador não é o mesmo nos dois casos, um lavrador que busca recolher um galho de árvore no meio do mato, está muito distante existencialmente falando daquele que coloca combustível no motor do trator, essa distância não se funda necessariamente na grafia, pois ambos podem ser analfabetos, trata-se de habilidade, destreza e conhecimentos relativos a cada tipo de atividade... (FERREIRA, 1993, p 26)

A Educação do Campo, diferente do modelo capitalista de educação, busca contribuir com a construção de uma memória coletiva, do resgate da identidade do homem do campo por meio da educação de crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a escola do campo que atua no modelo de educação do campo está inserida. Percebe-se que a preocupação pela formação de um ser humano mais astuto com relação a sua origem, com consciência, pelo resgate de sua história coletiva e da cultura camponesa, não estão presentes nos moradores do meio rural atual e nem nos diretores e corpo docente das escolas de características rurais, que poderiam desenvolver projetos de educação no campo, respeitando a realidade onde os sujeitos estão inseridos. Estas ações, infelizmente, são ilhas isoladas que o estado teima em não divulgar, pois seus parâmetros vão contra a natureza do próprio estado atual.

O que defendemos é a construção de uma escola que queremos. Não é de nosso interesse a cópia de modelos, importados, de escolas que não contribuem para nossas realidades. Precisamos construir um projeto que vincule a educação as questões sociais inerentes a sua realidade. (FERNANDES, 1999, p. 53)

A formação de sujeitos do campo a partir de conhecimentos, incluso o de arte, certamente fortalecerá os vínculos do mesmo com sua comunidade, sempre respeitando individualmente os desejos desse sujeito. Contudo, as tradições, a oralidade e a territorialidade serão efetivamente fortalecidas, isso potencializará o livre arbítrio da pessoa que será livre, inclusive para se afastar da educação do

campo se for sua vontade, dando sempre liberdade para o acesso aos novos códigos ou parâmetros de vida que forem desejados.

Ressaltamos assim, que o estado tem um importante papel no cumprimento de metas e efetivação de uma educação do campo consistente, tendo como importante aspecto, o direcionamento que a questão agrária e histórica tem em relação aos sujeitos do campo, uma vez que a arte sem o efetivo enraizamento do indivíduo na sua crença é meramente entretenimento e pouco acrescentará para a vida do aluno do campo, sendo assim, místicas, outrora utilizadas em eventos cotidianos como festas, rezas, etc. Tais práticas podem ser efetivamente usadas como prática de ensino em função de conteúdo específico para fortalecer o viés crítico do educando, sem nunca esquecer da possibilidade de toque supérfluo ao utilizar tais artefatos pedagógicos. Nesse sentido, Molina diz o seguinte em um dos treze desafios para os educadores e educadoras do campo:

Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo**, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: Pela ampliação do direito a educação e à escolarização do campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo: Uma escola política e pedagogicamente vinculada a história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola também enraizada na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (MOLINA, 2002, p. 13).

Posto isto, o diálogo com o histórico, questões de estado e políticas públicas, precisam ser levados em conta, uma vez que o ensino no campo passa por um firmamento enquanto necessidade para elucidação e desempenho dos alunos da educação do campo.

Um dos problemas do Campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento adequado a melhoria de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo, não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre o rural e o urbano. Ao contrario, no nosso caso, precisamos de políticas públicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada a diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado para o que é diferente, mas não deve ser desigual. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 1998, p. 32).

As políticas públicas são, ao longo da história, contraponto às questões de ensino no campo, uma vez que as mesmas, raramente prestam um trabalho detalhado em relação à educação em sua amplitude, falar nesse contexto de

educação do campo é relativamente novo, contudo, tem que ser levado em conta, frisando sempre o dito por FERNANDES, CERIOLI e CALDART, que é importante garantir atendimento diferenciado para o que é diferente, mas sem ser desigual.

Ressalto também um importante aspecto, o direcionamento que a questão agrária e histórica tem em relação aos sujeitos do campo, pois deseja-se que a educação no campo seja efetivamente tratada como política pública e busque situar os sujeitos do campo como sujeitos realmente importantes, levando em conta toda a trajetória de vida do indivíduo, com esse histórico sendo utilizado no ensino dos mesmos.

Por que nem temos satisfatoriamente atendido o direito a educação básica do campo (muito longe disso), e nem temos delineada, senão de modo parcial e fragmentado através de algumas experiências alternativas pontuais, o que seria uma proposta de educação básica que assumisse, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isto tanto em relação a políticas públicas, como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 1998, p. 11).

4 O ENSINO DE ARTES NUMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: DESAFIOS PARA OS EDUCADORES E EDUCANDOS

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção de identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2002, p. 67).

A partir da visita à escola Família Agrícola Nova Esperança em Taiobeiras - MG, nota-se claramente um espaço voltado para o ensino rural que mescla espaços de sala de aula tradicional com o a grande área verde que cerca tal ambiente, proporcionando, sobretudo, o ensino de práticas agropecuárias mesmo que de forma precária, em um primeiro momento. Reafirma-se aqui pouca diferença entre a EFA e a escolas tradicionais quando se trata do ensino de arte.

Cabe reforçar que uma Escola Família Agrícola tem um Projeto Político Pedagógico que leva em conta os atores sociais ali existentes, priorizando a formação do indivíduo a partir de sua experiência familiar e incrementando sua formação com práticas que, teoricamente, melhorarão a vida de sua família e comunidade, como referenda o próprio PPP conforme o trecho abaixo:

[...] por esse conjunto de características e resultados que se pode afirmar que as EFAs encontram-se entre as mais bem sucedidas iniciativas voltadas para a dedicação e profissionalização de jovens no meio rural. E isso se deve, essencialmente, tanto ao envolvimento das famílias, entidades e pessoas afins, que se organizam numa Associação responsável pela gestão da escola, quanto aos seus princípios filosóficos e metodológicos e à motivação das equipes de professores. (Projeto Político Pedagógico – EFA Nova Esperança – Taiobeiras – MG, Pg – 05, 2010).

A formação de sujeitos do campo a partir de conhecimentos relacionados à arte, certamente fortalecerá os vínculos do mesmo com sua comunidade, sempre respeitando individualmente os desejos desse sujeito, portanto, as tradições, a oralidade e a territorialidade serão efetivamente fortalecidas.

Na Educação, apesar do conceito de território ainda ser emergente, nossa hipótese é que ela aparece com mais frequência em estudos e produções científicas no âmbito da Educação do Campo. Isso pode estar relacionado ao fato de ser este um campo de pesquisa interdisciplinar, que reúne

interesses de diversas áreas do conhecimento; que dá ênfase ao espaço geográfico, a um determinado grupo social e seus territórios - afirmando a educação *do* campo e não apenas *no* campo; e que coloca em debate o desenvolvimento do espaço rural, a reforma agrária, as formas de organização e as estratégias de reprodução social da agricultura familiar e camponesa. Acrescente-se, ainda, que é um campo que se articula com os movimentos sociais e que tem dialogado com as políticas públicas voltadas para a Educação e para o espaço rural, na perspectiva do desenvolvimento territorial. (FERRARI e SILVA, 2010, p. 2).

Os desafios ali encontrados são muitos, como, por exemplo a estrutura da escola, que certamente foi construída para ser uma escola tradicional, mas não leva em conta disciplinas que certamente serão parte dos cursos de formação ali oferecidos ou o próprio perfil de quem utilizará a escola. Sendo assim, fica claro que o objetivo do estado é que quem necessita da escola, deve se adequar a ela, e não o contrário.

4.1 Estrutura / Espaço da Escola Família Agrícola

Apesar da definição de que espaço formal de Educação é a escola, o espaço em si não remete à fundamentação teórica e características metodológicas que embasam um determinado tipo de ensino. O espaço formal diz respeito apenas a um local onde a Educação ali realizada é formalizada, garantida por Lei e organizada de acordo com uma padronização nacional. (JACOBUCCI, 2008, p 56)

Trata-se aqui de prédio escolar comum. A Escola Família Agrícola Nova Esperança, conta com um espaço menor do que o das escolas de ensino médio tradicionais, sendo concebida em forma de L, o que em nada remete ao rural.

Sublinha-se a área da prática escolar, onde se ensinam boas práticas agrícolas (trabalhos manuais) para serem replicadas no tempo comunidade dos educandos, que apesar de pequeno, tal espaço serve em muito aos educandos e a produção da entidade para uso próprio. É um espaço vertiginosamente rural, com acesso à rodovia MG 404, a oito quilômetros da Sede da cidade.

Não existe área específica para a prática do ensino de arte, sendo que o conteúdo é remetido na sala comum de ensino, como acontece na maioria das escolas brasileiras do campo. Algumas atividades de cunho cultural são realizadas na parte de fora da escola, como noites culturais e místicas, saraus, etc.

Nos momentos de visita para a pesquisa, a escola estava em ampliação com a construção de novas salas para aula e para monitores. Apesar de um alojamento, os moradores da escola tentam ao máximo fazer com que o ambiente fique agradável e isso fica explícito nos quartos dos educandos e educadores internos.

4.2 Análise do Ensino de Arte Pelo Ponto de Vista do Educador

Na visita à Escola Família Agrícola, foi entrevistado o Educador responsável pela disciplina de artes naquela instituição, Josimar Ramos Almeida, 26 anos, com formação em educação no campo, artes e lingüística. Trata-se de um professor/monitor interno (mora na escola), com relação bastante intensa com os educandos e a comunidade escolar.

Salienta-se aqui, a boa vontade do monitor em responder a pesquisa, e mesmo que em alguns momentos, ele não estivesse muito a vontade com o tema, as perguntas pré-estabelecidas em forma de prosa foram prontamente respondidas conforme abaixo:

Primeiramente, perguntei se ele entende o ensino de arte como importante para a formação do seu educando? A resposta foi que sim, em sua opinião, o ensino de arte é muito importante para a formação, pela percepção cultural do aluno, pela realidade imposta pela zona rural em si, ajudando principalmente o aluno a se situar socialmente. Segundo o mesmo, “é impossível fazer cultura sem arte”, o que a meu ver, não tem respaldo conceitual, mas trata-se de uma opinião. Segundo Josimar, alguns educandos já vem com arte incrustada das mais diferentes maneiras em sua realidade, desde as tradicionais como as obtidas através do treinamento metódico, até as intuitivas e autodidáticas.

Posteriormente, perguntei se o meio em que o educando vive e foi criado, faz diferença na aplicação dos conteúdos da aula? Segundo ele, com os conteúdos às vezes existe diferença. Quando se fala a respeito de uma questão muito distante de sua realidade, existe automaticamente uma repulsa, porém, quando esse estudo é voltado para o dia a dia de cada indivíduo, o educando absorve melhor. O monitor refletiu que existe um pouco de diferença entre as proposições que buscam o resgate da cultura popular em contrassenso com as vontades dos educandos, que são mais voltadas para as “modas” midiáticas.

A respeito dos Parâmetros Nacionais Curriculares de Arte, segundo ele, este serviu com base para o início do trabalho da escola, mesmo que de forma rasa e sem ser ajustado diretamente com a educação do campo e as necessidades da escola, o mesmo foi, na medida do possível, ajustado às necessidades dos alunos da EFA.

Sobre a possibilidade da inserção do ensino de arte com base na realidade do aluno, sem perder de vista os Parâmetros Nacionais Curriculares de Arte, Josimar afirmou que não é fácil, sobretudo na ótica da pedagogia da alternância. Existe a tentativa, mas são realidades diversas e difusas que complicam essa correlação, principalmente no que concerne ao acompanhamento no Tempo Comunidade do aluno.

Finalizando, perguntei se a escola, enquanto sujeito coletivo, potencializa ou enfraquece qualquer possibilidade de se ter um ensino de arte levando em conta a realidade do aluno? Fui prontamente respondido que a escola fortalece os vínculos dos educandos com a comunidade, principalmente pelas atividades que são desenvolvidas voltadas para a cultura popular, potencializando e resgatando “culturas”, até outrora perdidas, que faziam parte da vida dos alunos, além da apresentação do novo antes não explorado, fazendo um contraponto com as informações que são recebidas pelos educandos nos mais diversos meios sociais.

Com relação a essa pergunta, se “a escola enquanto sujeito coletivo, potencializa ou enfraquece qualquer possibilidade de se ter um ensino de arte levando em conta a realidade do aluno?”, também conversei com a gestora da escola, Fernanda Ferreira dos Santos, 25 anos, também formada em educação no campo, que me respondeu que esse ensino potencializa todas as ações realizadas pela escola, uma vez que os alunos trazem suas tradições e seus costumes que muitas vezes são aproveitados como ferramentas para execução de atividades voltadas para o ensino, sobretudo no tocante à cultura popular, foco inclusive, das reuniões pedagógicas e noites culturais existentes na escola. Salientando que existe a dialética entre o sujeito individual e a escola enquanto sujeito coletivo, a própria história da escola vem dessa questão cultural voltada para o popular, onde as comunidades que originaram a escola, têm em suas tradições alguns de seus esteios enquanto identidade coletiva daquele povo.

A gestora provoca em sua fala, que a idéia da escola é usar a cultura como instrumento de mobilização e luta para a criação, a efetivação e a continuidade da

própria escola, pois nesse nicho de conhecimento e ensino, a escola enxerga grande potencial, inclusive de fortalecimento do vínculo escola / comunidade. Sobre a efetivação da escola a partir da base cultural dos educandos, Cerioli nos diz:

Nosso desafio é perceber e trabalhar a subjetividade (de cada um) no processo, sabendo que ela também é fruto da cultura, tendo em vista a tensão entre a situação atual (levando em conta a sua raiz) e o projeto que estamos construindo. (CERIOI, 2004, p.128)

Me atrai também a idéia de utilização da cultura popular como ponte para o ensino de arte, uma vez que a estratégia da escola é utilizar justamente o que está mais próximo dos alunos, sempre fazendo ressalva para a forma como isso é utilizado, pois não se pode ir para o lugar comum de “comemorações” rasas, sem reflexões sobre o sentido das mesmas para aquele indivíduo.

4.3 Análise do Ensino de Arte Pelo Ponto de vista do Educando

Os estudantes (crianças, jovens ou adultos) precisam estar no centro das discussões sobre a transformação da escola: é para eles e elas que a escola deve ser pensada. É o compromisso com sua formação que deve orientar nosso debate. E os educandos precisam aprender agora e não ficar esperando pela solução dos problemas da escola, dos educadores ou pelas discussões pedagógicas feitas muito longe deles: seu tempo não volta: eles e elas têm direito de aprender agora, têm direito a uma boa educação já e esta deve ser nossa preocupação sempre que discutimos a implementação de novas práticas. (CALDART, 2011, p. 69).

Conversei com o educando Daniel Santos Silva, de 17 anos, aluno do terceiro ano do ensino médio da Escola Família Agrícola Nova Esperança, e morador da comunidade de Baixa Grande, Zona Rural de Rio Pardo de Minas. Daniel estuda no regime de alternância, sendo quinze dias na escola, quinze dias em casa, observando que nesse tempo, ele trabalha com atividades pertinentes a sua formação (Técnico em Agropecuária), além dos estágios obrigatórios que ocupam parte de suas atividades.

Perguntei ao Daniel o que é a aula de arte para ele? Ele foi enfático referindo-se à arte como um afastamento de tudo que a escola traz, sendo que aquele momento o leva para longe da realidade da escola, com aprendizado de questões

voltadas para a cultura popular, tal como as místicas ali enraizadas, aumentando a introspecção sobre sua prática, etc.

Assim sendo, perguntei o que ele esperava dessa aula? O aluno afirmou que nunca esperou “grande coisa”, pois o contato com a arte que ele tinha tido anteriormente foi principalmente através da televisão, e em sua época de quinta a oitava (ensino básico), foi tudo apresentado de forma supérflua, sendo que a disciplina era mais para “arrumar” a escola e quem mais se destacava eram as meninas. Segundo ele, nunca ouviu o aprofundamento do que era arte, e o que seria realmente feito naquela aula.

Sobre o impacto que o aprendizado nessa aula gerará na sua realidade, ele ficou em dúvida, pois via pouca coisa que poderia ajudar na sua vida futura. Nesse momento, Daniel falou das aulas de computação durante as aulas de arte, que segundo o mesmo, eram divertidas, mas nunca entendeu a relação daquilo com o nome da disciplina.

Foi a deixa para perguntar que tipo de material ele achava importante no ensino de Arte? Nesse momento, vieram reclamações sobre os materiais didáticos da escola, como falta de computadores e a sala não propicia para a prática de aulas de arte (música, pintura, teatro). Falou dos improvisos que ocorrem sempre que a escola tem alguma atividade relacionada a esse ensino, como nas intervenções de pessoas de fora que tem que se adaptar à parte externa do prédio.

Por fim, perguntei se ele entende esse ensino como relevante? A resposta foi sim, mas sem muita firmeza, pois o mesmo disse que a arte o ajudava no entendimento, desde português até desenhos de propriedades rurais no *AutoCAD*, relacionados a sua formação em técnico em agropecuária. Afirmou que os momentos de arte na escola estavam mais nas atividades fora de sala de aula do que na própria aula em si, dando ênfase para as místicas, as visitas de educadores populares, a “semana da arte” e os trabalhos no tempo comunidade, pedidos por professores voltados para a memória comunitária, familiar e as festas tradicionais.

Fica claro na conversa com o educando, que a escola, mesmo sendo proposta pela comunidade, pouco tem contribuído para a efetiva utilização da arte como disciplina, sendo mais uma vez um suporte para outras atividades do próprio ambiente, do que uma ação fundamentalmente importante para uma escola do campo.

Já na comunidade de Santa Maria, em Rio Pardo de Minas, entendo que somente um perfil era pouco para a pesquisa. Tive a oportunidade de conversar com um grupo de educandos daquela mesma escola, que no momento estavam no tempo comunidade, trata-se de uma jovem e três garotos, todos entre dezessete e dezoito anos, que por solicitação, preferiram não se identificar, assim, foi feita uma conversa conjunta.

Observei, a partir dali e da visita à entidade, que não há na escola família agrícola educandos com grande poder aquisitivo, contudo, todos tem acesso a mídias de informações como TV, Internet e revistas variadas, isso, segundo conversa informal com esse grupo de educandos, ao invés de ajudar tem atrapalhado a proposta efetiva da escola, que é a de imersão dos educandos em questões voltadas para cultura popular, e essas mídias, aos olhos daquele grupo, são tidas como concorrentes, fragilizando as atividades propostas voltadas para a arte.

Salienta-se que todos foram enfáticos em afirmar que seu objetivo era praticar o que se era ensinado na escola, e a arte como disciplina, os distanciava, em determinados momentos, daquela realidade, o que era positivo, tendo em vista que os alunos utilizaram a palavra “remédio” para tal contexto, sendo em outros momentos tido como chato, justamente pela falta de conectividade com suas realidades.

Mais um aspecto observado na conversa, era a utilização de aprendizados na escola tidos por aqueles educandos como parte das aulas de arte, sobretudo das místicas aprendidas ali, isso repetidamente tem sido replicado em suas vivências comunitárias, inclusive como inserção religiosa individual e em grupos de jovens, isso segundo ele, potencializava muito suas ações e é uma forma concreta de replicar o que era aprendido na escola. Caldart, a cerca dessa tentativa de utilizar o que é aprendido na escola nos diz:

Nessa direção é que consideramos fundamental o vínculo da escola com processos vivos (de trabalho, de cultura, de luta social) porque a materialidade e as contradições presentes nas questões da vida real podem ajudar a superar dilemas do ponto de vista de nosso projeto formativo maior. E por isso é que não consideramos suficiente que a relação entre prática e teoria reduza na escola a conversa sobre práticas realizadas ou projetadas para fora dela, em outro tempo, outros espaços. (CALDART, 2011, p. 74).

Por fim, constatei que se trata de um grupo profundamente heterogêneo, pouco diferente de uma turma de ensino de médio normal; que tem no campo, objetivos de futuro, e a escola é utilizada na tentativa de ser catalisadora dessa vontade dos educandos.

4.4 O Embasamento Prático / Teórico dos Educadores

Os educadores pesquisados têm sua formação baseada nos parâmetros da educação no campo, contudo não especificamente em arte, mas mesmo assim nota-se uma sensibilidade dos mesmos para o conteúdo, o que fica claro quando se conversa com eles acerca de suas experiências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte são utilizados segundo os próprios educadores, contudo, essa utilização, a meu ver, é rasa por não ter suporte de outras fontes, além de ser utilizada principalmente no início de cursos, que pela própria carga horária de pouquíssimas aulas semanais na escola, pouco pode ser utilizado.

A Escola Família Agrícola Nova Esperança é uma escola nova, que foi inaugurada há pouco mais de dois anos, tem poucos materiais sobre arte e muitas vezes os educadores se limitam às informações obtidas através da internet, que na maioria dos casos, e sobretudo, no que diz respeito a arte, são rasas.

Uma estratégia utilizada pelo corpo docente que contribui com a formação, inclusive deles mesmos, é o convite aos educadores populares de outras regiões, que além de incentivar muito as atividades culturais, canalizam as ações dos atores escolares para atividades que mesclam, desde que teorizadas, atividades artísticas profundamente prazerosas para os participantes.

Acredito que existe um grande espaço para o crescimento desses educadores, sobretudo no aspecto teórico, sendo que a arte como disciplina passa por esse projeto de escola e comunidade.

Na pesquisa, fica claro desde a abordagem até a finalização do trabalho, o quão supérfluas são as ações voltadas para o ensino de arte, dando sempre prioridade para o que já está pronto e não para “o tentar” produzir algo na própria escola, e isso, do meu ponto de vista, é um grande entrave.

5 PROPOSIÇÕES

Nota-se toda diferença numa realidade em que se tem o educando como foco, não somente como número, mas como sujeito coletivo, que vem de uma realidade específica e para ela voltará.

Cabe claramente, na realidade rural brasileira, um pacto entre a escola e a comunidade; o educando e os arte educadores; buscando a solidificação do ensino de arte como disciplina fundamentada nas bases curriculares que terá influência na vida do indivíduo pós escola. Contudo, isso só se dará a partir da clareza dos educadores quanto à importância desse pacto para a formação do indivíduo.

Qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. (GOHM, 2006. Pg 2)

Observa-se ainda, um ensino supérfluo da arte, sobretudo no campo, contudo, na Escola Família Agrícola Nova Esperança pude notar sementes, que se cultivadas de maneira correta, poderão ser replicadas futuramente, caso haja a utilização da cultura popular como mola propulsora do ensino de arte nesta entidade.

É fundamental que se pense em espaços propícios para o ensino da disciplina, fortalecendo o vínculo do educando com aquele local, além da integração da escola com a comunidade, sendo essa, um ambiente de estudo, mas também receptora de produções da própria escola.

Os educandos carecem do ensino de arte, a escola carece de formação para proporcionar a esses educandos um ensino robusto sem os vícios citados acima, nesse sentido, a discussão, a fomentação e a inclusão de políticas públicas diretamente ligadas à escola, tendo os educadores como foco para que repliquem esse conhecimento junto a seus educandos para além do curricular, é fundamental para efetivar essa disciplina.

6 DESAFIOS DA REALIDADE ATUAL

Como educador com formação em teatro, reafirmo a precariedade existente para o ensino de arte, salvo algumas experiências pontuais, e a escola família agrícola pode se encaixar com uma delas, principalmente pelas possibilidades da própria pedagogia da alternância, friso que ao longo da história, podemos permear a utilização do teatro como ferramenta pedagógica e posterior com a proposta curricular.

O teatro foi aliado à educação..., a partir das encenações dos autos religiosos de José de Anchieta. Ainda que os registros dos jesuítas que trabalharam no Brasil não façam alusão ao uso do teatro como processo de aprendizagem, o teatro foi utilizado como instrumento didático, ficando sua atuação nesse campo restrita à catequese, servindo para fins políticos e religiosos. (MORAES, 2011, p. 21).

Tive a oportunidade de trabalhar tanto num grande centro (Região Metropolitana de Belo Horizonte) quanto em escolas rurais em Rio Pardo de Minas, e a infraestrutura em ambas é praticamente inexistente. Escolas que além de não ter estrutura para receber um ensino de arte efetivo, pouco fazem para mudar essa realidade.

Vejo a questão curricular como um grande entrave, uma vez que na maioria das vezes temos aulas de cinqüenta minutos esmagadas entre outras disciplinas em salas de aula com cadeiras e mesas quebradas, chão esburacado, fios soltos, etc, forçando o educador a partir sempre para o ensino teórico. Se os professores tivessem ajuda da prática, fortaleceriam profundamente o ensino naquela escola, sempre sem perder o que os documentos oficiais sugerem ao educador conforme MORAES nos sugere.

Dessa forma, é importante que o professor trabalhe com menos tópicos, planejando o ensino de teatro de forma a propiciar um trabalho mais delimitado, mas que consiga acessar o aluno, de forma a não priorizar muita informação em detrimento de um conhecimento mais profundo sobre a linguagem cênica. (MORAES, 2011, p. 38 e 39).

Finalmente, verifica-se que é necessário a junção de diversos atores públicos para o fortalecimento da arte como disciplina nas formações dos sujeitos do campo, vejo que o órgão ligado a cultura, educação e agricultura familiar tem que iniciar um

diálogo tendo esse ensino como tempo, propondo ações que fortaleçam a arte como disciplina nas escolas do campo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa fica claro desde a abordagem inicial, até a finalização do trabalho, o quão supérfluas são as ações voltadas para o ensino de arte, dando sempre prioridade para o que já está pronto e não para “o tentar” produzir algo na própria escola, isto, do meu ponto de vista, é um grande entrave ao crescimento do ensino de arte e de sua importância, nesse sentido, o Ministério da Educação elucida que “A educação não é um bem acessório, mas uma condição *sine qua non* para que o brasileiro se torne um cidadão, possa exercer seus direitos políticos, seu poder econômico e viver decente e dignamente” (Brasil/MEC, 1962, p. 60).

Temos, atualmente, no campo brasileiro, uma seara de ações que tentam manter os agricultores familiares e assentados da reforma agrária em seus lares, contudo pouco se tem apresentado no campo da arte educação.

Não tenho dúvida de que a maior novidade e efetiva conquista da Educação do Campo... está na definição da escola do campo a partir dos sujeitos a que se destina, e não mais a partir de uma definição dicotômica, arbitrária e esdrúxula, para a maioria dos municípios brasileiros, sobre o que é perímetro urbano e o que é perímetro rural. (MUNARIM, 2011, p. 57)

Vejo de forma crítica a má formação de educadores, não só no campo da arte, mas nele isso se potencializa, fragilizando o pensar e a formação de pessoas que são multiplicadores de conhecimento, em casas que pouco tiveram acesso a tal conhecimento.

A massificação das informações pouco tem ajudado, noto uma vontade de conhecimento imediato, mas raso, e isso no ensino e aprendizado de arte, é fatal, levando a experiências não tão agradáveis.

Um aprofundamento propositivo se faz necessário, e isso será obtido em estudos futuros que continuem correlacionando os atores que são fundamentais nessa construção, são eles: os educandos, os educadores, a escola, a família e a comunidade.

Apesar do quadro que se desenha ao longo do trabalho que beira a descrença do que está acontecendo hoje com o ensino de arte no campo brasileiro, fica a esperança que a partir da formação de educadores realmente comprometidos com um ensino articulado com as demandas dos povos do campo brasileiro, a

realidade do ensino de arte em escolas rurais mude e se potencialize com agente transformador da sociedade.

Fica a necessidade de um estudo, em que proposições sejam o foco, tendo o ensino de arte no campo, o respaldo teórico/científico que necessita para a formatação de políticas públicas auxiliares no maior aprofundamento do que se busca nos parâmetros curriculares nacionais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação do Campo** – Caderno 2, A Educação Básica e o Movimento Social do Campo Brasília – DF, (1999), Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. UNESP – Universidade Estadual Paulista. (2011)
- BARBOSA, Ana Mae. **Educação e desenvolvimento cultural artístico: Educação e Realidade**. Gênero e Educação, V. 20. Número 2 (julho-dezembro). (1995)
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte**, São Paulo: Cortez, (2007).
- BASTOS, Flavia Maria Cunha. **O Perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para Arte/Educação baseada na comunidade**. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3 ed – São Paulo: Cortez, 2010.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A Formação do Professor de Arte – Do Ensaio À Encenação**. Campinas: Papius, (2004)
- CERIOLI, Paulo Ricardo. **Instituto de Educação Josué de Castro – Método Pedagógico**. Veranópolis – RS 2004, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA.
- CALDART, Roseli Salete (Org). **Caminhos para Transformação da Escola – Reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo, 2011. Editora Expresso Popular.
- EFLAND, Arthur D. **Imaginação na cognição: O propósito da arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3 ed – São Paulo: Cortez, 2010.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLO, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete. **Conferência Nacional Por uma Educação do Campo – Caderno 1**. Brasília – DF, 1998, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo
- FERRARI, Clara Teixeira e SILVA, Lourdes Helena da. **TERRITÓRIOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: um diálogo interdisciplinar**. Porto Alegre – RS, 2010. Associação dos Geógrafos Brasileiros – ENG 2010.
- FERREIRA, Nilda Teles. **Cidadania: uma Questão para Educação**. São Paulo, Editora Nova Fronteira. (1993)

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos Espaços Não-Formais de Educação para a Formação da Cultura Científica**. Uberlândia – MG 2008. Universidade Federal de Uberlândia.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Saete (Org.). **Por uma Educação do Campo** – Caderno 4, Educação do Campo identidade e políticas públicas. Brasília – DF, 2002, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por uma Educação do Campo** – Caderno 5, Contribuições para construção de um projeto de Educação no Campo. Brasília – DF 2004. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

PUIG-CALVÓ, Pedro; GIMONET, Jean-Claude. **Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância**. BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de (Org.). Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Orizona – GO. UNEFAB, 2013.

SANTOS, Clarisse Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação no Campo** – Caderno 7, Campo – Políticas Públicas – Educação; Brasília - DF, 2008, Incra/MDA.

MORAES, Danielle Rodrigues de. **Teatro na Escola da Lei a Lida** – Universidade Federal de São João Del Rei, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**; revisão de 1965. Brasília, DF: MEC, 1965.

MUNARIM, Antonio. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**, Brasília, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**, Anais do Primeiro Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo, 2006.